

Dalle politiche alle pratiche

La professionalità docente nell'evoluzione
istituzionale e tecnologica

a cura di
Arianna Marci

Educare

Collana diretta da

Anna Antoniazzi
(Università di Genova)

Giorgio Matricardi
(Università di Genova)

Comitato scientifico

Antonella Lotti
(Università di Modena e di Reggio Emilia)

Andrea Traverso
(Università di Genova)

Silvio Premoli
(Università Cattolica del Sacro Cuore)

Giuliano Vivanet
(Università di Cagliari)

Maria Teresa Trisciuzzi
(Libera Università di Bolzano)

Ilaria Filograsso
(Università di Chieti-Pescara)

Claudio Longo
(Università di Milano)

Maria Lucenti
(Università di Amburgo)

Dalle politiche alle pratiche

La professionalità docente nell'evoluzione
istituzionale e tecnologica

a cura di
Arianna Marci



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



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

© 2025 GUP

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



Alcuni diritti sono riservati

e-ISBN (pdf) 978-88-3618-317-3

Pubblicato a giugno 2025

Realizzazione Editoriale
GENOVA UNIVERSITY PRESS

Via Balbi 5, 16126 Genova

Tel. 010 20951558

e-mail: gup@unige.it

<https://gup.unige.it>

Indice

Prefazione	10
Fabrizio Bracco	
Introduzione	14
Arianna Marci	
Parte prima: Modelli organizzativi dei <i>Teaching and Learning Centres</i> e dei <i>Digital Education Hubs</i>	
I primi passi di un TLC: l'esperienza dell'Università del Piemonte Orientale	21
Daniele De Giorgi, Giuliana Franceschinis, Francesca Martignone	
Il TLC dell'Università di Palermo: finalità e azioni	28
Luisa Amenta	
Il CETAL un modello di TLC per le università online. Sfide e opportunità	44
Elisabetta Lucia De Marco, Anna Dipace, Antonella Lotti	
Formazione continua, lungo il corso della vita: uno strumento collettivo basato sulle tecnologie ICT e l'alto profilo dei formatori, per migliorare la sicurezza e l'operatività del trasporto di merci pericolose attraverso competenze professionali individuali rinnovate	62
Angela Maria Tomasoni, Massimo D'Inca, Anita Trotta, Roberto Sacile	
Parte seconda: inclusione, sostenibilità, ed <i>empowerment</i>: categorie esperienziali e d'intervento del <i>Faculty Development</i>	
Sostenere i docenti, innovare la didattica: l'impatto del <i>Faculty Development</i> all'Università Pegaso	78
Maria Concetta Carruba, Anna Dipace, Antonella Lotti	
InnovaLab: competenze didattiche inclusive in università	94
Angela Magnanini, Marta Sánchez Utgé, Pasquale Moliterni	

Il questionario “<i>Innovative and Inclusive Academia</i>” dell’Università di Modena e Reggio Emilia	104
Tindara Addabbo, Annalisa Ferretti, Paola Damiani, Antonella Lotti, Omar Paccagnella	
La corresponsabilità tra docenti, personale e comunità studentesca per la pianificazione della sostenibilità nell’Università di Genova	127
Ilenia Spadaro, Francesca Pirlone, Valentina Marin, Federico Giacobbe	
Integrare il <i>Service Learning</i> per rispondere alle sfide migratorie. Esiti di un percorso di <i>Faculty Development</i> finalizzato all’<i>engagement</i> degli studenti dell’Università di Verona	141
Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva	
Parte terza: Progetti e pratiche di internazionalizzazione del <i>Faculty Development</i>	
Promuovere percorsi accademici condivisi attraverso le alleanze universitarie: risultati di un’indagine per l’analisi dei bisogni formativi del corpo docenti	159
Nicole Messi, Barbara Bruschi, Theofild Lazar	
Verso la creazione di una comunità di pratica per l’insegnamento in inglese nel contesto universitario	172
Mary Ann McIntosh, Margaret Pate, Cristiana Rossignolo	
Pratiche di <i>Faculty Development</i> nella <i>Business Education</i>	182
Maria Clara Dicaldo, Anna Dipace, Antonella Lotti	
Parte quarta: Modelli, programmi e azioni di <i>Faculty Development</i> per lo sviluppo mirato e olistico della docenza universitaria	
Formazione e sviluppo professionale del docente: un approccio olistico sperimentale	202
Ida Verna	
Il <i>Lesson Study</i> per la formazione della professionalità docente: un modello formativo dall’Oriente per ripensare i propri impensati	209
Silvia Funghi, Alessandro Ramploud	
Centrale ma trasversale: posizionamento e ruolo del Servizio didattica e formazione docenti SUPSI	227
Fabrizio Fornara, Estefania García González, Paola Alessia Lampugnani	

La distanza piace a tutti. Contenuti e modalità della formazione docenti dell'Università di Genova	242
Erika Scellato, Serena Grillo	
L'esperienza della Comunità di Pratica nella Scuola Politecnica dell'Università di Genova	253
Elisabetta Finocchio, Cristina Moliner, Ilenia Spadaro, Francesca Pirlone	
La formazione dei docenti universitari neoassunti per lo sviluppo della qualità dell'insegnamento all'Università di Modena e Reggio Emilia	262
Tindara Addabbo, Giacomo Cabri, Paola Damiani, Annalisa Ferretti, Antonella Lotti	
Iniziative di sensibilizzazione e formazione sull'uso responsabile dell'intelligenza artificiale generativa nella formazione di base SUPSI	273
Fabrizio Fornara	
<i>Faculty Development</i> attraverso un MOOC: lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari	286
Mirko Susta	
Pedagogical aspects of micro-credentials: addressing diverging expectations	301
Marjaana Mäkelä	
<i>Leadership</i> per la promozione della didattica universitaria: approcci e riflessioni dall'esperienza di formazione dei Delegati Dipartimentali alla Didattica dell'Università di Trento	319
Elena Benini, Anna Serbati, Federica Picasso, Sabrina Maniero, Daniele Agostini, Ettore Felisatti, Paola Venuti	
<i>Faculty Development e Signature Pedagogies</i>: sviluppare competenze didattiche specifiche dei docenti universitari. Il caso del Centro di Medical Education dell'Università di Genova	333
Antonella Lotti	
Per la promozione della didattica per competenze all'università: il progetto di ricerca PPFDU dell'ateneo federiciano	351
Rosaria Capobianco, Tiziana Pacelli	
Tra forma e sostanza: la scheda di insegnamento come opportunità per la progettazione didattica	376
Serena Grillo, Erika Scellato	

Il <i>Faculty Development</i> basato sull'<i>Action Learning Approach</i>	390
Stefano Bonometti	

**Parte quinta: Il contributo della popolazione studentesca
per le strategie del *Faculty Development***

Un'esperienza di partecipazione degli studenti nelle strategie del <i>Faculty Development</i>	398
Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo	

Co-costruzione di un percorso di <i>Faculty Development literacy</i> rivolto agli studenti di dottorato. Cornice teorico-metodologica	409
Martina Ghio, Alessia Bevilacqua	

La progettazione di percorsi di <i>Service Learning</i> per lo sviluppo della docenza universitaria	430
Ylenia Falzone, Alessandra La Marca, Savannah Olivia Mercer, Benedetta Miro	

**Parte sesta: Valutazione di impatto e di efficacia
del *Faculty Development***

<i>Faculty Development</i> e docenti neoassunti: uno studio trasversale dell'Università di Trento	449
Anna Serbati, Elena Benini, Federica Picasso, Daniele Agostini, Sabrina Maniero, Paola Venuti	

Analisi della percezione di efficacia delle iniziative di <i>Faculty Development</i>: il caso di Humanitas University	464
Manuela Milani	

La Comunità di Pratica degli assegnisti del TLC: approcci valutativi e analisi preliminari dei risultati	481
Letizia Ferri	

Prefazione

Fabrizio Bracco – Delegato del Rettore
all’Innovazione Didattica e al *Faculty Development*
Università di Genova

Il Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e di Apprendimento (GLIA) dell’Università degli Studi di Genova, con la collaborazione di ASDUNI (ASSociazione italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell’apprendimento e dell’insegnamento in UNIversità), ha organizzato il 5° Convegno nazionale sul *Faculty Development* intitolato “*Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell’evoluzione istituzionale e tecnologica*”, tenutosi a Genova il 13 e 14 giugno 2024.

La quinta edizione del convegno ha proposto una riflessione sul *Faculty Development* e l’innovazione didattica in un periodo di grandi evoluzioni sia sul piano istituzionale, sia su quello delle tecnologie per la didattica. La centratura sulla didattica di qualità valorizzata in AVA3, il recente documento “*Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza universitaria*” realizzato a cura del Gruppo di Lavoro ANVUR “*Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria*”, i progetti che saranno realizzati nell’ambito dei *Digital Education Hub* con fondi PNRR, sono solo alcuni dei segnali che il sistema universitario italiano è avviato verso forme più sistematiche e coordinate di valorizzazione e consolidamento delle competenze didattiche della docenza universitaria.

Vediamo questi tre elementi in ottica di innovazione didattica e *Faculty Development*. Per quanto riguarda il modello AVA3, si possono citare diversi aspetti relativi all’innovazione didattica, in particolare nell’ambito dell’istruzione superiore e universitaria. Ecco alcuni dei punti più rilevanti:

- centralità dello studente. Il modello sottolinea l’importanza di un approccio all’apprendimento e all’insegnamento incentrato sullo studente, incoraggiando un ruolo attivo nei processi di apprendimento, stimolando la motivazione, lo spirito critico e l’autonomia organizzativa;

- flessibilità delle metodologie didattiche: si promuove l'uso di metodi e strumenti didattici flessibili, modulati sulle esigenze specifiche delle diverse tipologie di studenti, inclusi quelli con disabilità, DSA e BES;
- integrazione delle tecnologie: il modello evidenzia l'importanza dell'evoluzione degli approcci e delle tecnologie, inclusa l'interazione docente/tutor-studente, la didattica a distanza e le esigenze di specifiche categorie di studenti. Viene data particolare importanza all'uso di tecnologie appropriate per gestire la didattica, inclusa quella a distanza, e per garantire l'accessibilità ai sistemi informatici senza discriminazioni;
- *e-tivity* nella didattica a distanza. Per gli insegnamenti a distanza, viene richiesta una quota adeguata di *e-tivity*, con *feedback* e valutazione individuale degli studenti da parte del docente e/o del tutor. Si considera una buona prassi che per ogni CFU sia presente almeno un'ora di didattica interattiva;
- aggiornamento e conservazione dei materiali didattici: si sottolinea l'importanza di definire le modalità per la realizzazione, l'adattamento, l'aggiornamento e la conservazione dei materiali didattici, in particolare per i corsi a distanza, ma è considerata una buona pratica per tutti i corsi;
- tutoraggio e orientamento: vengono evidenziate le attività di tutorato per aiutare gli studenti nello sviluppo della loro carriera e ad operare scelte consapevoli, così come le attività di orientamento in ingresso, *in itinere* e in uscita;
- internazionalizzazione della didattica: si promuovono iniziative per favorire l'internazionalizzazione dell'offerta formativa, attraverso la partecipazione ad alleanze di università, la realizzazione di Corsi di Studio internazionali e i Corsi di Dottorato in collaborazione con istituzioni estere;
- sviluppo di competenze trasversali. Il modello enfatizza l'importanza di un'offerta formativa ampia e multidisciplinare, che stimoli l'acquisizione di conoscenze e competenze trasversali;
- attenzione alle diversità. Il modello enfatizza l'importanza di un'offerta didattica inclusiva, che tenga conto degli studenti con disabilità, con disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e con Bisogni Educativi speciali (BES).

Da questi punti, si evince come il modello AVA3 promuova un approccio di didattica innovativo che mette al centro lo studente, le sue esigenze e il suo apprendimento attivo, con un'attenzione particolare all'uso delle tecnologie, alla flessibilità delle metodologie didattiche e all'inclusione. Molti di questi aspetti sono trattati negli interventi presenti in questo volume, dimostrando quanto già si sta facendo in Italia su questi temi.

Il documento “*Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza Universitaria*”, elaborato dall’ANVUR, mira a migliorare la qualità della didattica e valorizzare il ruolo dei docenti universitari attraverso un approccio olistico. È strutturato in tre sezioni principali: contesto, professionalità docente e strategie di sviluppo. La prima sezione analizza le sfide dell’istruzione superiore, evidenziando l’influenza del Processo di Bologna nella creazione di uno spazio europeo dell’istruzione e l’importanza della digitalizzazione. Il documento promuove un insegnamento inclusivo, metodologie attive e l’internazionalizzazione per migliorare la qualità della didattica. La seconda sezione propone un *framework* di competenze per i docenti, integrando ricerca e didattica attraverso l’approccio *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Si identificano tre polarità nella relazione tra ricerca e insegnamento e si definiscono sei aree di attività con diversi livelli di competenza. La terza sezione sottolinea la necessità di politiche di valorizzazione della docenza, promuovendo *Teaching and Learning Centre* (TLC) e *Digital Education Hub* (DEH). Viene proposta un’innovazione didattica di qualità, basata sull’apprendimento efficace, con sistemi di riconoscimento e premi per incentivare il miglioramento continuo. Le linee guida proposte non hanno valore prescrittivo, ma sono piuttosto orientative e mirano a promuovere la centralità dello studente, la flessibilità didattica, l’integrazione delle tecnologie, l’internazionalizzazione e lo sviluppo professionale dei docenti. In definitiva, il documento sottolinea l’importanza di un approccio olistico alla professionalità docente, che integri valori, conoscenze, pratiche, innovazione e ricerca. Viene evidenziata la necessità di un *framework* nazionale di competenze e di percorsi di sviluppo professionale per i docenti, con un focus sulla valorizzazione della didattica.

Venendo ai *Digital Education Hub*, possiamo dire che il finanziamento del Ministero dell’Università e della Ricerca ha l’obiettivo di potenziare la formazione digitale per studenti e lavoratori in Italia. Questi *hub* mirano a sviluppare e diffondere modelli innovativi di didattica digitale, promuovendo l’inclusione e aumentando il numero di laureati nel paese. Sono stati proposti tre *hub*. *Edunext*, il cui capofila è l’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, si propone di sviluppare e mettere a disposizione delle università e delle istituzioni AFAM corsi online aperti (MOOC), *micro-credential* e modelli digitali. Questi strumenti sono utili per suddividere gli insegnamenti in unità più piccole, facilitando sia l’autoapprendimento che la formazione tutorata. *Edvance*, con capofila il Politecnico di Milano, mira a promuovere programmi didattici interuniversitari e corsi di laurea attraverso la condivisione di insegnamenti tra atenei e istituzioni AFAM. Inoltre, intende sviluppare progetti legati all’apprendimento permanente (*lifelong learning*), favorendo lo scambio e la collaborazione tra le diverse istituzioni. Infine, il terzo *Hub* è *Alma*,

capofila l'Università degli Studi di Napoli Federico II, e si concentra sulla fornitura di strumenti digitali per la didattica, tra cui una piattaforma di gestione dell'apprendimento, un catalogo di video e applicazioni per la registrazione delle lezioni, oltre a una piattaforma per l'interazione con gli studenti durante le lezioni sincrone. Questi strumenti sono destinati a supportare i docenti nell'erogazione di contenuti formativi digitali. Queste iniziative rappresentano un passo significativo verso la modernizzazione del sistema universitario italiano, rendendolo più competitivo e inclusivo nel contesto formativo globale. Come indicato anche nel documento del Gruppo di lavoro ANVUR, tuttavia, la vera innovazione non passa dall'uso di tecnologie all'avanguardia, ma da una progettazione della didattica che favorisca l'apprendimento.

In questo contesto vanno letti i contributi portati al 5° Convegno di Genova e raccolti in questo volume. Esso nasce dall'esigenza di offrire una visione strutturata e approfondita sulle pratiche di *Faculty Development* nel contesto universitario italiano e internazionale. In un'epoca in cui l'istruzione superiore è chiamata a rinnovarsi costantemente per rispondere alle sfide della digitalizzazione, dell'inclusione e della sostenibilità, il ruolo della formazione e dello sviluppo professionale dei docenti assume un'importanza cruciale. Ci auguriamo che questo volume rappresenti un utile strumento di riflessione e un punto di riferimento per quanti operano nel campo della formazione accademica e dello sviluppo professionale dei docenti universitari.

Introduzione

Arianna Marci – Dottoranda di Ricerca in “*Leadership, Empowerment and Digital Innovation in Education and Learning* (LEDIEL)
Università di Genova

Il Volume che il lettore si trova tra le mani o le cui pagine si sta trovando a ‘scorrere’ è un libro sul *Faculty Development* e, per questo, non è solo tale.

Esso, infatti, è molte cose e, tra queste, anzitutto un ‘intreccio’. È un intreccio di ‘storie di ricerca’ di studiosi, docenti, giovani ricercatori, *instructional designers* e *faculty developers*, che raccontano - attraverso la condivisione di esperienze sul campo e/o di progetti da realizzare - l’importanza e il valore della formazione continua rivolta ai docenti universitari: non solo per potenziare le proprie competenze (didattiche e/o trasversali) ma anche, conseguentemente, per migliorare le condizioni di apprendimento dei propri studenti.

In secondo luogo, questo Volume rappresenta l’esito ‘evidente’ del Quinto Convegno Nazionale sul *Faculty Development* – “*Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell’evoluzione istituzionale e tecnologica*” –, che l’Università di Genova, insieme all’Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell’apprendimento e dell’insegnamento in UNiversità (ASDUNI), organizza dal 2019 quale occasione fertile perché tali ‘intrecci’ possano avvenire.

In ultimo, non si tratta solo di una raccolta di studi ed esperienze di *Faculty Development* da leggere per aggiornarsi su ciò che accade nelle differenti realtà accademiche – nazionali e internazionali –, seppure quest’ultima possa ritenersi una sua finalità importante: in un certo senso, infatti, questo Volume potrebbe essere considerato di per se stesso uno ‘strumento’ di *Faculty Development*. Potrebbe essere assunto, cioè, quale ‘dispositivo’ formativo di riflessione condivisa sia per aiutarsi a comprendere le sfide, le opportunità e le criticità che il passaggio dalle politiche alle pratiche nel mondo accademico e le sue due rivoluzioni – istituzionale e tecnologica, citate nel titolo – comportano, sia per fermarsi a riflettere sulle proprie pratiche (non solo da docenti, ma anche da esperti/professionisti del settore) e da lì partire per trasformarle ‘strategicamente’ in ottica sempre migliorativa. La natura

‘formativa’ di questo Volume, come il lettore noterà, si può evincere anche da alcuni elementi che, seppure in maniera ‘unica’ in ogni contributo, ricorrono al suo interno, quasi come fossero una costante. Tra questi, per esempio, l’importanza attribuita all’interdisciplinarietà e all’‘inter-professionalità’ e il riconoscimento del valore tanto di una ‘buona ricerca’ quanto di una ‘buona didattica’ e come tra le due la relazione dovrebbe ritenersi imprescindibile.

Prima di ricostruire una breve anticipazione – seppure sommaria – dei differenti contributi racchiusi nel Volume, è opportuno precisare che, strutturalmente, esso è costituito da sei parti, ciascuna delle quali disposta per essere in qualche modo una ‘tappa’ specifica di un preciso ‘itinerario’ di *Faculty Development*: 1) Parte Prima – Modelli organizzativi dei *Teaching and Learning Centres* e dei *Digital Education Hubs*; 2) Parte Seconda – Inclusione, sostenibilità ed *empowerment*: categorie esperienziali e d’intervento del *Faculty Development*; 3) Parte Terza – Progetti e pratiche di internazionalizzazione del *Faculty Development*; 4) Parte Quarta – Modelli, programmi e azioni di *Faculty Development* per lo sviluppo mirato e olistico della docenza universitaria; 5) Parte Quinta – Il contributo della popolazione studentesca per le strategie di *Faculty Development*; 6) Parte Sesta – Valutazione di impatto e di efficacia del *Faculty Development*.

Specificamente:

- la Parte Prima è dedicata all’analisi e alla descrizione dei modelli organizzativi dei *Teaching and Learning Centres* e dei *Digital Education Hubs*, in quanto ‘luoghi’ generativi di interventi e programmi di *Faculty Development*, grazie alle differenti professionalità esperte del settore (docenti, *instructional designers*, *faculty developers*, ecc.) in essi coinvolte. Questa sezione è costituita, dunque, da quattro contributi: rispettivamente, D. De Giorgi, G. Franceschinis e F. Martignone descrivono l’avvio del *Teaching and Learning Centre* dell’Università del Piemonte Orientale (TLC-UPO); L. Amenta illustra il percorso dell’Università di Palermo verso il miglioramento della qualità didattica a partire dal progetto “*Mentore per la didattica*” e la creazione del Centro per l’Innovazione e il Miglioramento della Didattica Universitaria (CIMDU); E. L. De Marco, A. Dipace e A. Lotti presentano, invece, il CETAL – *Centre for Excellence in Teaching and Learning* – dell’Università Telematica Pegaso, il quale si propone di affrontare le sfide dell’istruzione online, supportare lo sviluppo delle competenze digitali e promuovere metodologie didattiche innovative. Chiudono la sezione A. M. Tomasoni, M. D’Inca, A. Trotta e R. Sacile che – nel ‘contesto’ dei *Digital Education Hubs* – sottolineano l’importanza della formazione continua, evidenziando

come l'uso delle tecnologie ICT possa migliorare l'efficacia operativa, proponendo un sistema formativo collettivo mirato a rinnovare le competenze professionali;

- la Parte Seconda si concentra sui temi dell'inclusione, della sostenibilità e dell'*empowerment* considerati ormai quali categorie centrali per le 'politiche' e le pratiche di *Faculty Development* per supportare i docenti nella costruzione di relazioni, ambienti e condizioni di apprendimento davvero educativo-formativi e accessibili a tutti. Si sottolinea, inoltre, nei differenti contributi – cinque – l'importanza di un approccio didattico che sappia promuovere l'apprendimento attivo e la riflessione critica. Nello specifico, M. C. Carruba, A. Dipace e A. Lotti esplorano come l'Università Telematica Pegaso stia implementando programmi di *Faculty Development* per migliorare le competenze didattiche e promuovere l'innovazione nell'insegnamento, prestando particolare attenzione all'inclusività; A. Magnanini, M. S. Utgé e P. Moliterni presentano il progetto "*InnovaLab*", che si propone di sviluppare competenze didattiche inclusive attraverso linee guide specifiche e strumenti promotori di un'educazione equa e accessibile; T. Addabbo, A. Ferretti, P. Damiani, A. Lotti e O. Paccagnella presentano il questionario "*Innovative and Inclusive Academia*", descrivendone e discutendone i risultati; I. Spadaro, F. Prilone, V. Marin e F. Giacobbe approfondiscono come la collaborazione tra docenti, personale e studenti possa contribuire a pianificare iniziative sostenibili all'interno dell'Ateneo, evidenziando l'importanza della comunità (tutta) accademica nel processo di cambiamento. Chiudono la sezione L. Mortari, A. Bevilacqua e R. Silva le quali presentano gli esiti di un percorso di *Faculty Development* incentrato sull'*engagement* degli studenti attraverso il *Service Learning*, sottolineando come ciò possa aiutare ad affrontare le sfide legate all'integrazione di studenti con background migratorio;
- la Parte Terza è dedicata all'internazionalizzazione. I contributi che la compongono – tre in tutto – tentano di evidenziare come tale 'dimensione' possa influenzare positivamente la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, promuovendo la condivisione di esperienze e la nascita di *partnership* tra istituzioni accademiche e azioni di *Faculty Development* provenienti da contesti culturali diversi. Altresì, in questa sezione viene evidenziato il ruolo delle tecnologie e delle piattaforme collaborative nel facilitare l'interazione tra docenti e studenti di diversa nazionalità. Precisamente, N. Messi, B. Bruschi e T. Lazar raccontano un'indagine che analizza i bisogni formativi dei docenti all'interno di vere e proprie alleanze universitarie, tentando di individuare le competenze necessarie e i percorsi formativi condivisi adatti

a migliorare la qualità dell'insegnamento; M. A. McIntosh, M. Pate e C. Rossignolo discutono l'importanza di creare una Comunità di Pratica a supporto dell'insegnamento della lingua inglese nel contesto universitario. Chiude la sezione il contributo di M. C. Dicataldo, A. Dipace e A. Lotti, mirato a esplorare le pratiche di *Faculty Development* nell'area della *Business Education*, indagando strategie didattiche e approcci formativi capaci di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento nel campo degli studi aziendali, tra sfide e opportunità offerte da un contesto internazionale;

- la Parte Quarta porta a convergenza numerosi contributi – quattordici –, i quali restituiscono, ciascuno con la prospettiva e l'esperienza del proprio autore o della propria autrice, modelli, programmi e azioni di *Faculty Development* atti a promuovere uno sviluppo mirato e sistemico, della docenza universitaria. La sezione si apre con il contributo di I. Verna, la quale presenta l'esigenza di un modello olistico per la formazione dei docenti, enfatizzando l'importanza di un approccio 'globale' per il miglioramento delle competenze didattiche; seguono S. Funghi e A. Ramploud, i quali descrivono il modello formativo orientale del *Lesson Study*, che incoraggia i docenti a riflettere sulla propria didattica attraverso la collaborazione e l'osservazione; F. Fornara, E. Garcia González e P. A. Lampugnani illustrano il ruolo del Servizio didattica e formazione docenti della SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana); E. Scellato e S. Grillo discutono come la formazione destinata ai docenti a distanza possa essere altrettanto efficace per lo sviluppo delle competenze didattiche e lo fanno a partire dalla descrizione delle attività di *Faculty Development* dell'Università di Genova; E. Finocchio, C. Moliner, I. Spadaro e F. Pirlone condividono l'importanza della Comunità di Pratica come spazio di apprendimento collaborativo per i docenti, raccontando l'esperienza della Scuola Politecnica dell'Università di Genova; T. Addabbo, G. Cabri, P. Damiani, A. Ferretti e A. Lotti descrivono le iniziative formative destinate ai docenti neoassunti dell'Università di Modena e Reggio Emilia; F. Fornara prosegue nella descrizione di programmi formativi della SUPSI, specificamente volti a sensibilizzare sull'importanza di un'educazione responsabile all'uso dell'Intelligenza Artificiale; M. Susta descrive la progettazione e l'implementazione di un MOOC (*Massive Open Online Course*) costruito sulla base del *framework DigCompEdu*; M. Mäkelä, una delle *speaker* internazionali della Quinta edizione del Convegno sul FD e docente della University of Applied Sciences di Helsinki (Haaga-Helia) discute le implicazioni pedagogiche delle *micro-credentials* e le aspettative divergenti riguardo al loro utilizzo nei contesti dell'*Higher Education*; E. Be-

nini, A. Serbati, F. Picasso, S. Maniero, D. Agostini, E. Felisatti e P. Venuti con il loro contributo descrivono, raccontando la loro esperienza, l'importanza dell'*educational leadership* nella formazione dei Delegati Dipartimentali alla Didattica; A. Lotti prosegue focalizzando l'attenzione sul concetto di '*Signature Pedagogies*' ('Firme Pedagogiche') e sui numerosi interrogativi che attraversano il tema della trasferibilità metodologica di alcuni approcci formativi e di alcune strategie didattiche nei differenti contesti disciplinari; la sezione prosegue poi con il contributo di R. Capobianco e T. Pacelli, le quali presentano il progetto di ricerca PPFDU ("La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario"), focalizzandosi sull'importanza di una didattica orientata e basata sulle competenze; ritornano poi S. Grillo ed E. Scellato per trasmettere, con una ricerca frutto della loro esperienza professionale di *instructional designers*, l'importante messaggio secondo cui un'adeguata costruzione del *syllabus* (scheda insegnamento) conduce, da parte del docente, alla generazione di un utile strumento per migliorare la progettazione didattica. Chiude la sezione S. Bonometti, con un contributo sull'*Action Learning Approach* come metodo efficace per promuovere la crescita professionale e le competenze didattiche dei docenti;

- la Parte Quinta, grazie ai tre contributi che la costituiscono, restituisce l'efficacia e la necessità di un coinvolgimento sempre più attivo e 'presente' degli studenti nelle strategie e programmi di *Faculty Development*, in quanto - seppure quasi sempre indiretti - ne sono anch'essi i destinatari. Specificamente, L. Longo e D. R. Di Carlo mostrano proprio gli effetti positivi della partecipazione attiva degli studenti al *Faculty Development*, i quali possono dare un contributo significativo per il miglioramento della qualità di insegnamento-apprendimento; M. Ghio e A. Bevilacqua presentano un progetto che mira a sviluppare la *literacy* di *Faculty Development* tra studenti dottorandi di ricerca, focalizzato sui *Needs Assessment*. La sezione chiude con il contributo di Y. Falzone, A. La Marca, S.O. Mercer e B. Miro, che discutono l'integrazione del *Service Learning* come metodo per migliorare la didattica universitaria, arricchendo altresì l'esperienza educativa degli studenti, creando un ambiente di apprendimento dinamico;
- la Parte Sesta, infine, affronta un tema particolarmente 'caldo' nel dibattito odierno sul *Faculty Development* e la qualità della didattica universitaria: la valutazione di impatto e di efficacia di tali programmi. I contributi che ne affrontano la complessità, mediante il racconto di proprie esperienze sul campo sono tre. Il primo è quello di A. Serbati, E. Benini, F. Picasso, D. Agostini, Sabrina Maniero e P. Venuti, che analizza le sfide affrontate dai

docenti neoassunti dell'Università di Trento, evidenziando come le iniziative e i percorsi di *Faculty Development* possano supportarli e avere un impatto positivo sia sulla qualità dell'insegnamento sia sul 'benessere' professionale; M. Milani prosegue con la presentazione delle iniziative di *Faculty Development* di Humanitas University, restituendo l'analisi della percezione della loro efficacia e dell'impatto da parte dei docenti. Il Volume chiude con L. Ferri, la quale si sofferma sull'importanza delle Comunità di Pratica, descrivendone l'efficacia come azione di *Faculty Development*, presentando alcuni approcci valutativi utili a misurarla.

Sono ancora molte le sfide da affrontare, così come ancora molti sono gli interrogativi aperti che traspaiono dai contributi di questo Volume. Tuttavia, ciascuno di essi – così come lo sono stati quelli contenuti nelle precedenti edizioni – rappresenta in qualche modo una 'porta aperta' verso nuovi orizzonti euristici, nuovi scenari metodologici e prospettive da tesaurizzare al fine di contribuire al miglioramento continuo e progressivo della qualità della didattica, da cui non si può prescindere per promuovere un apprendimento significativo e davvero 'formativo' nei propri studenti.

In conclusione, in attesa delle prossime 'porte da aprire', non resta che augurare una buona lettura o, forse, un buon 'viaggio'.

Genova, 31 gennaio 2025

Arianna Marci

PARTE PRIMA
MODELLI ORGANIZZATIVI DEI
TEACHING AND LEARNING CENTRES
E DEI DIGITAL EDUCATION HUBS

I primi passi di un TLC: l'esperienza dell'Università del Piemonte Orientale

Daniele De Giorgi, Giuliana Franceschinis, Francesca Martignone
Università del Piemonte Orientale

1. Il TLC-UPO

Questo contributo presenta i primi passi delle azioni sviluppate dal *Teaching and Learning Center* – Centro per la Didattica Innovativa dell'Università del Piemonte Orientale (TLC-UPO, tlc@uniupo.it). Il Magnifico Rettore, il Prorettore e tutta la *governance* dell'Università del Piemonte Orientale hanno supportato la genesi di questo Centro che nasce per coordinare le attività già esistenti dei diversi Dipartimenti dell'Università del Piemonte Orientale che sono distribuiti in tre diverse sedi (Alessandria, Novara e Vercelli) e affrontare le esigenze dell'Ateneo sulla formazione, portando l'UPO anche a confrontarsi con analoghi Centri e iniziative degli altri Atenei italiani. Gli obiettivi sono il sostegno e lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti.

I più recenti indirizzi strategici internazionali - e oggi anche nazionali - ribadiscono, infatti, la necessità di potenziare la professionalità docente attraverso strutture dedicate, quali i *Teaching and Learning Centre*, all'interno di sistemi di promozione, riconoscimento e valorizzazione delle competenze in accademia (Felisatti & Perla, 2023, p. 4).

Il TLC-UPO è stato costituito recentemente. La sua nascita è avvenuta tra l'estate e la fine del 2022 con la nomina del Consiglio Direttivo (CD) e della Direttrice del Centro. Ci sono voluti alcuni mesi poi per costituire il Comitato Tecnico Scientifico (CTS) perché i componenti sono stati selezionati dai diversi Dipartimenti dell'Università del Piemonte Orientale, individuando docenti con esperienza e competenze sulla didattica innovativa e sulla formazione. Il CTS è stato nominato a marzo 2023 ed è formato da: un/a rappresentante per ogni Dipartimento,

la responsabile della Divisione didattica di Ateneo e un tecnico-amministrativo esperto di tecnologie per la didattica. I componenti del CD e del CTS hanno studiato diverse iniziative di altri *Teaching Learning Centre* per conoscere realtà già presenti sul territorio italiano. Il CTS ha avuto come primo incarico raccogliere e condividere le azioni già svolte o in corso sui progetti di didattica innovativa e sulla formazione dei docenti nei diversi Dipartimenti dell'Università del Piemonte Orientale. Il TLC-UPO ha iniziato a progettare e sviluppare azioni di innovazione della didattica, supportata dalle tecnologie digitali, di interesse generale per i Dipartimenti, le Scuole e le Strutture amministrative, valorizzando le buone pratiche della didattica e della formazione già in uso all'interno dell'Ateneo, operando in sinergia con i centri e i laboratori dell'Università del Piemonte Orientale. La *mission* del Centro è quella di promuovere la formazione su attività innovative di insegnamento-apprendimento e di dare supporto per l'applicazione di pratiche innovative nella didattica. Le attività del Centro comprendono l'erogazione di servizi atti a favorire l'acquisizione di competenze inerenti allo sviluppo e alla valorizzazione di metodologie e tecnologie didattiche, applicate alle discipline di riferimento e all'educazione digitale, volte a costruire una scuola e un'università di qualità e improntata ai principi dell'inclusione e dell'uguaglianza. Il Centro è di riferimento per le attività di formazione didattica del personale universitario e per i percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti di scuola, con particolare attenzione allo sviluppo delle competenze digitali e trasversali, anche in coordinamento con le reti universitarie nazionali e internazionali che si occupano di queste tematiche.

2. Come descrivere le prime azioni del TLC-UPO?

La costituzione del TLC-UPO fa parte delle azioni del programma di *Faculty Development* dell'Università del Piemonte Orientale. Ispirati dal contributo di Antonella Lotti (2021) in cui si descrive l'esperienza dell'Università di Genova sull'avvio di un programma di *Faculty Development* usando le fasi (Figura 1) proposte da Silver (2014), presenteremo lo sviluppo delle azioni del TLC dell'Università del Piemonte Orientale.

Nel paragrafo precedente abbiamo descritto le quattro fasi iniziali del programma condotto dal TLC-UPO. Nei primi mesi di attività del Centro sono stati individuati e analizzati i programmi esistenti all'interno dell'Ateneo (fase 5). Nel paragrafo successivo accenneremo ad alcune azioni svolte per affrontare la fase 6, ossia quella dedicata alla pianificazione e realizzazione di un'analisi dei bisogni.

1. Accettare la sfida
2. Comprendere la cultura istituzionale e organizzativa
3. Sviluppare una strategia di cambiamento
4. Formare un comitato di pianificazione
5. Condurre un'analisi dei programmi esistenti
6. Pianificare e realizzare un'analisi dei bisogni
7. Stabilire la <i>mission</i> , <i>vision</i> e i valori del programma
8. Descrivere i propositi, gli scopi e gli obiettivi del programma
9. Creare una lista breve di prodotti strategici
10. Stabilire il curriculum del <i>Faculty Development</i> , il programma e i metodi formativi
11. Prendere in considerazione gli approcci teorici e relativi modelli, principi e linee guida relativi al <i>Faculty Development</i> (andragogia, apprendimento auto-diretto, auto-efficacia, <i>expectancy-value theory</i> , teoria costruttivista, teoria socio-culturale, pratica riflessiva)
12. Sviluppare un piano di valutazione per misurare l'impatto e i risultati del programma
13. Stabilire un programma di <i>scholarship</i> in <i>Faculty Development</i>
14. Sviluppare un piano per la sostenibilità
15. Garantire infrastrutture, risorse economiche finanziarie e umane
16. Comunicare bene il programma

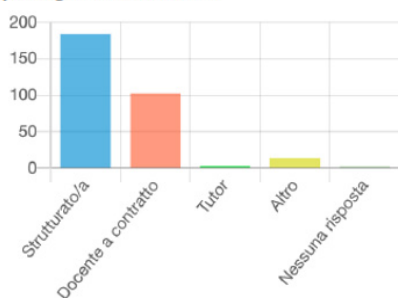
Figura 1 - Le 16 fasi per l'avvio del *Faculty Development* secondo Ivan Silver (2014), (Lotti, 2021; p. 41).

3. Analisi dei bisogni

Dopo le prime indagini interne portate avanti dai componenti del CTS nei loro dipartimenti, nell'estate del 2023 il TLC ha avviato un'indagine globale che ha avuto come obiettivo raccogliere informazioni e opinioni dei docenti dell'Università del Piemonte Orientale sugli strumenti utilizzati nella didattica, sulle esigenze di formazione riguardanti la didattica e sulle esperienze passate, in atto o programmate di didattica innovativa. È stato costruito un questionario online. L'obiettivo era raccogliere informazioni preliminari per pianificare le prime azioni del TLC partendo

dalle esigenze che i docenti hanno voluto condividere. Questo rispetto alle indagini svolte localmente nei vari dipartimenti dai componenti del CTS ha permesso di avere ulteriori dati e conferme sulle esigenze formative dei docenti dell'Università del Piemonte Orientale non solo strutturati, ma anche a contratto. I risultati del questionario sono stati fondamentali per definire le fasi successive delle azioni di *Faculty Development*. In questo paragrafo riporteremo alcuni risultati di questa indagine. Circa 300 docenti (strutturati e non) che stavano svolgendo delle attività didattiche nei diversi dipartimenti dell'UPO hanno partecipato all'indagine. 257 docenti hanno completato il questionario. Le risposte dell'indagine erano anonime. Sottolineiamo che la compilazione del questionario era volontaria. I docenti strutturati dell'Università del Piemonte Orientale sono più di 400 e hanno risposto al questionario solo in 184. Il campione esaminato non è statisticamente significativo e bilanciato sui dipartimenti, ma offre comunque delle informazioni sulle esigenze formative dei docenti che hanno scelto di rispondere e quindi ha fornito dati importanti per la progettazione delle attività del TLC-UPO. Riportiamo in Figura 2 due diagrammi che mostrano quanti docenti hanno risposto divisi per tipologia (strutturati, a contratto, tutor e altro, ossia tecnici di laboratorio o docenti per certificati accademici o specialità) o per dipartimento di appartenenza.

Tipologia di docente



Dipartimento di appartenenza

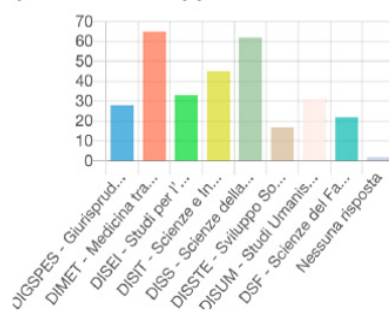


Figura 2: numero risposte per tipologia di docente o divise per dipartimento.

Nel questionario sono state richieste informazioni e opinioni dei docenti dell'Università del Piemonte Orientale sugli strumenti utilizzati nella didattica, sulle esigenze di formazione riguardanti la didattica e sulle esperienze passate, in atto o programmate di didattica innovativa. La maggior parte delle domande erano a risposta chiusa e alcune erano aperte. Tutti i dati raccolti attraverso il questionario sono stati elaborati e discussi dal Consiglio Direttivo e dal Comitato Tecnico Scientifico del TLC-UPO. Per esigenze di spazio possiamo accennare solo ad alcuni risultati che

sono però funzionali per giustificare le scelte del TLC nella pianificazione delle azioni successive. In Figura 3 sono riportati come esempio dati relativi alle risposte (scelta multipla) alla richiesta di indicare quanto potrebbe interessare partecipare a corsi di formazione su temi che erano stati individuati dal CTS nelle indagini locali nei loro dipartimenti, nello specifico sulla piattaforma DIR (Piattaforma Moodle per la didattica in uso all'Università del Piemonte Orientale), sugli strumenti tecnici di ausilio alle lezioni e per attività multimediali, sugli strumenti d'aula per coinvolgere gli studenti e raccolta feedback da studenti, sulle metodologie didattiche innovative, sugli strumenti compensativi per inclusione e sulla didattica in lingua inglese.

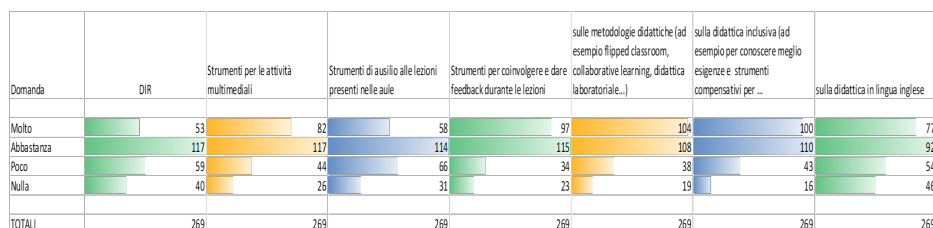


Figura 3 - Dati raccolti su esigenze formative dei docenti

Partendo da questi dati sono state sviluppate le prime attività di formazione per i docenti organizzate dal TLC descritte nel paragrafo successivo.

4. Prime azioni e prospettive future

In questo momento il TLC-UPO sta affrontando le fasi successive del suo programma di *Faculty Development*. Come prima cosa, per favorire il confronto e la discussione sulle esigenze formative emerse attraverso le indagini condotte attraverso questionari online e incontri nei Dipartimenti, il TLC ha organizzato la prima Giornata per la Didattica di Ateneo dove ha presentato le azioni svolte dal Centro e la pianificazione delle azioni future. In questa occasione sono stati invitati colleghi di altre università per condividere pratiche e riflessioni sulla didattica universitaria. Per sviluppare un'offerta formativa efficace e robusta è infatti importante che siano proposti diversi punti di vista e diverse esperienze fondate sulla ricerca in didattica anche provenienti da altri Atenei. Nella Giornata per la didattica di Ateneo, per indagare maggiormente sulle esigenze formative dei docenti, sono stati anche proposti gruppi di lavoro in cui sono state presentate e discusse esperienze sviluppate dai docenti UPO, condividendo riflessioni sui temi della valutazione, delle metodologie didattiche, delle nuove tecnologie e dell'inclusione.

Uno degli obiettivi di lungo termine del programma proposto dal TLC sulla formazione docenti è la costituzione e supporto di piccole comunità di pratica (Wenger, 1998) formate dai docenti dell'Università del Piemonte Orientale per condividere e sviluppare esperienze di didattica innovativa. Nonostante nei questionari molti docenti abbiano dato la disponibilità a far parte di comunità di pratica per condividere e progettare attività didattiche, solo pochi docenti successivamente hanno confermato questa disponibilità. Ad oggi è comunque in programma un progetto pilota supervisionato da esperti esterni sulla formazione di comunità di pratica. Il supporto nel tempo di queste attività sarà garantito dai membri del CTS che avranno il ruolo di facilitatori nelle comunità dei loro dipartimenti.

Per quanto riguarda i seminari e corsi di formazione per i docenti organizzati nel primo anno di attività del Centro, dai risultati dei questionari di valutazione di gradimento predisposti per ogni attività, sono emersi *feedback* positivi e suggerimenti utili per migliorare e potenziare l'attività futura, in particolare la ripetizione ogni anno della formazione sulle nuove tecnologie, della Giornata per la Didattica di Ateneo e dei corsi dedicati alle metodologie per una didattica inclusiva. Per misurare l'impatto e i risultati delle azioni in atto non sono però sufficienti dei questionari di gradimento da sottoporre al termine degli eventi formativi, ma si devono prevedere altri livelli di valutazione per identificare i cambiamenti nell'insegnamento e apprendimento. Un altro aspetto da tenere in considerazione nella valutazione dell'impatto di queste iniziative è la partecipazione: in questo primo anno è stata discreta, ma non ancora soddisfacente. Si sta lavorando per valorizzare le competenze acquisite in queste attività. Il primo passo è stato il rilascio di *open badge* per attestare la frequenza ai corsi di formazione. Tutti questi aspetti sono oggetto di riflessione per la progettazione delle attività future.

Concludiamo accennando a recenti linee d'azione del TLC-UPO che coinvolgono altri partner. Sono in progetto attività di formazione in collaborazione con altri Centri dell'Università del Piemonte Orientale: il Centro Linguistico UPO (CLUPO) per attività di formazione sulla didattica in lingua; il Centro Interdipartimentale di Didattica Innovativa e di Simulazione in Medicina e Professioni Sanitarie (SIMNOVA) per uso di realtà virtuale e ambienti immersivi non solo per docenti e studenti universitari, ma anche in corsi di formazione per insegnanti della scuola primaria e secondaria; il Centro di Ricerca Interdipartimentale sull'Intelligenza Artificiale (AI@UPO) per iniziative di formazione sull'intelligenza artificiale. Infine, è importante menzionare anche la collaborazione del TLC-UPO con grandi reti nazionali: Università del Piemonte Orientale è uno dei partner del *Digital Education Hub EDUNEXT*. Quest'ultimo è finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito delle azioni del PNRR e coinvolge trentacinque Università

e cinque Istituzioni AFAM, con l'Università di Modena e Reggio Emilia come capofila. Queste collaborazioni supporteranno nuove attività per l'innovazione della didattica per un'istruzione universitaria più inclusiva e flessibile.

Riferimenti bibliografici

- Felisatti, E., & Perla, L. (2023). Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria. ANVUR <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/>
- Lotti, A. (2021). Come avviare un programma di *Faculty Development*: l'esperienza dell'Università di Genova. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso, E. Scellato (Eds.) *Faculty Development e Innovazione didattica universitaria*, Genova University Press.
- Silver, I. (2014). Starting a *Faculty Development Program*. In Y. Steinert (Ed.) *Faculty Development in the Health Professions. A focus on Research and Practice*. Springer
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press.

Il TLC dell'Università di Palermo: finalità e azioni

Luisa Amenta
Università di Palermo

1. Introduzione

Nel contesto delle crescenti sfide legate all'evoluzione della didattica universitaria, l'Ateneo di Palermo ha intrapreso un percorso di innovazione e miglioramento continuo della qualità sin dal 2013, con l'avvio in chiave del tutto volontaria del progetto “*Mentore per la didattica*”¹.

Questo progetto ha rappresentato un punto di partenza fondamentale, dal momento che, attraverso attività di *peer mentoring* e la partecipazione – sempre facoltativa - a incontri di studio che permettessero un approfondimento specifico sulle metodologie didattiche, ha creato nel nostro Ateneo una crescente sensibilizzazione rispetto a queste tematiche e una presa di consapevolezza circa l'importanza di una formazione continua.

Come sottolineato in Amenta & Scialdone (2023), il Progetto Mentore ha creato le basi per indurre i docenti a prestare attenzione alla qualità della loro docenza e a sperimentare nuove tecniche didattiche, cambiando il modello tradizionale della docenza universitaria nella direzione della creazione di una ‘comunità di docenti’ che lavora insieme per migliorarsi.

A partire da questa esperienza virtuosa e su questo fertile *humus*, nel 2019, a seguito anche delle esperienze accumulate e dell'evoluzione delle necessità formative, gli Organi di Governo dell'Ateneo hanno deliberato la creazione del Centro per l'Innovazione e il Miglioramento della Didattica Universitaria (CIMDU), con l'obiettivo di promuovere un miglioramento continuo della qualità della didattica,

¹ Per una sintesi sulle finalità e gli obiettivi del Progetto Mentori presso l'Università di Palermo si rimanda a Feli-satti, Scialdone, Cannarozzo & Pennisi, 2019.

attraverso l'innovazione delle metodologie di insegnamento e il sostegno alla formazione della professionalità docente.

Sin dalla sua istituzione, il Centro si inserisce pienamente nel Piano Strategico di Ateneo, che attribuisce particolare rilevanza alla qualità della didattica come uno degli aspetti chiave per lo sviluppo dell'istituzione accademica.

In questo contesto, una delle priorità strategiche dell'Ateneo è la formazione e il supporto alla professionalità di docenti e ricercatori, ponendolo come elemento che gioca un ruolo cruciale per la crescita complessiva della comunità accademica.

D'altra parte, l'importanza di innovare la didattica universitaria è sottolineata anche a livello nazionale ed europeo, poiché l'innovazione nelle metodologie didattiche è vista come una priorità per affrontare le trasformazioni sociali e le sfide emergenti nel campo dell'istruzione superiore (cfr. Magni, 2024)².

Il cambiamento di prospettiva che è richiesto agli Atenei nel rapporto con gli studenti e nell'approccio all'insegnamento dipende anche dal fatto che la domanda formativa è in continua crescita e proviene da un'utenza sempre più diversificata. Ciò impone alle università di adeguarsi alle nuove esigenze, promuovendo modelli didattici in grado di rispondere a questa varietà di bisogni e comporta la necessità passare da un approccio 'volontaristico' alla qualità e al miglioramento della docenza a uno di sistema.

In questo scenario, il CIMDU ha cominciato a essere una struttura che ha assunto un ruolo strategico sia per la qualità dell'offerta formativa, sia per la formazione continua dei docenti. Il Centro non solo facilita l'adozione di metodologie didattiche innovative, ma supporta anche la creazione di una cultura della qualità didattica che coinvolge attivamente l'intera comunità accademica.

In questo contesto evolutivo della didattica universitaria e delle necessità di adeguarsi ai rapidi cambiamenti sociali, tecnologici e formativi, l'Ateneo di Palermo ha compiuto un ulteriore passo significativo nel miglioramento e nell'innovazione della didattica universitaria. A partire dal 2023, infatti, l'Ateneo ha deliberato di potenziare le attività del Centro per l'Innovazione e il Miglioramento della Didattica Universitaria (CIMDU), trasformandolo nel *Teaching Learning Centre* (TLC-CIMDU), con l'obiettivo di ampliare le sue potenzialità e rispondere in maniera ancora più incisiva alle esigenze didattiche contemporanee e dotandolo di un regolamento di istituzione.

² Circa il ruolo dei TLC nel contesto europeo si veda anche: <https://www.eua.eu/publications/reports/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html>.

2. Le finalità del TLC- CIMDU

In questa prospettiva, sono state messe a fuoco le iniziative che si sono ritenute centrali e imprescindibili. Per ognuna di queste, cercheremo di mettere a fuoco le criticità che sono emerse e i punti di forza che ne hanno determinato il sempre maggiore coinvolgimento dei docenti del nostro Ateneo.

Infatti, il TLC-CIMDU promuove una serie di iniziative che abbracciano ricerca applicata alla didattica, formazione e supporto alle pratiche didattiche innovative, con l'intento di favorire un miglioramento continuo della qualità dell'insegnamento e della formazione.

A tal fine, le principali attività del TLC si suddividono in alcuni ambiti fondamentali: formazione, supporto alla didattica, ricerca sui temi della didattica e pubblicazioni, e progetti e adesioni a reti, su alcuni dei quali ci soffermeremo in questo contributo.

2.1. Attività di formazione

Il TLC-CIMDU ha come priorità la formazione continua dei docenti e di tutti gli attori coinvolti nel processo didattico. Tra le azioni formative promosse dal Centro, in questa direzione si segnalano in particolare:

1. la formazione per neoassunti: attraverso una serie di azioni formative destinate ai ricercatori, professori associati e ordinari, per facilitare il loro inserimento e l'acquisizione delle competenze necessarie per un'efficace didattica universitaria;
2. programmi di aggiornamento per docenti, dottorandi e contrattisti: tali programmi riguardano metodologie didattiche innovative, l'uso delle nuove tecnologie e la didattica inclusiva, per rispondere alle esigenze di un'utenza diversificata;
3. formazione per coordinatori di CdS e figure di *leadership* accademica: azioni mirate per rafforzare la capacità di *leadership* e gestione didattica all'interno dei corsi di studio;
4. collaborazione con le scuole: il Centro promuove attività formative congiunte tra insegnanti delle scuole secondarie e docenti universitari, sviluppando progetti in sinergia con scuole e reti locali, il Ministero dell'Istruzione, l'USR Sicilia e programmi di orientamento e tutorato.

Proprio la formazione dei docenti neoassunti ha assunto un ruolo sempre più nevralgico nelle nostre politiche di Ateneo.

Già Auteri (2021, p. 68), a proposito dei corsi di formazione per i neoassunti avviati presso l'Università di Palermo, sottolineava come al di là della bontà e dell'importanza riconosciuta dai corsisti circa l'opportunità di poter ricevere una formazione dedicata ai neoassunti, un dato che emergeva era se fosse opportuno o meno rendere il corso obbligatorio.

La centralità che per il nostro Ateneo riveste la formazione iniziale ha fatto sì che a partire dall'anno accademico 2024/2025 questi corsi sono stati resi obbligatori e normati con apposito regolamento³.

Questa scelta, benché possa essere considerata ardimentosa e possa anche non andare incontro al gradimento di tutti i colleghi neoassunti, riteniamo sia la strada da intraprendere, per produrre una cultura della qualità dell'insegnamento che si fondi sull'aggiornamento iniziale e *in itinere*.

Naturalmente, a questa obbligatorietà si unisce la flessibilità, poiché i seminari possono essere seguiti nel corso di due anni e possono essere 'recuperati' anche in un secondo momento senza che ciò infici la validità di tutto il percorso.

Le principali tematiche affrontate nelle venticinque ore di formazione sono le seguenti:

- deontologia dell'insegnamento universitario;
- motivazione all'apprendimento e didattica partecipativa;
- riflessione e programmazione: verso una didattica efficace;
- confronto fra pari: dalla riflessione alla didattica attiva;
- intelligenze multiple e comunicazione: una didattica centrata sullo studente;
- approccio di sistema alla qualità della didattica universitaria;
- valutazione formativa e sommativa.

Va precisato che, ad eccezione di due incontri tenuti da esperti esterni, i corsi sono tenuti da docenti dell'Ateneo che generosamente dedicano il loro tempo per la formazione dei colleghi più giovani.

Il percorso si conclude con una *Peer Observation Session* in cui, secondo il modello del *peer mentoring*, i corsisti hanno la possibilità di osservarsi a vicenda in una simulazione di lezione, in modo da poter ricevere un *feedback* condiviso sia da parte degli altri corsisti che dai docenti che tengono le sessioni di osservazioni.

³ https://www.unipa.it/servizi/prevenzionedellacorrruzione/content/documenti/regolamenti_per_aree_tematiche_di_interesse/regolamenti_attivita_di_ricerca_e_relazioni_internazionali/DR-10276_2024-decreto-regolam_obbligat_neoassunti.pdf.

I questionari somministrati alla fine del percorso hanno permesso di ricevere giudizi positivi sia relativamente al gradimento dei contenuti sia per ciò che concerne l'utilità dell'esperienza in relazione alla propria docenza.

1. I contenuti dell'incontro hanno corrisposto alle tue aspettative?

[Altri dettagli](#)

[Dati analitici](#)

● Molto	18
● Sufficientemente	7
● Parzialmente	1
● Per niente	0



4. Ritieni che l'esperienza sia stata utile per interpretare il tuo ruolo di docente?

[Altri dettagli](#)

[Dati analitici](#)

● Decisamente sì	19
● Più sì che no	6
● Più no che sì	1
● Decisamente no	0



6. Intendi valutare di apportare modifiche al tuo modo di insegnare sulla base della formazione ricevuta?

[Altri dettagli](#)

[Dati analitici](#)

● Sì	25
● No	1



Accanto al corso di formazione, nella programmazione delle attività del TLC-CIMDU si è ritenuto gli altri corsi di formazione possano essere rivolti a tutti i docenti e che le direzioni verso cui puntare siano quelle dell'uso delle nuove tecnologie per la didattica e sulla didattica destinata agli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento.

Per quanto riguarda l'uso delle nuove tecnologie si è pensato di offrire alcuni spunti sull'utilizzo di alcune piattaforme e sull'Intelligenza Artificiale come strumenti che possono contribuire ad innovare la propria didattica. In particolare, ci si è orientati anche verso la formazione sull'uso di alcuni *tools* e *software* di *instant polling* che permettono una maggiore interazione con gli studenti.

Il percorso è stata anche l'occasione per una condivisione dei risultati delle loro sperimentazioni da parte dei docenti che hanno adoperato metodologie didattiche innovative e ha offerto uno spazio di discussione sulle pratiche che si è rivelato molto proficuo.

Un altro importante percorso di formazione ha avuto come tema la didattica destinata agli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento.

Questa attività formativa si è posta in parallelo con altre iniziative messe in atto dalla Governance del nostro Ateneo, quali ad esempio l'istituzione del Centro sulla Disabilità e Neurodiversità, e può essere considerata una pratica virtuosa di come gli interventi di formazione per i docenti del TLC-CIMDU integrano e potenziano altre azioni dell'Ateneo.

A conclusione del percorso, dato l'interesse manifestato dai docenti per la tematica e la necessità di ricevere informazioni operative su come intervenire in caso in cui si abbiano studenti con disabilità e Neurodiversità, si è pensato di redigere delle 'linee guida' espressamente rivolte ai docenti, in modo che possano avere indicazioni su come orientare la loro didattica in situazioni particolari.

A seguito della pubblicazione delle "Linee Guida di Ateneo per i docenti a favore di studenti con disabilità e Neurodiversità" si sono tenuti ulteriori seminari di approfondimento su aspetti particolari della gestione della relazione docente/studente.

Accanto ai corsi di formazione rivolti a tutti i docenti, un altro percorso è stato indirizzato ai Coordinatori dei corsi di Studio, che ha avuto l'obiettivo di affrontare vari aspetti della gestione dei CdS. Il corso è stato strutturato in maniera tale da dar luogo ad una effettiva possibilità di confronto e scambio tra i partecipanti. Ciò è stato favorito anche dall'aver pensato a una formula per cui gli incontri sui vari temi sono stati tenuti da un coordinatore e da un amministrativo di riferimento della specifica tematica affrontata, così da poter affrontare le questioni da un duplice punto di vista che ha dato luogo a una proficua interazione tra le componenti dell'Ateneo. Inoltre, è stata avviata una riflessione sulla *leadership* e sull'importanza del Coordinatore nell'innovazione della didattica. In quest'ottica si colloca il seminario di formazione "*La leadership educativa del coordinatore di corso di studio*" tenuto da Antonella Lotti e Lieta Marinelli che hanno portato l'esempio di una concreta applicazione all'Università di Padova di come il Coordinatore possa orientare la *leadership* in modo da innovare il suo Corso di Studio, dal punto di vista delle metodologie didattiche usate e parimenti possa imprimere uno sviluppo nella formazione dei docenti.

2.2. Bandi a favore dei Corsi di Studio dell'Ateneo

2.2.1. Didattica innovativa

A partire dagli ultimi due anni accademici, il TLC-CIMDU ha pubblicato alcuni bandi rivolti a Corsi di Studio dell'Ateneo che intendano sperimentare progettazioni formative, metodi e tecnologie innovative.

In linea con quanto già messo in atto da altri Atenei che da più tempo sostengono tali iniziative, si è ritenuto opportuno destinare una parte del budget nel valorizzare le attività volte ad un rinnovamento della didattica. Ciò grazie ad un investimento in favore dei Corsi di Studio che progettano la didattica con metodologie centrate sugli studenti.

I progetti, che hanno durata biennale, si pongono come obiettivi:

- aumentare l'efficacia formativa dei percorsi di studio;
- favorire il coinvolgimento attivo degli studenti e la loro motivazione all'apprendimento;
- rendere gli studenti maggiormente consapevoli e autonomi nel loro percorso di apprendimento, investendo anche in strategie, metodi e strumenti didattici centrati sugli studenti.

Corso di Studio	Titolo Progetto	Metodologia utilizzata
Ingegneria Chimica e Biochimica L-9	Progetto Ingegneria Chimica e Biochimica	PBL, <i>Brainstorming</i> , <i>Active Learning</i>
Scienze Biologiche L-13	Innovazione didattica attraverso Co-teaching e Team Based Learning nella Laurea Triennale in Scienze Biologiche	<i>Co-Teaching</i> e TBL
Biologia Molecolare e della Salute LM-6	Il Problem-based learning per una maggiore multidisciplinarietà	PBL
Biodiversità e Biologia ambientale LM-6	Implementare la didattica innovativa per lo studio della biodiversità e dell'ambiente	PBL e <i>Flipped Classroom</i>
Biologia Marina LM-6	"La realtà aumentata in ambiente marino" come strumento didattico innovativo	Uso di software innovativi
Ingegneria Civile LM-23	Strategie interdisciplinari e inclusive per studentesse e studenti della LM-23. Laboratorio di rigenerazione urbana inclusiva	PBL
Lingue Moderne e Traduzioni per le Relazioni Internazionali LM-38	Inclusive <i>Language Teaching & Translation</i> via OOONA (ILTTO);	Uso di software innovativi

Tabella 1 - CdS vincitori Bando Didattica Innovativa 2023/24

Corso di Studio	Titolo Progetto	Metodologia utilizzata
Lettere L-10	<i>Docuscapes</i> : un esperimento di <i>video-making</i> collaborativo sul paesaggio e le sue trasformazioni	<i>Learning by doing</i> con l'uso del <i>video-making</i>
Chimica L-27	Rafforzamento e miglioramento delle competenze specifiche e trasversali degli studenti di Chimica attraverso la digitalizzazione delle attività di laboratorio	<i>Learning by doing</i>
Scienze Geologiche L-34	La Realtà Virtuale (VR) nella didattica delle Scienze della Terra	Realtà virtuale
Statistica L-41/LM/82	Innovazione didattica nei CICS "STATISTICA PER L'ANALISI DEI DATI" e "STATISTICA E DATA SCIENCE"	<i>Flipped Classroom</i> , <i>Gamification</i>
<i>Electronics and Telecommunications Engineering</i> (Tele-matica) LM-27-LM-29	Innovazione didattica nel CdS Telematico <i>Electronics and Telecommunications Engineering</i>	<i>Learning-by-doing based on Virtual Lab, Hackaton, PBL, Flipped Classroom</i>
Scienze e Tecnologie Forestali LM-73	Scienze Forestali nel metaverso (META-FOR)	Realtà virtuale, realtà aumentata e realtà mista

Tabella 2 - CdS vincitori Bando Didattica Innovativa 2024/25

Si è ritenuto opportuno sostenere i docenti dei Corsi vincitori di tali bandi con un percorso di formazione a loro espressamente rivolto. Pertanto, sono stati organizzati dei seminari specifici per le metodologie didattiche che i docenti dell'Ateneo avrebbero sperimentato:

- giornata formativa sul *Problem Based Learning*, a cura della Professoressa Antonella Lotti dell'Università degli Studi di Foggia;
- seminario formativo sul *Team Based Learning*, a cura della Professoressa Marina Di Carro, dell'Università degli Studi di Genova;
- l'uso di metodologie e tecnologie per scopi didattici e di ricerca nel contesto delle lingue straniere, le piattaforme digitali: *Sketch Engine* e *OOONA*, a cura delle Professoressse Floriana Di Gesù, Ester Gendusa, Alessandra Rizzo e del Professor Gabriele Uzzo dell'Università degli Studi di Palermo;
- "*Apprendimento basato sui problemi*", a cura del Professor Fulvio Poletti della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI);
- PBL: cornice teorica, metodologia di base e obiettivi, a cura di Elena Mignosi, Università degli Studi di Palermo;
- PBL: la costruzione dei problemi in una prospettiva interdisciplinare e ipotesi organizzative, a cura di Antonella Lotti, Università degli Studi di Foggia;

- *Object Based Learning*: “Utilizzare le collezioni museali per sostenere il benessere e l’inclusione: il ruolo del progetto ARTISTIC (Ai and RoboTics for Inclusive heriTage educatIon experienceS) nello sviluppo del patrimonio locale”, a cura della Professoressa Antonella Poce dell’Università degli Studi di Roma Tor Vergata.

2.2.2. Service Learning

Sia nel 2023 che nel 2024, il TLC-CIMDU ha pubblicato due bandi rivolti a CdS dell’Ateneo che intendano sperimentare progettazioni formative supportando le realtà del territorio con attività di *Service Learning*.

In particolare, il *Service Learning* è una metodologia che permette una proficua interazione tra didattica e terza missione e fa sì che gli studenti possano sperimentare sul territorio quanto via via imparano teoricamente.

Anche i progetti di *Service Learning* hanno durata biennale e si pongono come obiettivi:

- aumentare l’efficacia formativa dei percorsi di studio;
- favorire il coinvolgimento attivo degli studenti e la loro motivazione all’apprendimento;
- rendere gli studenti maggiormente consapevoli e autonomi nel loro percorso di apprendimento, investendo anche in strategie, metodi e strumenti didattici centrati sugli studenti;

Corso di Studio	Titolo Progetto
Agroingegneria L-25	<i>Service Learning</i> per il CdS in Agroingegneria (L-25)
Conservazione e Restauro dei Beni Culturali LMR/02	<i>Service Learning</i> per il CdS in Conservazione e Restauro dei Beni Culturali LMR/02
Giurisprudenza LMG/01	Alla scoperta dei limiti e delle potenzialità del diritto: “imparare facendo” alla clinica legale Migrazioni e diritti
Musicologia e Scienze dello spettacolo LM/45 e LM/65	Percorsi di mediazione artistica. Una proposta di <i>Service Learning</i> per l’educazione pratica all’interculturalità.
Odontoiatria e protesi dentaria LM-46 e Igiene dentale L/SNT3	“ <i>Studenti Sorri-Denti</i> ”
Scienze Pedagogiche LM-85	<i>Inside Out and Back Again</i> Percorsi pedagogici di <i>Service-learning</i>
Urbanistica e Scienze della Città L-21	“ <i>Luoghi in attesa. Un percorso di community learning per la città in transizione</i> ”

Tabella 3 - CdS vincitori Bando *Service Learning* 2023/24

Corso di Studio	Titolo Progetto
Ingegneria per l'innovazione delle imprese digitali L-8	<i>Service Learning</i> per il CdS in Ingegneria dell'Innovazione per le Imprese Digitali
Scienze Forestali ed Ambientali L-25	Progetto di <i>Service Learning</i> per il CdS in Scienze Forestali ed Ambientali
Architettura del paesaggio LM-3	<i>Service Learning</i> per il CLM in Architettura del Paesaggio
Scienze della Formazione Primaria LM-85bis	Progetto di <i>Service Learning</i> nel CdS Scienze della Formazione Primaria
Migrations, Rights, Integration LM-90	Progetto di <i>Service Learning</i> nel CdS in Migrazioni, Diritti, Integrazione

Tabella 4 - CdS vincitori Bando *Service Learning* 2024/25

- attivare azioni a supporto di realtà del territorio.

Anche per i progetti di *Service Learning* si sono organizzate attività formative specificamente dedicate ai docenti di questi Corsi di Studio, in modo da far acquisire sempre maggiore consapevolezza della rilevanza che tale metodologia va via via acquistando:

- “*Il Service-learning come occasione di apprendimento accademico e di impegno civico nelle comunità locali. Analisi delle esperienze e elaborazione di nuovi sviluppi*”, a cura della Professoressa Patrizia Meringolo dell'Università degli Studi di Firenze;
- “*Service Learning or university services, why and how. Experiences from the Netherlands*”, a cura del Professor Henk Geelen, Maastricht University;
- “*Service Learning (ApS/ CEL) nell'Università e l'ottimizzazione della qualità nell'istruzione superiore*”, a cura del Professor Fidel Molina-Luque dell'Università di Lleida.

Sia per i bandi di didattica innovativa che per quelli di *Service Learning* si sono previste azioni di monitoraggio e incontri periodici con i docenti sperimentatori in modo che possano avere momenti di scambio tra loro durante il corso della sperimentazione.

3. Attività a supporto della ricerca e della didattica

Un altro ambito strategico del TLC-CIMDU riguarda le attività di supporto alla didattica, attraverso diverse azioni concrete volte a migliorare la qualità dell'insegnamento.

Il TLC stimola il confronto e lo scambio tra i docenti, al fine di valorizzare le ‘buone pratiche’ didattiche esistenti all'interno dell'Ateneo e promuove servizi di

valutazione e certificazione delle competenze, con particolare attenzione all'apprendimento permanente e agli *Open Badge*, rivolti sia ai docenti che sperimentano metodologie di didattica innovativa sia a coloro i quali insegnano nei corsi di formazione per i docenti neoassunti.

Il TLC-CIMDU assume un ruolo centrale anche nel promuovere la ricerca didattica. In questa prospettiva, il TLC sostiene progetti di ricerca che esplorano tematiche legate all'insegnamento e all'apprendimento, con particolare *focus* sulle metodologie innovative.

Inoltre, il TLC-CIMDU cura la pubblicazione di articoli scientifici e divulgativi che trattano i temi dell'innovazione didattica, contribuendo alla diffusione delle *best practices* accademiche e ha inaugurato una Collana "*Teaching Innovation and Faculty Development*", in cui i docenti dell'Ateneo possono pubblicare i risultati delle sperimentazioni che hanno messo in atto. In tal modo, la comunità accademica può avere un luogo in cui trovano spazio gli esiti dei percorsi di insegnamento/apprendimento innovativo che sono stati seguiti dai docenti.

Alcune azioni del TLC-CIMDU sono volte all'interazione con il territorio al fine di creare una sinergia sia con le scuole sia con i TLC di altri Atenei sia nazionali che internazionali, in modo da favorire la collaborazione con altre istituzioni e realtà accademiche per il miglioramento della didattica.

Per quanto riguarda il livello locale, il TLC ha contribuito alla creazione di un *Osservatorio Permanente* con una rete di scuole, per promuovere una riflessione congiunta sulle metodologie didattiche che coinvolga sia i docenti di scuola che quelli dell'Università. Ciò offre la possibilità soprattutto ai nostri docenti dei primi anni di confrontarsi, in modo da poter favorire il passaggio degli studenti dalla scuola all'università.

Sempre nell'ottica dell'interazione con il territorio va segnalata la collaborazione del TLC-CIMDU al progetto *Università diffusa*. Tale progetto nasce dalla collaborazione tra università, scuole e associazioni locali, creando una rete di azioni condivise per diffondere la conoscenza a gruppi di persone che, per vari motivi, non hanno avuto accesso a tali opportunità. Ciò a partire dalla consapevolezza che l'Università ha una responsabilità nei confronti della comunità in cui opera, deve rispondere ai suoi bisogni e dialogare con le sue diverse componenti, inclusi i cittadini comuni, utilizzando i linguaggi più adeguati a ciascun contesto. In tal senso, il ruolo svolto dal TLC, che supporta le attività didattiche e la progettazione formativa, è di favorire l'integrazione tra le risorse accademiche e le esigenze del territorio, promuovendo pratiche innovative di insegnamento e apprendimento che rispondano alle necessità di una comunità diversificata. I percorsi formativi, realizzati con il coinvolgimento attivo del personale docente dell'Università e il supporto del TLC, si inseriscono tra le iniziative strategiche di *Public Engagement*

dell'Ateneo, in linea con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030. Essi contribuiscono a garantire un'istruzione di qualità, a ridurre le disuguaglianze e a promuovere città e comunità sostenibili.

A livello nazionale, insieme ad altri TLC di altri Atenei, il TLC-CIMDU si è fatto parte attiva nella costituzione di un tavolo di lavoro in CRUI, in modo da poter avere una sede in cui collaborare e condividere esperienze, progetti e risultati in ambito didattico. Ciò permette di avere anche uno spazio di riflessione sulla struttura dei TLC, sulle iniziative da poter mettere in atto per la valorizzazione della professionalità docente e sulle azioni di monitoraggio di quanto viene messo in atto nei vari Atenei.

Analogamente, il TLC-CIMDU fa parte della rete “*Edunext*”, uno dei tre *Digital Education Hub*, legati Linea del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4 “Istruzione e ricerca”, componente 1 “Potenziamento dell’offerta dei servizi all’istruzione: dagli asili nido alle università”, Investimento 3.4 “Didattica e competenze universitarie avanzate”, Sub-Investimento “*Digital Education Hubs* (DEH)”. Le principali azioni del progetto, per cui come TLC siamo chiamati a intervenire, riguardano:

1. *design*, sviluppo ed erogazione di percorsi formativi digitali: Corsi di laurea, master e corsi di perfezionamento, nonché formazione professionale e continua con formati flessibili come i MOOCs (*Massive Open Online Courses*);
2. competenze strategiche: Focus su competenze digitali, sostenibilità, energia, *data literacy* e intelligenza artificiale;
3. formazione per docenti e personale accademico: Programmi di *knowledge building*, interscambio di docenti e progetti formativi interuniversitari;
4. certificazione delle competenze. Emissione di *Microcredentials* e *Open Badge*, gestione degli *e-portfolio* secondo i *framework* dell’Unione Europea.

Parimenti, al fine di avere occasioni di scambio e di confronto, il TLC-CIMDU periodicamente organizza eventi scientifici, convegni e workshop sui temi dell’innovazione didattica e del *Faculty Development*.

In particolare, nel 2022 si è tenuta una giornata interamente dedicata alla Didattica Innovativa con lo scopo di dare alla Comunità un’idea su quanto sperimentano alcuni docenti del nostro Ateneo. Nel 2023 è stato organizzato un incontro di studio “*La didattica innovativa nelle università: quali strutture, quali modalità?*” con l’obiettivo di fare il punto sui *Teaching and Learning Centre* nelle varie università. Tale incontro, si è posto in continuità con le giornate di lavoro tenute a Bari e

organizzate dalla CRUI nel mese di febbraio 2023, e i lavori sono stati focalizzati principalmente su queste tematiche:

- politiche di *Faculty Development*;
- rapporto tra TLC e stakeholder intra e interuniversitario;
- coinvolgimento degli studenti nelle azioni dei TLC;
- creazione rete nazionale sui TLC.

Il tema del *meeting* del 2024 ha permesso di avviare una riflessione su alcune tematiche relative ai TLC che hanno permesso di puntualizzare alcuni aspetti cruciali nella definizione del loro ruolo, anche in relazione alle “*Linee guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria*”.

I lavori si sono focalizzati principalmente su tematiche che intercettano alcuni punti nevralgici che ruotano attorno al ruolo dei TLC negli Atenei:

1. modelli organizzativi dei *Teaching and Learning Centre*;
2. modelli di intervento per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria: ruolo dei TLC;
3. modelli organizzativi di sviluppo delle competenze didattiche della docenza universitaria e formazione dei docenti universitari.

Per sostenere la ricerca nell’ambito del *Faculty Development*, dal 2022 è stato promosso un nuovo dottorato di interesse strategico per l’Ateneo su “*Tecnologie e metodi per la formazione universitaria*” che coinvolge docenti di sette dipartimenti diversi e altre due sedi universitarie: il Politecnico di Torino e l’Università degli Studi di Cagliari. Gli obiettivi che si prefigge sono:

1. migliorare la didattica disciplinare;
2. valutare le iniziative condotte dall’Ateneo per migliorare la qualità della didattica;
3. studiare le iniziative condotte dagli altri atenei sia a livello nazionale che internazionale;
4. disporre di solide informazioni scientifiche che possano essere di prezioso supporto per la messa a punto di apposite politiche degli organi di governo per l’innovazione e il miglioramento della qualità della didattica;
5. studiare in modo approfondito i risultati dei programmi di miglioramento dell’ateneo messi in atto dal TLC-CIMDU e dal Progetto Mentore al fine di avere nuovi *input*.

Infine, il TLC-CIMDU ha promosso la realizzazione di un progetto di *Student Voice*, grazie al quale gli studenti sono diventati parte attiva della vita della comunità accademica, diventando portavoce delle loro istanze e offrendo soluzioni per il miglioramento degli spazi comuni.

Sono stati realizzati laboratori a cielo aperto con studenti e studentesse di diverse aree disciplinari che hanno rappresentato un evento collettivo da cui il senso di comunità accademica ne è venuto rafforzato.

Hanno aderito all'iniziativa docenti dei Dipartimenti di Scienze psicologiche e pedagogiche, di Architettura, Ingegneria e di Giurisprudenza nella convinzione che integrare conoscenze e intuizioni da prospettive diverse possa condurre ad azioni di miglioramento più sostenibili, reciprocamente vantaggiose e scientificamente rigorose. In particolare, nei vari laboratori sono stati affrontati i temi della sostenibilità, della cura degli spazi, dell'inclusione e sono state condotte attività per promuovere il benessere della comunità accademica, preservando e migliorando la qualità della vita del Campus. In particolare, a partire dal laboratorio *"Dal coriandolo ai festeggiamenti sostenibili: un cambio di prospettiva per la salvaguardia del Campus"*, attività svolta con gruppi interdisciplinari (Ingegneria dell'innovazione per le imprese digitali, Scienze pedagogiche, Ingegneria ambientale) e volta a indurre una riflessione su come le nostre azioni e i nostri comportamenti possano avere delle conseguenze sull'ambiente, è nata una riflessione che ha portato alla stesura di un Regolamento dei festeggiamenti sostenibili all'interno del Campus, segno evidente di un processo che dal basso è stato accolto e sostenuto anche dalla Governance dell'Ateneo.

Una sintesi degli ambiti di intervento del TLC-CIMDU è riportata nel seguente schema:



4. Conclusioni

L'istituzionalizzazione del TLC-CIMDU ha cercato di rappresentare una risposta concreta alle sfide che vengono dalla necessità di garantire una formazione di qualità, inclusiva e al passo con le innovazioni tecnologiche e metodologiche. Con il supporto alle attività didattiche, la promozione della ricerca nell'ambito della didattica universitaria e la creazione di reti di collaborazione, il TLC-CIMDU si pone l'obiettivo di contribuire significativamente alla qualità dell'insegnamento universitario e al continuo miglioramento della professionalità docente del nostro Ateneo.

In conclusione, la presenza dei TLC segna un passo importante verso un futuro in cui la didattica universitaria non solo risponde alle trasformazioni sociali e culturali, ma anticipa i cambiamenti, diventando protagonista dell'innovazione.

In questa direzione, quanto si sta mettendo in campo all'Ateneo di Palermo vuole essere da una parte un aiuto concreto per il supporto e la valorizzazione della professionalità docente e dall'altra un ponte verso il territorio verso cui insiste la nostra comunità accademica.

Riferimenti bibliografici

- Amenta, L. & Scialdone O. (2023). Le iniziative per innovare e migliorare la qualità della didattica nell'Università degli Studi di Palermo. *Strategie per lo sviluppo della qualità della didattica universitaria* a cura di M. Michellini & L. Perla, PensaMultiMedia, Lecce, pp. 127-130.
- Auteri, L. (2021). Formazione per i neoassunti e i contrattisti: l'esperienza dell'Università di Palermo in epoca Covid e l'opportunità di rendere il corso obbligatorio. *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* a cura di A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso & E. Scellato, Genova University Press, Genova, pp. 65-70.
- 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*, XII, 23, pp. 179-193.
- Felisatti E., Serbati A. (eds.) (2019). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. FrancoAngeli, Milano.

- Magni, F. (2024) La sfida dei Teaching and Learning Centers. Tra scenari internazionali e declinazioni nazionali. Un'introduzione. *I Teaching and Learning Centers universitari: modelli, best practices e prospettive di sviluppo*. Rubbettino, Soaveria Mannelli, pp. 9-17.
- Wright, M.C. (2023). *Centers for Teaching and Learning: The New Landscape in Higher Education*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Il CETAL un modello di TLC per le università online. Sfide e opportunità

Elisabetta Lucia De Marco - Università Telematica Pegaso

Anna Dipace - Università Telematica Pegaso

Antonella Lotti - Università degli Studi di Foggia

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, l'interesse crescente per la qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore ha promosso l'istituzione di Centri per l'Insegnamento e l'Apprendimento e altre iniziative di supporto didattico, in particolare nei paesi in via di sviluppo, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'educazione e dell'apprendimento in queste istituzioni. Un aspetto chiave del lavoro di questi centri è sostenere lo sviluppo dei docenti. Questi centri svolgono una vasta gamma di funzioni, ma il lavoro diretto con i docenti è fondamentale per promuovere processi di sviluppo delle istituzioni universitarie più avanzati. Inoltre, l'espansione delle istituzioni di istruzione superiore e la crescente complessità delle esigenze degli studenti richiede un cambiamento innovativo nei processi di insegnamento e apprendimento, adattando curricula, strategie didattiche e metodi di valutazione per rispondere all'evoluzione del contesto educativo. Gli studenti, al centro di questa trasformazione, sono i 'destinatari' o gli utenti finali di questo cambiamento che investe gli approcci della didattica universitaria coinvolgendoli in attività innovative e di ricerca. Per sostenere sia docenti sia studenti in questi cambiamenti, le istituzioni istituiscono i centri per l'insegnamento e l'apprendimento per migliorare l'esperienza professionale e accademica di entrambi.

Il *Digital Education Action Plan (2021-2027)* rappresenta una strategia a lungo termine per trasformare il sistema educativo digitale in Europa, adattandolo alle necessità di una società sempre più interconnessa e digitale. L'obiettivo generale è creare un'istruzione digitale che sia accessibile, di alta qualità e inclusiva, in modo da garantire a ogni cittadino europeo, indipendentemente dalla posizione geografica o dalla condizione sociale, l'accesso a competenze digitali fondamentali. Per supportare questa trasformazione, i *Centers for Teaching and Learning* (o TLCs)

rappresentano l'elemento esecutivo delle organizzazioni universitarie, responsabili della messa in pratica delle decisioni strategiche e delle politiche stabilite dalla *governance* accademica. Le due priorità strategiche del piano europeo sono: lo sviluppo di un ecosistema digitale educativo ad alte prestazioni e il potenziamento delle competenze digitali per la trasformazione digitale. Sviluppare un ecosistema digitale educativo implica il miglioramento dell'infrastruttura, della connettività e delle attrezzature digitali, l'aumento delle competenze digitali tra gli educatori e la promozione di contenuti di apprendimento di alta qualità. Proprio in questa direzione, i più importanti TLCs delle università digitali svolgono un ruolo chiave, organizzando corsi di formazione, workshop, e mettendo a disposizione risorse che migliorano le competenze digitali dei docenti. D'altro canto, il potenziamento delle competenze digitali non si limita alla semplice alfabetizzazione all'uso dei principali strumenti della didattica digitale (piattaforme, risorse educative digitali, MOOCs e altro) ma comprende lo sviluppo di competenze digitali avanzate e l'incoraggiamento alla partecipazione di categorie deboli o svantaggiate (disabili, donne, etc..) o di diversa provenienza culturale. Anche in questo caso, i TLCs organizzano corsi avanzati per preparare gli studenti e aggiornare il personale educativo e possono facilitare iniziative specifiche, come borse di studio, programmi di *mentoring* e campagne di sensibilizzazione, per incoraggiare la partecipazione collaborando con enti pubblici e privati per offrire opportunità dedicate.

I Centri per l'insegnamento e l'apprendimento svolgono un ruolo cruciale nel rendere concreti gli obiettivi del piano europeo a livello nazionale. All'interno di università, i TLCs promuovono la formazione continua per il personale docente e agevolano l'adozione delle nuove metodologie didattiche digitali in tre direzioni:

1. *Faculty Development*: i TLCs organizzano programmi di formazione di vario genere (presenziali, online, misti, residenziali) per i docenti, aiutandoli a sviluppare competenze digitali specifiche e a utilizzare strumenti tecnologici nella loro didattica;
2. ricerca e innovazione didattica: i TLCs promuovono metodi innovativi e sperimentano nuove pratiche didattiche che possono essere poi integrate nei sistemi scolastici e universitari, contribuendo alla ricerca in campo educativo;
3. Sostegno all'integrazione degli strumenti digitali nei curricula: i TLCs forniscono consulenza e supporto per includere competenze digitali nei programmi universitari, aiutando a creare una coerenza tra gli obiettivi del *Digital Education Action Plan* e l'offerta formativa delle singole istituzioni.

All'interno di questa cornice europea anche il nostro Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) persegue gli obiettivi di potenziare il sistema educativo e la competitività digitale del Paese. Il PNRR include diversi interventi che riguardano, direttamente o indirettamente, i TLCs, in particolare nelle Missioni 1 (Digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura) e Missione 4 (Istruzione e Ricerca). Questi centri rappresentano, infatti, un punto di incontro strategico tra le iniziative di digitalizzazione e l'innovazione didattica. Operando a livello locale, i TLCs trasformano gli obiettivi del PNRR in iniziative e programmi concreti, rispondendo alle esigenze delle singole istituzioni e contribuendo alla creazione di un sistema educativo italiano più innovativo, inclusivo e resiliente. In Italia il tema dell'innovazione didattica e della professionalità del docente, intesa come capacità di svolgere con competenza ed efficacia la propria attività, ha visto negli ultimi anni una crescente attenzione (Perla, 2022; Lotti *et al.*, 2022; Lotti & Lampugnani, 2020; Fabbri, 2017; Felisatti & Perla, 2023), anche sollecitata dall'uso di nuovi indicatori stabiliti dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) nella valutazione e nell'accreditamento periodico dei corsi e delle istituzioni.

2. I Centri per l'Insegnamento e l'Apprendimento nelle università digitali

Entro questa complessità, le università digitali presenti sul territorio italiano, tra cui Pegaso, si stanno organizzando per supportare questa transizione verso un'istruzione di qualità attraverso l'istituzione di centri con competenze specifiche rispetto ai centri già istituiti nelle università statali e presenziali. Esse, infatti, differiscono principalmente nell'organizzazione delle attività didattiche, nell'interazione tra studenti e docenti e nelle modalità di fruizione delle risorse. La loro organizzazione, che prevede la fruizione e la partecipazione ad attività formative quasi esclusivamente organizzate a distanza, rappresenta un vantaggio, se non altro, in termini di esperienza maturata nel campo dell'integrazione delle tecnologie in campo didattico. Rispetto alle università presenziali, le telematiche italiane operano in questo campo da molti anni – in particolare Pegaso dal 2006 – pertanto hanno già sviluppato un *know-how* che, se valorizzato potrebbe rappresentare un elemento di forza per accelerare la transizione verso un'istruzione di qualità. Inoltre, le università interamente digitali (*online* o *distance universities*) sono pensate per offrire tutti i corsi e le attività accademiche in formato digitale, accessibili su tutto il territorio nazionale. Rispetto alle università tradizionali le *distance universities*

offrono già lezioni e materiali didattici interamente online, spesso erogate tramite piattaforme di apprendimento (LMS) che permettono agli studenti di accedere ai contenuti didattici in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo. L'esperienza didattica si configura quindi come flessibile e autogestita, e ciò consente agli studenti di organizzare lo studio sul proprio ritmo, una caratteristica ideale per chi lavora o ha altri impegni. Inoltre, le modalità di interazione virtuale, attraverso forum, strumenti di messaggistica, ma soprattutto attraverso le attività di didattica interattiva, permettono agli studenti di comunicare con i docenti e tra loro in modo orizzontale e veloce. Inoltre, le università digitali spesso implementano sistemi di valutazione e verifica delle competenze a distanza, usando strumenti digitali per monitorare e certificare i progressi degli studenti. In ultimo l'organizzazione e il finanziamento privato influiscono sulla velocità di implementazione di processi di cambiamento.

Entro queste istituzioni che già progettano e integrano strumenti e modalità digitali di organizzazione della didattica, i TLCs si configurano in modo specifico come centri di supporto all'insegnamento e all'apprendimento online. Questi centri si occupano di sviluppare strategie didattiche digitali, collaborando con i docenti per adattare contenuti e metodi a un formato esclusivamente virtuale, e offrono formazione continua sull'uso degli strumenti per l'erogazione/partecipazione alle attività didattiche (es. sull'uso delle piattaforme online, degli strumenti di comunicazione, di interazione e di condivisione delle risorse), dei sistemi di gestione dei corsi e di altre tecnologie avanzate (Bates, 2019). I TLCs di queste università si dedicano anche alla progettazione di contenuti interattivi e multimediali, come videolezioni, simulazioni e quiz online, pensati per rendere l'apprendimento più coinvolgente e per promuovere l'autonomia degli studenti. È, inoltre, fondamentale che tali materiali siano accessibili e inclusivi, oltre che rispondenti agli standard di *e-learning*, per consentire una fruizione autonoma (Conole, 2013). Inoltre, i CTL forniscono supporto tecnico e pedagogico rivolto a facilitare l'integrazione di tecniche di insegnamento innovative attraverso l'adozione di metodologie didattiche di tipo esperienziale, di *peer mentoring* e anche di comunità di pratica.

La formazione continua su competenze digitali rappresenta un altro elemento comune a molti TLCs nelle università digitali. Essi offrono, attraverso workshop digitali, misti o residenziali, percorsi di formazione orientati allo sviluppo di competenze digitali fondamentali, come la gestione delle risorse online, la collaborazione a distanza, la progettazione di interventi formativi *technology-integrated* (Hampel & Stickler, 2015; Kebritchi *et al.*, 2017; De Marco, 2023).

Inoltre, si pone notevole attenzione alla progettazione di modalità di valutazione efficaci e alla raccolta di *feedback*. Le università digitali hanno bisogno di stru-

menti specifici per garantire affidabilità e trasparenza nelle valutazioni a distanza. I TLCs sperimentano, quindi, nuove modalità di valutazione, come l'*AI-assisted remote proctoring online*, l'apprendimento basato su progetti e la valutazione tra pari, che favoriscono interazione e collaborazione tra studenti (Garrison & Vaughan, 2008; Nigam *et al.*, 2021; Heil & Ifenthaler, 2023).

Infine, i TLCs svolgono un ruolo essenziale nella creazione di comunità di apprendimento online. Per le università digitali è fondamentale costruire un senso di appartenenza alla comunità accademica costituita dai docenti, dal personale tecnico-amministrativo e dagli studenti. I TLCs sperimentano ambienti virtuali interattivi e soluzioni organizzative che incentivano la collaborazione e il confronto, per esempio attraverso piattaforme di *social learning*, forum e strumenti di interazione sincrona.

Queste attività definiscono la peculiarità dei Centri di insegnamento e apprendimento delle università digitali che si trovano ad affrontare la difficoltà di mantenere alto l'interesse e la partecipazione degli studenti alle attività didattiche (sia erogative che interattive) e di gestire le complessità tecnologiche legate al continuo aggiornamento degli spazi di apprendimento digitali. Inoltre, anche il target di riferimento e la natura digitale delle università favorisce la progettazione di percorsi formativi personalizzati e accessibili da una popolazione globale. In sintesi, i TLCs nelle università interamente digitali si configurano come centri di innovazione, di ricerca didattica e di supporto, orientati a rendere l'apprendimento online più inclusivo, interattivo e di qualità, rispondendo alle esigenze di un sistema educativo completamente virtuale.

3. L'evoluzione storica dei TLCs

Alla fine degli anni Cinquanta, si è sviluppato un interesse a livello internazionale per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento nell'istruzione superiore. Questo interesse, in parte determinato da una stagione di fermento per la pedagogia, ha comportato una discussione sugli strumenti didattici come le tassonomie per la valutazione, i centri di supporto per docenti e studenti, i programmi di orientamento, la progettazione curriculare e su tanti altri temi.

Tuttavia, è stato negli anni Sessanta che le università anglosassoni hanno iniziato a strutturare i Centri di Insegnamento e Apprendimento (TLC) in una forma simile a quella attuale. A partire dagli anni Sessanta, le istituzioni hanno investito nella creazione di Centri di Insegnamento e Apprendimento (*Teaching and Learning Centers* o TLCs) come soluzione per supportare questa trasformazione.

Negli anni Settanta, le università aperte hanno contribuito ulteriormente al consolidamento di questo concetto, creando modelli avanzati per supportare sia docenti che studenti, integrando questi servizi nella struttura organizzativa di base delle istituzioni.

Sebbene il concetto di TLC sia evoluto, permane l'idea di istituire dei centri nelle istituzioni come unità interne con capacità di promuovere una trasformazione sostenibile delle pratiche didattiche. Nel paradigma tradizionale i centri si concentrano sul miglioramento delle abilità didattiche dei docenti e su azioni di supporto all'apprendimento per gli studenti. Tuttavia, negli ultimi anni il paradigma di riferimento dei TLCs, si allarga fino a coinvolgere altri soggetti, come stakeholders, dirigenti, comunità accademica, nelle attività del centro, e pone l'accento sul ruolo da *leadership* che questi centri possono assumere per ottenere effetti più diffusi. Oltre un decennio fa, Holt *et al.* (2011) sottolinearono il contributo strategico dei centri come organizzazioni dotate di *leadership* nel campo della progettazione e del supporto alla costruzione di reti aperte di insegnamento e apprendimento, in grado di favorire processi di apprendimento organizzativo sia in senso orizzontale che verticale. Ciò è quanto mai attuale poiché negli ultimi tempi è diventato chiaro che manca un quadro di riferimento strutturato che possa guidare la *leadership* e le decisioni strategiche nelle istituzioni educative. La letteratura evidenzia che l'innovazione nell'insegnamento e nell'apprendimento può essere integrata con successo nella cultura e nelle pratiche organizzative delle università solo se sostenuta da un cambiamento sistemico e strategico. La pandemia ha messo in luce l'importanza di un approccio globale: per passare da soluzioni d'emergenza per la didattica a distanza a processi di trasformazione digitale più sostenibili e basati su evidenze, risulta fondamentale coinvolgere in modo strategico l'infrastruttura organizzativa e il personale docente e non docente, gli studenti e la comunità allargata. Studi recenti, come quello di Alam e Parvin (2021), supportano questa idea, suggerendo che una vera trasformazione istituzionale richiede un cambiamento che abbracci l'organizzazione nel suo complesso. I TLC (o Centri di Apprendimento e Insegnamento) sono le unità che dovrebbero guidare le trasformazioni istituzionali per raggiungere questo obiettivo.

Recentemente, la crescente globalizzazione dell'istruzione superiore, insieme alla diffusione delle tecnologie digitali, ha generato una forte pressione politica e sociale affinché le università innovino costantemente le loro pratiche educative. Diventa quindi sempre più importante per le istituzioni di istruzione superiore sviluppare strategie e azioni mirate che permettano ai centri di supporto di contribuire alla qualità e alla competitività dell'istruzione. È emerso un crescente bisogno di identificare, costruire e sviluppare azioni strategiche e istituire centro di supporto per

docenti e studenti, al fine di garantire la qualità e la competitività delle istituzioni di istruzione superiore (Moya *et al.*, 2019). Di conseguenza, è emersa la necessità di individuare quadri di riferimento per orientare le azioni di questi centri e per progettare differenti tipologie di esperienze in relazioni ai diversi target di riferimento (docenti, studenti, personale). Per supportare lo sviluppo continuo dei TLC, le ricerche sul *Faculty Development* propongono diversi modelli che definiscono le competenze dei centri per l'insegnamento e l'apprendimento, concentrandosi principalmente sullo sviluppo delle pratiche digitali e pedagogiche di docenti e studenti. Alcuni di essi si sono concentrati sulla valutazione delle prestazioni (Moya *et al.*, 2018), altri sulle buone pratiche e sulle politiche istituzionali (Challis *et al.*, 2019); alcuni si sono focalizzati sullo sviluppo e l'accompagnamento dei docenti (Jerez Yañez *et al.*, 2019; Palmer *et al.*, 2011; Challis *et al.*, 2009), sulla sistematizzazione dell'apprendimento dalla pratica come elemento rilevante per lo sviluppo dei docenti (Jerez Yañez *et al.*, 2019; Wright *et al.*, 2018; Hurney *et al.*, 2016) o sulla co-creazione di valore aggiunto attraverso forme di collaborazione interna o comunità di pratiche (Schumann *et al.*, 2013; Cox, 2001).

Negli ultimi tempi, partendo proprio dalla varietà di modelli di TLCs, è emersa chiaramente la necessità di un quadro di riferimento ben strutturato per orientare la *leadership* e le trasformazioni delle *Higher Education Institutions* (HEIs) (Pérez-Sanagustín *et al.* 2022). La letteratura indica che l'innovazione nell'insegnamento e nell'apprendimento può essere integrata con successo nella cultura organizzativa e nelle pratiche dell'istruzione superiore solo se supportata da un cambiamento sistemico strategicamente orientato (Alam & Parvin, 2021). Questo implica che il cambiamento di un'organizzazione è efficace soltanto quando coinvolge l'intera struttura. Sebbene questi modelli si siano dimostrati molto efficaci nella definizione dei piani per lo sviluppo professionale dei docenti, sono ancora ancorati al paradigma tradizionale di TLC e tralasciano componenti cruciali per lo sviluppo di questi centri. I TLCs, oggi, possono guidare le trasformazioni istituzionali, non solo in termini di progettualità operativa ma anche di ricerca scientifica per valutarne evidenze ed effetti. I centri possono diventare dei *digital innovation hub* con reali possibilità di traduzione di idee in azioni organizzative condivise, orientate al miglioramento della qualità del sistema dell'istruzione universitaria.

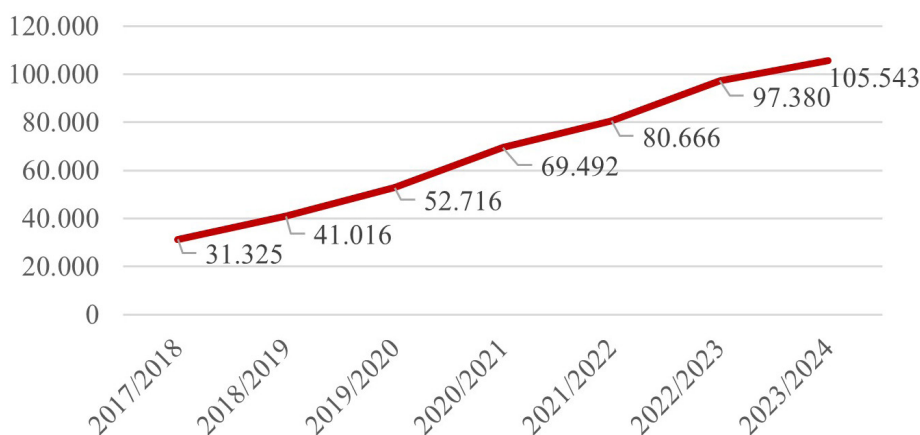
Nella letteratura attuale, si evidenzia la necessità di sostenere la *leadership* e il cambiamento culturale nelle istituzioni (Holt *et al.*, 2011), l'infrastruttura tecnologica per l'istruzione (Alam & Asimiran, 2021) e il concetto di pratiche basate su evidenze scientifiche per promuovere qualità nell'insegnamento universitario (García-Morales *et al.*, 2021). Elementi quali la *leadership*, i processi organizzativi e le infrastrutture tecnologiche rivestono un ruolo prioritario per i centri per l'inse-

gnamento e l'apprendimento. In questa prospettiva, vengono presentati di seguito il quadro di riferimento e le iniziative formative del CETAL, il *Centre for Teaching and Learning* dell'Università Telematica Pegaso.

4. Il modello CETAL per lo sviluppo dei docenti

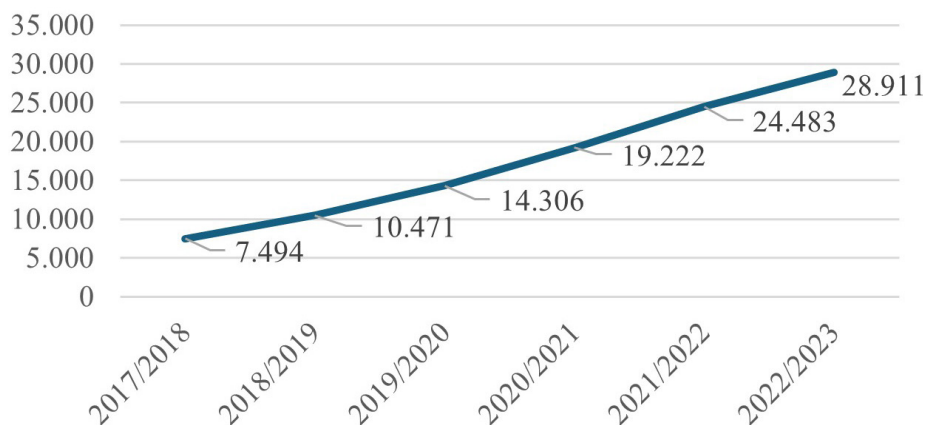
L'Università Telematica Pegaso è un'università privata italiana istituita nel 2006, regolarmente riconosciuta dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, che insieme all'Università San Raffaele e all'Università Mercatorum, fa parte del gruppo *Multiversity*, il primo gruppo in Italia nel settore dell'*Online Education* per numero di studenti iscritti. Pegaso è un Ateneo costruito sui più moderni ed efficaci standard tecnologici in ambito *e-learning* che ha registrato, dal 2018 al 2023, una crescita media del numero degli iscritti pari al 26%. Gli studenti regolarmente iscritti all'Anno Accademico 2023/24 sono circa 100.000 distribuiti su tutto il territorio nazionale, in particolare nelle zone del Sud d'Italia e delle Isole, ma con un netto aumento del numero di studenti residenti nel Nord¹. Nell'Anno Accademico 2022/2023, gli studenti che hanno conseguito una laurea, sono circa 30.000 confermando un trend di crescita media del 31% rispetto all'A.A. 2017/18. Inoltre, si registra un tasso medio di abbandoni più basso rispetto alle altre università pari circa al 3,2% rispetto al 7,3% medio delle università italiane.

Numero studenti iscritti dal 2018 al 2023



¹ Il numero di studenti residenti nel Nord sta crescendo rapidamente e significativamente. Attualmente rappresentano il 25% delle iscrizioni, mentre nel 2018 erano solo il 13%.

Numero dei laureati dal 2018 al 2023



In linea con la crescita del numero degli studenti, Pegaso ha approvato un piano di reclutamento sostanziale che prevede l'assunzione di professori, ricercatori, docenti e personale di tutoraggio, già in fase di attuazione. Inoltre, in conformità con la legge italiana, prevede di aumentare ulteriormente il personale docente entro il 2026. Le numerose procedure di reclutamento del personale docente unitamente alla necessità di un costante aggiornamento professionale sui processi di apprendimento e di insegnamento in ambienti digitali, hanno condotto l'Università Pegaso a riflettere sulla necessità di avviare un programma di *Faculty Development* e a investire sulla formazione all'innovazione didattica intesa quale processo di apprendimento trasformativo che coinvolge tanto il docente quanto il contesto in cui opera. Recenti studi sui processi di apprendimento organizzativo e su come si produce innovazione didattica (Poell & Van der Krogt, 2019; Beycioglu & Kondakci, 2021; Horvath *et al.*, 2015) evidenziano che il coinvolgimento dei soggetti nei processi decisionali sono fondamentali per l'assunzione di direzioni strategiche da parte dell'organizzazione (Wenger *et al.*, 2007). I soggetti e le comunità di appartenenza non evolvono per 'decreto' (Wenger *et al.*, 2007). Nessun principio, nessuna norma, nessun progetto ha senso in astratto ma assume valore se diventa impresa comune (Wenger, 2006; Latour, 2005; Fabbri, 2017). L'organizzazione dello sviluppo delle risorse umane all'interno delle istituzioni, comprese quelle educative, rappresenta un fattore critico. La struttura organizzativa, infatti, influenza i processi di apprendimento e di innovazione, pertanto, per favorire l'innovazione didattica è necessario creare un equilibrio tra apprendimento e organizzazione (Poell & Van der Krogt, 2019). Inoltre, una recente revisione sistematica sui processi di apprendimento organizzativo nelle istituzioni formative (Beycioglu & Kondakci, 2021) dimostra come l'apprendimento collettivo possa facilitare l'innovazione didattica. La collaborazione tra docenti e la

riflessione condivisa sono elementi fondamentali per adattare l'insegnamento alle sfide educative contemporanee. Per cercare di esplorare la complessità dell'apprendimento organizzativo nelle istituzioni educative, Horvath *et al.* (2015), utilizzano la teoria dei sistemi adattivi complessi. Propongono un *framework* multi-livello che integra l'innovazione didattica e il miglioramento continuo, sostenendo che le organizzazioni educative devono adattarsi in modo dinamico alle mutevoli esigenze del contesto educativo.

In linea con un approccio multi-livello, l'Università Pegaso si propone di promuovere una ricerca-formazione-azione che renda possibile l'agire e nel contempo il 'riflettere' su alcune delle condizioni che supportano i processi di innovazione didattica (Perla, 2022) per accompagnare i docenti e gli studenti a fronteggiare al meglio le sfide educative odierne e a garantire una trasformazione organizzativa sostenibile, diventando un possibile modello per l'innovazione e la ricerca in campo educativo. Parlare di ottica trasformativa nell'ambito dell'*Higher Education* significa supportare la formazione dei docenti che a loro volta formeranno studenti capaci di coltivare la trasformazione intesa come un processo continuo di allineamento intenzionale delle proprie azioni con il proprio senso di identità in evoluzione (Johansson & Felten, 2014). L'obiettivo allora diventa quello di realizzare una formazione riflessiva e innovativa aperta alla ricerca e informata sulle evidenze scientifiche che permetta di coinvolgere gli studenti e i docenti stessi in un processo di apprendimento che non è meramente informativo ma che sollecita cambiamenti duraturi e significativi nell'agire didattico. È in questo contesto che è stato sviluppato il *framework* del CETAL, il *Centre for Excellence in Teaching and Learning* (CETAL) dell'Università Pegaso istituito a luglio del 2023. Alla base di questo modello ci sono due riferimenti chiave che incarnano l'approccio integrato e multi-livello del *framework* adottato dal CETAL: il Modello di accreditamento periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio universitari (AVA 3) e il Piano Strategico d'Ateneo. Il CETAL si inserisce all'interno delle attività strategiche di Ateneo e ne coglie gli obiettivi di sviluppo e di ricerca. Il CETAL, infatti, ha progettato e realizzato una serie di azioni per sostenere la formazione, lo sviluppo e l'aggiornamento scientifico-metodologico del personale docente a supporto di una didattica centrata sullo studente, innovativa e inclusiva, basata sulle più avanzate ricerche in campo educativo e didattico-disciplinare. La sfida è quella di supportare l'istituzione per rendere la formazione di qualità, la ricerca e il sapere strumenti di crescita e opportunità per tutti. In questo primo anno di attività il CETAL ha svolto principalmente la *mission* di fungere da 'collante' tra le azioni intraprese dall'università e la comunità accademica sostenendo pratiche di apprendimento orientate a supportare la trasformazione avviata dall'organizzazione Pegaso in vista del raggiungimento degli

obiettivi strategici di Ateneo. In linea con il Modello di accreditamento periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio universitari (AVA 3), il modello di TLC è stato ideato considerando l'importanza dell'interdipendenza tra la visione istituzionale, la strategia e le politiche; l'infrastruttura e i processi organizzativi; il personale docente, le pratiche educative e il supporto per docenti e studenti; e, infine, la qualità e la valutazione. Questi pilastri essenziali dell'operatività delle istituzioni universitarie hanno guidato la definizione delle dimensioni di competenza del TLC-CETAL di Pegaso sulla base del modello proposto da Kloos *et al.* (2021) che sono:

1. Supporto ai docenti (*Teacher Support* o TS): questa dimensione si riferisce alle competenze del TLC legate al supporto dei processi di insegnamento, con azioni che influenzano direttamente i docenti dell'istituzione;
2. Supporto agli studenti (*Student Support* o SS): riguarda le competenze del TLC legate al supporto degli studenti, con azioni che hanno un effetto diretto su di essi;
3. *Leadership*, Cultura e Trasformazione (*Leadership, Culture e Transformation* o LCT): si focalizza sulle competenze di leadership dei TLC, finalizzate a promuovere una trasformazione culturale orientata all'innovazione educativa. Le azioni qui hanno un impatto sui processi interni, sia nelle pratiche che nelle politiche dell'istituzione;
4. Tecnologia al Servizio dell'Apprendimento (*Technology for Learning* o TL): si riferisce alle competenze dei TLC legate alle iniziative educative tecnologiche, che comprendono sia le pratiche che le infrastrutture (strumenti, servizi, ecc.). Le azioni relative a questa dimensione influenzano lo sviluppo delle infrastrutture tecnologiche e i modelli educativi dell'istituzione;
5. Pratica Basata sulle Evidenze (*Evidence-Based Practices* o EBP): riguarda le competenze dei TLC legate alla raccolta di dati e informazioni per comprendere l'effetto delle trasformazioni e iniziative educative. Le azioni qui hanno un impatto diretto sulla valutazione delle iniziative istituzionali e possono influenzare il processo decisionale nella definizione di politiche e iniziative concrete.

Sulla base di queste dimensioni di competenza, il CETAL ha organizzato per gli anni accademici (23/24 e 24/25) un piano di azioni per allinearsi direttamente ai principali obiettivi previsti per lo sviluppo dell'ateneo in linea con il Piano Strategico di Ateneo e per sostenere l'apprendimento trasformativo dell'organizzazione. In particolare, le attività promosse dal CETAL, riferibili alle 5 dimensioni di competenza sono:

DIMENSIONI COMPETENZA	OBIETTIVI PIANO STRA- TEGICO 22-25	ATTIVITÀ CETAL		
		Descrizione	Obiettivi	Destinatari
1. Supporto ai docenti (<i>Teacher Support</i> o TS) 2. Supporto agli studenti (<i>Student Support</i> o SS) 4. Tecnologia al Servizio dell'Apprendimento (<i>Technology for Learning</i> o TL)	Obiettivo 2.9 Formazione flipped sulla creazione di un ecosistema formativo inclusivo	Formazione <i>flipped</i> sulla creazione di un ecosistema formativo inclusivo Analisi di casi e incontro sincrono con esperti	Progettare un ecosistema formativo inclusivo e adottare approcci inclusivi comuni a tutta la comunità accademica.	Comunità accademica.
1. Supporto ai docenti (<i>Teacher Support</i> o TS)	Obiettivo 3.4 Formazione docenti e tutor	<i>Away Day</i> Comunità di pratica (CdP)	Sviluppare le competenze di progettazione dei docenti. Avviare e sviluppare una comunità di pratica tra i docenti.	Professori ordinari, associati e ricercatori.
3. <i>Leadership</i> , Cultura e Trasformazione (<i>Leadership, Culture e Transformation</i> o LCT):	Obiettivo 3.5 Internazionalizzazione	Formazione con <i>Visiting Professor</i> di fama internazionale sulla formazione online innovativa Formazione con <i>Visiting Professor</i> di fama internazionale sulla validazione e certificazione delle competenze didattiche in <i>Higher Education</i> (HE)	Progettare interventi di formazione online innovativa. Sviluppare le competenze di progettazione didattica.	Professori ordinari, associati e ricercatori.
1. Supporto ai docenti (<i>Teacher Support</i> o TS)	Obiettivo 3.6 Incentivi alla qualità didattica	<i>Teaching Award</i> <i>Coaching</i> per docenti vincitori <i>Teaching Award</i> per conseguire la <i>fellowship</i> all' <i>Advance Higher Education Academy</i> (A-HEA) Iscrizione all'A-HEA docenti	Innovare la didattica universitaria.	Professori ordinari, associati e ricercatori.

1. Supporto ai docenti (<i>Teacher Support</i> o TS)	Obiettivo 3.6 Incentivi alla qualità didattica	Progetto <i>Mentor e Peer Observation</i>	Sviluppare competenze di <i>mentoring</i> e di osservazione come pratiche di supporto e accompagnamento della relazione educativa.	Professori ordinari, associati e ricercatori.
3. <i>Leadership</i> , Cultura e Trasformazione (<i>Leadership, Culture e Transformation</i> o LCT)	Obiettivo 3.7 Formazione ordini di direzione accademica	Formazione sul benessere organizzativo Formazione su AQ e AVA3 Formazione sulla Leadership educativa	Identificare strumenti e buone pratiche per il miglioramento del benessere individuale e relazionale. Sviluppare competenze di analisi delle politiche di sviluppo e dei vari fattori che influenzano l'attuazione di politiche di gestione in un contesto educativo.	Professori ordinari, associati, ricercatori e dottorandi. Direttori di Dipartimento, Coordinatori di Dottorato, Presidi di Facoltà, Direttori di Master.
5. Pratica Basata sulle Evidenze (<i>Evidence-Based Practices</i> o EBP)	Obiettivo 3.8 Percorsi di qualificazione personale docente	Formazione su "Le competenze formative del docente universitario" Iscrizione e <i>Coaching</i> per <i>Fellowship</i> A-HEA per componenti del CETAL	Sviluppare e sostenere le competenze formative dei docenti. Sviluppare competenze di <i>coaching</i> , di <i>mentoring</i> e di osservazione come pratiche di supporto e accompagnamento.	Professori ordinari, associati e ricercatori.
3. <i>Leadership</i> , Cultura e Trasformazione (<i>Leadership, Culture e Transformation</i> o LCT)	Obiettivo 3.9 Formazione docenti su temi ESG e parità di genere	TEDx Corso di <i>Public Speaking</i> Comunità di Pratica (CdP) su didattica e parità di genere	Supportare le competenze comunicative dei docenti e dei dottorandi e promuovere una cultura inclusiva nella comunità accademica.	Professori ordinari, associati, ricercatori e dottorandi.

5. *Faculty Development* in Pegaso

Il *Faculty Development* è ormai una componente essenziale dello sviluppo organizzativo (Steinert *et al.*, 2016) e può contribuire significativamente al cambiamento all'interno delle organizzazioni (Steinert, 2020). Per le organizzazioni universitarie il *Faculty Development* rappresenta un elemento strategico nel sostenere l'innovazione didattica e un'elevata qualità nella formazione e nel rafforzare la vitalità educativa delle istituzioni, tramite un'attenzione costante e aggiornata alle competenze degli insegnanti e alle politiche istituzionali necessarie per promuovere l'eccellenza accademica.

Il TLC di Pegaso favorisce una prospettiva collaborativa nello sviluppo professionale dei docenti e nell'apprendimento degli studenti descritta nel *framework* di Esterhazy *et al.* (2021) che si focalizza sullo sviluppo professionale comunitario dei docenti. Recenti ricerche evidenziano la tendenza dei TLC di orientarsi verso forme di sviluppo professionale in cui l'*engagement* dei docenti e la condivisione dell'esperienza didattica sono fondamentali. Questa tendenza di sviluppo dei TLC è particolarmente rilevante nell'esperienza del CETAL poiché pone al centro dello sviluppo professionale dei docenti un insieme di pratiche sociali condivise all'interno di una comunità che sono plasmate da convenzioni sociali e strumenti culturali utilizzati all'interno dell'istituzione. La condivisione delle conoscenze pregresse e delle esperienze maturate sul campo è concepita come una forma di sviluppo e di crescita dell'organizzazione che, valorizzando le competenze disponibili attraverso scambi *peer-to-peer*, adotta un *framework* di sviluppo di tipo comunitario dei docenti utile all'aggiornamento continuo delle competenze pedagogico-didattiche. Ciò è inoltre facilitato da uno scambio di tipo orizzontale tra personale docente e non (docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo) e unità istituzionali (ad es., TLC, area IT, tutor) per concettualizzare, implementare e valutare il passaggio a nuove modalità di organizzazione e di apprendimento.

6. Conclusione

L'articolo presenta le attività di formazione proposte dal CETAL, un TLC dell'università digitale Pegaso, come strumento per analizzare lo sviluppo delle competenze istituzionali di insegnamento e apprendimento, nonché l'evoluzione della strategia dei TLC. Il *framework* proposto dal CETAL rappresenta un progresso rispetto ai modelli esistenti nel supportare le istituzioni di istruzione superiore (HEIs) nel loro sviluppo per affrontare le sfide del XXI secolo, fornendo una visione olistica delle

competenze che le istituzioni dovrebbero sostenere e sviluppare. Il modello multi-livello garantisce un'interdipendenza tra le azioni formative e la visione istituzionale, tra le strategie educative innovative e i processi decisionali, tra infrastrutture tecnologiche e qualità dei processi di insegnamento e di apprendimento.

Attualmente è in corso l'analisi dei primi dati raccolti durante le attività formative proposte dal CETAL per valutare lo sviluppo effettivo delle competenze di innovazione didattica nell'istituzione e le ricadute, in termini di cambiamento di pratiche, sulla crescita dell'organizzazione.

Il lavoro presentato offre spunti interessanti su vari livelli. Sul piano teorico, introduce un modello di TLC che esplora le competenze di un TLC di un Ateneo online che diventa il nucleo dello sviluppo digitale sostenibile e innovativo all'interno delle istituzioni di questo tipo. Inoltre, il modello del CETAL fornisce un punto di partenza per riflettere su come le pratiche di innovazione nell'insegnamento e apprendimento possano trasformarsi in azioni strategiche per lo sviluppo delle organizzazioni universitarie e per il miglioramento della qualità della formazione.

Riferimenti bibliografici

- Alam, G. M. & Asimiran, S. (2021). Online Technology: Sustainable Higher Education or Diploma Disease for Emerging Society during Emergency—Comparison between pre and during COVID-19. *Technological Forecasting & Social Change*, p. 172, Article ID: 121034. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121034>
- Alam, G. M. & Parvin, M. (2021). Can Online Higher Education Be an Active Agent for Change? Comparison of Academic Success and Job-Readiness before and during COVID-19. *Technological Forecasting & Social Change*, pp. 172. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121008>
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning* (2nd ed.). Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd.
- Beycioglu, K., & Kondakci, Y. (2021). Organizational Change in Schools. *ECNU Review of Education*, 4(4), 788-807. <https://doi.org/10.1177/2096531120932177>
- Challis, D., Holt, D., & Palmer, S. (2009). Teaching and learning centres: towards maturation. *Higher Education Research & Development*, pp. 28(4), 371–383. <https://doi.org/10.1080/07294360903067021>
- Conole, G. (2013). *Designing for Learning in an Open World*. New York: Springer Science and Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8517-0>

- Cox, M. (2001). Faculty learning communities: Change agents for transforming institutions into learning organizations. In D. Lieberman & C. Wehlburg (Eds.), *To improve the academy: Vol. 19. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 69–93). Bolton, MA: Anker.
- De Marco, E. (2023). I processi di integrazione tecnologia. In L. Boulden, M. McDonald, R. Karchmer-Klein, *Progettare l'apprendimento digitale*. Roma: Armando Editore.
- 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), pp. 237–271. <https://doi.org/10.3102/0034654321990721>
- Fabbri L. (2017) Ricercatori ed insegnanti dentro setting di apprendimento trasformativo. In P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 351-364). Brescia: La Scuola.
- Felisatti, E., & Perla, L. (2023) Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria. ANVUR <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria>
- García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The transformation of higher education after the COVID disruption: Emerging challenges in an online learning scenario. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended Learning in Higher Education: *Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gosling, D. (1996). What do UK educational development units do? *International Journal for Academic Development*, 1, pp. 75–83.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2015). Developing Online Language Teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices. London: Palgrave Macmillan.
- Heil, J. & Ifenthaler, D. (2023). Online Assessment in Higher Education: A Systematic Review. *Online Learning*, pp. 27.
- 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), pp. 5–17. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.546211>
- Horvath, L., Verderber, É. & Barath, T. (2015). Managing the Complex Adaptive Learning Organization. *Contemporary Educational Leadership*. 2(3).

- Hurney, C.A., Brantmeier, E.J., Good, M., Harrison, D., & Meixner, C. (2016). The Faculty Learning Outcome Assessment Framework. *The journal of Faculty Development*, 30, pp. 69-77.
- Jerez Yañez, Ó., Aranda Càceres, R., Corvalán Canessa, F., González Rojas, L., & Ramos Torres, A. (2019). A teaching accompaniment and development model: possibilities and challenges for teaching and learning centers. *International Journal for Academic Development*, 24(2), pp. 204–208. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1594238>
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiago, L. (2017). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), pp. 4-29. <https://doi.org/10.1177/0047239516661713>
- Kloos, C.D., Alario-Hoyos, C., Morales, M., Rocaël, H.R., Jerez, O., Pérez-Sanagustín, M., Kotorov, I., Fernández, S.A., Oliva-Córdova, L.M., Solarte, M., Jaramillo, D., Teixeira, A.M., & López, A.H. (2021). PROF-XXI: Teaching and Learning Centers to Support the 21st Century Professor. *2021 World Engineering Education Forum/Global Engineering Deans Council (WEEF/GEDC)*, pp. 447-454.
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lotti A., Serbati A., Doria B., Picasso F., Felisatti E. (2022) Teaching and Learning Centre: una lettura analitica degli elementi costitutivi, *Formazione & Insegnamento*, XX, 2 , pp. 75-88.
- Lotti, A. & Lampugnani, P.A. (Eds.) (2020) *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*. Genova: Genova University Press.
- Moya, B., Turra, H., & Chalmers, D. (2018). Developing and implementing a robust and flexible *framework* for the evaluation and impact of educational development in higher education in Chile. *International Journal for Academic Development*, 24(2), pp. 163–177. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1555757>
- Nigam, A., Pasricha, R., Singh, T., & Churi, P. (2021). A Systematic Review on AI-based Proctoring Systems: Past, Present and Future. *Education and information technologies*, 26(5), pp. 6421–6445. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10597-x>
- Palmer, S., Holt, D., & Challis, D. (2011). Strategic leadership of Teaching and Learning Centres: from reality to ideal. *Higher*

- Education Research & Development*, 30(6), pp. 807–821. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.53960>
- Pérez-Sanagustín, M., Kotorov, I., Teixeira, A., Mansilla, F., Broisin, J., Alario-Hoyos, C., Jerez, O., Pinto, M.D., García, B., Kloos, C.D., Morales, M., Solarte, M., Oliva-Córdova, L.M., & López, A.H. (2022). A Competency Framework for Teaching and Learning Innovation Centers for the 21st Century: Anticipating the Post-COVID-19 Age. *Electronics*, 11, 3. <https://doi.org/10.3390/electronics11030413>
- Perla L. (2022). Innovazione e professionalità docente nel contesto dell'Higher Education. In L. Perla, V. Vinci (Eds.), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università* (pp. 17-42). Milano: FrancoAngeli.
- Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2019). “Why is organizing human resource development so problematic? Perspectives on the relationship between learning and organizing.” *Human Resource Development Review*, 18(3), 233-254.
- Schumann, D., Peters, J., & Olsen, T (2013). Co-creating value in teaching and learning centers. In C. W. McKee., M. Johnson., & M. Tew. (Eds.), *The breadth of current Faculty Development: Practitioners' perspectives*. New Directions for Teaching and Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Steinert, Y. (2020). *Faculty Development: From rubies to oak*. *Medical Teacher*, 42(4), 429–435. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1688769>
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., & Viggiano, T. (2016). A systematic review of *Faculty Development* initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), pp. 769–786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>
- Wenger E. (2006) *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E., McDermott R. A., Snyder, W. M. (2007) *Coltivare comunità di pratica*. Milano: Guerini Associati.
- Wright, M. C., Lohe, D. R., & Little, D. (2018). The Role of a Center for Teaching and Learning in a De-Centered Educational World. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 50(6), pp. 38–44. <https://doi.org/10.1080/00091383.2018.1540826>

**Formazione continua, lungo il corso della vita:
uno strumento collettivo basato sulle tecnologie ICT e l'alto
profilo dei formatori, per migliorare la sicurezza
e l'operatività del trasporto di merci pericolose attraverso
competenze professionali individuali rinnovate**

Angela M. Tomasoni - Università di Genova

Massimo D'Inca - Università di Genova

Anita Trotta - Università di Genova

Roberto Sacile - Università di Genova

1. Introduzione

In Europa, la “*Carta sociale europea*” e la “*Carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori*” hanno come obiettivi la promozione dell’occupazione, il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro, che ne consenta la parità, un’adeguata protezione sociale, lo sviluppo delle risorse umane per consentire un livello di occupazione elevato e duraturo e la lotta all’emarginazione (Titolo X Politica Sociale Europea, Art.151, 2017).

Dal 1990, nel mercato-mondo globale della sicurezza, sono state sperimentate e utilizzate le funzionalità dell’Informatica (Davis *et al.*, 1993; Compeau *et al.*, 1995) e sono stati rivisti e analizzati molti “Metodi di formazione” (Buyens *et al.*, 2005; Martin *et al.*, 2014), per comprendere quali siano efficaci (Read *et al.*, 1996). Tutti coloro che svolgono un lavoro hanno un ruolo e hanno una certa responsabilità in materia di salute e sicurezza sul luogo di lavoro, ovvero sono tenuti a ricevere una formazione teorica, un aggiornamento, una formazione pratica in base alla loro responsabilità. Questo flusso di conoscenze ed esperienze è utile per l’acquisizione di competenze per l’esecuzione sicura dei rispettivi compiti in azienda e per l’identificazione, la riduzione e la gestione dei rischi a cui l’individuo può essere esposto (Council Recommendation, 2020/C 417/01).

Le prospettive dell’economia dell’Unione Europea (UE), dopo il miglioramento della situazione sanitaria, sono aumentate, prevedendo una crescita del PIL pari al 4,8% per il 2021 e al 4,5% per il 2022 sia nell’UE che nell’area dell’euro. Allo stesso tempo, è stato implementato il nuovo piano di ripresa e resilienza per l’Europa, attivando tutti i motori produttivi in tutte le economie europee, promettendo un futuro ancora più luminoso (Regolamento (UE) 2021/241), dopo di che, il

fronte delle guerre Russia-Ucraina e Israelo-Palestinese ha rimesso in discussione la crescita, ma non la necessità di lavorare e di farlo con competenza (Schneider *et al.*, 2020).

A questo punto, il ruolo dell'Istruzione e della Formazione Professionale (IFP), oltre alla formazione accademica, permette a molte scuole, istituti, università e organizzazioni di offrire opportunità di IFP in vari settori, in un periodo *post-Covid*, di eventi estremi e di guerre globali, che è cruciale per le aziende e le PMI e la formazione è uno strumento di resilienza.

Questo documento presenta come viene proposta e integrata l'inclusività e la gender equality nel percorso formativo, che ha al centro l'individuo e la persona. Il modello formativo prevede che insegnanti universitari e formatori svolgano un ruolo di cambiamento per includere gli aspetti della transizione nel percorso formativo: percorsi trasversali di crescita (economica, sociale e personale) che non siano solo verdi, digitali e competitivi, ma anche inclusivi, equi e resilienti (Dichiarazione di Osnabruck, 2020).

In un momento in cui i rappresentanti del mercato del lavoro affermano di non essere in grado di trovare dipendenti che soddisfino le loro esigenze, c'è un rifiuto persistente da parte degli ultimi di acquisire competenze e abilità che sono molto richieste, ma che sembrano troppo lontane da raggiungere.

Da un lato, la formazione *e-learning* è il tema centrale di questo articolo per l'importanza della formazione esperienziale durante una crisi pandemica e un mercato globale in evoluzione con nuove prospettive e transizione digitale e ambientale; dall'altro, il modello formativo rinnovato è al servizio delle aziende che possono, devono o sono tenute autonomamente a investire in Formazione Professionale Continua, (FPC), ovvero un tipo di formazione che, prima di tutto, promuove il capitale umano come risorsa, e in secondo luogo, è una dinamica chiave delle prestazioni economiche, della competitività e dell'occupazione in Europa; infine, riflette il ruolo delle imprese nella risoluzione delle imperfezioni del mercato del lavoro e degli squilibri occupazionali (Wiseman, *et al.*, 2017; Overview of National Qualifications Framework developments in Europe, 2020).

Il modello formativo "*vocational and continuing vocational training*" è alla base di questa applicazione, fornisce ai dipendenti conoscenze di cui hanno bisogno solo temporaneamente. È principalmente rivolta ad aumentare la flessibilità in situazioni di emergenza, anziché ad aumenti continui di produttività. Sembra quindi importante distinguere tra diverse forme e modalità formative per comprendere esattamente cosa e come stimolare la produttività con questo esempio.

Alcune misure di formazione sono chiaramente più popolari, tradizionali e costose di altre e sembra fondamentale che le aziende conoscano e sappiano che esistono modelli e metodi nuovi che possono essere ugualmente adatte a migliorare la produttività, con economie di scala.

2. Definizione della piattaforma transfrontaliera interregionale di formazione specializzata e permanente

La piattaforma proposta è un servizio di formazione continua legato all'ambiente formazione LOSE +LAB. L'obiettivo è quello di rafforzare il grado di apprendimento, per mantenere aggiornato il grado di preparazione degli utenti e per testare e migliorare continuamente la metodologia formativa. Consente di operare una continua (giornaliera) verifica d'apprendimento interfacciando i contenuti presenti sulla piattaforma proposta con un indirizzo di posta elettronica appartenente agli utenti censiti.

Ogni utente che ha superato almeno una verifica ufficiale relativamente ad uno dei corsi attivi presenti nella piattaforma, viene sollecitato a rispondere ad una domanda di refresh sui contenuti affrontati.

L'obiettivo principale della piattaforma è quello di consentire la fruizione di corsi di formazione in genere dedicati al trasporto sicuro di merci pericolose (via mare, via terra, via ferrovia), definire e supportare percorsi di formazione volti a fornire o a migliorare le competenze delle figure che operano in questo settore. In generale, la piattaforma si può adattare dinamicamente a qualsiasi tipo di contenuto da veicolare in formazione classica, *e-learning*, mista, in ogni lingua e in ogni formato di comunicazione dati.



Figura 1 - Fasi del processo di progettazione della formazione. Un framework del processo di formazione e apprendimento

I percorsi formativi congiunti e condivisi attraverso il laboratorio LOSE+LAB sono rivolti alle figure che - con diverse responsabilità - operano nell'area compresa tra il porto, le aree portuali e le città e sono coinvolte nell'identificazione, nell'analisi, nella valutazione, nel monitoraggio e in senso lato nella gestione del rischio connesso al trasporto di merci pericolose.

Il processo di progettazione formativa così strutturato permette di mantenere costantemente monitorata la preparazione degli addetti; poi, abbattere i costi di formazione, infine, intervenire tempestivamente in caso di carenze formative. Può accedere alla piattaforma:

1. chi eroga formazione a vari livelli e nelle differenti lingue;
2. chi ha necessità di essere formato - in italiano o in altra lingua (inglese, francese, ...) con formazione professionale specifica sulla materia delle merci pericolose;
3. chi gestisce il flusso formativo del laboratorio;
4. chi certifica e accredita i corsi di formazione;
5. chi rilascia gli attestati di superamento del corso.

La *Community* del LOSE+LAB è uno spazio virtuale dove l'utente trova la sua collocazione come docente, formatore, gestore o come studente, che vuole accedere al suo cruscotto formativo, per formare, gestire o accrescere le proprie competenze su una o più materie di interesse ai fini della carriera lavorativa o per meglio eseguire le mansioni che svolge, per compilare correttamente certa documentazione, o per approfondire norme o regolamenti alla base del ruolo e funzione che ricopre, negli ambiti del controllo, oppure del monitoraggio o per sapere come intervenire in caso di emergenza, su mezzi e/o container, che trasportano merci pericolose.

Il LOSE+LAB è un ambiente ICT (*Information Communication and Technology*) a supporto della formazione: la piattaforma formativa dedicata prevede attualmente l'erogazione di 11 corsi di formazione (per discenti/formatori) della durata di moduli orari, di cui n.1 *e-learning* puro e n.10 con lezione frontale e su piattaforma (aula + *webinar*) di cui il Corso n.9 ha previsto procedure operative/strumenti/utilizzo di strumenti ICT nel trasporto di merci pericolose, dedicati alla sezione operativa della Polizia Locale di Genova (personale addetto alla sicurezza, al controllo e alla tutela ambientale) con esercitazione simulata su controlli operativi su mezzo trasportante merci pericolose.

La Polizia del Comune di Genova è stata, infatti, oggetto di formazione specifica. I corsi – di difficoltà ed impegno crescente - sono stati dedicati agli Agenti, che svolgono attività operative su strada del Reparto Pronto Intervento e del Reparto Polizia Giudiziaria e Ambiente, sezione “Trasporti Eccezionali”, che si occupa della gestione delle merci pericolose nel territorio comunale. Ad aprile 2022 è stata organizzata una settimana formativa dimostrativa con l'erogazione di un corso di formazione ed esercitazione conclusiva (corso n.9 di Tabella 1) con simulazione di un caso reale da far affrontare direttamente a

N°	Titolo del Corso	Modalità; Moduli e ore; Edizioni; Utenti
1	l'Organizzazione Internazionale Marittima (OMI) e i goal per uno sviluppo sostenibile e duraturo: il caso del trasporto terrestre e introduzione alla piattaforma	→ <i>E-learning blended</i> ; 1 modulo da quattro ore; n. 2 edizioni; 137 utenti
2	Introduzione all'ADR – il trasporto su strada di merci pericolose	→ <i>E-learning</i> puro; 4 moduli, quattro ore; n. 2 edizioni; 237 utenti
3	L'ADR avanzato	→ <i>E-learning blended</i> ; 7 moduli, otto ore; n. 3 edizioni; 245 utenti
4	Rischio chimico (t3.4.1.5) e gestione delle emergenze e intervento in caso di emergenza	→ <i>E-learning blended</i> ; 16 moduli, sedici ore; n. 2 edizioni; 85 utenti
5	Intermodalità e regolamenti di trasporto a confronto	→ <i>E-learning blended</i> ; 7 moduli, otto ore; n. 2 edizioni; 95 utenti
6	Formazione formatori IMDG <i>code</i>	→ <i>E-learning blended</i> ; 4 moduli, quattro ore; n. 1 edizioni; 10 utenti
7	IMDG code elementi di base e gestione delle emergenze in area portuale	→ <i>E-learning blended</i> ; 7 moduli, otto ore; n. 3 edizioni; 245 utenti
8	Aspetti operativi del controllo del corretto utilizzo del cronotachigrafo	→ <i>E-learning blended</i> ; 1 moduli, un'ora; n. 1 edizioni; 245 utenti
9	Controlli Operativi e Comunicazione inter-forze con esercitazione simulata	→ <i>E-learning blended</i> ed esercitazione in presenza (6 ore); 8 moduli, 18 ore; n. 4 edizioni; 245 utenti
10	<i>Web-GIS</i> e sistema comune per la sicurezza	→ <i>E-learning blended</i> ; 4 moduli, quattro ore; n. 1 edizioni; 15 utenti
11	Guida alla formazione nel trasporto delle merci pericolose e codifica preventiva degli incidenti (ispezioni)	→ <i>E-learning blended</i> ; 8 moduli, 8 ore; n. 1 edizione; 8 utenti

Tabella 1 - Corsi co-progettati, gestiti ed erogati con il modello architettonico della piattaforma LOSE+LAB

squadre di Agenti con ruoli e compiti precisi, per fare esperienza degli aspetti di comunicazione e tecnici appresi durante il corso sviluppato in quattro giornate più esercitazione conclusiva e consegna degli attestati di superamento del corso da parte dei formatori. A conclusione della 5 giorni di formazione *blended*, dei corsi seguiti, affrontati e superati (Tabella 1), e a conclusione del progetto formativo nel suo complesso (VET per la Polizia Locale del Comune di Genova), gli Agenti hanno ricevuto un attestato di superamento di ciascun corso da loro seguito, esperito e valutato utilizzando gli strumenti presenti in piattaforma e le modalità e gestione cadenzata e concordata con i docenti.

3. Un set di dati di alta qualità per la Formazione Professionale Continua

La Formazione Professionale Continua (FPC) è caratterizzata da un dataset di informazioni di alta qualità - che riflette le attività di formazione professionale continua delle aziende europee - ed è una risorsa indispensabile per valutare la competitività delle aziende e l'occupabilità della forza lavoro. È fondamentale, in primo luogo, l'analisi della domanda e dell'offerta di competenze lavorative, quindi le forme, le competenze mirate, e il volume di formazione erogata, nonché i fabbisogni formativi; in terzo luogo, l'offerta interna di formazione professionale specifica per le aziende rispetto a quella erogata sul mercato esterno, in quarto luogo, i costi della formazione professionale finanziata dall'azienda e, infine, l'efficacia delle attività di FPC e delle iniziative di finanziamento pubblico (Cedefop survey of VET Teachers and Trainers, 2021).

L'indagine sulla formazione professionale continua si basa sulla legislazione europea dal 2005 (Regolamento della Commissione Europea, (UE) No 822/2010). Questo documento vuole evidenziare l'importanza della FPC e in che modo le normative europee possono essere tradotte operativamente in strumenti formativi, come il LOSE+LAB descritto di seguito.



Figura 2 - Schema ed architettura della piattaforma, sistema per la formazione LOSE+LAB

3.1. Strumenti ICT per la Formazione Professionale Continua (FPC - *Continuous Vocational Training – CVT*)

La piattaforma sviluppata ha un'architettura basata sia su “*Learning Management System* (LMS)”, ovvero una piattaforma applicativa raggiungibile tramite un indirizzo Internet che consente di erogare corsi in modalità *e-learning*; sia, inoltre, su “*Learning Content Management System* (LCMS)” che è una piattaforma applicativa che consente agli utenti di gestire non solo l'erogazione dei corsi, l'iscrizione degli utenti e il processo di verifica, ma consente agli utenti di immettere direttamente

i contenuti: creazione di eventi, esportazione di uno, importazione di un altro, riutilizzo e condivisione con la comunità di LOSE+LAB.

Il LOSE+LAB utilizza un approccio formativo definito *blended learning*. Il *blended learning* combina il metodo tradizionale frontale in aula con attività mediate da sistemi informatici e dispositivi mobili (come smartphone e tablet).

4. Quadro della Formazione Professionale Continua: parametri, fattori che determinano la formazione e statistiche

4.1. Metodologia di insegnamento e apprendimento continuo che coinvolge un processo educativo

I contenuti didattici e formativi sviluppati dal LOSE+LAB sono resi fruibili attraverso vari supporti informatici o di rete, per le funzionalità di progettazione, gestione e logistica dei corsi e dei servizi e funzionalità associate. Il processo formativo è gestito nella fase di erogazione di un corso, poi dell'utilizzo della piattaforma, in terzo luogo della valutazione finale, in quarto luogo della registrazione dei dati nel sistema in stock, e infine delle valutazioni statistiche delle prestazioni.



Figura 3 - Funzionalità della piattaforma, strumenti, servizi e architettura del processo formativo digitale e reale

I dati considerati e implementati dalla piattaforma LOSE+LAB, relativamente al percorso formativo di un'azienda, (in questo caso la Polizia Locale del Comune di Genova), presentano le seguenti caratteristiche: pertinenza; accuratezza; minimizzazione degli errori di copertura e di elaborazione; tempestività e puntualità; richiami e *follow-up*; controllo e modifica dei dati; valutazione e convalida; indagine delle mancate risposte (se applicabile); stime e statistiche; accessibilità e chiarezza; comparabilità; coerenza; costi e, infine, oneri. (COM (2021) 770 final). La piat-

taforma LOSE+LAB ha implementando parte di queste caratteristiche, alcune di esse sono già state completate, mentre altre sono da potenziare e consolidare per avere una rappresentazione esaustiva di tutte le caratteristiche richieste dal modello (CVTS 6, 2020).

4.2 Standards and qualification in Training model and program

Secondo il modello *ISCED* 2011, le qualifiche educative e formative sono riconosciute dalle autorità educative nazionali competenti; in ogni caso, le qualifiche ottenute sono utilizzate allo scopo di misurare il livello di istruzione del campione analizzato in base alle caratteristiche del modello indagato ed analizzato (Wiseman *et al.*, 2017). In questo studio l'Università di Genova-DIBRIS sviluppa e realizza corsi di formazione continua (corsi di formazione continua interna, corsi di formazione continua esterna), utilizzando apprendimento autodiretto/*e-learning*, workshop e attività formative classiche, che sono state organizzate e supportate con l'obiettivo di migliorare le conoscenze o le competenze esistenti e svilupparne di nuove ovvero rinnovare e ripensare alle modalità esistenti (formazione guidata ed esperienziale sul posto di lavoro). Questo tipo di formazione è stata pianificata, seguendo le specifiche riportate in Tabella 2, (Eurostat - CVTS 6, 2021). L'architettura e il *framework* della piattaforma raccolgono i dati secondo il Reg. (CE) N. 1552/2005. Di seguito, nella Tabella 2, sono state riportate, identificate, controllate e monitorate le principali variabili della formazione continua.

Secondo la codifica delle categorie *ISCED*, l'istruzione formale è l'istruzione istituzionalizzata, intenzionale e pianificata attraverso organizzazioni pubbliche e organismi privati riconosciuti e – nella loro totalità – costituisce il sistema di istruzione formale di un paese. Esistono due categorie di orientamento: istruzione generale e professionale e una definizione di istruzione accademica e professionale avanzata (specialistica, specializzata).

Questo studio si basa su un modello di istruzione professionale erogata attraverso piattaforma. L'istruzione professionale è definita come programmi di istruzione (dal livello 0 al livello 8) progettati per consentire agli studenti di acquisire conoscenze, abilità e competenze specifiche per una particolare occupazione, mestiere o classe di occupazioni o mestieri. Tali programmi possono avere componenti basate sul lavoro, ovvero formazione esperienziale. Il completamento con successo di tali programmi porta a qualifiche professionali pertinenti al mercato del lavoro riconosciute come orientate all'occupazione dalle autorità nazionali competenti e/o dal mercato del lavoro. L'istruzione *ISCED* detta 'terziaria' (dal livello 5 al livello 8) si basa sull'istruzione secondaria acquisita, offrendo attività di apprendimento in campi di istruzione specializzata, (International Standard Classification of Edu-

N°	Descrizione (CVT) Continuous Training Variables delle Variabili del sistema di formazione continuo	Numero e tipo di variabile individuata ed indagata
1	Variabili relative alle imprese / variabili da registrare per tutte le imprese	→ n. 18 variabili identificative (ID) in altre parole variabili che descrivono univocalmente l'impresa
2	Variabili relative alle imprese / variabili da registrare per tutte le imprese	→ n. 4 variabili principali; n. 4 variabili chiave; n. 2 variabili quantitative di tipo "QL" [yes ; no] ; n.6 variabili quantitative di tipo "QT"
3	Variabili relative alle imprese / variabili da registrare per tutte le imprese: Strategie di CVT/Formazione Professionale Continua	→ n. 7 variabili quantitative di tipo "QL"; n. 6 variabili quantitative di tipo "QM" di cui n.34 variabili che descrivono categorie multiple
4	Variabili relative alle imprese / variabili da registrare per tutte le imprese: Caratteristiche di Formazione Professionale Continua (FPC)	→ n. 7 variabili principali di cui n.11 variabili quantitative di tipo "QL"; n. 7 variabili quantitative di tipo "QT" e n.1 di tipo "QM" con n. 6 variabili che descrivono categorie multiple
5	Variabili relative alle imprese / variabili da registrare per tutte le imprese: Caratteristiche di Formazione Professionale Continua (FPC)	→ n. 2 variabili chiave di tipo "QT"; n. 5 variabili quantitative di tipo "QT"; e n.4 5 variabili quantitative di tipo "QL", di cui n. 18 con differenti descrizioni
6	Variabili riguardanti le imprese che organizzano CVT e le tematiche affrontate	→ n. 3 variabili chiave di tipo "QT"; n. 4 variabili quantitative di tipo "QL"; e n.4 variabili quantitative di tipo "QT"
7	Variabili riguardanti le imprese che organizzano CVT e i costi e gli investimenti affrontati	→ n.4 variabili quantitative di tipo "QM" con n. 22 variabili che descrivono categorie multiple
8	Variabili riguardanti le imprese che organizzano CVT, altre forme di CVT: qualità, risultati e difficoltà riscontrate	→ n.1 variabile quantitativa di tipo "QM" con n. 9 variabili che descrivono categorie multiple
9	Variabili riguardanti le imprese che non hanno organizzano CVT: ragioni e motivazioni per non aver organizzato attività CVT	→ n. 1 variabile principale di tipo "QT"; n.1 variabile quantitativa di tipo "QM" di cui n. 5 con differenti descrizioni.

Tabella 2 - Variabili da registrare-registrate dal modello del sistema formativo sviluppato

cation ISCED, 2012). In questi livelli di apprendimento, si identifica un elevato livello di complessità e specializzazione. L'istruzione terziaria include ciò che è comunemente inteso come istruzione accademica, ma include anche l'istruzione professionale o professionale avanzata (formazione professionale continua e istruzione - CVET). Questa piattaforma è stata concepita per essere uno strumento formativo in questa finestra di livelli di istruzione ed apprendimento formativo professionale avanzato basato su: formazione, istruzione professionale e istruzione esperienziale basata sul lavoro.

Secondo i programmi classificati al livello ISCED n.5, in base agli standard di istruzione formale, le qualifiche dovrebbero essere riconosciute dalle autorità educative nazionali competenti e il modello sviluppato in questo documento considera i caratteri ciclici del “*National Qualification Framework*” e un insieme di variabili che dovrebbero essere registrate secondo gli standard *ISCED CVET* (Tabella 2). Il modello sviluppato considera tre fasi principali di costruzione nell’implementazione architettonica dello strumento:

- fase di avvio: questa fase riguarda un’ampia gamma di fattori, dalla co-progettazione del corso, allo sviluppo dei materiali, alla formazione dei gruppi di formazione e logistica e dinamiche della classe. In questa fase, lo sviluppo del sistema di formazione in piattaforma è stato impostato e condotto da un esperto, un insegnante formatore di alto livello, riconosciuto dalle autorità educative nazionali competenti. Durante questa fase, vengono sviluppati materiali e metodi di formazione co-progettati con l’insegnante e la squadra di ingegneri e personale dell’Università di Genova, che valutano e validano il processo formativo;
- fase di formazione e apprendimento formale: in questa fase la squadra ha scelto il metodo di erogazione della formazione ed è stato definito un mix di lezione frontale ed esperienziale vissuta ed erogata in presenza e video e strumenti basati ed erogati digitalmente. I metodi utilizzati hanno incorporato l’uso pratico, la modellazione del comportamento, buoni modelli concettuali e manuali, che incoraggiano l’apprendimento esplorativo e le anteprime della formazione hanno dimostrato di essere efficaci. In questa fase, la direzione ‘aziendale’ si trova di fronte a una domanda e ad una decisione da prendere: due persone a supporto dell’insegnante di alto livello facilitano la formazione: in generale, questo ruolo può essere ricoperto da consulenti esterni, formatori interni o dagli studenti stessi, tramite autoapprendimento. Sono stati preparati, proposti ed erogati agli studenti, poliziotti operativi del dipartimento della città di Genova, (Tabella 1), una decina di corsi, ciascuno di quattro ore, o multipli orari, di 4 ore minime, per poter essere seguiti in orario lavorativo;
- fase post-formazione: la maggior parte delle ricerche in questa fase si è concentrata sulla valutazione della formazione e dell’apprendimento immediatamente dopo la formazione. Tuttavia, i manager sono più interessati agli effetti a lungo termine della formazione. Vogliono sapere se la formazione è stata trasferita sul posto di lavoro e se l’apprendimento continua, dopo la fine della formazione formale (Garmash *et al.*, 2024).

L'architettura della piattaforma e l'interfaccia web sono il cuore del sistema CVET LOSE+LAB (Figura 2 e 3). È accessibile tramite credenziali personali per identificare l'utente in base ai diversi profili disponibili.

In primo luogo, docenti, studenti, controllore/auditor o amministratore possono accedere alle sezioni del sistema in base alle loro funzioni e responsabilità: gestire il sistema, creare, aggiornare, caricare o frequentare i corsi, fornire o eseguire esami, ciascuno con profilo personale e personalizzato. In secondo luogo, la sezione *e-learning* fornisce agli utenti i corsi e le lezioni correlate, uno strumento di personal trainer che supporta gli studenti nella preparazione, i test di formazione e infine lo strumento di verifica ufficiale dell'esame, che viene registrato a sistema e completa il CV del singolo utente, nel tempo. Inoltre, funzionalità innovative rendono disponibili audio e video su lezioni o webinar, appunti del corso, dispense, presentazioni e materiali di studio. In terzo luogo, è stata realizzata una sezione dedicata a ogni studente ed è disponibile sia per i formatori che per lo studente stesso: l'utente può visualizzare i corsi frequentati, le attività già completate o da completare e salvare il profilo CV, generando milestone e statistiche sulle prestazioni.

Il sistema è stato testato dagli Agenti della Polizia Locale del Comune di Genova (Regione Liguria, Italia). Nel dettaglio, attualmente, la piattaforma gestisce 14 profili utente differenti tra amministratori, formatori, referenti aziendali, enti accreditati, oltre a più di 200 studenti. I corsi riguardano tematiche di interesse della community sulla sicurezza del trasporto per il monitoraggio del flusso di traffico di mezzi pesanti che trasportano merci pericolose e che attraversano la rete stradale urbana di Genova (Italia) e possono in futuro essere ampliati o riguardare altri argomenti di interesse di operatori e aziende della community. Il 47% degli Agenti in servizio presso la polizia locale del Comune di Genova, di età compresa tra 25 e 64 anni, ha partecipato alla formazione erogata attraverso questa piattaforma, seguendo il progetto e frequentando i corsi sul CVET LOSE+LAB per 12 mesi e i successivi 12.

5. Conclusioni

Questa piattaforma e questo modello formativo sono stati erogati a 82% di uomini, 14% di donne e 4% di persone che non si riconoscono nelle precedenti definizioni. Il 96% degli utenti profilati ha seguito e superato i corsi, conseguendo il riconoscimento formale del percorso formativo intrapreso. I referenti della formazione hanno individuato nella piattaforma un cruscotto utile per gestire controllare e monitorare i miglioramenti e il grado di aggiornamento formativo del pia-

no di attività formative previste dall'accordo Stato Regioni del 22 febbraio 2012. Questa metodologia e di conseguenza lo strumento possono essere sviluppati per essere adeguati, conformi e aggiornati sia nei contenuti, che nelle funzionalità e nella scelta dei formatori/insegnanti in base alle esigenze aziendali, delle imprese e dell'obiettivo formativo da raggiungere. Questo modello si basa su standard internazionali per coprire programmi di istruzione formale e non formale offerti in qualsiasi fase della vita di una persona. Le qualifiche, che sono riconosciute dalle autorità educative nazionali competenti, sono prese in considerazione, nonché gli standard previsti dall'Art. 73 del Testo Unico per la Sicurezza del D.Lgs 81/08.

Questi strumenti sono utilizzati anche allo scopo di misurare il livello di istruzione. Lo strumento LOSE+LAB sviluppato ha seguito sei fasi che descrivono lo sviluppo dei quadri nazionali delle qualifiche [5]: (a) fase esplorativa; (b) fase di progettazione; (c) fase di adozione; (d) fase di attivazione; (e) fase operativa; (f) fase di revisione. Per quanto riguarda la fase di revisione, il LOSE+LAB è considerato una buona pratica, ancora in fase di sviluppo per il contesto operativo che può abbracciare e quindi, la fase di revisione può essere soggetta a ulteriori modifiche nel prossimo futuro. In conclusione, questi sono risultati preliminari considerando un'attività di progetto che continuerà fino ad esaurimento fondi o individuazione di nuove risorse per implementare e potenziare l'esistente.

Il LOSE+LAB è uno strumento in grado di ricevere e diffondere qualsiasi tipo di contenuto di interesse riguardante la formazione continua. Sono stati completati tutti e dieci i corsi previsti, nelle modalità descritte con l'ausilio della piattaforma e degli strumenti di monitoraggio e sviluppo automatico del CV utente, che ha coinvolto anche professionalità quali lo *Unit Manager for Training* di Global PSA Terminal Voltri-Genova e PSA Venezia e AdSPMAO di Trieste. Il sistema formativo continua il suo sviluppo in termini di importanza del sistema della formazione continua, con test di autoapprendimento/personal trainer, poi statistiche per il confronto tra obiettivi e risultati e, infine, attribuzione della forma giuridica del Laboratorio come obiettivo di continuità nel prossimo futuro.

Ringraziamenti

Il modello proposto è sviluppato nell'ambito del progetto LOSE+, approvato nel terzo bando del programma transfrontaliero Interreg Italia-Francia Marittimo 2014-2020. Questo bando faceva riferimento alle preoccupazioni di sicurezza e protezione nel contesto del trasporto merci marittimo con particolare riferimento alla creazione e all'implementazione di strumenti e sistemi ICT appropriati

per controllare i flussi di merci a livello transfrontaliero tra Italia e Francia e per trasmettere dati e informazioni agli attori locali coinvolti nella gestione del trasporto merci, sia via terra che via mare, anche per motivi di emergenza. Il progetto LOSE+ con altri sei progetti di questo bando (ALACRES 2, GIAS, ISIDE, OMD, SICOMAR PLUS e SINAPSI) è incluso in un CLUSTER dell'Asse 2, Lotto 2, "Gestione del rischio legato ai cambiamenti climatici" di cui la Regione Liguria è il coordinamento e capofila del progetto OMD (Osservatorio del trasporto marittimo hazmat). Ringraziamo di cuore i poliziotti della Polizia Locale di Genova (Regione Liguria, Italia); Regione Liguria e il Partenariato del Progetto LOSE+ e del Progetto del Cluster "Greg&MARTine".

Attualmente queste attività di consolidamento ed implementazione di nuovi pacchetti formativi sono sviluppate grazie al finanziamento dall'Unione Europea - NextGenerationEU e dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente 2, Investimento 1.5, progetto "RAISE - *Robotics and AI for Socioeconomic Empowerment*" (ECS00000035).

Riferimenti bibliografici

- Buyens, D., and Wouters, K. (2005). Continuing vocational training in Belgian companies. An upward tendency. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 29 No. 4, 2005 pp. 312-335 Emerald Group Publishing Limited 0309-0590. DOI 10.1108/03090590510597151.
- Commission Regulation (EU) No 822/2010 of 17 September 2010 amending Regulation (EC) No 198/2006 implementing Regulation (EC) No 1552/2005 of the European Parliament and of the Council on statistics relating to vocational training in enterprises, as regards the data to be collected, the sampling, precision, and quality requirements Text with EEA relevance.
- Compeau, D., Olfman, L., Sein, M., Webster, J. (1995). "End-User Training and Learning", *COMMUNICATIONS OF THE ACM* July 1995/Vol. 38, No. 7 © ACM 0002-0782/95/0700.
- COM (2021) 770 final. COUNCIL RECOMMENDATION on a European approach to microcredentials for lifelong learning and employability. {SWD (2021) 367 final}.
- COUNCIL RECOMMENDATION of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience (2020/C 417/01).

- CVTS 6 (2020): Commission Regulation (EU) No 1153/2014 of 29 October 2014 as regards the data to be collected, and the sampling, precision and quality requirements.
- Davis, S.A., and Bostrom, R.P., (1993). "Training End Users: An Experimental Investigation of the Roles of the Computer Interface and Training Methods", MIS Quarterly Vol. 17, No., pp. 61-85.
- Dichiarazione di Osnabruck relativa all'istruzione e alla formazione professionale come fattore abilitante della ripresa e delle transizioni giuste verso l'economia digitale e verde (2020).
- Garmash, A., and Deij, A. (2024). ETF POLICY BRIEFING EVIDENCE, PRACTICE & ADVICE FOR POLICY MAKERS: Network of national qualifications databases Building trust in skills and qualifications of non-EU countries. ETF - European Training Foundation, 2024.
- International Standard Classification of Education ISCED, (2012). Published by: UNESCO Institute for Statistics P.O. Box 6128, Succursale Centre-Ville Montreal, Quebec H3C 3J7 Canada. ISBN 978-92-9189-123-8 Ref: UIS/2012/INS/10/REV.
- Legislative Decree n. 81/2008 in Italy and European Directive 89/391 EEC in Europe.
- Making excellence inclusive: towards a new Cedefop survey of VET teachers and trainers. Online webinar, 3 February 2021. Summary of outcomes.
- Martin, B. O., Kolomitro, K., and Lam, T. C. M. (2014). "Training Methods: A Review and Analysis", Human Resource Development Review, Vol. 13(1) 11–35. © 2013 SAGE Publications.
- Overview of National Qualifications *Framework* developments in Europe 2020, CEDEFOP, European centre for the Development of Vocational Training. 8611 EN – TI-01-20-782-EN-N – doi: 10.2801/31688.
- Read, C. W., and Kleiner, B. H. (1996). "Which training methods are effective?", Management Development Review, Volume 9 · Number 2, pp. 24–29 © MCB University Press · ISSN 0962-2519.
- Regulation (EU) 2021/241 of the European Parliament and of the Council of 12 February 2021 establishing the Recovery and Resilience Facility OJ L 57, 18.2.2021, p. 17–75. In force and current consolidated version: 18/02/2021.
- Schneider, K., and Schiller, F. (2020). Predictors of Participation in Continuing Vocational Education and Training funded by the Federal Employment Agency. IJRDO - Journal of Social Science and Humanities Research. Volume-5 | Issue-4 | April, 2020. ISSN: 2456-2971
- Statistics on Eurobase /Adult learning statistics / Continuing vocational training survey CVTS - "Eurostat, CVTS 6 manual Version 1.4, 22 February 2021".
- TITLE X SOCIAL POLICY Article 151 (ex-article 136 of the TEC).

- Wiseman, J., and Parry, E. (2017). Continuing vocational training survey: CVTS 5. BMG Research. Department for Education Reference: DFE-RR754 ISBN: 978-1-78105-821-3. This document is available for download at www.gov.uk/government/publications
- Zwick, T. (2005). Continuing Vocational Training Forms and Establishment Productivity in Germany. *German Economic Review* 6(2): 155–184. Verein für Socialpolitik and Blackwell Publishing Ltd. 2005, 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK and 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA.

PARTE SECONDA
INCLUSIONE, SOSTENIBILITÀ ED *EMPOWERMENT*:
CATEGORIE ESPERIENZIALI E D'INTERVENTO
DEL *FACULTY DEVELOPMENT*

Sostenere i docenti, innovare la didattica: l'impatto del *Faculty Development* all'Università Pegaso

Maria Concetta Carruba - Università Telematica Pegaso

Anna Dipace - Università Telematica Pegaso

Antonella Lotti - Università degli Studi di Foggia

1. Introduzione

L'inclusività e l'innovazione nell'educazione universitaria sono diventate tematiche di rilevanza globale per le istituzioni accademiche, alla luce dei profondi cambiamenti sociali, culturali ed economici che caratterizzano il contesto contemporaneo. In questo scenario, la sfida di garantire pari opportunità di apprendimento per tutti gli studenti si fa sempre più urgente, con particolare attenzione a quelli appartenenti a categorie vulnerabili, come gli studenti con disabilità o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). L'adozione di approcci pedagogici inclusivi e l'integrazione delle tecnologie digitali risultano quindi cruciali per rispondere alla crescente diversificazione degli studenti, mirando non solo all'accesso, ma anche alla partecipazione effettiva e significativa alle esperienze educative.

In Italia, la legge n. 17 del 28 gennaio 1999 ha sancito il diritto degli studenti con disabilità di accedere all'istruzione universitaria, ma è solo di recente, grazie al rapporto ANVUR del 2022, che si è colmato un significativo vuoto informativo sulla loro presenza nelle università e sulle risorse necessarie per garantire loro un'esperienza formativa adeguata. Il rapporto ha offerto un'analisi approfondita della situazione, evidenziando che nel 2019-2020 erano 36.816 gli studenti con disabilità o DSA iscritti nelle università italiane. Tuttavia, al di là delle statistiche, è fondamentale un'attenzione particolare alla qualità dei servizi educativi e dei supporti offerti, affinché l'accesso all'istruzione universitaria non si limiti a una mera disponibilità numerica, ma possa effettivamente rispondere alle necessità individuali, stimolando una partecipazione attiva e inclusiva.

In questo quadro, l'educazione a distanza e l'uso delle tecnologie digitali si configurano come strumenti imprescindibili per superare le barriere fisiche e cognitive che molti studenti si trovano ad affrontare. La didattica digitale, infatti, non solo

offre modalità di apprendimento flessibili, ma può essere progettata in modo da rispondere a esigenze specifiche, come sottolineato nei rapporti OCSE (2020) e UNESCO (2021), che pongono l'accento sull'importanza di un approccio educativo personalizzato, innovativo e inclusivo. La sfida principale per le università risiede nell'integrare la tecnologia in un modello che sia al contempo innovativo e inclusivo, valorizzando le differenze individuali e promuovendo l'equità nell'accesso all'istruzione e nel successo accademico.

L'inclusività, pertanto, non si limita alla sola modifica dell'ambiente fisico e tecnologico, ma implica un ripensamento dei metodi didattici e degli obiettivi educativi, ponendo l'accento su una pedagogia che metta al centro la cura e l'attenzione alle esigenze individuali. Come sottolineato da Mortari (2019), questo approccio implica un'attenzione continua e sensibile alle necessità degli studenti, promuovendo un dialogo fecondo tra innovazione e cura, efficacia ed empatia. Solo in questo modo ogni studente può sentirsi valorizzato e integrato in un percorso educativo che non solo lo prepari ad affrontare le sfide del mercato del lavoro, ma lo sostenga nel suo sviluppo personale e professionale, in un contesto sempre più competitivo e in continua evoluzione.

Nel presente contributo sarà presentato l'approccio inclusivo del CETAL di Pegaso con l'intento di mettere in evidenza l'importanza e le potenzialità della relazione tra innovazione e inclusione nel contesto accademico.

2. *Faculty Development* per innovare la Didattica universitaria nelle università digitali

La crescente complessità del contesto educativo odierno è il frutto di due esigenze principali: da un lato, la necessità di sviluppare soluzioni didattiche capaci di rispondere alle sfide del mondo del lavoro e della società contemporanea; dall'altro, l'urgenza di garantire un accesso inclusivo all'istruzione, comprendendo anche gli studenti con bisogni educativi speciali, la cui presenza nelle università italiane è in costante aumento.

In questo scenario, le università digitali italiane, come l'Università Pegaso, stanno investendo nella creazione di centri di competenza specializzati, i cosiddetti *Teaching and Learning Centers* (TLC), con l'obiettivo di offrire un'educazione di alta qualità, mirata e accessibile. Questi centri, pur essendo strutturalmente differenti dalle università tradizionali, si distinguono per la loro capacità di innovare, integrando risorse didattiche digitali e modelli di apprendimento flessibili, pensati per rispondere alle esigenze di una popolazione studentesca sempre più eterogenea.

L'esigenza di innovazione e flessibilità è una costante in qualsiasi contesto universitario, ma diventa ancora più imprescindibile nelle università digitali. Queste, infatti, erogano la loro offerta didattica interamente online, liberando l'insegnamento dalle tradizionali limitazioni di tempo, spazio e aula. Ciò crea un'opportunità unica per favorire un accesso più ampio alla formazione, adattandola alle esigenze di una platea studentesca diversificata.

Le università digitali, infatti, permettono agli studenti di seguire corsi e accedere ai materiali didattici in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo. La flessibilità del modello online consente di organizzare lo studio in base ai propri ritmi personali, risultando particolarmente vantaggiosa per chi ha impegni lavorativi o familiari. L'interazione virtuale, facilitata da forum e strumenti di messaggistica, contribuisce a creare un dialogo continuo tra studenti e docenti, rafforzando il senso di comunità accademica. Inoltre, molti di questi atenei adottano sistemi avanzati di valutazione, che garantiscono trasparenza e affidabilità nel monitoraggio dei progressi.

In tale contesto, i TLC delle università digitali sono chiamati a svolgere un ruolo fondamentale, offrendo supporto strutturato nell'insegnamento e nell'apprendimento online. Questi centri si occupano non solo di sviluppare strategie didattiche innovative, ma anche di collaborare con i docenti per adattare contenuti e metodi alle specificità del formato digitale. Inoltre, offrono formazione continua sull'uso delle tecnologie educative, creando contenuti interattivi e multimediali pensati per promuovere l'autonomia e il coinvolgimento degli studenti. È essenziale che tali risorse siano accessibili e rispondano agli standard internazionali di *e-learning*, garantendo un'esperienza educativa davvero inclusiva (Conole, 2013).

Possiamo affermare che i TLC favoriscono la creazione di ambienti di apprendimento avanzati e l'applicazione di metodologie didattiche innovative, come l'apprendimento esperienziale e la formazione tra pari. Attraverso workshop digitali e attività in presenza, questi centri offrono percorsi formativi che sviluppano competenze digitali cruciali per la gestione delle risorse online e per la collaborazione a distanza (Hampel & Stickler, 2015; Kebritchi *et al.*, 2017). Un'altra area di particolare interesse riguarda la progettazione di modalità di valutazione efficaci e trasparenti, come il *proctoring* assistito dall'intelligenza artificiale e la valutazione tra pari, che stimolano l'interazione e la cooperazione tra gli studenti (Garrison & Vaughan, 2008; Nigam *et al.*, 2021; Heil & Ifenthaler, 2023).

Il ruolo dei TLC si estende anche alla creazione di comunità di apprendimento online, un elemento fondamentale per rafforzare il senso di appartenenza e l'interazione tra studenti e docenti. Questi centri sviluppano piattaforme di social learning, forum e strumenti di comunicazione sincrona, che favoriscono la collaborazione su temi di rilevanza sociale e culturale, come la parità di genere e

la sostenibilità. In questo modo, vengono creati spazi accoglienti e inclusivi per studenti provenienti da diverse realtà accademiche e geografiche.

In sintesi, la missione dei TLC nelle università digitali non si limita alla mera erogazione di contenuti formativi, ma si estende alla costruzione di un sistema educativo che risponde alle richieste del mercato del lavoro, si integra con le nuove tecnologie e promuove un ambiente di apprendimento inclusivo e innovativo, capace di coinvolgere studenti provenienti da contesti differenti. Il contributo dei TLC è, dunque, determinante per realizzare una didattica che sia al passo con le sfide del presente e del futuro.

3. *Faculty Development* presso l'Università Digitale Pegaso

Il *Faculty Development* si è affermato come una risorsa fondamentale per il cambiamento nelle università, con impatti significativi sullo sviluppo delle istituzioni e sulla qualità dell'insegnamento (Steinert *et al.*, 2016; Steinert, 2020). Investire nella crescita professionale dei docenti non solo favorisce un'innovazione didattica continua, ma diventa anche un elemento essenziale per sostenere la vitalità educativa, soprattutto in un contesto accademico in rapido cambiamento. Questo processo implica la necessità di un'attenzione costante all'aggiornamento delle competenze degli insegnanti e alla definizione di politiche mirate a promuovere l'eccellenza accademica, con l'obiettivo di migliorare l'esperienza formativa per gli studenti e garantire un insegnamento che risponda alle sfide e alle esigenze del presente.

In questo quadro, l'Università Pegaso ha scelto di adottare un approccio collaborativo attraverso il *Teaching and Learning Center* (TLC), che promuove il lavoro di squadra tra docenti e stimola un apprendimento condiviso. Tale modello, descritto da Esterhazy *et al.* (2021), si basa sulla creazione di una comunità professionale in cui l'impegno attivo dei docenti e il confronto reciproco sulle esperienze didattiche sono centrali. Al CETAL (*Centre for Excellence in Teaching and Learning*) di Pegaso, questo approccio si traduce concretamente in pratiche collaborative che si radicano nelle specificità culturali e negli strumenti distintivi dell'istituzione. La condivisione delle esperienze sul campo non solo facilita l'apprendimento reciproco, ma diventa anche un'occasione per valorizzare le risorse interne, promuovendo un clima di fiducia e sostegno che favorisce la crescita della comunità accademica nel suo complesso.

Questo modello si articola attorno a tre dimensioni fondamentali: il contesto, le relazioni e i fattori individuali, che interagiscono tra loro e determinano l'efficacia delle pratiche didattiche. I fattori contestuali, per esempio, fanno riferimento alle dinamiche socio-

culturali che favoriscono la collaborazione, come evidenziato da Esterhazy *et al.* (2021) e Lave & Wenger (1991). In questo contesto, il CETAL rappresenta un esempio concreto di come le politiche istituzionali e le pratiche didattiche possano evolvere per rispondere alle necessità di un'università interamente a distanza, mantenendo però alti standard di qualità. Tale evoluzione richiede che i docenti ripensino costantemente la progettazione dei corsi e si adattino alle nuove tecnologie, creando opportunità per un apprendimento che sia innovativo e inclusivo. Questo processo di adattamento non è solo una risposta alle sfide immediatamente percepibili, ma una vera e propria opportunità per rivedere e migliorare il sistema educativo nel suo complesso.

Le relazioni tra i membri della comunità accademica costituiscono il secondo elemento fondamentale del modello. Questi legami, costruiti su fiducia e rispetto reciproco, sono essenziali per il benessere e la crescita professionale di tutti i docenti, specialmente in un contesto a distanza dove il rischio di isolamento è elevato. In tal senso, la capacità di stabilire connessioni significative diventa cruciale per supportare il corpo docente. Questo è stato particolarmente evidente per i nuovi docenti, inclusi quelli entrati in organico nel 2023, che si sono trovati a dover adattarsi a modalità di comunicazione e collaborazione a distanza. In questo contesto, i docenti più esperti hanno avuto un ruolo decisivo, non solo nel trasmettere competenze metodologiche, ma anche nel guidare i nuovi arrivati nell'integrazione nella comunità accademica, facilitando così un clima di collaborazione e sostegno che altrimenti sarebbe stato difficile da raggiungere.

Infine, i fattori individuali, che comprendono le esperienze, la formazione e le convinzioni personali riguardo all'insegnamento, arricchiscono ulteriormente il processo di sviluppo accademico. Le esperienze personali di ogni docente influenzano profondamente il loro approccio all'insegnamento e alla didattica, con conseguenze dirette sulla qualità dell'intero sistema educativo. In questo senso, il contributo individuale di ciascun docente, attraverso le proprie convinzioni e il proprio bagaglio professionale, arricchisce la comunità accademica, stimolando un continuo processo di miglioramento collettivo. La varietà di esperienze e metodologie applicate dai docenti non solo offre spunti per l'innovazione, ma crea un ambiente di apprendimento dinamico che promuove la crescita tanto a livello individuale quanto collettivo.

In sintesi, l'interazione tra questi tre elementi – il contesto, le relazioni e i fattori individuali – costituisce la base su cui si costruisce il successo del *Faculty Development*, creando un ambiente che stimola il miglioramento continuo della qualità didattica e il rafforzamento della comunità accademica nel suo insieme.

4. Iniziative e pratiche trasformative promosse dal CETAL

L'Università Telematica Pegaso, fondata nel 2006 e riconosciuta dal MIUR, è parte integrante del gruppo *Multiversity*, che include anche l'Università San Raffaele e l'Università Mercatorum. Multiversity rappresenta oggi il principale gruppo italiano di istruzione online per numero di iscritti, consolidando il suo ruolo di leader nel panorama dell'educazione digitale. Pegaso, progettata specificamente per l'*e-learning* e supportata dalle tecnologie didattiche più avanzate, ha visto una crescita continua nel numero di iscritti, con un tasso medio annuo del 26% dal 2018 al 2023. Nel 2023/24 l'ateneo ha raggiunto circa 100.000 studenti, provenienti da tutte le regioni italiane. Sebbene la maggior parte degli iscritti provenga dal Sud e dalle Isole, si osserva una crescente adesione anche nelle aree del Nord, un segno tangibile dell'espansione e della crescente attrattività dell'offerta formativa. Inoltre, nel 2022/23 circa 30.000 studenti hanno conseguito la laurea, con un incremento del 31% rispetto al 2017/18, e il tasso di abbandono, pari al 3,2%, si attesta significativamente sotto la media nazionale del 7,3%.

In risposta alla crescente domanda di formazione, Pegaso ha avviato un piano di reclutamento mirato per ampliare la propria *faculty*, con l'assunzione di nuovi professori, ricercatori e tutor. Il piano di espansione continuerà fino al 2026, in linea con le normative italiane, al fine di supportare l'ulteriore sviluppo e la diversificazione dell'offerta formativa. Accanto a queste iniziative, la necessità di un continuo aggiornamento professionale e la complessità intrinseca della didattica digitale hanno spinto Pegaso a istituire un programma di *Faculty Development*, finalizzato a promuovere l'innovazione educativa in maniera partecipativa e trasformativa.

Studi recenti (Poell & Van der Krogt, 2019; Beycioglu & Kondakci, 2021; Horvath *et al.*, 2015) evidenziano come il coinvolgimento attivo e il senso di appartenenza degli attori organizzativi siano fattori cruciali per il successo delle scelte strategiche, in particolare in ambito educativo. Questi studi suggeriscono che l'innovazione nelle istituzioni educative non possa essere realizzata in modo efficace se non condivisa concretamente e attivamente da tutti i soggetti coinvolti, in un processo che rinforzi reciprocamente l'organizzazione e l'apprendimento. Inoltre, la ricerca di Horvath *et al.* (2015) sottolinea l'importanza per le istituzioni educative di rispondere dinamicamente alle sfide formative, promuovendo un adattamento continuo alle nuove esigenze.

In questo contesto, Pegaso ha sviluppato un approccio che integra formazione e ricerca-azione, volto a riflettere sulle condizioni che facilitano l'innovazione didattica (Perla, 2022). L'obiettivo principale di tale approccio è formare docenti

in grado di accompagnare gli studenti nelle sfide del presente, contribuendo a un percorso educativo che non solo sviluppi competenze, ma che trasformi in modo intenzionale l'identità degli studenti, preparandoli ad affrontare i cambiamenti in corso (Johansson & Felten, 2014). Una didattica partecipativa, informata dalle evidenze scientifiche, non si limita a trasferire conoscenze, ma stimola un processo di apprendimento profondo e significativo, con l'intento di arricchire sia i docenti che gli studenti.

In questa ottica, si inserisce l'istituzione del CETAL (*Centre for Excellence in Teaching and Learning*), creato da Pegaso nel luglio 2023. Il CETAL si fonda sui principi del Modello di accreditamento AVA 3 e sul Piano Strategico d'Ateneo, con l'obiettivo di supportare una didattica inclusiva e innovativa. Il centro promuove attività mirate alla crescita professionale del personale docente e all'adozione di metodologie centrate sullo studente, in linea con le più recenti ricerche in campo educativo. Nella sua fase iniziale, il CETAL ha lavorato per consolidare il legame tra gli obiettivi strategici dell'ateneo e la comunità accademica, incoraggiando pratiche educative che puntano alla trasformazione e al miglioramento continuo.

Le attività del CETAL si articolano in cinque aree di competenza, come proposto dal modello di Kloos *et al.* (2021), ognuna delle quali svolge un ruolo fondamentale nel supporto alla didattica e nella promozione dell'innovazione:

1. Supporto ai docenti (*Teacher Support*, TS): si concentra sulla formazione e sul miglioramento delle competenze didattiche attraverso supporto diretto;
2. Supporto agli studenti (*Student Support*, SS): mira a favorire l'inclusione e la personalizzazione del percorso formativo per ciascuno studente;
3. *Leadership*, Cultura e Trasformazione (*Leadership, Culture, and Transformation*, LCT): promuove la cultura dell'innovazione e sviluppa le competenze di *leadership* all'interno dell'istituzione;
4. Tecnologia per l'Apprendimento (*Technology for Learning*, TL): si occupa dell'utilizzo delle tecnologie avanzate per ottimizzare i processi di apprendimento e di implementazione di infrastrutture educative moderne;
5. Pratica Basata sulle Evidenze (*Evidence-Based Practices*, EBP): raccoglie e analizza dati per valutare l'impatto delle iniziative educative e supportare decisioni informate.

Per gli anni accademici 2023/24 e 2024/25, il CETAL, sulla base del piano strategico di Ateneo, ha promosso diverse iniziative, tutte orientate a sostenere lo sviluppo dell'ateneo e promuovere un apprendimento trasformativo. Tra queste:

- formazione sull'inclusività, con l'intento di creare un ambiente accademico che garantisca pari opportunità a tutti i membri della comunità;
- comunità di pratica e workshop per docenti, volti a sviluppare competenze didattiche e a facilitare la collaborazione tra pari;
- *Teaching Award* e *mentorship*, con percorsi di *coaching* per i docenti vincitori, finalizzati a promuovere l'eccellenza didattica e il miglioramento continuo;
- formazione sulla *leadership* educativa e il benessere organizzativo, con l'obiettivo di rafforzare la gestione delle relazioni e migliorare la qualità delle interazioni accademiche.

I *Teaching and Learning Centres* (TLC) esercitano un potere trasformativo significativo, grazie alla loro capacità di modificare le pratiche didattiche e di governance all'interno delle istituzioni educative. Il CETAL, in particolare, si inserisce in questo modello, mirando a costruire una cultura universitaria che integri l'eccellenza didattica con la ricerca educativa, rispondendo alle sfide di un contesto sociale in continua evoluzione. Il suo approccio dinamico coinvolge tutti gli attori dell'università, con una particolare attenzione alla partecipazione attiva di docenti, tutor e studenti. Le evidenze di numerosi studi (Gosling, 1996; Challis *et al.*, 2009) dimostrano che i TLC, con il loro supporto alla didattica e la promozione di una cultura dell'innovazione, possono agire come veri e propri agenti di cambiamento, favorendo una rapida adozione di buone pratiche e riducendo la resistenza al cambiamento.

In questo scenario, l'Università Telematica Pegaso si propone di contribuire in modo decisivo all'innovazione nel settore dell'istruzione superiore, promuovendo una formazione di alta qualità e inclusiva, e fornendo strumenti metodologici e operativi in grado di rispondere in modo efficace alle sfide educative di una società che evolve rapidamente.

5. Innovare e includere: un connubio fondamentale

Nel contesto educativo contemporaneo, l'inclusione non può più essere considerata un semplice obiettivo, ma una necessità imprescindibile e un principio fondamentale per le università che intendono rispondere adeguatamente alle sfide del presente. In un panorama accademico in costante evoluzione, le istituzioni educative sono chiamate a reinventarsi, rispondendo non solo alla crescente diversità dei bisogni degli studenti, ma anche alla domanda sempre più urgente di competenze specifiche per il futuro professionale. Il diritto all'istruzione per gli studenti con bisogni educativi

speciali (BES), tra cui disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), è ormai garantito da normative consolidate, come la legge 17/1999, ma risulta altrettanto urgente assicurarsi che le università possedano un supporto didattico e organizzativo adeguato e innovativo per rispondere efficacemente a queste esigenze.

Un passo significativo in questa direzione è stato compiuto con l'indagine promossa dall'ANVUR nel 2022, che ha colmato un vuoto informativo di lunga data riguardo alla presenza di studenti con disabilità nelle università italiane. Fino a quel momento, infatti, le statistiche ufficiali erano limitate ai dati relativi alla scuola secondaria, lasciando le università in una condizione di "non visibilità". Il rapporto ha rivelato che, nell'anno accademico 2019-2020, erano 36.816 gli studenti con disabilità o DSA iscritti nelle università italiane, pari al 2,13% della popolazione studentesca complessiva. Sebbene tale dato rappresenti un progresso, la strada verso una piena inclusione appare ancora lunga. La vera sfida consiste nell'andare oltre la mera presenza di questi studenti nelle università, affinché le loro esperienze di apprendimento siano pienamente accessibili, efficaci e rispondenti alle esigenze del mercato del lavoro.

L'adozione delle tecnologie digitali sta giocando un ruolo centrale in questa transizione. *L'e-learning*, infatti, offre alle università un'opportunità unica di abbattere le barriere fisiche e temporali, permettendo a tutti gli studenti, compresi quelli con BES, di accedere in modo equo alle risorse educative. Come previsto dal Decreto Ministeriale 17 aprile 2003, l'innovazione tecnologica nel settore dell'istruzione deve essere orientata all'inclusione, rendendo più flessibili i processi di apprendimento e consentendo a ciascun studente di partecipare attivamente alla vita accademica. L'accesso a piattaforme didattiche interattive, video lezioni e strumenti digitali progettati specificamente per i bisogni degli studenti con DSA ha dimostrato di essere un mezzo fondamentale per garantire un'educazione personalizzata e di qualità.

Tuttavia, l'innovazione non può limitarsi all'uso delle sole tecnologie. Come sottolineato da Mortari (2020) e dal modello dell'*Universal Design for Learning* (UDL), l'inclusione deve essere concepita come una progettazione educativa che favorisca l'accesso e la partecipazione di tutti, considerando le differenze individuali. Il concetto di 'cura', inteso come relazione empatica e responsabile, è al centro di questo processo: prendersi cura dei bisogni educativi degli studenti significa non solo garantirne la partecipazione, ma anche progettare e sostenere il loro percorso di apprendimento in modo attento, rispettoso e finalizzato allo sviluppo del loro pieno potenziale.

Questo approccio è in sintonia con le raccomandazioni internazionali, in particolare quelle dell'UNESCO e dell'OCSE, che pongono l'inclusività come obiet-

tivo prioritario per il sistema educativo globale. Nel Rapporto “*Reaching the Marginalized*” (2020), l’UNESCO evidenzia come un’educazione che includa tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro condizioni fisiche o cognitive, rappresenti una condizione necessaria per garantire l’accesso equo a opportunità di sviluppo e crescita. Analogamente, per l’OCSE, l’educazione inclusiva costituisce uno degli elementi chiave per lo sviluppo delle competenze necessarie a fronteggiare le sfide future. Il rapporto “*The Future of Education and Skills 2030*” (2020) sottolinea che l’inclusione deve andare di pari passo con l’innovazione, con un focus particolare sull’integrazione delle tecnologie e sulla personalizzazione dei percorsi formativi.

Il *Global Education Monitoring Report 2023*, pubblicato dall’UNESCO, afferma che l’inclusività non deve riguardare solo l’accesso, ma anche la qualità dell’apprendimento. Il rapporto ribadisce come le politiche educative inclusive possano ridurre significativamente le disuguaglianze, offrendo a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro condizioni socio-economiche o disabilità, pari opportunità di accesso a un’educazione di alta qualità. In particolare, si evidenzia che l’inclusione non concerne solo l’accesso fisico, ma anche la creazione di ambienti che favoriscano la partecipazione attiva, il coinvolgimento emotivo e l’apprendimento profondo di tutti gli studenti. Inoltre, il *Global Education Monitoring Report 2023* ha posto l’accento sull’importanza dell’integrazione delle tecnologie digitali per supportare strategie inclusive, sottolineando il loro ruolo cruciale nel garantire percorsi formativi personalizzati, in grado di rispondere alle diverse esigenze degli studenti.

In parallelo, il Rapporto OCSE 2023 sull’inclusione e l’equità ha ribadito che l’inclusività è un fattore fondamentale per costruire una forza lavoro in grado di affrontare le sfide future. L’OCSE ha sottolineato che le istituzioni educative devono evolversi non solo in risposta alle esigenze di una popolazione studentesca più diversificata, ma anche in un contesto in cui l’innovazione e l’integrazione delle tecnologie sono elementi centrali per garantire che nessuno resti indietro. Secondo il rapporto, l’inclusività educativa deve essere considerata non solo come un obbligo morale, ma come una leva per migliorare l’intero sistema educativo, elevando la qualità dell’insegnamento e preparando gli studenti alle sfide professionali future. Il rapporto ha anche discusso l’importanza di politiche educative che promuovano l’equità nell’accesso, favorendo l’integrazione degli studenti con disabilità e altre esigenze speciali senza penalizzarli rispetto ai loro coetanei.

Per promuovere realmente l’inclusione, è essenziale che le università non si limitino a implementare politiche di accessibilità, ma che sviluppino anche forme di supporto pratico e metodologico per i docenti. Formare il corpo docente sull’accessibilità digitale, sulle diverse tipologie di disabilità e sulle metodologie didattiche inclusive è un passo cruciale per garantire che l’educazione risponda adeguatamen-

te alle necessità di ogni studente. Il Piano Strategico 2023-2025 dell'Università Pegaso, ad esempio, prevede attività di formazione continua per il personale accademico, affinché acquisiscano le competenze necessarie per adottare tecniche didattiche inclusive, in grado di stimolare il coinvolgimento attivo degli studenti. In quest'ottica, sono state già avviate iniziative formative in collaborazione con esperti esterni, focalizzandosi sull'inclusione nella didattica universitaria, con particolare attenzione all'uso di strategie digitali, misure equipollenti e risorse tecniche per verificare l'accessibilità. Al contempo, sono stati creati video-pillole dal gruppo di ricerca interno al CETAL, con buone pratiche per includere gli studenti con BES in università.

L'approccio inclusivo del CETAL poggia le basi sulla visione del “prendersi cura” di Luigina Mortari. In questa direzione il prendersi cura non è assistenza ma si traduce in modalità attraverso cui i docenti si impegnano a rispondere ai bisogni e alle potenzialità degli studenti. Un atto che va ben oltre l'attenzione ai bisogni immediati e che abbraccia invece il ruolo del docente come facilitatore in grado di supportare lo studente nello sviluppo del suo pieno potenziale.

Una dimensione cruciale di questo processo è la collaborazione tra università e mondo del lavoro. Come indicato nelle linee guida del Ministero dell'Istruzione e del Merito, la transizione degli studenti con BES dal contesto universitario a quello professionale deve essere supportata da servizi di placement inclusivi e accessibili. La creazione di percorsi di orientamento professionale specifici per gli studenti con disabilità è fondamentale per garantire loro pari opportunità di accesso al mercato del lavoro. In questo ambito, le università devono collaborare con le aziende e le istituzioni pubbliche per favorire ambienti di lavoro più inclusivi e capaci di accogliere la diversità. Anche l'Università Pegaso prevede processi inclusivi e una piattaforma dedicata (Jobiri) per supportare i propri studenti con BES nel processo di avvicinamento al mondo del lavoro.

Inclusività e innovazione non sono, infatti, concetti distinti, ma devono essere strettamente interconnessi. Solo attraverso un approccio che unisca queste due dimensioni, le università potranno rispondere in modo efficace alle sfide del mondo del lavoro, formando professionisti competenti e preparati ad affrontare le rapide e continue trasformazioni della società. La vera innovazione non si limita all'adozione di nuove tecnologie, ma deve tradursi in una didattica che risponda alle necessità di tutti gli studenti, creando un ambiente di apprendimento che sia realmente inclusivo e che prepari ogni individuo per il futuro.

6. Conclusioni

Il cammino verso un'educazione universitaria veramente inclusiva e innovativa rappresenta una sfida complessa, che implica l'integrazione di dimensioni educative, pedagogiche, tecnologiche e organizzative. Come evidenziato nella ricerca condotta da ANVUR (2022) e in recenti lavori presenti in letteratura sul tema (Carruba, 2023), l'innovazione didattica non può essere disgiunta dall'inclusione. Le università sono chiamate a progettare percorsi formativi che non solo rispondano alle sfide contemporanee del mercato del lavoro, ma che possano anche rispondere in maniera puntuale e personalizzata alle specifiche esigenze degli studenti, promuovendo la loro partecipazione attiva e il loro sviluppo complessivo.

L'evoluzione tecnologica, attraverso l'adozione di piattaforme di *e-learning* e il ricorso a strumenti digitali innovativi, può essere un alleato fondamentale per favorire l'accessibilità e l'inclusività. Tuttavia, la tecnologia da sola non basta. Come sottolineato da Abhijeet *et al.* (2023), l'efficacia di questi strumenti dipende da un adeguato supporto pedagogico che sia capace di promuovere metodologie didattiche diversificate, che rispondano ai diversi stili e ritmi di apprendimento. Inoltre, come evidenziato dai rapporti dell'UNESCO (2021) e OCSE (2020), l'adozione di strategie educative inclusive non solo permette di garantire il diritto all'istruzione per tutti, ma contribuisce anche alla costruzione di una società più equa, in cui ogni individuo ha le stesse opportunità di successo.

Il ruolo della formazione continua del personale docente è centrale in questo processo. L'investimento nella professionalità degli insegnanti e nei centri di insegnamento e apprendimento (TLCs) si configura come una leva fondamentale per migliorare la qualità dell'inclusione accademica. Come sottolineano gli studi di Steinert (2010) e Young *et al.* (2019), il passaggio da un approccio basato su workshop isolati a uno incentrato sulla creazione di comunità di pratica è essenziale per sviluppare competenze durature e per garantire che i docenti siano realmente in grado di rispondere alle sfide dell'inclusività.

In definitiva, nella prospettiva del gruppo di ricerca del CETAL, la vera innovazione in campo educativo non si misura solo in termini tecnologici, ma soprattutto nel modo in cui le tecnologie vengono utilizzate per promuovere una didattica che rispetti la pluralità degli studenti e le loro specifiche necessità. L'inclusione, infatti, non è una mera questione di accesso, ma di partecipazione attiva e di crescita, che passa attraverso un'educazione personalizzata, che sappia essere allo stesso tempo rigorosa e flessibile. Le università, in questo senso, hanno un ruolo cruciale: non solo come luoghi di formazione, ma come agenti di cambiamento sociale, in grado di costruire un mondo del lavoro più inclusivo, equo e in grado di accogliere le

diversità come valore. Solo attraverso una progettazione didattica che unisca innovazione, cura e inclusione, le università potranno preparare gli studenti ad affrontare le sfide del futuro con competenze solide, ma anche con una consapevolezza profonda delle proprie potenzialità e dei propri diritti.

Riferimenti bibliografici

- Abhijeet, Dhurve, L., Singh, H. C., Maurya, D. K., Lohare, R., Tripathi, S., Kumar, A., & Nagar, A. (2023). A comprehensive review on the role of distance learning programs towards the development of the global education system. *Current Journal of Applied Science and Technology*, 42(48), 23–34. <https://doi.org/10.9734/cjast/2023/v42i484327>
- Alam, G. M., & Asimiran, S. (2021). Online technology: Sustainable higher education or diploma disease for emerging society during emergency— Comparison between pre and during COVID-19. *Technological Forecasting & Social Change*, 172, Article ID: 121034. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121034>
- Alam, G. M., & Parvin, M. (2021). Can online higher education be an active agent for change? Comparison of academic success and job-readiness before and during COVID-19. *Technological Forecasting & Social Change*, 172. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121008>
- Antoninis, M., Alcott, B., Al Hadheri, S., April, D., Fouad Barakat, B., Barrios Rivera, M., ... & Weill, E. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (2nd ed.). Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd.
- Beycioglu, K., & Kondakci, Y. (2021). Organizational change in schools. *ECNU Review of Education*, 4(4), 788-807. <https://doi.org/10.1177/2096531120932177>
- Carruba, M. C. (2023). Accessibilità e inclusione. Il digitale per i Bisogni Educativi Speciali. Stamen.
- Carruba, M. C., & Cairo, M. T. (2023). Accessibility in the University? How to do that? In *Inclusive Education. A Casebook for Good Practices* (pp. 106-121). Universidade de Evora.
- Challis, D., Holt, D., & Palmer, S. (2009). Teaching and learning centres: Towards maturation. *Higher Education Research & Development*, 28(4), 371–383. <https://doi.org/10.1080/07294360903067021>

- Conole, G. (2013). *Designing for learning in an open world*. Springer Science and Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8517-0>
- Cox, M. (2001). Faculty learning communities: Change agents for transforming institutions into learning organizations. In D. Lieberman & C. Wehlburg (Eds.), *To improve the academy: Vol. 19. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 69–93). Bolton, MA: Anker.
- De Marco, E. (2023). I processi di integrazione tecnologica. In L. Boulden, M. McDonald, & R. Karchmer-Klein (Eds.), *Progettare l'apprendimento digitale*. Roma: Armando Editore.
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654321990721>
- Fabbri, L. (2017). Ricercatori ed insegnanti dentro setting di apprendimento trasformativo. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 351–364). Brescia: La Scuola.
- Felisatti, E., & Perla, L. (2023). Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria. ANVUR. <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria>
- García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The transformation of higher education after the COVID disruption: Emerging challenges in an online learning scenario. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Gosling, D. (1996). What do UK educational development units do? *International Journal for Academic Development*, 1, 75–83.
- Gottschalk, F., & Weise, C. (2023). Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2015). *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*. Palgrave Macmillan.
- Heil, J., & Ifenthaler, D. (2023). Online assessment in higher education: A systematic review. *Online Learning*, 27.
- Hines, S. R. (2017). Evaluating centers for teaching and learning: A field-tested model. *To Improve the Academy*, 36(2), 89–100.
- Horvath, L., Verderber, É., & Barath, T. (2015). Managing the complex adaptive learning organization. *Contemporary Educational Leadership*, 2(3).

- Hurney, C. A., Brantmeier, E. J., Good, M., Harrison, D., & Meixner, C. (2016). The Faculty Learning Outcome Assessment Framework. *The Journal of Faculty Development*, 30, 69-77.
- Jerez Yañez, Ó., Aranda Càceres, R., Corvalán Canessa, F., González Rojas, L., & Ramos Torres, A. (2019). A teaching accompaniment and development model: Possibilities and challenges for teaching and learning centers. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 204–208. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1594238>
- Kasemsap, K. (2019). The role of distance education in global education. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Advanced methodologies and technologies in modern education delivery* (pp. 865-877). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7365-4.ch067>
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiague, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4-29. <https://doi.org/10.1177/0047239516661713>
- Kloos, C. D., Alario-Hoyos, C., Morales, M., Rocaël, H. R., Jerez, O., Pérez-Sanagustín, M., Kotorov, I., Fernández, S. A., Oliva-Córdova, L. M., Solarte, M., Jaramillo, D., Teixeira, A. M., & López, A. H. (2021). PROF-XXI: Teaching and learning centers to support the 21st century professor. In *2021 World Engineering Education Forum/Global Engineering Deans Council (WEEF/GEDC)* (pp. 447-454).
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (Eds.) (2020). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle Università italiane*. Genova: Genova University Press.
- Moya, B., Turra, H., & Chalmers, D. (2018). Developing and implementing a robust and flexible *framework* for the evaluation and impact of educational development in higher education in Chile. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1555757>
- Nigam, A., Pasricha, R., Singh, T., & Churi, P. (2021). A systematic review on AI-based proctoring systems: Past, present, and future. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6421–6445. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10597-x>

- O'Sullivan, P. S., & Irby, D. M. (2017). *Educating physicians: A call for reform of medical school and residency*. Stanford University Press.
- Palmer, A. J. (2020). Critical reflection and continuing professional development in higher education. *International Journal for Academic Development*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1664899>
- Sampaio, M. A. (2023). The role of higher education and digital transformation. *Futurist Education Journal*, 4(2), 32-41.

InnovaLab: competenze didattiche inclusive in università

Angela Magnanini - Università di Roma “Foro Italico”

Marta Sánchez Utgé - Università di Roma “Foro Italico”

Pasquale Moliterni - Università di Roma “Foro Italico”¹

1. Le ragioni del progetto di ricerca InnovaLab

Il lavoro intende presentare le ragioni, l'architettura e i primi esiti di un Progetto Europeo di ricerca denominato “*Innovalab*” (*Innovation Lab: Transform your teaching with the digital advisor toolkit for Higher Education*). Sono coinvolte nella ricerca le università di diversi paesi europei – Università di Murcia e Università di La Rioja (Spagna), Università di Roma “Foro Italico” (Italia), Masarykova Univerzita di Brno (Repubblica Ceca), Lappeenranta-Lahden Teknillinen Yliopisto LUT (Finlandia), Rijksuniversiteit di Groningen (Paesi Bassi), e l'Ente Acrosslimits LTD (Malta).

Il progetto mira a stimolare pratiche didattiche innovative a livello universitario, con l'elaborazione di apposite linee-guida, a partire da due *framework* di riferimento: la progettazione universale (The Center of Universal Design, 1997) e l'apprendimento autoregolato (Zimmerman, 2001, 2015), quali orientamenti per garantire un'istruzione inclusiva, equa e accessibile a tutti gli studenti, in cui il docente sia capace di mettere in campo processi di mediazione pedagogica, didattica ed educativa (organizzativa in chiave educativa), per aiutare gli studenti a gestire l'apprendimento. Ciò al fine di diminuire il fenomeno del drop out universitario che, seppur con qualche differenza percentuale, interessa tutti i Paesi europei.

Si tratta di riflettere sulle caratteristiche e i limiti del modello di insegnamento tradizionale per individuare forme e modalità di riorganizzazione dell'offerta forma-

¹ La pubblicazione è frutto della concertazione condivisa di tutti e tre i coautori. In particolare, poi, Pasquale Moliterni è autore del paragrafo 1, Marta Sánchez Utgé è autrice del paragrafo 2, Angela Magnanini è autrice del paragrafo 3.

tiva e di miglioramento dell'azione didattica, anche alla luce della trasformazione digitale che le università hanno affrontato negli ultimi anni per rispondere alle sfide poste dalla pandemia del *Covid-19* (Rapanta *et al.*, 2020; Moliterni, 2020).

Anche in tale difficile esperienza di erogazione dell'attività in modalità a distanza e on-line, le principali strategie di insegnamento hanno riprodotto purtroppo le tradizionali dinamiche d'aula, per operare in una '*comfort-zone*'. I docenti continuano a presentare materiale in formato cartaceo o digitale, riducendo l'attività degli studenti ad ascoltare e a prendere appunti. Ne consegue altresì l'utilizzazione di rigidi sistemi di valutazione in cui la memorizzazione dei contenuti continua ad avere la precedenza sulla riflessione e la rielaborazione critica degli stessi, sulla cooperazione, la metacognizione, il pensiero critico e l'autonomia personale.

Invece la formazione è ben più di un semplice trasferimento di informazioni e l'apprendimento, oltre che rielaborazione personale, è frutto di interazioni tra soggetti, tra un soggetto e la sua cultura, il suo linguaggio, il contesto, i testi e le rappresentazioni: il processo cognitivo è mediato, infatti, dalle interazioni in contesti di senso. E sono gli oggetti culturali, le conoscenze, a caratterizzare l'azione formativa della scuola e dell'università, istituzioni che hanno il compito di favorire e sviluppare i processi formativi e le competenze nel confronto con il patrimonio culturale selezionato come rilevante per lo sviluppo degli studenti.

Da qui discende, dunque, la ragione della scelta dell'UID (*Universal Instruction Design*) come modello di riferimento della presente ricerca, come si vedrà più avanti. L'azione didattica in contesti formali mira, infatti, a promuovere la capacità di elaborazione delle conoscenze da parte di ogni studente, per un apprendimento significativo, non dimenticando, però, che l'esperienza didattica vede in gioco due soggettività (quella del docente e quella dello studente, anche in forma plurale), rispetto ad oggetti culturali funzionali all'evoluzione della persona. È un'esperienza che produce apprendimento sia per lo studente, che impara a far sua la cultura, sia per il docente, che impara a proporre in forma sempre più accessibile le conoscenze. Quella didattica non è, dunque, semplice azione di trasmissione, ma di selezione e trasformazione degli oggetti culturali scientifici che siano rilevanti per lo sviluppo del processo formativo, in un contesto di mediazioni continue. È un'azione mediale con la responsabilità etica del docente di attivare comportamenti e atteggiamenti inclusivi e collaborativi, predisponendo ambienti didattici che diano senso e significato all'esperienza formativa (Moliterni, 2011, pp. 21-22).

La rapida transizione alla formazione online, indotta dalla pandemia, ha ancor più evidenziato le carenze, i limiti e le sfide dell'istruzione a tutti i livelli, compreso quello universitario, con la necessità, dunque, di ripensare i modelli di insegnamento. Laddove l'uso delle tecnologie è stato intelligente, sapiente e critico, è stato

possibile incrementare la consapevolezza sui processi da attivare per un percorso di apprendimento capace di sollecitare l'interesse e la curiosità degli studenti e di navigare nel mare di informazioni vere e false, di confrontare e dubitare e di consultare quelle maggiormente rispondenti allo sviluppo delle competenze attese al termine del percorso formativo.

Di riflesso ciò ha generato un aumento della percezione della sostenibilità dell'istruzione online. Si è visto, infatti, che molte attività, tradizionalmente svolte in modo sincrono, possono essere sviluppate in modo asincrono, con lo studente quale principale responsabile dell'apprendimento, non dimenticando che l'apprendimento in un contesto istituzionale formale, come quello universitario, si costruisce comunque attraverso una interazione complessa e azioni riflessive, valutative e auto-valutative, all'interno di una comunità di pratica che trova insieme docenti e studenti. Ambedue i soggetti continuano a comprendere e ad avere cognizione della esperienza didattica, che li coinvolge su versanti speculari e complementari, attraverso forme e modalità di metacognizione e di riflessività sulla pratica.

Va considerato, comunque, che il processo di metacognizione si compone di tre aspetti interrelati: conoscenze metacognitive, relative alle conoscenze e credenze che ogni soggetto ha rispetto alla cognizione; gestione dell'attività mentale, riguardo alle attività messe in atto per controllare e gestire il proprio pensiero; presa di coscienza dei propri processi mentali, che arricchisce le conoscenze metacognitive ed influisce sulla gestione mentale nell'esecuzione di un compito successivo (Lafortune, Deaudelin, 2003).

Lo studio delle strategie di apprendimento si inserisce comunque nel contesto di ricerca sull'insegnamento o, meglio, sull'azione mediale che l'insegnante pone in essere tra studente e cultura, che va intesa come azione autoregolata da parte sia dello studente sia dell'insegnante.

Ma se sui processi di autoregolazione degli studenti sono molteplici gli studi a disposizione, non altrettanto è dato registrare per ciò che riguarda i docenti, anche universitari.

Ciò induce in alcune riflessioni sulla formazione più appropriata dei docenti universitari per un insegnamento efficace, in cui diverse variabili convergano per garantire un'istruzione di qualità: conoscenze curricolari, conoscenze pedagogiche, conoscenze didattiche e tecnologiche, conoscenze psico-educative.

L'attenzione alla qualità dell'organizzazione del contesto e la valorizzazione della partecipazione attiva degli studenti nel percorso formativo sono due fattori dell'efficacia didattica stessa. E comunque le azioni dei due soggetti (insegnante e studente: *teaching* e *studenting*) devono svilupparsi in forma correlata e complementare per la costruzione di contesti universitari significativi.

Le sfide poste da una scuola e un'università inclusive, capaci di promuovere il successo formativo di ogni studente, richiedono un rinnovamento didattico, riconoscendo uno spazio più adeguato alla didattica nella formazione alla professione docente, in quanto competenza professionale rilevante. Tra l'altro l'università non può ridurre le proprie proposte alla costruzione solo di un profilo professionale, ma deve contribuire a formare alla professione all'interno di un progetto di vita, sollecitando gli studenti a pensare criticamente e creativamente per continuare ad apprendere in un processo di umanizzazione personale e sociale.

Va, pertanto, riportato al centro della formazione degli insegnanti il senso e il significato della didattica e di una didattica in chiave formativa e educativa, capace di trasformare i saperi scientifici di riferimento in oggetti culturali accessibili, adatti a essere appresi dagli studenti, in un processo di personalizzazione socializzante dell'apprendimento, che consideri i bisogni educativi speciali tra *nature* e *nurture*, tra natura e cultura.

Il compito specifico di ogni insegnante è proprio quello di tenere conto di un processo così faticoso e di saper accompagnare e guidare ogni studente in questo cammino, con forme e modalità di mediazione attente e adeguate, in ragione del processo evolutivo di ogni studente e delle condizioni personali e contestuali che possano rappresentare un ostacolo o una difficoltà nell'apprendimento.

L'informazione e l'istruzione non sono di per sé formative; perché lo diventino è necessaria una attenta opera di mediazione da parte di ogni docente, realizzando costrutti mediati, per una elaborazione personale da parte dello studente in un quadro interpersonale. L'azione didattica, specifico compito degli insegnanti, dovrebbe far leva, dunque, sull'attivazione di processi mediatori pedagogici, didattici e educazionali. Il docente deve acquisire e incrementare una competenza didattica intesa come proposizione di attività di conoscenza accessibili ai sensi ed alla mente di ciascun alunno, nell'intreccio tra cognizione ed emozioni, in un percorso congruo e in un contesto significativo, ma deve, altresì, avere cura per relazioni interpersonali sollecitanti e proattive e per l'organizzazione di ambienti educativi di apprendimento.

In tale quadro le tecnologie hanno varie potenzialità (analogiche, iconiche, simboliche ed attive) e possono costituire un buon supporto per lo sviluppo di processi mediatori didattici. Le TIC possono essere utilizzate, infatti, per presentare immagini, schemi, mappe, raffigurazioni, opere artistiche (quadri, monumenti, sculture, etc.); per ricerca e lavoro su testi scritti e codificati, anche in modo cooperativo e secondo la modalità della *flipped classroom*, coltivando abilità ricognitive, ri-elaborative, critiche, retorico-argomentative, sia convergenti sia divergenti. Le tecnologie possono dunque risultare molto utili per ipotizzare un ambiente di

apprendimento che, per quanto virtuale, possa essere efficace: dalla lezione partecipata alla discussione guidata, alla discussione tra pari, al laboratorio diretto dall'insegnante, al laboratorio basato sul gruppo di pari, ad attività di ricerca. La rete web rappresenta, altresì, una sorta di metafora, capace di aiutare lo sviluppo di esperienze reali attraverso il virtuale o rendendo più reali e verosimili esperienze che si sviluppano attraverso l'interposizione del mezzo tecnologico. La tecnologia usata intelligentemente può costituire, dunque, la terra di mezzo tra reale e virtuale, facendo leva sull'uso delle metafore, che permettono alle parole di 'farsi capire'. La lezione asincrona, da utilizzare via via che gli studenti acquisiscono sicurezza nell'ambito dei processi di astrazione e concettualizzazione, favorisce poi la riflessione e l'espressione del pensiero attraverso la scrittura, consente la registrazione, ispira una didattica collaborativa e sociale, può favorire un ambiente non competitivo per comunicare e interagire in forma aperta e cooperativa, sollecitando il confronto, la discussione e il contributo di ogni studente, intervenendo e commentando in diretta, oppure sulla bacheca virtuale o in chat, senza la preoccupazione di una valutazione seduta stante.

Tra l'altro, durante la pandemia è emersa l'intraprendenza creativa di tanti docenti, che nella predisposizione di proposte formative e didattiche hanno valorizzato software e applicazioni capaci di mettere in gioco oggetti culturali e contesti didattici simulativi della realtà (*Kahoot, Padlet, Canva, Focusky, Socrative, Araword, AAC Talking Tabs, Videomodeling*, Esperienze di Apprendimento Situato, Giochi didattici, *Role-playng*, Teatro, etc.), proponendo processi efficaci di mediazione didattica in situazioni laboratoriali.

È per tutto questo che il presente progetto mira a individuare linee-guida per la realizzazione di laboratori di innovazione della didattica nell'alta formazione.

La didattica laboratoriale vive, però, di imprevisti da cogliere e valorizzare intelligentemente, è reticolare ed ecosistemica. E quindi anche con le tecnologie va ipotizzata la struttura dell'attività in forma laboratoriale.

Ma per questo è necessaria una adeguata formazione pedagogica e didattica, iniziale e continua, di tutti i docenti, per sviluppare una professionalità più attenta e partecipata, propria di un professionista riflessivo (*reflective practitioner*). A tal fine diventa cruciale, come già detto, l'attenzione a una formazione che sviluppi conoscenze, abilità e competenze professionali quali saperi incrementali, frutto di metacognizione, di riflessività e di processi autovalutativi in comunità di pratica, tenendo presente che la formazione è un 'formarsi all'azione', che, essendo intenzionale, richiede innanzitutto progettazione della stessa e, quindi, sviluppo della competenza progettuale formativa e educativa, secondo strategie e modalità interconnettive e reticolari, per l'attivazione di buone prassi formative.

Si tratta, pertanto, di promuovere un ‘meta-metodo’ o una meta-metodologia basata sul modello dell’UID (*Universal Instruction Design*) in prospettiva reticolare, ove ognuna delle 8 aree costitutive abbia rilevanza alla pari con le altre, tenendo presente che ciascuna è elemento da cui partire per innestare attenzioni pragmatiche a tutto l’impianto di questa visione formativa, in chiave, appunto, “meta” e nell’ottica di una progettazione formativa reticolare e incrementale, che viene migliorata grazie alle riflessioni condivise e a forme di autoregolazione continua. È una progettazione attenta alla selezione e predisposizione dei contenuti e dei contesti educazionali, ai prodotti, alle procedure, ai luoghi, alle risorse umane e materiali, e alle dinamiche interpersonali e interculturali.

L’UID è molto utile nei contesti formativi formali, come la scuola e l’università, perché è un modello volto alla individuazione delle strutture culturali conoscitive per la promozione delle competenze, prestando attenzione alle forme di mediazione didattica per la promozione di apprendimenti significativi ed efficaci, attraverso accomodamenti ragionevoli, esperienze di *tutoring* e *peer tutoring*, *co-teaching* e *team-teaching* che portino altresì a modalità di apprendimento cooperativo. Consente di andare verso un ‘*universal design* didattico’, cioè una didattica per tutti, attenta ai processi mediatori pedagogici, didattici e educazionali, per favorire l’acquisizione delle conoscenze da parte di ogni studente, nessuno escluso, facendo leva sulle peculiari modalità personali di rappresentazione ed elaborazione della stessa, in un quadro di validazione scientifica e di riconoscimento sociale.

In tale direzione, l’attività laboratoriale, attiva, esperienziale, collaborativa e cooperativa diventa peculiare e aiuta a comprendere che il laboratorio non è solo uno spazio fisico o virtuale definito nel tempo, bensì un *modus vivendi et operandi*, per fare dell’intera attività didattica una esperienza efficace, attiva e partecipata, coinvolgente e responsabilizzante, che innerva il concetto più bello di competenza, intesa come *attitude*, stile e atteggiamento personale e professionale.

Innova-Lab, pertanto, può rappresentare non solo un modello di innovazione didattica dentro uno spazio specifico, reale e virtuale, ma uno stile della docenza universitaria e della stessa istituzione universitaria che richiede, altresì, un management adeguato. L’università può divenire così un vero ambiente di apprendimento e costituire un modello per il territorio, capace di valorizzare gli *expertise* e le opportunità in esso presenti, e costituire un volano per lo sviluppo del sistema culturale, sociale e produttivo.

Ciò fa ulteriormente comprendere l’importanza della terza missione dell’università, così come atteso dall’Unione Europea, e dà soprattutto valore alla istituzione universitaria nel suo significato originario di *Universitas*, nel pluriverso della *Multiversitas* scientifica contemporanea.

2. L'architettura del progetto InnovaLab

Il progetto InnovaLab ha come scopo quello di fornire risposte innovative a una delle principali sfide dell'istruzione superiore: la formazione del personale accademico per promuovere equità e inclusione, dove il personale accademico è chiamato ad assumere un atteggiamento proattivo nella risposta psicoeducativa efficace verso tutti gli studenti. Con l'obiettivo di migliorare la qualità della docenza ha tre cardini: la progettazione universale, l'apprendimento autoregolato e la progettazione formativa per un'azione didattica che promuova il successo formativo nelle università al fine di favorire contesti di inclusione, di efficacia e di benessere. A tal fine, è stata pianificata l'elaborazione di tre *project results*, concepiti per integrarsi e arricchirsi reciprocamente

Il *Project Result 1* (PR1) consiste nella progettazione e creazione di un database finalizzato all'analisi dei fattori che influenzano maggiormente la qualità dell'insegnamento nei vari ambiti di conoscenza.

I dati sono stati raccolti tramite un questionario sviluppato *ad hoc*, mirato a includere tutte le variabili rilevanti legate a metodologie attive, risorse didattiche e tipi di valutazione adottati dal personale docente. Il questionario è stato redatto in inglese, spagnolo e italiano per garantire la massima diffusione. L'analisi dei dati raccolti ha fornito anche informazioni su come i docenti universitari considerino le variabili psico-educative implicate nel processo di insegnamento e apprendimento, come stili di apprendimento, motivazione, metacognizione, gestione del tempo e dello spazio, personalità, relazioni interpersonali, equità e inclusione.

Questo PR affronta una delle sfide principali indicate dall'Associazione delle Università Europee (EUA), utilizzando l'*Universal Design* come quadro di riferimento per garantire un'educazione inclusiva, equa e accessibile a tutti gli studenti, offrendo ai docenti strumenti per aiutare gli studenti a diventare protagonisti del proprio apprendimento.

L'importanza della creazione di questa banca dati non risiede nella semplice enumerazione di metodologie didattiche, sistemi di valutazione o risorse tecnologiche, ma in un'analisi approfondita dei suoi componenti. Questa analisi sarà fondamentale per lo sviluppo dei successivi due PR: fornirà gli elementi necessari per l'app ConnectU (PR2) e contribuirà alla progettazione di un piano di formazione e sviluppo professionale (PR3).

Il *Project Result 2* si propone di sviluppare un'applicazione software destinata a supportare il personale accademico nella progettazione didattica, in linea con i principi dell'*Universal Design*. A partire dai risultati ottenuti nel PR precedente, sarà sviluppata l'app ConnectU, un consulente virtuale per l'insegnamento

nell'istruzione superiore. ConnectU si fonda su un processo decisionale proattivo e personalizzato, integrando i principi del modello di Test Adattivo Computerizzato (CAT). L'obiettivo è fornire ai docenti una proposta personalizzata di progettazione didattica che affronti i tre pilastri di un'esperienza di apprendimento efficace: progettazione e pianificazione, insegnamento e apprendimento, *feedback* e meta-apprendimento (Mazur & Valdivia, 2020).

La componente innovativa di ConnectU risiede nella sua capacità di consigliare e guidare i docenti riguardo alle conoscenze e competenze necessarie per la progettazione della loro didattica. I risultati ottenuti dall'applicazione permetteranno ai docenti di effettuare un'autovalutazione delle eventuali lacune da colmare, rimanendo così al *Project Result* 3.

Il terzo PR ha come obiettivo quello di affrontare una delle principali sfide dell'EUA (2022): la formazione dei docenti universitari sui temi dell'inclusione e dell'equità. Per raggiungere tale obiettivo si attueranno due azioni: da una parte l'istituzione dei Laboratori di Innovazione didattica (*Innovation Labs*) e dall'altra la progettazione di un piano di formazione.

Per supportare i docenti nello sviluppo delle competenze, sono stati creati gli *Innovation Labs*, uno spazio dove gli insegnanti possono analizzare le proprie pratiche didattiche e ricevere consulenze esperte, sia individuali che di gruppo, per migliorare o modificare qualsiasi aspetto della progettazione didattica. Gli *Innovation Labs* diventano uno spazio essenziale per lo scambio di buone pratiche, la co-creazione di nuove idee e l'esplorazione di collaborazioni tra istituzioni. Il laboratorio deve essere inteso come uno spazio aperto e flessibile, non limitato a un singolo ambiente. Tutte le strutture dell'università diventano "laboratori temporanei" quando vi si svolgono attività legate a InnovaLab. Un'aula, una palestra, possono diventare spazi in cui sperimentare per innovare le proposte didattiche. InnovaLab, dunque, rappresenterebbe un catalizzatore e uno stimolo per ottimizzare l'uso delle risorse.

La seconda azione legata a questo risultato è la progettazione di un piano di formazione modulare utile a qualsiasi istituzione di istruzione superiore per migliorare i processi di insegnamento e di apprendimento.

Il progetto formativo mira a rispondere ai bisogni formativi che i docenti identificheranno tramite l'utilizzo dell'app ConnectU.

3. Primi esiti di ricerca

I risultati del progetto serviranno da riferimento per poter realizzare una progettazione per l'apprendimento attraverso una formazione completa e una consulenza personalizzata offerta dall'app ConnectU su quali tipi di metodologie e valutazioni siano più adatte a un particolare gruppo di studenti, per raggiungere specifici risultati di apprendimento, per creare un clima positivo in classe, nonché quali siano le risorse tecnologiche più appropriate in funzione degli obiettivi e dei contenuti di apprendimento e della valutazione programmata delle attività. Sono risultati ambiziosi che vogliono contribuire a trovare soluzioni ai problemi attualmente affrontati dalle istituzioni di istruzione superiore, aiutando a migliorare la progettazione della didattica nelle università europee e adattarla ai cambiamenti futuri.

I risultati, parziali, raggiunti nei primi due anni di progetto hanno consentito di creare un questionario per alimentare la banca dati. Il questionario è stato sottoposto ad analisi statistiche per validarlo (a breve verranno pubblicati i risultati). Grazie a questo primo risultato è stata sviluppata l'app ConnectU che attualmente è sottoposta alle ultime verifiche e presto sarà disponibile. Come per il questionario l'app sarà disponibile in tre lingue: inglese, spagnolo e italiano. Per ultimo, sono state condivise linee guida per la creazione degli *Innovation Labs*, dove si è deciso di adottare una modalità di laboratorio diffuso, al servizio della Didattica. Resta ancora da definire il piano di formazione, sul quale sono già state individuate le aree tematiche della formazione. A tale proposito si è deciso di adottare una proposta modulare con diversi blocchi all'interno di ogni modulo, ognuno di essi sarà configurato come microcredenziale in modo che ogni università abbia la possibilità di far suo l'impianto formativo e possa attuarlo in un'ottica di riconoscimento di competenze riconosciute a livello europeo e non solo nazionale.

Il progetto, i cui risultati sono ancora in fase di analisi, ha tra i suoi obiettivi anche quello di coinvolgere non solo le università, ma anche le scuole, in modo da diffondere e rendere fruibili da tutti i modelli sviluppati, in un'ottica partecipativa e sostenibile di ogni processo di insegnamento e apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- EUA - European University Association. (2022). *Curriculum and assessment: Thematic peer group report*. https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report_curriculum%20and%20assessment_final.pdf
- Lafortune, L., Deaudelin, C. (2003). La metacognizione in una prospettiva trasversale. In Albanese, O., Doudin, P. A., Martin, D. (eds). *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Mazur, E. & Valdivia Martín, P. (2020). Active learning and perusalSharing practices for a successful learning engagement. In J.M. Molina Mejía, P. Valdivia Martín e R. Venegas (Eds.). *Actas III Congreso Internacional de Lingüística Computacional y de Corpus - CILCC 2020 y V Workshop en Procesamiento Automatizado de Textos y Corpus - WoPATeC 2020*. Universidad de Antioquia, Medellín, 21-23 octubre de 2020. Pp. 17-18.
- Moliterni, P., De Stasio, S., Carboni, M. (2011). *Studiare all'Università. Strategie di apprendimento e contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Moliterni, P. (2020). Coronavirus, didattica a distanza e inclusione, tra sfide e opportunità. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 281-303 (2020).
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P. *et al.* Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Sci Educ* 2, pp. 923–945 (2020).
- SIRD (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani*. In www.sird.it Volume *Open access*
- The Center for Universal Design. (1997). *The Principles of Universal Design, Version 2.0*. Raleigh: North Carolina
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. (eds) (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theoretical Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 541-546). Oxford: Elsevier.
- https://www.researchgate.net/publication/343127257_Measuring_the_effect_of_the_Covid-19_pandemic_on_the_Italian_Learning_Ecosystems_at_the_steady_state_a_school_teachers%27_perspective

Il questionario “*Innovative and Inclusive Academia*” dell’Università di Modena e Reggio Emilia

Tindara Addabbo - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia¹

Annalisa Ferretti - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Paola Damiani - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Antonella Lotti - Università degli Studi di Foggia

Omar Paccagnella - Università degli Studi di Padova

1. Introduzione

L’Università di Modena e Reggio Emilia ha proposto nel 2022 un’indagine tra i propri docenti sulle pratiche didattiche utilizzate nell’insegnamento, le opinioni e le problematiche connesse. Il questionario, inviato a 811 Docenti, ha raccolto l’adesione di 505 partecipanti (62%). I dati raccolti sono stati utilizzati da UNIMORE per elaborare e proporre interventi formativi ed esperienze utili al potenziamento delle competenze di insegnamento dei docenti dell’Ateneo.

Il questionario era composto da 52 domande. Le prime 35 domande derivano dal questionario AsdUni coordinato dall’Università di Padova (con una modifica nella chiusura delle domande 33-35) e somministrato nel 2016 in altre sette Università italiane, a cui sono state aggiunte 17 domande proposte dal gruppo di ricerca “*Innovative and Inclusive Academia*” e calibrate sulla base della discussione emersa negli ultimi incontri del gruppo di lavoro su *Faculty Development* UNIMORE.

La Sezione A (38 domande) è strutturata in tre parti:

- nella prima viene rilevato un insieme di opinioni e atteggiamenti rispetto al modo in cui i rispondenti interpretavano il proprio essere docenti universitari, per mezzo di 23 domande di auto-valutazione (su scala auto-ancorante da 1 “Per nulla d’accordo” a 7 “Pienamente d’accordo”);

¹ Il presente lavoro ha potuto beneficiare del finanziamento “*Innovative and Inclusive Academia*”, FAR 2021 Università di Modena e Reggio Emilia FOMO Line – *Mission Oriented Supply Chain Interdisciplinary Research*. Eventuali errori sono da attribuire a chi scrive.

- nella seconda vengono proposti quesiti riferiti alla presenza o meno di determinate pratiche di insegnamento utilizzate dal docente nello svolgimento delle specifiche attività didattiche all’interno dei Corsi di Studio dello specifico Ateneo;
- nella terza il docente può esprimere eventuali considerazioni sulla sua didattica e sul modo di migliorarla (per mezzo di domande a scelta multipla) rispetto a tre dimensioni: innovazioni proposte nell’insegnamento, criticità incontrate nell’azione didattica e supporto futuro all’azione didattica.

La Sezione B (14 domande) è strutturata in due parti:

- la prima esplora in modo più dettagliato quali strategie didattiche e quali metodi di valutazione il Docente utilizza e conosce;
- la seconda parte esplorava conoscenze e pratiche sui temi dell’inclusione e situazioni a rischio discriminazione/esclusione.

Inizialmente, questo lavoro proporrà una sintesi di un’analisi comparativa delle risposte relative ai quesiti del questionario AsdUni. Lo scopo è di evidenziare analogie e differenze tra Atenei, sia sulla base di analisi descrittive, sia per mezzo di stime di appropriati modelli statistici che sfruttino la natura ordinale delle variabili raccolte. Successivamente, questo lavoro si sofferma in modo specifico sui risultati inerenti conoscenze e atteggiamenti dei rispondenti UNIMORE rispetto ai temi della didattica innovativa e dell’inclusione.

2. L’indagine AsdUni

AsdUni è nata con l’obiettivo di sviluppare una rete di università nazionali e internazionali finalizzata alla realizzazione di ricerche e sperimentazioni per migliorare l’insegnamento, innovare le pratiche di insegnamento e apprendimento e rafforzare la professionalità docente.

Il primo passo di questa iniziativa è stato il progetto Prodid (*Preparation for Teacher Professionalism and Teaching Innovation*) del 2014 all’interno dell’Università di Padova. Dall’esperienza di Prodid è nato il progetto AsdUni (Associazione Italiana per la Promozione e lo Sviluppo della Didattica, dell’Apprendimento e dell’Insegnamento nell’Università), attraverso un’iniziativa *bottom-up* di sette Università italiane nel 2016 (a cui l’Ateneo di Modena e Reggio si è aggiunto nel 2022), con l’obiettivo di sviluppare e testare un protocollo di indagine a livello

nazionale che integri dati ‘oggettivi’ (cioè provenienti dagli archivi amministrativi delle Università) con dati ‘soggettivi’, raccolti tra i docenti attraverso un’indagine campionaria. Il questionario AsdUni riprende il questionario Prodid, apportando piccole e limitate variazioni ed integrazioni.

Come anticipato, una prima parte dell’indagine UNIMORE riprende il questionario AsdUni ed è stata sottoposta a tutti i docenti che hanno svolto, in un determinato anno, un’attività didattica di almeno 20 ore di lezione (Felisatti & Clerici, 2020).

Le raccolte dati sono quindi avvenute presso:

- Università di Padova (progetto PRODID - 2014) - tasso di risposta 47%;
- Università di Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova, Torino (AsdUni - 2016) - tasso di risposta complessivo 59% (range: 46%-74%);
- Università di Modena e Reggio Emilia (AsdUni - 2022) - tasso di risposta del 62%.

Il questionario AsdUni si articola in tre sezioni:

- nella prima viene rilevato un insieme di opinioni e atteggiamenti rispetto al modo in cui i rispondenti interpretavano il proprio essere docenti universitari, per mezzo di 23 domande di auto-valutazione (su scala auto-ancorante da 1 “Per nulla d’accordo” a 7 “Pienamente d’accordo”);
- nella seconda vengono stati proposti quesiti riferiti alla presenza o meno di determinate pratiche di insegnamento utilizzate dal docente nello svolgimento delle specifiche attività didattiche all’interno dei Corsi di Studio dello specifico Ateneo;
- nella terza il docente può esprimere eventuali considerazioni sulla sua didattica e sul modo di migliorarla (per mezzo di domande a scelta multipla) rispetto a tre dimensioni: innovazioni proposte nell’insegnamento, criticità incontrate nell’azione didattica e supporto futuro all’azione didattica.

La prima sezione del questionario è stata validata da Paccagnella (2020), ponendo in evidenza la presenza di quattro costrutti generali: credenze, bisogni, passione per l’insegnamento e passione per la ricerca. I bisogni rappresentano il costrutto con la maggiore consistenza interna e in grado di spiegare la più alta percentuale di variabilità nei dati raccolti. Questo avviene per mezzo di due specifiche dimensioni:

- a. attenzione ai bisogni degli studenti (3 item);
- b. riflessione e miglioramento (4 item).

3. I fabbisogni e le modalità della didattica UNIMORE nel confronto con altri Atenei

In questa sezione si presenta un’analisi comparata fra la situazione dell’Università di Modena e Reggio Emilia e le altre università i cui dati sono stati raccolti con l’indagine AsdUni.

In particolare, per la natura del contesto didattico affrontato in questo lavoro, si è deciso di focalizzare l’attenzione sulla dimensione ‘riflessione e miglioramento’ del costrutto dei ‘bisogni’. Le quattro domande che compongono questa dimensione sono:

1. *consulenti*: “Sarebbe utile avere a disposizione consulenti esperti di didattica a cui potersi riferire”;
2. *seminari*: “Avrei interesse a partecipare a seminari formativi su tematiche didattiche”;
3. *condivisione*: “Avrei interesse a partecipare a momenti di scambio con colleghi anche di altre discipline, in cui condividere modalità efficaci di insegnamento”;
4. *supporto*: “Sento la necessità di un supporto metodologico per integrare opportunamente nella didattica le tecnologie avanzate”.

Le Figure da 1 a 4 confrontano le risposte a ciascuna di queste domande dei docenti dell’Università di Modena e Reggio Emilia con quelle dei docenti di tutte le altre università. A seconda dell’item considerato emergono analogie e differenze tra i due gruppi di docenti. Ad esempio, a riguardo dell’item *Consulenti* le distribuzioni delle risposte per l’Università di Modena e Reggio Emilia e per tutte le altre università sono molto simili tra loro e anche con una certa omogeneità tra i diversi gradi di accordo e disaccordo. In altri termini, non emerge una chiara necessità di avere a disposizione consulenti didattici esperti a cui potersi rivolgere e questo risultato è piuttosto trasversale fra tutte le università. Al contrario, nell’ambito della *Condivisione* delle modalità efficaci di insegnamento, i docenti delle altre università evidenziano un chiaro e forte bisogno, sicuramente superiore rispetto a quello che emerge per i docenti dell’Università di Modena e Reggio Emilia. È probabile che all’interno dell’Università di Modena e Reggio Emilia esistano già dei consolidati momenti di efficace condivisione di questo tipo, a differenza di altri Atenei.

In questo tipo di comparazioni non va tuttavia dimenticato che si stanno considerando valutazioni personali, basate su giudizi discreti di natura ordinale. Diversi elementi entrano quindi in gioco nel processo individuale di formazione di un

giudizio. Per questo motivo, le risposte a ciascuna domanda sono state successivamente analizzate anche per mezzo di modelli CUB - *Combination of Uniform and shifted Binomial* (Iannario & Piccolo, 2012). Questo approccio si basa infatti sull'osservazione che il processo psicologico di formulazione di un giudizio è il risultato di due fattori principali:

- a. una componente primaria generata dalle impressioni dell'intervistato, derivanti dalla consapevolezza e dalla piena comprensione del problema. Viene identificata come *feeling* ed è generalmente legata alle motivazioni dell'individuo;
- b. una componente secondaria generata dall'incertezza. Viene identificata come *uncertainty* ed è principalmente legata alle circostanze che condizionano il processo di scelta o valutazione oppure allo strumento di rilevazione. In questo caso, per *uncertainty* non si intende la componente stocastica sempre presente in ogni esperimento campionario, bensì una componente personale intrinsecamente correlata ad ogni scelta umana ed è il risultato di alcuni fattori convergenti, come la conoscenza/ignoranza del problema/fenomeno che si sta valutando, l'interesse/coinvolgimento personale nel tema in questione, tempo impiegato per giungere alla valutazione espressa, pigrizia/apatia verso il meccanismo di valutazione, etc.

Sfruttando le interpretazioni delle stime dei parametri di *feeling* e *uncertainty* è possibile rappresentare ogni modello come un punto nello spazio parametrico, permettendo così il confronto di modelli nello spazio, per sottogruppi, al variare delle circostanze esterne, e così via.

Le Figure da 5 a 8 confrontano le stime dei modelli CUB tra i diversi Atenei per ciascuna domanda. Un valore elevato di *feeling* esprime un gradimento elevato, un accordo maggiore dei docenti dell'Ateneo rispetto all'affermazione contenuta nel testo della domanda. Allo stesso modo, un valore elevato di *uncertainty* rispecchia una certa difficoltà, dovuta a uno o più dei vari fattori descritti in precedenza, nel processo di formulazione della risposta da parte dei docenti.

Riprendendo ad esempio l'item *Consulenti* (le cui risposte non mostravano una chiara indicazione verso uno specifico tipo di giudizio), è possibile notare come in realtà sia possibile identificare 3 cluster di Atenei. Il primo è composto dagli Atenei di Catania, Genova, Firenze e Foggia, caratterizzati da un bassissimo *feeling* e da una elevata *uncertainty*: questo risultato indica che i docenti di questi Atenei non hanno un giudizio chiaro e uniforme su questo aspetto, ma la loro risposta è guidata da una fortissima incertezza e sono quindi in difficoltà a fornire una valutazione precisa. Il secondo cluster comprende gli Atenei di Modena e Reggio e Torino, i

quali presentano comunque una incertezza piuttosto elevata, ma allo stesso tempo un *feeling* importante, segno di un gradimento piuttosto chiaro di quanto rappresentato dall’item. Mentre per questi due Atenei un valore elevato di *uncertainty* potrebbe essere legato allo strumento di rilevazione, nel caso del primo gruppo di Atenei quei risultati potrebbero invece essere legati a una maggiore difficoltà nel formulare il giudizio. Il terzo gruppo è composto dagli Atenei di Padova e Camerino: rispetto al *feeling* non ci sono differenze con gli Atenei di Modena e Reggio e Torino, mentre cala l’incertezza sull’item.

Sono interessanti anche i risultati riguardanti l’item della *Condivisione*: il valore del *feeling* è molto simile tra tutti gli Atenei, mentre l’incertezza è generalmente medio-bassa, segno quindi che c’era una chiara comprensione del problema in questo tipo di domanda e la formulazione del giudizio è stata guidata da una piena consapevolezza sull’accordo o meno. Colpisce il valore estremamente basso di *uncertainty* per l’Ateneo di Padova, probabilmente dovuto a diverse modalità di gestione e somministrazione del questionario rispetto agli altri Atenei.

I docenti dell’Ateneo di Modena e Reggio (insieme ai colleghi di Torino) evidenziano invece una forte difficoltà nella valutazione dell’item *Supporto*. Considerando anche le distribuzioni di frequenza riportate in Figura 4, non sembra tuttavia emergere il bisogno di un supporto metodologico per integrare opportunamente tecnologie avanzate nella didattica per i docenti dell’Ateneo di Modena e Reggio. Per questo motivo, le stime del modello CUB potrebbero sottendere ad una difficoltà da parte dei docenti a saper formulare consapevolmente un giudizio su questo ambito.

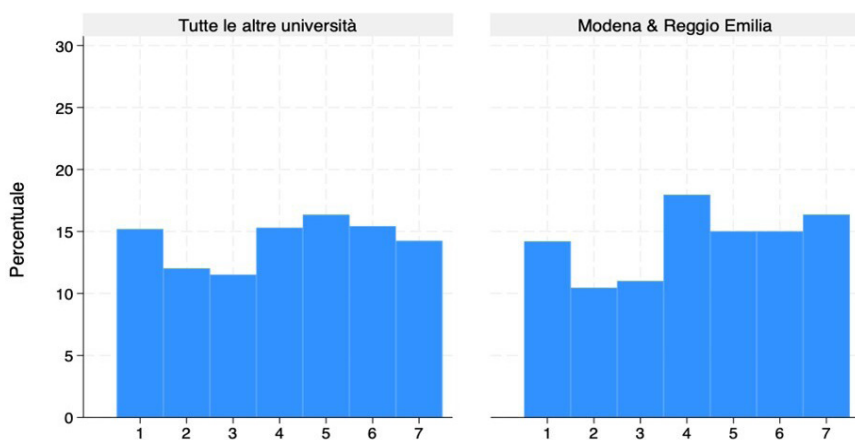


Figura 1 - Consulenti - Confronto fra Atenei sulla base delle risposte raccolte

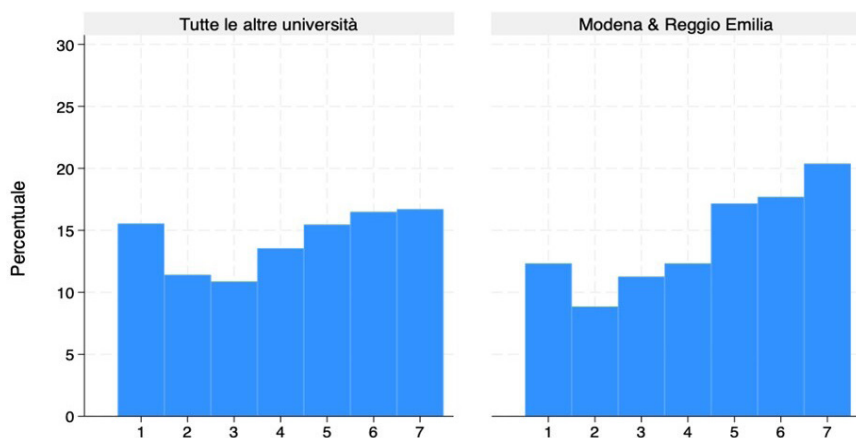


Figura 2 – Seminari – Confronto fra Atenei sulla base delle risposte raccolte

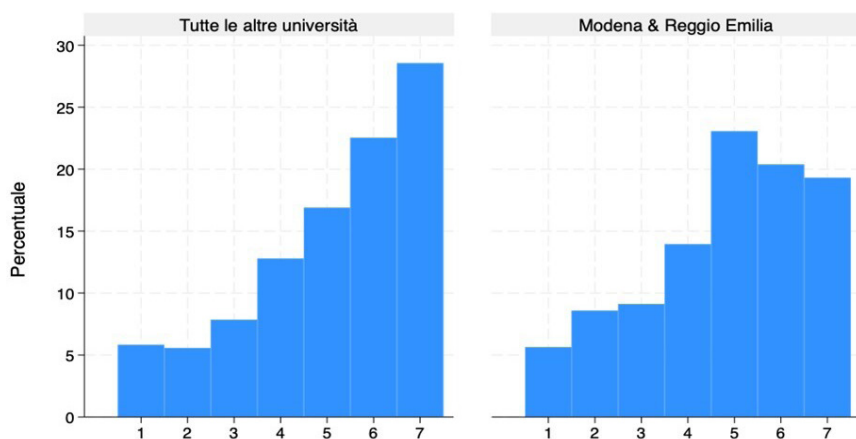


Figura 3 – Condivisione – Confronto fra Atenei sulla base delle risposte raccolte

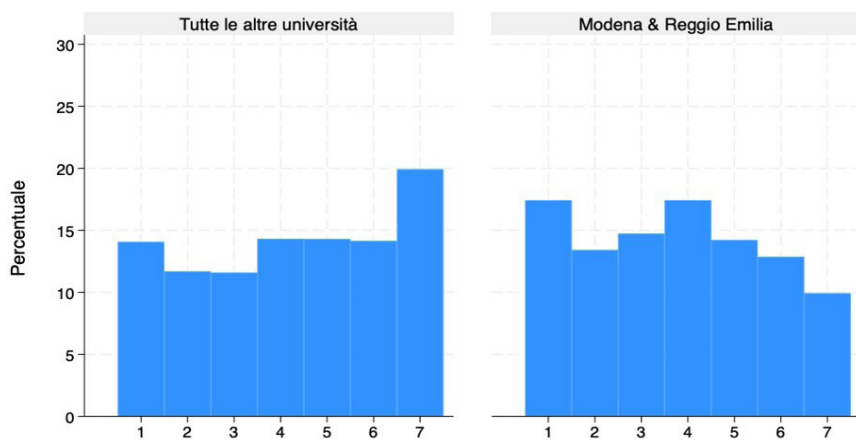


Figura 4 – Supporto – Confronto fra Atenei sulla base delle risposte raccolte

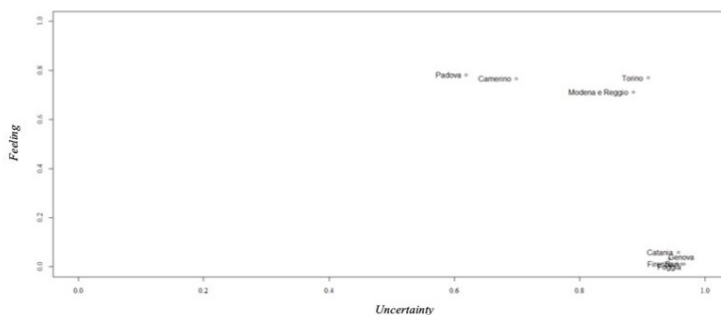


Figura 5 – Consulenti - Confronto fra Atenei sulla base delle stime del modello CUB

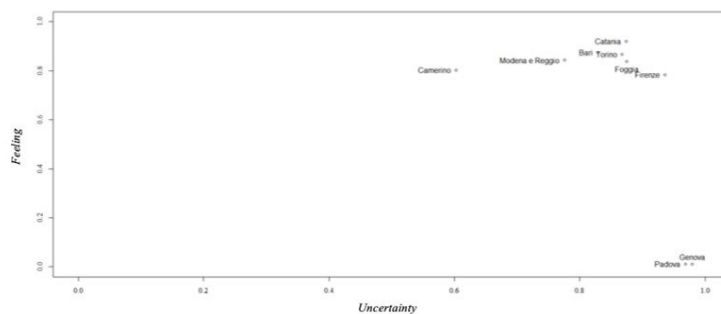


Figura 6 – Seminari

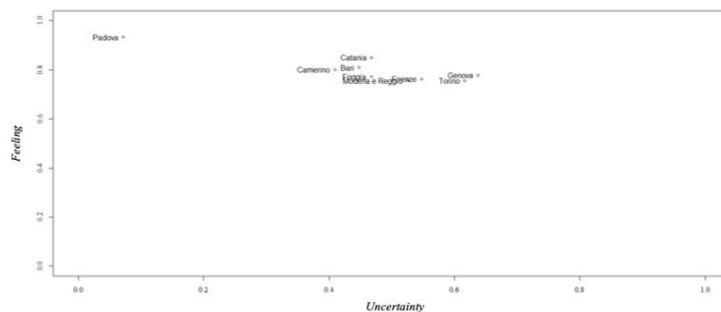


Figura 7 – Condivisione

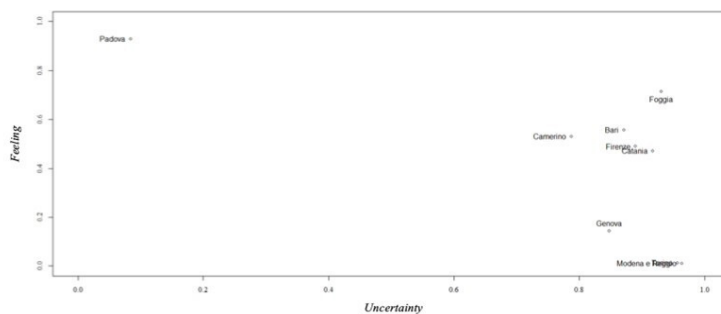


Figura 8 – Supporto

4. Didattica innovativa e inclusiva nella percezione del personale docente UNIMORE

4.1. Personale docente UNIMORE

All'Indagine UNIMORE hanno partecipato in tutto 505 docenti, 56% di genere maschile e 44% di genere femminile (Tab. 1). Non includendo docenti a contratto, hanno partecipato 192 docenti di genere femminile e 263 di genere maschile (rispettivamente il 42% e il 58%). È stata particolarmente sollecitata la presenza di docenti di prima e seconda fascia che presentano un tasso di copertura pari al 53% nel ruolo di Ordinario/Ordinaria (58% donne e 52% uomini), pari al 63% per Associati e Associate (64% donne e 61% uomini) e al 12% per ricercatori e ricercatrici. In tutto il tasso di copertura per docenti UNIMORE è pari al 62%.

La distribuzione per classi di età, riflettendo la minore copertura dell'indagine rispetto al personale ricercatore, è maggiormente spostata verso classi più anziane della popolazione docente.

Età (anni)	Genere		Totale
	F (%)	M (%)	
30-45	26,24	29,82	28,26
46-60	48,87	49,12	49,01
61-70	23,98	21,05	22,33
oltre 70	0,9	0	0,4
Totale	100	100	100

Tabella 1 – Docenti UNIMORE che hanno partecipato all'Indagine per genere e fasce di età.

Fonte: Nostre elaborazioni su Indagine UNIMORE *Innovative & Inclusive Academia*

Ruolo	F	M	Totale
Ordinario	39	85	124
Associato	107	132	239
Ricercatore/Ricercatrice	21	9	30
Ricercatore/Ricercatrice TD	25	37	62
	192	263	455

Tabella 2 – Docenti UNIMORE che hanno partecipato all'indagine. Fonte: Nostre elaborazioni su Indagine UNIMORE *Innovative & Inclusive Academia*

4.2. Le diverse risposte dei docenti e delle docenti UNIMORE

Fatto 100 il totale di chi ha partecipato all’indagine in UNIMORE, l’81% dichiara di avere utilizzato modalità didattiche attive per coinvolgere gli/le studenti/studentesse (ad es. discussione su casi, esercitazioni, *problem-based learning*, ecc.) e la percentuale è simile per uomini e donne. Anche svolgere parti di insegnamento in coordinamento con altri docenti è un’esperienza di didattica attuata in simile percentuale da uomini e donne (circa il 47%). Maggiore è la percentuale di docenti donne che hanno monitorato gli apprendimenti di studenti e studentesse con modalità e/o prove specifiche (45% contro 35% di docenti di genere maschile). Sempre fra le docenti è maggiore, rispetto a quanto avvenga per docenti di genere maschile, la percentuale di chi modifica la didattica sulla base dell’opinione degli studenti/studentesse degli anni precedenti (82% per le donne e 77% per gli uomini) in media questo avviene per circa l’80% del personale docente intervistato. L’uso di materiale didattico multimediale riguarda il 74% dei docenti senza significative differenze di genere.

	F	M	T
Ho utilizzato modalità didattiche attive per coinvolgere gli/le studenti/studentesse (ad es. discussione su casi, esercitazioni, <i>problem-based learning</i> , ecc.)	81%	81%	81%
Ho svolto parti di insegnamento in coordinamento con altri/e docenti del Corso di Studio che trattano argomenti analoghi o complementari	48%	47%	47%
Ho proposto contributi esterni (<i>stakeholder</i> , testimoni, esperti/e, ecc.) durante le lezioni in presenza/online	37%	39%	38%
Durante lo svolgimento dell’insegnamento ho monitorato gli apprendimenti di studenti/studentesse con modalità e/o prove specifiche	45%	35%	39%
Ho valutato i risultati dell’apprendimento integrando prove di valutazione diverse (orali, scritte, relazioni di laboratorio, <i>project work</i> , prove di gruppo, ecc.)	54%	53%	53%
Ho modificato la mia didattica sulla base delle opinioni di studenti/studentesse degli anni precedenti	82%	77%	79%
Ho utilizzato materiali didattici multimediali (audiovisivi, articoli nel web, enciclopedie e dizionari online) a supporto dell’erogazione frontale delle mie lezioni in presenza/online	76%	73%	74%

Tabella 3 – Modalità didattiche adottate dal personale docente UNIMORE per genere. Fonte: Nostre elaborazioni su Indagine UNIMORE *Innovative & Inclusive Academia*

Il questionario AsdUni rileva quindi le innovazioni che i docenti ritengono di attuare nella propria attività didattica. Sia per docenti di genere femminile che per docenti di genere maschile l’innovazione maggiormente utilizzata è rappresentata da strategie di coinvolgimento della componente studentesca in aula che riguarda l’83% delle docenti e il 66% dei docenti, seguita dall’utilizzo di strategie didattiche collaborative e interattive (48% delle docenti e 37% dei docenti) e dall’utilizzo di tecnologie per la didattica (37% per le docenti e 33% dei docenti).

Quali sono le INNOVAZIONI che ritiene di attuare nella sua Attività Didattica?	F	M	T
A. Proposta di attività in connessione con le realtà del territorio	48	76	124
	22%	27%	25%
B. Strategie di coinvolgimento degli/delle studenti/studentesse in aula	183	189	372
	83%	66%	74%
C. Utilizzo formativo delle pratiche valutative	41	32	73
	19%	11%	14%
D. Utilizzo delle tecnologie per la didattica	82	95	177
	37%	33%	35%
E. Utilizzo di strategie didattiche collaborative e interattive	105	106	211
	48%	37%	42%
F. Utilizzo di tecniche di <i>public speaking</i>	36	39	75
	16%	14%	15%
G. Altro	19	31	50
	9%	11%	10%
Totale	221	285	506

Tabella 4 – Innovazioni adottate dal personale docente UNIMORE per genere. Fonte: Nostre elaborazioni su Indagine UNIMORE *Innovative & Inclusive Academia*

Quale o quali strategie didattiche lei usa di solito? (può scegliere più di una opzione)	v.a.	%
A. Lezione frontale	493	97%
P. Messa a disposizione della registrazione audio e/o video delle lezioni o di parti di esse	235	46%
D. Studio di casi	194	38%
I. Lavoro a piccoli gruppi	164	32%
L. Apprendimento basato sui problemi o Problem Based Learning	102	20%
F. Simulazione	78	15%
G. Debate o dibattito regolamentato	60	12%
M. Apprendimento basato sui progetti o Project based learning	50	10%
R. Altro	45	9%
B. Lezione frontale con sistemi di sondaggio (wooclap, kahoot, mentimeter, altri)	40	8%
O. Mappe concettuali-mappe mentali	40	8%
H. Apprendimento cooperativo o cooperative learning	35	7%
C. Flipped classroom	28	6%
J. Apprendimento tra pari (in coppia)	27	5%
E. Gioco dei ruoli	24	5%
K. Team Based Learning	24	5%
N. Challenge Based learning	13	3%
Q. Podcast	10	2%

Tabella 5 – Strategie didattiche adottate dal personale docente UNIMORE. Fonte: Nostre elaborazioni su Indagine UNIMORE *Innovative & Inclusive Academia*

La strategia didattica maggiormente diffusa fra i docenti UNIMORE è la didattica frontale indicata dal 97% degli intervistati, seguita dal mettere a disposizione registrazione audio/video delle lezioni o di parti di esse indicata dal 46% degli intervistati, dallo studio di casi (indicata dal 38%) e dal lavoro a piccoli gruppi (32% degli intervistati).

In particolare, l'interesse a partecipare a corsi di formazione è maggiore Figura 9 e Tab. 6 per il personale docente ricercatore e nel ruolo di Associato.

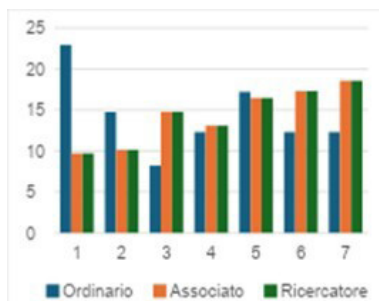


Figura 9 – È interessato a partecipare a corsi di formazione su argomenti didattici per ruolo-Unimore? Fonte: Nostre elaborazioni su Indagine UNIMORE *Innovative & Inclusive Academia*

	1	2	3	4	5	6	7
Ordinario	22,95	14,75	8,2	12,3	17,21	12,3	12,3
Associato	9,7	10,13	14,77	13,08	16,46	17,3	18,57
Ricercatore	9,7	10,13	14,77	13,08	16,46	17,3	18,57

Tabella 6 – È interessato a partecipare a corsi di formazione su argomenti didattici (metodi di pianificazione, gestione dell'aula, valutazione dell'apprendimento, attività didattiche, tecnologie, ecc.) per ruolo – UNIMORE (dati espressi come percentuali). Fonte: Nostre elaborazioni su Indagine UNIMORE *Innovative & Inclusive Academia*

Il questionario rivolto al corpo docente UNIMORE contiene quindi una sezione aggiuntiva rispetto al questionario AsdUni nella quale sono posti quesiti volti a esplorare conoscenze e pratiche sui temi dell'inclusione e situazioni a rischio discriminazione/esclusione. Viene posta una domanda ai partecipanti riguardanti la definizione stessa di inclusione (quesito 41, in Traccia Questionario in Appendice). La definizione di inclusione più diffusa, in particolare fra le docenti, è la garanzia dell'eguaglianza dei diritti di tutti gli studenti e le studentesse (46% per le docenti e 36% per i docenti) seguita dalla "integrazione di studenti/studentesse con disabilità e con DSA nei contesti comuni" (rispettivamente indicata dal 26% delle donne e dal 33% degli uomini).

Quale definizione si avvicina maggiormente alla sua idea di inclusione? (è possibile fare solo una scelta)	F	M	T
A. Integrazione studenti/studentesse con disabilità nei contesti comuni	4,5%	6,0%	5,0%
B. Integrazione studenti/studentesse con disabilità e con DSA nei contesti comuni	26,0%	33,0%	30,0%
C. Introduzione di facilitazioni per studenti/studentesse con situazioni di fragilità e/o rischio esclusione	8,6%	7,0%	8,0%
D. Valorizzazione delle differenze di studenti/studentesse con disabilità	1,8%	2,0%	2,0%
E. Valorizzazione delle differenze di studenti/studentesse con varie fragilità	10,0%	7,0%	8,4%
F. Intervento degli esperti/e (ad es. dei servizi DSA e Disabilità di Ateneo)	2,0%	4,0%	3,0%
H. Riduzione del carico di studio per tutti gli/le studenti/studentesse	1,0%	0,0%	0,2%
I. Accessibilità degli spazi fisici	0,4%	5,0%	3,0%
J. Garanzia dell'uguaglianza dei diritti di tutti gli studenti/studentesse	46,0%	36,0%	40,0%

Tabella 7 – Definizione Inclusione per genere. Fonte: Nostre elaborazioni su Indagine UNIMORE *Innovative & Inclusive Academia*

È stato quindi chiesto al campione di docenti intervistati in che misura si ritiene utile partecipare ad attività formative legate alla didattica inclusiva. Il 42% degli intervistati riteneva utile partecipare, in misura maggiore docenti di genere femminile (51%) e inferiore maschile (36%) (Tabella 8). Considerando la distribuzione in base al ruolo (Tabella 9) e limitando l'analisi a personale docente nel ruolo di ordinario, associato o ricercatore, il personale ricercatore in misura maggiore risponde in maniera affermativa (52%) seguito dal personale inquadrato nel ruolo di associato (42%) e quindi da chi è nel ruolo di ordinario (27%). È comunque anche nel ruolo di ordinario/a diffusa la presenza di chi in parte ritiene utile la presenza di corsi dedicati alla didattica inclusiva.

	Genere		
	F	M	Totale
IN PARTE	71	98	169
	32,3%	34,8%	33,7%
NO	37	84	121
	16,8%	29,8%	24,1%
SI	112	100	212
	50,9%	35,5%	42,2%
Totale	220	282	502
	100%	100%	100%

Tabella 8 – Riterrebbe utile partecipare a attività formative sulla didattica universitaria Inclusiva? Per genere. Fonte: Nostre elaborazioni su Indagine UNIMORE *Innovative & Inclusive Academia*

	In parte	NO	SI	Totale
Ordinario	51 41,5%	39 31,7%	33 26,8%	123 100%
Associato	79 33,5%	59 25,0%	98 41,5%	236 100%
Ricercatore	30 32,6%	14 15,2%	48 52,2%	92 100%
Totale	160 35,5%	112 24,8%	179 39,7%	451 100%

Tabella 9 – Riterrebbe utile partecipare a attività formative sulla didattica universitaria Inclusiva? Per ruolo. Fonte: Nostre elaborazioni su Indagine UNIMORE *Innovative & Inclusive Academia*

Considerando la composizione di genere delle proprie classi, il 9,5% delle docenti e il 5% dei docenti ritiene che la composizione sia il risultato di discriminazione o di stereotipi di genere, il 13% delle docenti e il 6% dei docenti ritengono che in parte la composizione delle classi sia determinata da discriminazione e pregiudizi.

	F	M	Totale
In parte	29 13,1%	17 6,1%	46 9,2%
NO	171 77,4%	249 88,9%	420 83,8%
SI	21 9,5%	14 5,0%	35 7,0%
Totale	221 100%	280 100%	501 100%

Tabella 10 – In che misura la composizione di genere delle classi è determinata da stereotipi o discriminazione. Fonte: Nostre elaborazioni su Indagine UNIMORE *Innovative & Inclusive Academia*

La scelta di proporre una domanda sulla definizione di inclusione persegue una duplice finalità: rilevare le credenze e le conoscenze dei docenti di UNIMORE sull'idea di inclusione e stimolare una riflessione, al fine di favorire una visione problematizzata del concetto stesso di inclusione, coerentemente con quanto evidenziato dalla letteratura di settore. In effetti, come spesso accade per i costrutti ampi e complessi, coesistono differenti idee e declinazioni e risulta assente una definizione univoca. Come sottolinea D'Alessio (2015), la definizione del concetto di inclusione – e di educazione inclusiva – è di fondamentale importanza anche per la ricerca, poiché dal modo con cui si interpreta il termine dipende

anche il tipo di ricerca che viene condotta, i quesiti indagati e il modo con cui si raccolgono i dati e si interpretano i risultati. In effetti, il termine inclusione è stato ‘colonizzato’ da sostenitori molto diversi tra di loro (dai promotori dell’educazione speciale ai *Disability Studies*), influenzati da logiche di pensiero e approcci differenti (Brantlinger, 2004; Ware, 2004; D’Alessio, Balerna e Mainardi, 2014).

Le risposte al questionario confermano la persistenza di elementi di criticità anche tra i/le docenti di Unimore, in termini di eterogeneità di percezioni e credenze, misconoscenze e incongruenze, che necessitano di ulteriori approfondimenti; emergono al contempo aspetti positivi e potenziali che sostengono la priorità di un investimento ‘sapiente e mirato’, in termini di percorsi di ricerca-formazione per lo sviluppo dei processi inclusivi nelle nostre università. Di particolare interesse la concentrazione delle risposte alla domanda sulla definizione di inclusione (domanda 41) su due poli che sottendono paradigmi differenti: quello integrativo (risposta B scelta dal 31,19% dei/delle rispondenti), centrato sull’idea di integrazione degli studenti con disabilità e con DSA nei contesti comuni, e quello inclusivo (risposta J scelta dal 39,91%), che assume un’idea estesa e universale valida per tutte le persone. Occorre precisare che una cultura attualizzata e complessa dell’inclusione si pone al di fuori di visioni lineari e polarizzanti semplicistiche; pertanto, tali posizionamenti non devono necessariamente essere considerati in modo rigido e contrapposto; in una prospettiva di tipo ecologico-relazionale, le azioni e i processi per studenti/studentesse con condizioni specifiche individuali devono essere correlate, funzionali e complementari, ad azioni e processi universali, per tutti/tutte. Nella gestione del dilemma tra individuale e collettivo, tra speciale e inclusivo, la prospettiva inclusiva si fonda sul riconoscimento e sulla valorizzazione delle differenze (Bennett, 2017; Pulcini, 2017) e delle loro relazioni, oltre una visione negativa e separata delle stesse, come esemplificato nel *framework* del progetto “*Innovative and Inclusive Academia*” (Damiani, *et al.*, 2024). La definizione di inclusione come “garanzia dell’uguaglianza dei diritti di tutti gli studenti/studentesse”, selezionata da quasi metà delle docenti donne (46%), mostra una consapevolezza di base nei confronti degli aspetti essenziali caratterizzanti un’idea di inclusione “matura”, fondata sul paradigma delle differenze e dei diritti. L’uguaglianza dei diritti di tutti e tutte, senza distinzione alcuna (con o senza diagnosi, differenze di genere, status, etc.), posta alla base dei fondamenti giuridici transnazionali (a partire dalla Costituzione italiana e dalla Dichiarazione universale dei diritti umani), viene infatti assunta dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (UN, 2006), sancendo la discontinuità rispetto al paradigma medico-individuale della disabilità, la quale assume un significato nuovo e radicalmente diverso ri-

petto a quello ‘tradizionale’ (come recentemente ribadito dalla Legge nazionale 22 dicembre 2021, n. 227). Possiamo pertanto pensare che, anche in assenza di una formazione specifica sui temi dell’inclusione e della Convenzione ONU del 2006, la cultura democratica prevalente in ambito accademico abbia sostenuto la scelta “quasi ovvia” della metà delle rispondenti, ma non possiamo dare per scontato il livello di conoscenza e di consapevolezza delle implicazioni che tale scelta comporta, concretamente, anche per i professionisti dell’educazione, e per i docenti universitari in particolare. Il paradigma dei diritti, infatti, costringe a ripensare in maniera radicale la nostra modalità di sostenere e accompagnare le persone con disabilità: metodologie e approcci che fino a qualche anno fa rispondevano pienamente agli obiettivi condivisi ad oggi rispondono sempre meno, sono sempre più messi in crisi. Intendere le persone con disabilità come titolari di diritti significa cambiare gli obiettivi; il dovere di tutti i professionisti è quello mettere in campo professionalità e competenze per creare le condizioni sociali e materiali affinché le persone con disabilità - a prescindere dalle capacità che riescono a sviluppare - siano messe in condizione di costruire il proprio progetto di vita nel mondo di tutti (Marchisio, Curto, 2022). Inoltre, come sopra accennato, il significato stesso di disabilità nella prospettiva biopsicosociale e sociale è radicalmente cambiato, delineando una condizione ‘universale che appartiene a tutti’ (Leonardi, 2005). Entro tale paradigma, la progettazione/realizzazione di condizioni sociali e materiali connesse alla didattica universitaria sono ancora meno scontate, sia per i professionisti che per i ricercatori; occorre ripensare la didattica (e la valutazione) e riorganizzare gli ambienti di apprendimento in prospettiva relazionale, in termini di ecosistemi formativi capacitanti (Ellerani, 2020). Tuttavia, le risposte sulle metodologie e sulle scelte didattiche e valutative fornite nelle precedenti sezioni del questionario non paiono rilevare consapevolezza e cambiamenti sostanziali e coerenti nelle pratiche, tali da sostenere un effettivo sviluppo inclusivo. Se da un lato emerge la dimensione relazionale come elemento di innovazione didattica (utilizzo di *strategie di coinvolgimento della componente studentesca* – 74% e, in misura minore, di strategie didattiche collaborative e interattive – 42%), a testimonianza di una diffusa percezione del valore della partecipazione di studenti/studentesse e delle pratiche collaborative (coerenti con le pratiche didattiche e organizzative per un’educazione inclusiva autentica), dall’altro si rileva, ad esempio, la prevalenza della didattica frontale come metodologia elettiva (indicata dal 97% degli intervistati) e, soprattutto, la misconoscenza del valore formativo della valutazione (*Utilizzo formativo delle pratiche valutative*, 14%), la quale rappresenta una barriera per l’effettiva valorizzazione della relazione didattica in senso formativo inclusivo, come ampiamente

documentato in letteratura. Tale aspetto è coerente con quanto emerso dagli studi condotti in Italia e all'estero sulla didattica universitaria che hanno evidenziato, tra le criticità, una scarsa propensione di molti docenti a modificare i propri insegnamenti, attraverso una trasformazione della didattica delle lezioni, in funzione delle difficoltà degli studenti e/o in considerazione dei diversi stili di apprendimento (De Anna, Covelli, 2018).

Un ulteriore elemento di riflessione, che tuttavia andrebbe approfondito anche in relazione ai limiti metodologici di quest'ultima sezione del questionario (la quale, ricordiamo, non è stata sottoposta a procedure di validazione come le precedenti), si riferisce alle variabili genere e ruolo dei rispondenti, in riferimento alla maggiore percentuale di risposte coerenti con la prospettiva inclusiva da parte delle docenti donne e dei/delle ricercatori/ricercatrici e professori/professoressse associati/e rispetto ai/docenti ordinari/e. Anche tali dati paiono allinearsi con quanto rilevato in letteratura sulle differenze di genere e di ruolo degli/delle insegnanti di scuola, in particolare per quanto riguarda la persistenza di maggiori criticità inerenti le percezioni dei docenti degli ordini di scuola superiori (delle scuole secondarie di I e II grado). Anche i temi della discriminazione e del pregiudizio meriterebbero un approfondimento; le risposte mostrano come, nella percezione prevalente, non risultino rilevanti e/o particolarmente presenti presso UNIMORE, con una maggiore sensibilità/consapevolezza da parte delle docenti donne (13% delle docenti e il 6% dei docenti ritengono che in parte la composizione delle classi sia determinato da discriminazione e pregiudizi). Un'ultima considerazione riguarda la variabile chiave per il cambiamento inclusivo dei sistemi educativi e formativi: la formazione dei docenti. Emerge in tal senso un elemento di preoccupazione, in quanto, anche se molti intervistati hanno risposto positivamente alla domanda *“sarebbe utile partecipare a attività formative sulla didattica universitaria inclusiva”* (39,7%), la somma delle risposte “in parte” e “no” è nettamente superiore (61%). Come abbiamo rilevato, è fondamentale sostenere la riflessione/formazione dei professionisti (Schön, 1993) sull'idea di inclusione e sulla sua problematizzazione; in particolare, è importante mitigare i rischi di un uso semplicistico ed esclusivo che non sostenga la compresenza degli orizzonti di senso possibili per nuove comunità costruite su diversi presupposti del convivere umano (Santi, 2014) e non risulti coerente con i nuovi paradigmi delle *capability* e dei diritti umani (Nussbaum, 2000).

5. Spunti di riflessione in UNIMORE

Parecchi sono gli spunti di riflessione che emergono da una valutazione complessiva delle risposte al questionario fornite dal personale docente di UNIMORE.

L'utilizzo di tecnologie più avanzate (domanda 6) e l'opportunità di personalizzare la didattica in funzione dei bisogni formativi dello studente (domanda 7) raccolgono un moderato entusiasmo: la percentuale più alta di risposte si osserva in corrispondenza del valore 5 (rispettivamente 27,46% e 30,50% rispetto al 13,96% e 16,97% di docenti che hanno dichiarato di essere del tutto in accordo).

Significativa anche la risposta sulla lingua inglese come valore aggiunto per trasmettere i contenuti dell'attività didattica (domanda 11) che vede la maggioranza dei rispondenti (16,51%) del tutto in disaccordo con l'affermazione.

Netta contraddizione emerge dal confronto delle risposte alle domande 17, 18 e 20. Da un lato, infatti, il personale docente UNIMORE risponde con scarso entusiasmo o neutralità rispetto alla proposta di avere a disposizione consulenti esperti di didattica a cui potersi riferire (domanda 17, solo il 19,12% si dichiara in totale accordo, il resto si distribuisce in modo uniforme sugli altri gradi di giudizio), dall'altro poi manifesta un deciso interesse a partecipare a seminari formativi su tematiche didattiche (domanda 18, in cui il 42,96% si attesta su valori 6 e 7). La necessità di un supporto metodologico per integrare le tecnologie avanzate (domanda 20) decisamente mostra disaccordo, con il valore di giudizio 7 di totale accordo che raccoglie la minor percentuale di rispondenti (solo il 10,09% si dichiara in accordo, contro un 16,28% in totale disaccordo).

Positiva la percezione del giudizio degli studenti come stimolo al cambiamento (domanda 29), che ha portato il 78% dei rispondenti a modificare la propria didattica.

Il questionario proposto ha rappresentato un'attività volutamente e necessariamente pianificata durante il primo anno di attività del gruppo di lavoro sul *Faculty Development* per monitorare lo 'stato di salute' del personale docente UNIMORE. Su tale base sono stati pianificati i cicli di seminari successivi e le precise specificità delle attività dei corsi per neoassunti, accompagnate da un costante monitoraggio delle valutazioni delle attività proposte e dalla raccolta in ogni fase di spunti di miglioramento e di crescita collettiva.

6. Conclusioni

In questo contributo abbiamo analizzato i risultati dell'indagine sul personale docente UNIMORE che si è avvalsa del questionario AsdUni al quale è stata aggiunta una sezione (riportata in appendice) in merito alla definizione di inclusione, alla didattica inclusiva, al bisogno formativo specifico su queste tematiche e alla percezione di stereotipi e discriminazioni.

L'indagine si inserisce all'interno del progetto *Innovative and Inclusive Academia* il cui focus è l'analisi di metodologie didattiche innovative e inclusive con particolare riferimento all'impatto delle stesse sulle diseguaglianze di genere, l'inclusione di studenti e studentesse con DSA e disabilità e le diseguaglianze intersezionali.

All'analisi teorica il progetto ha affiancato la proposta di interventi seminariali volti ad acquisire metodologie didattiche inclusive e innovative da inserirsi all'interno del più ampio ciclo di seminari di *Faculty Development*.

L'indagine ha permesso al gruppo di lavoro su *Faculty Development* di acquisire una maggiore conoscenza delle metodologie didattiche attuate dal personale docente e dei bisogni formativi espressi. La stessa più ampia definizione dell'inclusione nell'ambito dell'istruzione terziaria in risposta a uno specifico quesito nell'indagine ha consentito di ampliare l'attività formativa comprendendo non solo tecniche didattiche volte a migliorare l'apprendimento in presenza di disabilità o DSA, ma più in generale mirante a raggiungere l'uguaglianza dei diritti di tutti/e gli/le studenti/esse.

Il ciclo di seminari proposto ha toccato quindi diverse tematiche, dai modelli dell'inclusione e della didattica inclusiva, all'approccio di genere alla didattica a metodologie da applicare in presenza di specifiche disabilità. Un percorso formativo al quale si è accompagnato il monitoraggio delle attività e la valutazione d'impatto sia sulla didattica dei docenti che hanno partecipato al percorso formativo che sull'apprendimento di studenti e studentesse, che ha confermato l'interesse e il bisogno di studi e approfondimenti mirato, secondo approcci formativi trasformativi partecipati e sistematici.

Riferimenti bibliografici

- Bennett, M. (2017). Consapevolezza interculturale e costruzione del concetto di cittadinanza. In *Nuove frontiere della cittadinanza: 7 prove d'autore. Idee per l'innovazione nella formazione professionale*. Quaderno 1.
- Brantlinger, E. (2004). Ideologies discerned, values determined: Getting past the hierarchies of special education. Ware (Cur.), *Ideology and the politics of in/exclusion*. Peter Lang, New York, pp. 11-31.
- D'Alessio, S. (2015). La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale. *L'integrazione scolastica e sociale*.14(3), pp. 243-250.
- D'Alessio, S., Balerna, C. & Mainardi, M. (2014). Il modello inclusivo: tra passato e futuro. *Scuola Ticinese*, pp. 11-18.
- Damiani, P., Guaraldi, G., Genovese, E. & Lotti, A. (2024). An Ecological-Integrated Framework for an Inclusive Academia. *Communications in Computer and Information Science Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*, Springer Nature.
- De Anna, L., Covelli, A. (2018). Inclusive Didactics at the University: innovation and training success of students with Special Educational Needs. *Form@re, online*, 18(1), pp. 333-335. DOI: 10.13128/formare-22505
- Ellerani, P.G. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 10(2), pp. 129-145.
- Felisatti, E., Clerici, R. (a cura di) (2020). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*, Milano, Angeli.
- Di Iorio, F., Iannario, M. (2012). Residual diagnostics for interpreting CUB models. *Statistica*, 72(2), pp. 163–172. <https://doi.org/10.6092/issn.1973-2201/3641>
- Leonardi, M. (2005). Salute, Disabilità, ICF e Politiche Sociosanitarie. *Sociologia e Politiche Sociali*, 8(3), pp. 73-95.
- Marchisio, C.M., Curto, N. (2022). Progetto di vita e paradigma dei diritti, in Demo, H., Cappello, S. & Macchia, V. (Cur.). *Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich – Emergenze educative / Neue Horizonte*. Bu.press.
- Nussbaum, M.C. (2000). Women and Human Development. *The Capabilities Approach*, 1(4), pp. 74-80.
- Paccagnella, O. (2020). "Validazione dello Strumento", in Felisatti, E., Clerici, R. (a cura di) (2020). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*, Milano, Angeli, Cap. 4, pp.47-58.
- Pulcini, E. (2017). Oltre la paura e il risentimento: l'ospitalità nell'età globali, in *Nuove frontiere della cittadinanza: 7 prove d'autore. Idee per l'innovazione nella formazione professionale* Quaderno 1 Edizione.

- Santi, M. (2014). Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso "speciale" per una sfida possibile. L. d'Alonzo (Cur.), *Ontologia Special Education*. Pensa MultiMedia, Lecce.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari.
- Ware (Cur.) (2004). *Ideology and the politics of in/exclusion*. Peter Lang, New York.

Appendice

La sezione aggiunta al questionario AsdUni nell'ambito dell'indagine *Innovative & Inclusive Academia*

41) Quale definizione si avvicina maggiormente alla sua idea di inclusione? (è possibile fare solo una scelta)

A. Integrazione studenti/studentesse con disabilità nei contesti comuni

B. Integrazione studenti/studentesse con disabilità e con DSA nei contesti comuni

C. Introduzione di facilitazioni per studenti/studentesse con situazioni di fragilità e/o rischio esclusione

D. Valorizzazione delle differenze di studenti/studentesse con disabilità

E. Valorizzazione delle differenze di studenti/studentesse con varie fragilità

F. Intervento degli esperti/e (ad es. dei servizi DSA e Disabilità di Ateneo)

G. Riduzione del carico di studio a studenti/studentesse con disabilità e/o situazioni di fragilità

H. Riduzione del carico di studio per tutti gli/le studenti/studentesse

I. Accessibilità degli spazi fisici

J. Garanzia dell'uguaglianza dei diritti di tutti gli studenti/studentesse

Alle prossime domande le chiediamo di rispondere con SI, NO, IN PARTE.

42) Ha conoscenza in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e disabilità?

SI

NO

IN PARTE

43) Ha conoscenza delle caratteristiche delle principali tipologie di DSA e disabilità?

SI

NO

IN PARTE

44) Ha conoscenza delle Linee Guida per il diritto allo studio degli/delle studenti/studentesse con DSA e con disabilità?

SI

NO

IN PARTE

45) Considera efficace la sua modalità di insegnamento per rispondere ai bisogni educativi di studenti/studentesse con DSA e con disabilità?

SI

NO

IN PARTE

46) Considera efficace la sua capacità di agire nel setting d'aula per far fronte ai bisogni di studenti/studentesse con DSA e con disabilità (adattare il setting; adattare il percorso; promuovere atteggiamenti e clima a livello di gruppo favorevoli all'inclusione)?

SI

NO

IN PARTE

47) Considera efficace la sua capacità di adottare le misure compensative previste per studenti/studentesse con DSA e con disabilità in sede di esame (presenti sul data-base di UNIMORE)?

SI

NO

IN PARTE

48) Ha conoscenza del Servizio Accoglienza di Ateneo e dei delegati/e di Ateneo e di Dipartimento per studenti/studentesse con disabilità e con DSA?

SI

NO

IN PARTE

49) La composizione di genere della sua classe è a suo avviso il risultato di discriminazione o di stereotipi di genere?

SI

NO

IN PARTE

50) Riterrebbe utile partecipare ad attività formative (seminari, workshop, corsi online) dedicate alla didattica universitaria inclusiva?

SI

NO

IN PARTE

51) LE SUCCESSIVE DUE DOMANDE SONO LE ULTIME E PREVEDONO UNA RISPOSTA MULTIPLA

Durante la sua Attività Didattica ha percepito atteggiamenti discriminatori fra studenti e studentesse per: (in caso affermativo, può scegliere una o più opzioni)

A. Aspetto fisico

B. Disabilità

C. Genere

D. Orientamento sessuale

E. Religione

F. Differenti culture/etnie

G. Svantaggio economico

H. Posizioni politiche

I. Altro

52) Negli ultimi 12 mesi ritiene di essere stato/a discriminato/a in base a: (in caso affermativo, può scegliere una o più opzioni)

A. Età

B. Genere

C. Orientamento sessuale

D. Nazionalità

E. Religione

F. Disabilità

G. Background etnico-culturale

H. Altro

La corresponsabilità tra docenti, personale e comunità studentesca per la pianificazione della sostenibilità nell'Università di Genova

Ilenia Spadaro - Università di Genova¹

Francesca Pirlone - Università di Genova

Valentina Marin - Università di Genova

Federico Giacobbe - Università di Genova

1. *Faculty Development* e il caso studio dell'Università di Genova

Il termine *Faculty Development* (FD) non è semplice da tradurre; può essere espresso come lo 'sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari'. Nasce circa quarant'anni fa. In origine viene considerato 'come un indistinto processo utile a porre l'attenzione delle/dei docenti principalmente verso i bisogni di chi apprende, i propri e quelli dell'istituzione'; ma nel tempo evolve e, a distanza di due decenni si specifica meglio l'ambito di attuazione: didattica (progettualità orientata ai processi di apprendimento), personale-professionale (auto-riflessione, impegno, crescita) e rivolta all'organizzazione (coinvolgimento organizzativo e istituzionale dell'intera comunità) (Fedeli & De Rossi, 2022). In altre parole, inizialmente il FD copriva un'ampia gamma di attività progettate per supportare le prestazioni/lo sviluppo della facoltà (intendendo gli organi responsabili anche della definizione delle attività didattiche, in oggi i dipartimenti) e di tutti gli stakeholder coinvolti nei diversi aspetti della loro vita professionale, come insegnanti, studiosi, consulenti, leader accademici e cittadini istituzionali (Eble & McKeachie, 1985). Più di recente, per fare riferimento al lavoro dei centri per l'insegnamento e l'apprendimento (CTL), si pone invece maggiore interesse per il termine 'sviluppo educativo' invece di sviluppo della facoltà, segnalando un'evoluzione che include la fornitura di opportunità di sviluppo professionale per singoli istruttori, dipartimenti, college e istituzioni (Little, 2014).

¹ La redazione del paragrafo 1 è di Ilenia Spadaro e Valentina Marin; il paragrafo 2 è a cura di Francesca Pirlone, Valentina Marin e Ilenia Spadaro; il paragrafo 3 è di Francesca Pirlone e Federico Giacobbe.

Il *Faculty Development* nelle realtà italiane è un campo relativamente nuovo su cui è necessario ancora lavorare assieme per il miglioramento della qualità e la definizione di politiche e strategie condivise (Sorcinelli, 2020). L'urgenza viene ancora più esacerbata nel post emergenza sanitaria, che ha richiesto al mondo accademico di adeguarsi rapidamente e confrontarsi con il significato del binomio innovazione-qualità, interrogandosi rispetto alla sua identità e all'adeguatezza della sua missione formativa, dei suoi strumenti, tecnologie e metodi. Riflessione che è importante non sia solo formale e accademica sul concetto di sviluppo professionale dei docenti universitari, ma anche sulla necessità di una formazione continua capace di rispondere all'evoluzione dei contesti, della normativa, del pubblico, degli studenti e alla duplice identità che il docente deve possedere: il ricercatore e il formatore/insegnante.

In oggi, infatti, a livello italiano emerge chiaramente un disequilibrio fra le diverse missioni delle Università. Nella progressione di carriera e nelle politiche di reclutamento del personale docente la ricerca è l'aspetto che viene maggiormente considerato, trascurando in larga misura il peso della didattica. 'È urgente riconoscere alla didattica lo stesso valore della ricerca' e, introducendo il concetto di sostenibilità, è altresì importante sostenere 'lo sviluppo di una docenza qualificata in grado di agire nel presente orientando l'apprendimento nel futuro'. Per il raggiungimento di questi obiettivi gli atenei hanno però bisogno di essere supportati. Nel merito il Gruppo di Lavoro 'Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria' dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), assieme ai fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), possono contribuire allo studio di possibili proposte. Al Gruppo di Lavoro è infatti attribuito il compito di elaborare un documento quadro di chiarificazione, orientamento e proposta sulle tematiche della qualificazione e della valorizzazione della didattica universitaria. Per elaborare tale documento il gruppo si pone come obiettivo approfondire quanto già in atto in termini di *Faculty Development* nelle università italiane; individuare processi, standard e profili di competenza dei docenti universitari funzionali sia al potenziamento della qualità della didattica universitaria, sia al riconoscimento professionale; ma anche individuare incentivi e azioni premiali che possono essere utili da promuovere per i docenti che partecipano ai percorsi formativi. Il gruppo intende quindi 'potenziare la professionalità del docente' e favorire «il protagonismo degli atenei e dei loro organismi di governo nello sviluppo di sistemi per la qualità professionale della docenza e nella messa in campo di strategie di formazione, innovazione, riconoscimento e valorizzazione» (Felisatti & Perla, 2023).

L'Ateneo di Genova a partire dal 2016 ha investito molto sulla realizzazione di un progetto strategico per la formazione dei docenti universitari, volto a consolidare la consapevolezza nel corpo docente, all'importanza della riflessione metodologica nella pratica disciplinare. Il progetto inizia con la creazione del GLIA: Gruppo di Lavoro di Ateneo per l'Insegnamento e l'Apprendimento e con la realizzazione di attività di formazione, di seminari su metodologie innovative e di disseminazione delle buone pratiche di didattica partecipativa. Nel 2020 viene creato il Comitato per l'Innovazione Didattica di Ateneo, CIDA, a dimostrazione della dimensione strategica assunta da tale comparto. E, ancora prima, nel maggio 2019 viene organizzato l'evento internazionale *'Faculty Development'* con l'obiettivo di far conoscere, diffondere e valorizzare le esperienze italiane e straniere realizzate sul tema. Da tale evento è emerso «come la didattica universitaria innovativa sia possibile soprattutto in quelle situazioni in cui un *Teaching and Learning Center* è di supporto ai docenti, e quando i docenti sono aperti a progettazioni didattiche per competenze, interdisciplinari, orientate alla comunità e che rendono gli studenti i veri protagonisti del loro apprendimento» (Lotti & Lampugnani, 2020). Sono infatti numerosi gli studiosi che concordano sull'importanza del coinvolgimento della comunità studentesca: è essenziale nella progettazione, nello sviluppo e revisione dei curricula, nella garanzia della qualità e nella governance universitaria (Bovill, 2020); è senza dubbio una scelta importante che ancora il cambiamento e il miglioramento continuo nell'intero sistema universitario (EHEA, 2015); consente di promuovere un'educazione democratica (CookSather & Luz, 2015; Felisatti & Perla, 2023).

Questo concetto viene ribadito negli Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (ESG) che al punto 1.3 citano: «le Istituzioni garantiscono che i corsi di studio siano erogati in modo da incoraggiare gli studenti ad assumere un ruolo attivo nello sviluppo del processo di apprendimento e che la verifica del profitto degli studenti rifletta tale approccio» (ESG, 2015). Le linee guida individuano nell'approccio all'apprendimento e all'insegnamento incentrato sullo studente uno stimolo per la motivazione e l'auto-riflessione utile sia per la progettazione ed erogazione dei corsi di studio ma anche nella verifica dei risultati raggiunti. Tale approccio è attento a rispettare la diversità degli studenti e delle loro esigenze e a garantire il rispetto reciproco nella relazione tra docenti e discenti. Per ottenere ciò è necessario promuove percorsi di apprendimento flessibili; valutare la possibilità di usare diverse modalità di erogazione, di metodi didattici, di valutazione e procedure adeguate a gestire i suggerimenti degli studenti; incentivare l'autonomia del discente, garantendo guida e sostegno adeguati da parte dei docenti.

In questo contributo, alla luce di quanto presentato e del ruolo degli studenti visti come attori chiave e co-creatori rilevanti nella compartecipazione ai processi di innovazione dell'insegnamento e nella pianificazione di iniziative volte alla promozione della sostenibilità, si presentano le metodologie partecipative e didattiche innovative sperimentate in UniGe che hanno consentito di sviluppare un'esperienza di corresponsabilità tra docenti, personale e comunità studentesca. Corresponsabilità che è stata pianificata e costruita crescendo in termini di grado di coinvolgimento dei partecipanti. Le azioni realizzate sono state progettate per ripercorrere i 5 step della "Scala della partecipazione dei cittadini": Informazione, Consultazione, Coinvolgimento, fino alla Cooperazione e alla Delegazione (IAP2 International Federation, 2018). Questo processo è stato sperimentato nel progetto PRINCE "PREmialità e INCEntivi per il cambiamento modale" (MATT 2018, in corso) che si è posto l'obiettivo di promuovere la mobilità sostenibile tra gli studenti universitari, attraverso lo studio e l'applicazione di politiche di incentivo associate a comportamenti virtuosi. PRINCE, sviluppando una sinergia tra ricerca/didattica e governance/gestione operativa dell'Ateneo, si configura come un programma di *Faculty Development*.

2. Una buona pratica per la promozione della mobilità sostenibile

Il presente paragrafo riporta alcuni degli aspetti innovativi del progetto PRINCE, che si configura come una buona pratica per la promozione della mobilità sostenibile e, come già anticipato, come una azione di *Faculty Development*. In tale contesto sono state sperimentate metodologie partecipative e didattiche innovative per coinvolgere, far cooperare, diffondere e far sviluppare abilità e competenze agli stakeholder coinvolti. L'applicazione di questo approccio a un caso concreto, come l'analisi delle scelte di mobilità della comunità accademica e la promozione di alternative sostenibili, è in linea con il concetto di Università come *'Living Lab'*, spazi in cui sperimentare insieme a tutta la comunità accademica soluzioni innovative per promuovere la sostenibilità, anche tramite l'integrazione tra ricerca accademica e gestione operativa degli atenei (Filho *et al*, 2016).

Il progetto, iniziato nel 2018 e attualmente in fase di ultimazione, ha visto la realizzazione di un percorso partecipato con diversi attori interni ed esterni alla comunità universitaria. Tra gli attori si ricordano: i docenti, il personale tecnico-amministrativo (in particolare i membri del gruppo UniGe Sostenibile che si occupa di sostenibilità nell'Ateneo) e la comunità studentesca (grazie anche al coinvolgimento dell'associazione studentesca per la sostenibilità: Unigeco). Tra gli

attori esterni, i partner di progetto; dall'amministrazione comunale di Genova ad aziende che collaborano con il Comune nella mobilità urbana a Genova.

Inizialmente le attività sono state promosse dall'equipe docente e dal personale tecnico-amministrativo. La finalità delle prime azioni è stata quella di fotografare la situazione della mobilità nell'Università di Genova, cercando di individuare le criticità (Pirlone *et al.*, 2020). Successivamente sono state promosse iniziative volte all'informazione e sensibilizzazione sul tema della mobilità sostenibile, aperte a tutta la comunità universitaria, ed in particolare alla componente studentesca. Sono state anche promosse azioni formative, tra cui si ricorda il Corso Sostenibilità nell'ambito della formazione alla cittadinanza, dove uno dei moduli tratta della mobilità universitaria e del progetto PRINCE.

Il processo sviluppatosi durante lo svolgimento del progetto ha visto ad un certo punto una significativa evoluzione: le azioni promosse non provenivano più solo dal personale docente e tecnico-amministrativo, ma anche dalla comunità studentesca, segno di un coinvolgimento attivo e condiviso. Dopo una serie di attività promosse in collaborazione si è arrivati quasi ad un ribaltamento, dove sono stati gli studenti e le studentesse inizialmente coinvolti ad organizzare incontri ed eventi volti a interessare tutta l'Università. Gli studenti hanno affrontato problemi reali della società civile anche grazie all'aiuto di attori esterni all'università, i partner di progetto sopra citati, attraverso un nuovo metodo di apprendimento.

L'equipe docente e tecnico-amministrativa ha quindi proposto, informato, sensibilizzato e formato, delegato agli studenti/esse che si sono informati, sensibilizzati e formati e hanno iniziato a proporre a loro volta, prima tra pari e poi allargando a tutta la comunità universitaria, una serie di eventi. Ciò in coerenza alla Scala della partecipazione dei cittadini: Informazione, Consultazione, Coinvolgimento, fino alla Cooperazione e alla Delegazione.

La buona pratica sviluppata con il progetto PRINCE è costituita da un'evoluzione istituzionale e tecnologica verso il *Service Learning*, dove la partecipazione e il coinvolgimento attivo tra partner (che nello specifico si occupano di mobilità sostenibile sul territorio), docenti, personale e comunità studentesca hanno consentito di sviluppare una corresponsabilità per la promozione della mobilità sostenibile a livello urbano. Risulta infatti importante una

visione strategica condivisa - raggiungibile attraverso una reale partecipazione dei diversi stakeholder coinvolti - che cerchi di guardare al di là dei singoli aspetti strettamente correlati ai trasporti e alla mobilità ma traguardi l'attrattività del territorio, la qualità dell'ambiente urbano e delle città a beneficio della popolazione, dell'economia e della società nel suo insieme (Pirlone & Spadaro, 2020).

Nel presente contributo vengono quindi presentati alcuni eventi partecipativi organizzati negli ultimi anni all'interno dei quali viene evidenziato il contributo di ciascun attore e le sinergie create, che testimoniano la maturazione nella crescita del coinvolgimento e di corresponsabilità sia nel capire le criticità presenti sia nel definire azioni migliorative per la promozione della mobilità sostenibile.

Uno dei primi eventi pubblici è stato quello di presentazione avvenuto nel 2022 dove i partner di progetto, attori interni docenti e personale tecnico-amministrativo e attori esterni, hanno proposto l'iniziativa alla cittadinanza, sottolineando quanto la mobilità universitaria giochi un ruolo importante nella mobilità urbana e quindi siano necessarie azioni sempre più sostenibili (Figura 1).



Figura 1 - Evento lancio pubblico dell'APP PRINCE.

Successivamente, l'equipe docente e tecnico-amministrativa è stata molto attiva nella fase di informazione e comunicazione relativamente alla tematica della mobilità e delle iniziative PRINCE, anche in collaborazione con gli altri attori esterni, partner del progetto. Tali azioni hanno previsto sia la diffusione e promozione delle informazioni sulle iniziative e gli eventi del progetto PRINCE (web, social, locandine), sia la comunicazione dei risultati ottenuti dal progetto tramite specifiche presentazioni che sono state illustrate durante gli eventi e anche pubblicate sulle pagine web di UniGe (vedere Figura 2).



Figura 2 - Esempi di azioni di comunicazione e ingaggio

Tra gli eventi organizzati nell'ultimo periodo, nel 2023, si ricorda la *“Mobilità sostenibile per la comunità UniGe: progetti e proposte”*, una giornata promossa in occasione del Festival dello Sviluppo Sostenibile 2023, con l'obiettivo di parlare di mobilità sostenibile e anche di cogliere eventuali criticità da affrontare nella programmazione successiva di Ateneo. L'equipe docente ha avuto un ruolo nella sensibilizzazione e formazione promuovendo un confronto con la comunità studentesca, grazie alla collaborazione dell'Associazione studentesca Unigeco. Hanno partecipato all'evento in aula 25 persone fra comunità studentesca e docenti oltre alla *Mobility Manager* di Ateneo e alla Prorettrice alla Sostenibilità. In contemporanea all'incontro, all'ingresso della struttura ospitante l'evento, sono stati allestiti un banchetto per la promozione del car sharing, con distribuzione di premi mobilità a cura del partner di progetto *Car Sharing*, e uno *Swap Party*, organizzato dall'Associazione studentesca Unigeco per promuovere i principi dell'economia circolare. Dettagli sul programma degli interventi e fotografie dell'evento sono disponibili sul sito <https://unigesostenibile.unige.it/mobilitafestival23>. In questa fase si assiste quindi ad una maturazione del processo, il coinvolgimento con attori esterni, i partner di PRINCE, e una prima iniziativa promossa dalla comunità studentesca (Figura 3).

Successivamente, nel 2023 sono stati organizzati due diversi eventi per incentivare l'uso di forme di mobilità sostenibile, denominati *PRINCE Eco-Tour* in UniGe. Entrambi gli eventi hanno interessato diverse sedi dell'ateneo, in modo da raggiungere un numero maggiore di utenti e con un'offerta di servizi di mobilità diversificata. Tali iniziative sono state promosse dalla collaborazione degli attori interni docenti e tecnici-amministrativi e da quelli esterni, i partner di progetto.



Figura 3- Evento Mobilità sostenibile, *Car-sharing* ed economia circolare per la comunità UniGe.

Il primo, “*PRINCE Eco-Tour in UniGe*”, è stato programmato nell’ambito della *European Mobility Week 2023*, il 22 settembre, ma è stato poi rimandato al 29 settembre causa allerta meteo (<https://unigesostenibile.unige.it/PRINCEEcoTour>, Fig.4). I partecipanti, oltre 80 tra studenti e studentesse, si sono spostati tra i vari poli con mezzi sostenibili (trasporto pubblico locale, *car sharing*, *bike sharing*, a piedi) ottenendo ad ogni tappa diversi buoni di mobilità. È stato poi previsto a fine del percorso un momento finale, un *World Cafè* con buffet offerto, dove attraverso game e piattaforme interattive si è ragionato assieme sulle principali barriere riscontrate durante i percorsi con i mezzi pubblici e quali drivers potrebbero incentivare il loro uso. È stato chiesto ai partecipanti di rispondere ad alcune domande per raccogliere il loro punto di vista e i vari partners di progetto hanno avuto l’occasione di presentare i risultati del progetto PRINCE e di illustrare le opportunità di scontistica previste per la fascia under 26.

Il secondo evento, “*PRINCE Eco-Tour in UniGe continua...*”, dell’ottobre 2023, si è tenuto in contemporanea con l’inaugurazione delle nuove rastrelliere universitarie, posizionate in diverse sedi dell’Ateneo (<https://unigesostenibile.unige.it/PRINCEEcoTour2>).

Nel merito della tematica della ciclabilità la collaborazione tra Gruppo Unige Sostenibile e comunità studentesca era già attiva dal 2020. In particolare, tra le attività promosse da studenti e studentesse all’interno del progetto PRINCE, si ricorda il questionario informativo diffuso durante la pandemia, condiviso con

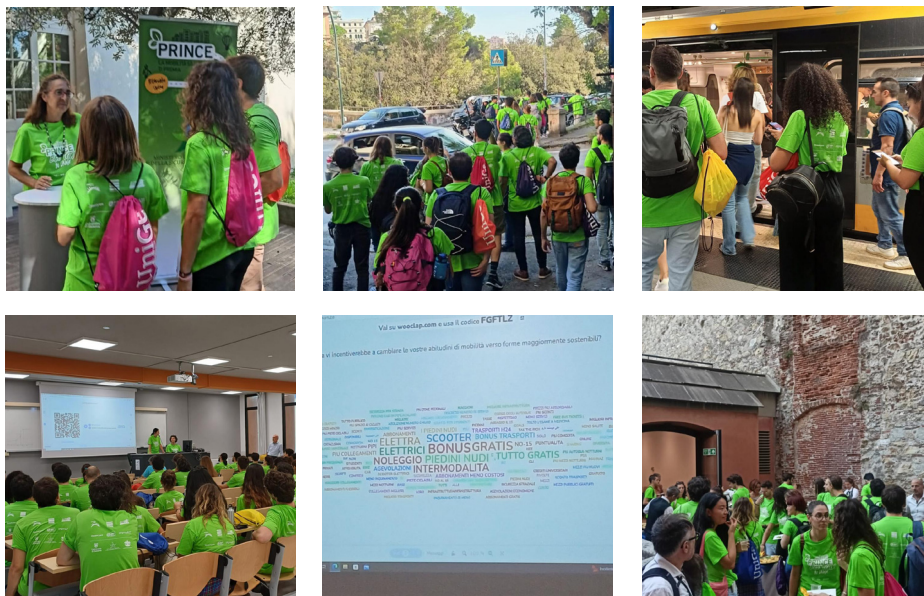


Figura 4 - PRINCE Eco-Tour in UniGe: Festival dello sviluppo sostenibile.

UniGe Sostenibile e poi con tutta la comunità studentesca per individuare percorsi, tipologie di rastrelliere e luoghi dove installarle (Figura 5). A supporto di questa esigenza, l'equipe docente e lo staff di UniGe Sostenibile avevano mappato le rastrelliere e i posti bici esistenti, una tappa propedeutica all'effettivo posizionamento delle nuove rastrelliere in UniGe, avvenuto nel 2023 (Figura 6).

QUESTIONARIO INFORMATIVO	
1. Con che mezzo raggiungi abitualmente l'Università?*	6. Hai mai usufruito dell'offerta gratuita treno+bici?
• Auto • Moto • Autobus • Treno • Bici • Piedi	• Sì • No
2. Quanto dista l'Università da dove vivi?*	7. Saresti interessato a convenzioni con servizi di bike sharing?*
• 0-1.9 Km • 2-4.9 Km • 5-10 Km • >10 Km	• Sì • No
3. Quale dipartimento frequenti?*	8. Cosa frena dall'utilizzare la bicicletta come mezzo per raggiungere l'Università?*
4. Useresti la bicicletta quotidianamente:	• Sicurezza nelle strade • Posti bici mancanti • Sicurezza posti bici • Altro:.....
• Sì • No	9. Preferiresti un ciclo posteggio:*
5. Che tipo di bici usi o preferiresti usare:	• All'interno della sede universitaria • All'esterno della sede universitaria, ma posizionata strategicamente • Altro
• tradizionale • elettrica	10. Che tipo di servizio vorresti avere in aggiunta al ciclo posteggio?
	• Armadietto porta casco

Figura 5 - Questionario elaborato da Associazione Unigeco sul tema della ciclabilità.

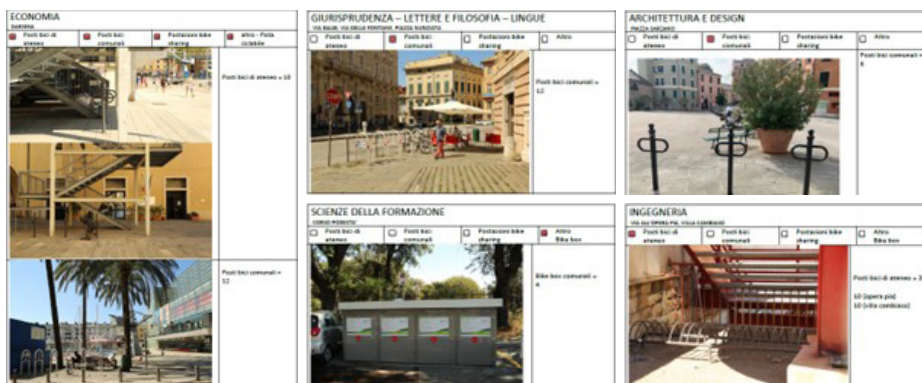


Figura 6 - Estratti di mappatura di rastrelliere e servizi bici esistenti in UniGe.

La seconda edizione dell'*Eco Tour*, oltre ad incentivare la comunità studentesca al cambiamento delle abitudini di mobilità e all'utilizzo di forme di mobilità sostenibili, ha avuto lo scopo di raccogliere pareri rispetto all'uso della bici come mezzo di trasporto per gli spostamenti Casa-Università e sulla situazione presso sedi differenti (Ingegneria a Via Opera Pia, Ingegneria a Villa Cambiaso, Scienze a Viale Benedetto XV, Farmacia in Corso Gastaldi).

In questo evento ognuno dei partecipanti ha potuto scegliere una sede, presso la quale era stato predisposto un banchetto informativo sul progetto PRINCE e sulle possibilità di sconti e riduzioni previsti per la comunità studentesca (Fig.7). Ogni partecipante ha compilato un dettagliato questionario sul tema della mobilità e sul progetto PRINCE, che è stato poi analizzato per valutare le esigenze e le criticità della comunità studentesca e per monitorare l'uso, il gradimento e l'impatto della App PRINCE e del progetto PRINCE in generale.

In ogni tappa, gli studenti e le studentesse che avevano preventivamente compilato il questionario online sulla mobilità sostenibile potevano ricevere magliette PRINCE e premi mobilità fino ad esaurimento scorte. Sono stati consegnati 145 pacchetti premio, su un totale di oltre 200 partecipanti e oltre 300 persone che avevano compilato il questionario.

Nell'ambito di questi due eventi-tour, la comunità studentesca oltre ad essere stata sensibilizzata al tema della mobilità sostenibile, è diventata protagonista andando a fornire importanti informazioni sullo stato di fatto e sulle criticità della mobilità attuale proponendo azioni concrete da traguardare non solo nelle politiche di Ateneo, ma anche a livello cittadino.

A fine del 2023, nella Settimana Europea per la Riduzione dei Rifiuti (SERR), a denotare la crescita nella consapevolezza e responsabilità verso la tematica della sostenibilità, è stato organizzato un ulteriore evento direttamente dalla comunità studentesca,



Figura 7 - PRINCE Eco-Tour in UniGe continua....: inaugurazione delle rastrelliere.

sotto la guida dell'Associazione studentesca Unigeco. Il nome dell'evento è stato “*Mugugno sostenibile-edizione mobilità*” ed in contemporanea è stato organizzato un altro *Swap Party* (https://unigesostenibile.unige.it/mugugno_sostenibile23, Figura 8).



Figura 8 - Evento “Mugugno sostenibile” promosso da associazione Unigeco con il supporto di UniGe Sostenibile.

Durante l'incontro sono stati presentati dai docenti coinvolti i risultati dei questionari del progetto PRINCE somministrati durante i vari eventi precedentemente descritti e la *Mobility Manager* di Ateneo ha illustrato i futuri step che UniGe intraprenderà sul tema della mobilità sostenibile, come esplicitato nel nuovo Piano Spostamento casa – università, in definizione al momento dell'evento e che è stato poi pubblicato ad inizio 2024. Agli oltre 20 partecipanti è stato chiesto di contribuire all'analisi dei risultati e alle proposte per il futuro. Il lavoro è stato diviso in tavoli, gestiti dagli studenti stessi, e si è strutturato su varie tematiche, applicando metodologie innovative di coinvolgimento, quali ad esempio il focus group e l'uso dello strumento *Wooclap*. Sono stati infine distribuiti i premi mobilità residui messi a disposizione dai partner di progetto.

3. Conclusione e prospettive future verso il *Service Learning*

Il progetto PRINCE, sviluppando una sinergia tra ricerca/didattica e governance/gestione operativa dell'Ateneo, si configura come un programma di *Faculty Development*, innanzitutto in termini di innovazione didattica universitaria, in quanto ha fornito la possibilità di sperimentare e applicare metodologie didattiche innovative, che possono essere trasferite e utilizzate per rendere più interattive le lezioni nei corsi universitari.

Ha inoltre permesso di sviluppare ricerche tematiche riguardanti strategie, politiche e strumenti innovativi per promuovere la mobilità sostenibile, con approfondimenti utili da diffondere nelle lezioni accademiche da parte dei docenti coinvolti.

Infine, ha contribuito allo sviluppo di competenze didattiche per formare studenti attivi e responsabili. A riguardo, come riportato nel paragrafo 2, ha realizzato incontri/focus group per sensibilizzare, formare, coinvolgere e responsabilizzare gli studenti, che saranno non solo i tecnici/professionisti del futuro, ma anche cittadini attivi, pensatori critici, risolutori di problemi, orientati verso l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e capaci di promuovere i principi dello sviluppo sostenibile nelle nostre città.

Gli studenti hanno così potuto affrontare problemi reali della società civile, in sinergia con i propri docenti e con lo staff di ateneo e con l'aiuto anche di attori esterni all'università (in primis i partner di progetto), sperimentando un nuovo metodo di apprendimento.

L'associazione studentesca Unigeco, maggiormente coinvolta nella parte di co-progettazione, si è detta soddisfatta di aver collaborato in Università al progetto

PRINCE. La maggior parte degli studenti e studentesse contattati e coinvolti si è dimostrata disponibile a compilare questionari sulle abitudini di mobilità urbana. Purtroppo, complici gli impegni universitari e le difficoltà nella divulgazione verso la componente studentesca, la partecipazione durante gli eventi in presenza, secondo Unigeco, poteva essere maggiore. Necessario sarebbe introdurre modalità di assegnazione crediti e incentivi per aumentare la partecipazione alla vita di Ateneo, al di fuori delle attività curriculari.

Concludendo la buona pratica PRINCE descritta nel contributo, nasce come esperienza di *Faculty Development* ma evolve portando a una presa di coscienza e a un coinvolgimento attivo dei partner che rappresentano attori strategici per la promozione della mobilità sostenibile sul territorio urbano, dei docenti, del personale e della comunità studentesca; un'evoluzione di processo-istituzionale e tecnologica verso il *Service Learning*. Il processo innescato tra gli attori della quadrupla elica: università, amministrazione, imprese e popolazione studentesca ha consentito di sviluppare una corresponsabilità per la promozione della mobilità sostenibile a partire dall'università verso il livello urbano (Spadaro & Pirlone, 2021). Quanto realizzato sul tema della mobilità risulta replicabile, con opportune revisioni e considerazioni, alle diverse tematiche prioritarie per la pianificazione della sostenibilità, con l'obiettivo di trasformare le Università in '*Living Lab*', laboratori di innovazione e di cooperazione a servizio delle città.

Riferimenti bibliografici

- Leal Filho, W., Shiel, C., & Paço, A. (2016). "Implementing and Integrating Sustainability in Higher Education: A Critical Review". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(4), pp. 652-667.
- Eble K. & McKeachie W. (1985). *Improving undergraduate education through Faculty Development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ESG (2025). Standard e linee guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Italian.pdf>
- Fedeli M., De Rossi M. (2022). Costruire percorsi di *Faculty Development*, Collana Didattiche, Tecnologie e Media Education Frontiere per la Sostenibilità, 2022, E-book Open Access, ISBN: 9788867608973. Disponibile: <https://www.pensamultimedia.it/libro/9788867608973>.
- Felisatti, E. & Perla, L. (2023). Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria. ANVUR. <https://www.anvur.it/wp->

[content/uploads/2023/09/Linee-Guida-riconoscimento-e-valorizzazione-docenza-universitaria_Final-1.pdf](#) .

- International Association for Public Participation IAP2 (2018). Public Participation Spectrum_ <https://iap2.org.au/resources/iap2-published-resources/>
- Little D. (2014). Reflections on the state of the scholarship of educational development. To Improve the Academy. 33 (1), 1-13.
- Lotti A., Lampugnani P.A. (2020). *Faculty Development* in Italia_Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari, Genova University Press. https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Faculty_Development_in_Italia_ebook_indicizzato.pdf
- Pirlone F., Spadaro I., Candia S. (2020). Politiche smart per la mobilità sostenibile degli studenti universitari, rivista TERRITORIO, Franco Angeli – fascicolo 92/2020, ISSN 1825-8689, ISSN 2239-6330, pp. 132-139.
- Pirlone F., Spadaro I. (2020). Accessibilità, sicurezza e incentivi nelle strategie di mobilità sostenibile. L'esperienza virtuosa di Genova, In Atti della XXII Conferenza Nazionale SIU -L'urbanistica italiana di fronte all'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, AA.VV, Planum Publisher, ISBN 9788899237219, Roma-Milano, pp. 946-951.
- Sorcinelli M. D. (2020). Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional, Genova University Press. https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Faculty_Development_in_Italia_ebook_indicizzato.pdf.
- Spadaro I., Pirlone F. (2021). Sustainable Urban Mobility Plan and Health Security, Sustainability 2021, Volume 13(8), Issue 8, 4403, ISSN 2071-1050, MDPI: Basel, Switzerland, pp. 1-20, <https://doi.org/10.3390/su13084403>.

Integrare il *Service Learning* per rispondere alle sfide migratorie. Esiti di un percorso di *Faculty Development* finalizzato all'*engagement* degli studenti dell'Università di Verona

Luigina Mortari - Università degli Studi di Verona¹

Alessia Bevilacqua - Università degli Studi di Verona

Roberta Silva - Università degli Studi di Verona

1. Le ragioni di una scelta

Il *Service Learning* (SL) nasce come metodologia didattica esperienziale, che, oggi come oggi, trova la sua principale *raison d'être* nella formazione di figure professionali che integrano profondamente la dimensione teorica e quella pratica, come ad esempio insegnanti, professionisti dell'area medica e così via. Ciò risulta possibile in considerazione del fatto che questa strategia mira al raggiungimento di *learning outcomes* attraverso momenti esperienziali ed immersivi in contesti reali, con lo scopo di agire positivamente sui bisogni evidenziati dalle realtà ospitanti, intrecciando momenti riflessivi e momenti di rielaborazione dei contenuti disciplinari. Questo consente di sviluppare nei soggetti competenze sia professionali che trasversali e, allo stesso tempo, di stabilire una relazione di reciproco arricchimento tra le istituzioni accademiche e i contesti sociali (Bringle, Games & Malloy, 1999; Bringle, Hatcher & Games, 1997).

Proprio quest'ultimo aspetto nasconde in sé il germe che spiega il suo proficuo inserimento all'interno di percorsi di *Faculty Development* (FD). Il SL, infatti, se correttamente inteso, pone le basi per un nuovo legame tra Università e territorio, poiché interpreta tale relazione a partire da un'ottica né utilitaristica né pietistica, ma potremmo dire 'positivamente simbiotica' e protratta nel tempo (McKay & Rozee, 2004, Carrington & Saggars, 2008; Conner, 2010). Prevedere un inserimento degli studenti universitari (previa adeguata formazio-

¹ Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Luigina Mortari il paragrafo 5, ad Alessia Bevilacqua i paragrafi 3 e 4, a Roberta Silva i paragrafi 1 e 2. La bibliografia risulta equamente divisa fra le tre autrici

ne) in una comunità specifica, con l'obiettivo di collaborare fattivamente alla soluzione di un problema evidenziato dalla stessa, infatti, risignifica le azioni di tirocinio, ponendo al centro dell'attenzione le esigenze degli stakeholders, che divengono per l'accademia interlocutore privilegiato e punto di riferimento orientativo (Mortari & Silva, 2023). Dall'altro lato, tuttavia, questo porta a un arricchimento anche per le istituzioni accademiche perché consente di migliorare la formazione dei propri studenti, inquadrandola in una dimensione socialmente oltre che professionalmente rilevante, ed inoltre aumenta il livello di soddisfazione degli studenti nei confronti dell'istituzione accademica, poiché sostiene la loro motivazione e pone in evidenza la spendibilità delle competenze raggiunte (Hammond, 1994; Ward, 1998; McKay & Rozee, 2004; Bringle, Hatcher & Jones, 2012; Cooper, 2014). Entrambe queste considerazioni mostrano, dunque, come il SL permetta di raggiungere obiettivi importanti per il FD, ovvero, *in primis*, una più stretta connessione con il contesto di riferimento, senza trascurare una maggior efficacia didattica dei propri percorsi formativi, un crescente livello di *engagement* degli studenti, nonché l'apprezzamento che gli studenti stessi riservano all'istituzione accademica a cui appartengono. Queste evidenze rendono chiaro perché il sostegno ai percorsi di SL si inserisca all'interno di una politica di *Faculty Development* attiva a livello internazionale (Abes, Jackson & Jones 2002; Pelco & Howard, 2015; Fink, 2018). Affinché ciò accada, tuttavia, è necessario che questi percorsi siano positivamente incernierati all'interno dei *curricula* accademici e ricevano il supporto che necessitano in fase sia istitutiva che gestionale. Si tratta infatti di percorsi complessi, che richiedono un notevole contributo in termini sia di tempo che di impegno per potersi realizzare appieno, e di conseguenza, per andare oltre alla sperimentazione episodica all'interno di singoli insegnamenti o percorsi (Bringle & Hatcher, 2000; Smith *et al.*, 2013), hanno bisogno di un supporto strutturale e organico da parte dei *Faculty Development Center* (FDC) per istituzionalizzarsi e consolidarsi, favorendo il legame con le comunità ospitanti, promuovendo un allargamento della base dei docenti coinvolti (cosa che ne riduce l'impatto in termini di impegno da parte dei *faculty members* interessati dal progetto), e provvedendo a favorire la valorizzazione di tali percorsi in termini di carriera accademica degli studenti coinvolti (Bringle & Hatcher, 1995; Ward, 1998; Ward & Wolf-Wendel, 2000; Abes, Jackson & Jones, 2002, Furco & Moely, 2012).

2. Quale *Service Learning*?

Fino ad ora abbiamo parlato di SL come se si parlasse di un modello granitico, soggiacente ad un'unica interpretazione, ma la realtà è ben diversa poiché con questa espressione ci si riferisce a un vasto assortimento di attività che legano momenti formativi e momenti esperienziali (Felten e Clayton, 2011). Nato tra il 1966 e 1967 presso la Oak Ridge Associated University (Tennessee) ad opera di Robert Sigmon e William Ramsey, questa strategia didattica diviene via via sempre più popolare, fino ad essere inserito nel 1993 nel *Community Service Trust Act*, che ne sanciva la centralità nel sistema formativo americano, per poi diffondersi, nei decenni successivi, nel contesto europeo (Stanton, Giles & Cruz, 1999; Billig & Waterman, 2014). La sua fortuna è stata anche però la ragione che ha portato alla multiformità della sua concretizzazione, tuttavia, in questa sede, al di là di una focalizzazione sulla molteplicità delle architetture con cui si concretizza questa strategia didattica, appare interessante focalizzarsi su quello che potremmo definire il modello 'classico'.

Secondo la definizione promossa dalla West Chester University il SL deriva dall'equilibrio tra quattro elementi interconnessi tra loro: lo sviluppo degli obiettivi di apprendimento curricolari (*academics*), le azioni riflessive (*reflection*), l'azione di servizio in risposta al bisogno della comunità ospitante (*service*) e lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva orientate all'assunzione di responsabilità (*civic responsibility*). Ognuno di questi aspetti meriterebbe, ovviamente, un approfondimento specifico. Tuttavia, visto il focus di questa riflessione, sarà opportuno concentrarci in particolare su quest'ultimo elemento.

Il SL promuove uno 'spendersi' all'interno della comunità che non deve essere inteso come atto 'pietistico', quanto piuttosto in senso ci-partecipativo, ovvero come la capacità del singolo di vedere la propria necessità di crescere, come professionista e come persona in un rapporto di reciproca fertilizzazione con la dimensione civica e sociale a cui appartiene, in un'ottica rispettosa e globale (Coles, 1993; Ward & Wolf-Wendel, 2000; Clark *et al.*, 1997; Billig, 2000; Butin, 2003; Kaye, 2004; Lake & Jones, 2008; Stoecker *et al.*, 2010; Wade, 2011, Scott, 2012). Fondamentale è, in questo quadro, la capacità di costruire relazioni non solo positive con il contesto, ma ispirate al principio dell'interdipendenza positiva, in cui il costruire di un'azione comune non è solo frutto di una collaborazione finalizzata, bensì adesione a un modello di cittadinanza eticamente intesa in cui predomina un sentirsi parte di un progetto che mira a costruire un ben-vivere per sé, per l'altro e per la comunità stessa (Mortari, 2017).

3. La cornice metodologica del progetto

3.1. Il progetto Erasmus+ “*Mobilising university-community resources through SL(M) for the inclusion of migrants/refugees*”

Il progetto Erasmus+ “*Mobilising university-community resources through SL (M) for the inclusion of migrants/refugees*”, della durata di 36 mesi (Ottobre 2022 - Luglio 2025), è stato realizzato in partenariato con la Universidade de Santiago de Compostela, la University of Galway, l'Università degli Studi di Verona (Dipartimento di Scienze Giuridiche e *Teaching and Learning Center*), *Glocal Factory* e ACCEM, con l'obiettivo generale di creare reti di collaborazione tra docenti, studenti universitari ed enti sociali al fine di favorire l'inclusione dei migranti e rifugiati, attraverso un approccio multidisciplinare che coinvolge diverse aree del sapere in risposta ai bisogni emergenti in tale ambito. Gli obiettivi specifici del progetto comprendono la promozione dell'inclusione sociale dei cittadini di paesi terzi in Europa come processo bidirezionale, il rafforzamento della società civile europea tramite la partecipazione delle comunità locali attive in rete e l'acquisizione di una conoscenza approfondita della realtà migratoria europea, con particolare attenzione alla formazione degli studenti universitari in ambito civico e sociale. Ulteriori finalità includono la promozione della trasversalità nella formazione universitaria, che mira a rafforzare nei curricula contenuti volti alla costruzione di competenze civiche e interculturali; il progetto, infatti, contribuisce ad accrescere il capitale sociale e culturale sia degli studenti sia dei migranti/rifugiati attraverso reti collaborative e relazioni di reciprocità e sostegno, stimolando così la partecipazione democratica e civica degli studenti universitari e offrendo opportunità di impegno sociale e sviluppo interculturale. Il SL è stato identificato come metodologia utile al raggiungimento degli obiettivi in quanto consente di unire processi di apprendimento e di servizio alla comunità in un unico progetto articolato in cui i partecipanti imparano mentre lavorano su reali esigenze della comunità allo scopo di migliorarla. Studenti universitari iscritti a corsi di laurea afferenti a diversi ambiti disciplinari sono chiamati a identificare, insieme agli stakeholders del territorio, le esigenze di inclusione dei cittadini di paesi terzi, al fine di progettare e implementare soluzioni per soddisfare tali bisogni. La realizzazione del progetto risulta articolata in due fasi distinte: nella prima fase è stata avviata la progettazione e realizzazione di percorsi formativi rivolti a docenti e studenti universitari, volti a sviluppare conoscenze, abilità, nonché una sensibilità interculturale inerenti all'ambito giuridico di rifugiati e migranti e alla metodologia del SL; nella seconda fase, basata sui bisogni individuati negli specifici contesti, sono stati implementati progetti di SL presso gli atenei partecipanti, permettendo agli studenti di applicare

le conoscenze acquisite in contesti pratici e di sperimentare modelli di inclusione sociale in ambienti affini alla propria area di professionalizzazione.

3.2. Il contesto dell'indagine

Obiettivo di questo contributo è presentare gli specifici esiti del percorso formativo “*Processi di inclusione e integrazione a supporto degli studenti con background migratorio*” rivolto agli studenti dell’Università degli Studi di Verona. Il percorso è stato incluso nell’ambito del macro-progetto “*Competenze trasversali*” promosso dal *Teaching and Learning Center* dell’Università degli Studi di Verona e avente come obiettivo lo sviluppo nelle nuove generazioni di competenze che siano rilevanti non solo per la sfera personale e professionale, bensì anche in termini di *civic engagement* (Mortari *et al.* 2024). L’approccio “*Life Skill approach in Europe*” (2028) concepisce le competenze trasversali come elementi costitutivi dell’indipendenza e dell’autoefficacia di un individuo, che consentono ai soggetti di porsi in una prospettiva di *lifelong learning* e di affrontare efficacemente i propri problemi, per vivere una vita autonoma come individuo, assumendo un ruolo attivo all’interno della società. Il percorso – erogato online in modalità sia sincrona, sia asincrona, per una durata complessiva di sei ore – è stato progettato come una riflessione partecipata sui diritti fondamentali di soggetti migranti, richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale, con specifica attenzione a quelle che sono le vie di accesso regolari e sicure in Europa e alle difficoltà che emergono ai fini di un’effettiva tutela nella fase di accoglienza e di integrazione sociale. È stata inoltre presentata la metodologia del SL, con una specifica focalizzazione delle sue caratteristiche attuative per lo sviluppo di possibili progettazioni applicate all’ambito dei migranti e rifugiati. Per supportare gli studenti nel raggiungimento degli obiettivi (acquisire conoscenze inerenti allo status dei migranti e dei rifugiati in Europa; acquisire conoscenze circa i loro bisogni sociali; conoscere i principi teorici e attuativi del SL; saper applicare i principi del SL in risposta i bisogni sociali di migranti e richiedenti asilo), è stato proposto l’utilizzo di metodologie didattiche attive, finalizzate alla promozione del dialogo con e fra i partecipanti, nonché strategie di apprendimento collaborativo e cooperativo. La valutazione del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento è stata realizzata attraverso la proposta di elaborazione di un compito autentico, ovvero la stesura di un’idea progettuale afferente alla cornice del SL in risposta ad uno o più bisogni di persone di migranti e richiedenti asilo identificati dagli studenti stessi come prioritari, considerando lo sfondo teorico condiviso nella prima parte del percorso.

3.3. Il disegno della ricerca

Per rispondere alla domanda di ricerca “*Quali progettazioni sono state elaborate dagli studenti per sostenere i bisogni delle persone migranti/rifugiate e, al contempo, potenziare il proprio percorso di apprendimento?*”, per la raccolta dei dati è stato adottato un approccio documentale andando a considerare i progetti elaborati dagli studenti e consegnati al termine del percorso formativo. Complessivamente hanno partecipato al progetto 42 studenti, afferenti ad una molteplicità aree disciplinari. I dati sono stati analizzati attraverso una *content analysis* di tipo induttivo, metodologia che consente di elaborare un processo sistematico di analisi dei testi utile a formulare una descrizione essenziale, ma al contempo ampia, del fenomeno, attraverso l’elaborazione di etichette e categorie (Elo & Kyngäs, 2008) che consentono di comprendere il fenomeno considerato, analizzandone gli elementi costitutivi in modo qualitativo e allo stesso tempo quantitativo (Gbrich, 2007).

4. Risultati

4.1. I bisogni rilevati

L’analisi dei bisogni delle persone migranti e rifugiate (sintetizzata nella Tabella 1) evidenzia la necessità di adottare strategie di intervento mirate e interdisciplinari che tengano conto della loro complessa esperienza di vita e delle difficoltà quotidiane che incontrano.

Uno dei primi bisogni rilevati è il supporto educativo, necessario per permettere ai migranti di continuare il proprio percorso formativo. Tuttavia, si riscontrano frequenti difficoltà nel riconoscimento delle qualifiche accademiche ottenute nei paesi d’origine, poiché l’assenza di documentazione originale o l’impossibilità di validare studi precedenti impedisce l’accesso all’istruzione avanzata. Programmi come UNICORE forniscono supporto agli studenti rifugiati che desiderano continuare gli studi in Italia, ma l’accesso rimane limitato e spesso i migranti non conoscono a fondo queste opportunità. Il supporto linguistico è altrettanto cruciale per garantire una piena partecipazione scolastica, in particolare per i minori, che rappresentano circa il 41% della popolazione migrante. Senza un adeguato sostegno nell’apprendimento della lingua del paese di arrivo, questi giovani rischiano di abbandonare la scuola prematuramente, trovandosi in un sistema educativo in cui non possono esprimersi liberamente né comprendere pienamente i contenuti didattici. Accompagnare i minori migranti nell’integrazione scolastica è fondamentale per prevenire il rischio di esclusione e per favorire una socializzazione che faciliti l’apprendimento linguistico.

CATEGORIE	ETICHETTE
Supporto educativo	Accesso a progetti educativi Ostacoli al riconoscimento del percorso accademico Rischio di abbandono scolastico Integrazione dei minori migranti Inclusione e supporto scolastico
Integrazione sociale	Inclusione e partecipazione bilaterale Sport come strategia di inclusione Spazi per svago e tempo libero Promozione della sensibilità culturale
Assistenza socio-sanitaria	Assistenza socio-sanitaria Stress emotivo e mentale dei migranti Accoglienza emotiva e ascolto Cura della salute di donne in gravidanza e madri
Inclusione economica	Accesso a opportunità lavorative Orientamento lavorativo e diritti Supporto economico e finanziario Promozione del lavoro come integrazione
Barriere linguistiche	Necessità di apprendere la lingua del paese ospitante Barriere linguistiche nell'integrazione Supporto linguistico in ambito educativo
Necessità di alloggio e servizi	Accesso ad un alloggio sicuro Raccolta e distribuzione di beni di prima necessità Supporto alla famiglia migrante
Accesso all'informazione	Raccolta e condivisione di informazioni utili al processo di integrazione
Dare voce e visibilità	Opportunità di espressione di migranti/rifugiati Visibilità delle esperienze personali
Sostegno alla comunità accogliente	Sensibilizzazione su una corretta informazione migratoria Sensibilizzazione e partecipazione locale

Tabella 1 – Bisogni rilevati dagli studenti come prioritari

Il bisogno di integrazione sociale è un altro aspetto di primaria importanza. Gli spazi di svago e interazione culturale sono essenziali per permettere ai migranti di stabilire legami significativi con i membri della comunità ospitante, favorendo una partecipazione bilaterale che incoraggi lo scambio culturale. Lo sport, ad esempio, è riconosciuto come un potente mezzo di integrazione: coinvolgendo migranti e locali in attività sportive, è possibile promuovere una maggiore inclusione e costruire reti sociali che facilitino l'adattamento reciproco. L'integrazione sociale richiede anche la mediazione interculturale: spesso, infatti, la comunità accogliente percepisce il proprio ruolo come "dispensatrice di aiuto" senza tenere conto delle diverse prospettive culturali e dei bisogni specifici dei migranti. Il cibo, le abitudini di contatto fisico e l'abbigliamento, per esempio, possono assumere significati profondamente diversi a seconda delle culture. Aumentare la sensibilità culturale,

quindi, non solo migliora la comprensione reciproca, ma previene anche situazioni di isolamento e discriminazione.

Dal punto di vista dell'assistenza socio-sanitaria, i migranti e i rifugiati spesso vivono situazioni di stress psicologico elevato a causa dei traumi subiti e dell'incertezza della condizione di transito. Tale stress può manifestarsi in disturbi mentali come ansia, depressione e disturbo da stress post-traumatico, richiedendo interventi di supporto psicologico mirati. Le donne in gravidanza, in particolare, sono soggette a un livello di vulnerabilità maggiore e necessitano di un'assistenza specifica. Anche gli uomini e le donne in attesa di permessi di soggiorno si trovano in uno stato di fragilità psicologica, che può aggravare il senso di inutilità e isolamento. Garantire loro un ascolto empatico e uno spazio di confronto è essenziale per mitigare questi effetti negativi.

L'inclusione economica è un altro aspetto essenziale: molti migranti aspirano a trovare stabilità economica, ma si trovano di fronte a ostacoli legati alla mancanza di orientamento sulle norme lavorative e sui diritti dei lavoratori. Il lavoro è uno strumento di autonomia e di integrazione, e promuoverne l'accesso tramite orientamento professionale e supporto economico è fondamentale per consentire ai migranti di inserirsi nella società in modo costruttivo. Per facilitare questa inclusione, è necessario assisterli nell'apertura di conti correnti bancari e nella gestione delle proprie finanze.

Le barriere linguistiche rappresentano un ostacolo significativo: la difficoltà di comunicazione limita la capacità dei migranti di interagire nella vita quotidiana, di accedere a servizi essenziali e di inserirsi nel mondo del lavoro. La conoscenza della lingua locale è dunque fondamentale e può essere facilitata con l'apertura di sportelli di supporto linguistico che aiutino a superare gli ostacoli linguistici e favoriscano una partecipazione attiva alla vita comunitaria.

La necessità di alloggio e servizi è spesso la preoccupazione primaria per i migranti, poiché trovare un'abitazione stabile e sicura può rivelarsi una sfida significativa. Per far fronte a questa necessità, sono essenziali programmi che forniscano supporto nella ricerca di alloggi e che garantiscano l'accesso a beni di prima necessità tramite organizzazioni locali e centri comunitari. Il supporto familiare, inoltre, è cruciale, poiché le famiglie migranti devono affrontare sfide linguistiche e culturali che spesso si riflettono nell'educazione dei figli.

Per quanto riguarda l'accesso all'informazione, i migranti affrontano notevoli difficoltà nel reperire informazioni affidabili sui servizi a disposizione e sulle loro possibilità di integrazione. La mancanza di informazioni e la politicizzazione della questione migratoria contribuiscono a isolare queste persone e a rendere difficoltoso il loro inserimento nella società. È necessario sviluppare reti informative che

diffondano notizie accurate e che sensibilizzino l'opinione pubblica sull'importanza di una corretta informazione migratoria, al fine di promuovere un'integrazione più efficace.

Dare voce e visibilità ai migranti è altrettanto importante per favorire una maggiore comprensione e valorizzazione delle loro esperienze personali. Creare spazi in cui i migranti possano condividere le proprie storie permette non solo di far sentire la loro voce, ma anche di costruire ponti di comprensione interculturale.

Infine, è fondamentale sostenere la comunità accogliente affinché possa sviluppare una maggiore sensibilità verso le questioni migratorie e contribuire a creare un contesto di accoglienza sostenibile. Organizzare incontri di sensibilizzazione e incentivare la partecipazione della comunità ospitante favorisce la comprensione delle difficoltà affrontate dai migranti e contribuisce a contrastare i pregiudizi.

4.2. I progetti proposti

I progetti ideati dagli studenti di varie aree disciplinari (nella Tabella 2 è possibile identificare sia il numero di studenti afferenti alle diverse aree disciplinari, sia una sintesi delle proposte progettuali) finalizzati al supporto a persone migranti e rifugiate rappresentano uno sforzo multidimensionale volto a rispondere alle necessità complesse di queste popolazioni.

AREA DISCIPLINARE	N. PRG.	SINTESI PROGETTI
SCIENZE UMANE	16	• Laboratori sul benessere psicologico e fisico, di creatività • Inserimento nei consultori familiari di percorsi per la salute della donna • Costituzione organo centrale di cittadini che riunisce realtà territoriali per creare percorsi di integrazione • Supporto burocratico-amministrativo • Mettere a disposizione terreni adibiti alla coltivazione di orti permanenti • Sportello che si occupi della presa in carico a 360 gradi di bambini / ragazzi migranti tramite tutor individuali • Potenziare percorsi di lingua tramite accostamento esperti disciplina e pedagogia / Creazione di percorsi di alfabetizzazione extra-scolastici rivolti alle famiglie intere • Progetti di inclusione a scuola • Doposcuola per bambini per sostenere l'inserimento sociale e l'apprendimento della lingua italiana / Organizzazione feste di compleanno per bambini • Formazione volontari e studenti

SCIENZE ECONOMICHE	9	Centro polifunzionale con sportelli per supporto abitativo, legale, lavorativo, linguistico • Sportello help per consulenza economica • Progetto di dialogo con studenti rifugiati per condivisione esperienze attraverso la creazione di <i>safe spaces</i> • Supporto all'inserimento nel mondo del lavoro • Creazione di canali social per promuovere informazioni su realtà di accoglienza • Creazione di un corridoio comunicativo per sensibilizzare rispetto alla presenza di diverse cornici interculturali • Organizzazione eventi benefici per raccolta fondi a sostegno di associazioni che supportano M/R • Raccolta viveri presso supermercato con gestione economica e informatica dei processi • Doposcuola per minori
CULTURE E CIVILTÀ	6	• Laboratorio d'arte inclusivo per favorire l'incontro fra studenti • Giornata in famiglia per conoscere nuova cultura e vivere un momento di accoglienza • Gruppo di studenti volontari del CdS per facilitare l'integrazione in università • Potenziamiento processi comunicativi (podcast, social network) / Creazione di podcast con esperti per condividere informazioni utili / Potersi raccontare in prima persona su una web Radio attraverso audiolibri e podcast
LINGUE E LETTERATURE STRANIERE	4	• Corsi di lingua italiana secondo il modello dei community centers • Realizzazione di spettacoli teatrali che mettono in scena opere note e storie di migranti • Rubrica dedicata alle storie e alle esperienze di vita
INFORMATICA	3	• Creazione di piattaforme informatiche user friendly per supportare la vita studentesca • Applicazione per offrire informazioni e servizi (supporto professionale, conoscenza lingua, raccolta beni) • Giornata di raccolta viveri e prodotti igienico sanitari
SCIENZE MOTORIE	2	• Progetto di health literacy (nozioni sanitarie, procedure di afferenza) • Organizzazione di studenti finalizzata all'inclusione di persone migranti attraverso sport di squadra
BIOTECNOLOGIE	1	• Incontri aperti in uno spazio dotato di cucina per incontri informativi su prodotti e pratici di realizzazione di piatti
SCIENZE GIURIDICHE	1	• Reti di orientamento e affiancamento per sostenere inserimento universitario

Tabella 2 – Sintesi dei progetti proposti suddivisi per aree disciplinari

Dalle scienze umane emergono numerose iniziative che puntano al benessere psicologico e all'integrazione sociale, con un accento marcatamente rivolto all'ambito educativo: sono stati proposti laboratori creativi e attività di supporto psicofisico per affrontare le vulnerabilità emotive dei migranti, accanto a percorsi di supporto burocratico-amministrativo, che facilitano l'accesso a diritti e servizi. Particolarmente significativo è il progetto che prevede l'istituzione di un organo centrale di cittadini, una rete capillare volta a riunire diverse realtà locali per promuovere percorsi integrativi efficaci e costruire legami più stretti tra comunità ospitante e migranti. Sempre nell'ambito delle scienze umane, studenti hanno ideato uno sportello dedicato ai minori migranti, che si avvale di tutor individuali per offrire un supporto olistico a bambini e ragazzi e aiutarli a inserirsi socialmente e a superare le difficoltà scolastiche, sia linguistiche sia culturali. Un'altra iniziativa coinvolge l'intera famiglia nel processo di alfabetizzazione, potenziando così le competenze linguistiche e favorendo una maggiore partecipazione al tessuto sociale. Complementare è il progetto di doposcuola, pensato per facilitare l'apprendimento dell'italiano e l'integrazione sociale dei minori, mentre l'organizzazione di feste di compleanno per bambini migranti mira a creare momenti di socializzazione e inclusione. La formazione di volontari e studenti è prevista per garantire un supporto continuativo e qualificato.

Le progettualità formulate dagli studenti afferenti all'ambito "Cultura e civiltà" propongono laboratori d'arte inclusiva per facilitare l'incontro tra studenti locali e migranti, promuovendo una comprensione culturale reciproca. Iniziative come le giornate in famiglia, che permettono ai migranti di vivere momenti di accoglienza e apprendere da vicino usanze locali, mirano a creare occasioni di scambio culturale autentico. Inoltre, la creazione di un gruppo di studenti volontari ha l'obiettivo di facilitare l'integrazione dei migranti in ambito universitario, favorendo così la costruzione di un ambiente inclusivo anche nel contesto accademico. Il potenziamento dei processi comunicativi mediante *social network* e *podcast*, come pure la creazione di una *web radio*, rappresentano iniziative innovative per condividere informazioni utili e offrire ai migranti l'opportunità di raccontare le proprie storie in prima persona.

Nell'area delle scienze economiche, gli studenti hanno concepito l'apertura di centri polifunzionali con sportelli per fornire assistenza abitativa, legale, lavorativa e linguistica. Questo approccio integra i bisogni primari dei migranti, offrendo loro un unico punto di riferimento per una gamma completa di servizi. Un'ulteriore idea è la creazione di uno sportello di consulenza economica per insegnare ai migranti le basi della gestione finanziaria e del risparmio, che risulta essenziale per costruire una stabilità economica. Importante è anche l'iniziativa che mira a promuovere il dialogo

con studenti rifugiati tramite la creazione di *'safe spaces'* – spazi protetti per raccontarsi e scambiare esperienze. Il dialogo e la sensibilizzazione interculturale vengono potenziati anche attraverso la creazione di canali social dedicati, che diffondono informazioni utili sulla realtà migratoria, e di un corridoio comunicativo per incrementare la consapevolezza rispetto alle diverse culture presenti nella comunità. Gli eventi benefici proposti, con raccolta fondi per associazioni di supporto a migranti e rifugiati, evidenziano un interesse per il coinvolgimento della società civile nella raccolta di risorse, accompagnato da un'iniziativa di raccolta viveri gestita interamente dagli studenti, che combina competenze economiche e informatiche per ottimizzare il processo di distribuzione dei beni essenziali.

Il contributo dell'area di lingue e letterature straniere si concentra invece sull'alfabizzazione linguistica, con corsi di italiano ispirati ai modelli dei *community centers*, dove migranti e rifugiati possono apprendere la lingua in un contesto informale e di supporto reciproco. Un altro progetto degno di nota è quello di spettacoli teatrali che rappresentano sia opere classiche sia storie di migranti, utilizzando il teatro come strumento di integrazione e sensibilizzazione culturale. Inoltre, una rubrica dedicata alle esperienze di vita dei migranti permette di dare voce alle loro storie, aumentandone la visibilità e favorendo un maggiore senso di comprensione e comunità.

Dalle scienze informatiche emerge una particolare attenzione all'aspetto tecnologico dell'inclusione. Gli studenti hanno proposto la creazione di piattaforme *user-friendly* che supportino la vita studentesca dei migranti, facilitando l'accesso a informazioni essenziali e servizi. Un'applicazione mobile dedicata mira a offrire una gamma di servizi in un unico spazio digitale, comprendendo supporto professionale, assistenza linguistica e informazioni su dove reperire beni di prima necessità. Gli informatici hanno partecipato anche alla progettazione di giornate di raccolta viveri e prodotti sanitari, integrando strumenti informatici per ottimizzare la gestione e la distribuzione dei beni raccolti.

Per quanto riguarda le scienze motorie, gli studenti hanno sviluppato un progetto di *health literacy*, fornendo nozioni sanitarie e spiegazioni sulle procedure mediche a cui i migranti possono accedere. Un altro progetto si concentra sull'inclusione sportiva, organizzando squadre di studenti locali e migranti per partecipare a sport di gruppo, attività che contribuiscono a creare legami sociali e a migliorare la qualità della vita.

Le biotecnologie sono rappresentate da un progetto originale che combina cultura e alimentazione, con incontri che si svolgono in uno spazio dotato di cucina e mirano a educare i partecipanti all'uso di prodotti alimentari locali e alla preparazione di piatti tradizionali, un modo per costruire un ponte tra le diverse culture culinarie.

Infine, dalle scienze giuridiche emerge un progetto di orientamento per il sostegno all'inserimento universitario, che prevede la creazione di reti di affiancamento per aiutare i migranti nel passaggio al sistema universitario italiano e offrire loro un supporto legale e amministrativo.

5. Discussione e conclusioni

Le progettazioni di SL elaborate dagli studenti delle diverse aree disciplinari dimostrano complessivamente un impegno trasversale che integra competenze specifiche con una visione olistica dei bisogni delle persone migranti, promuovendo un modello di supporto che va oltre l'assistenza immediata per favorire una vera integrazione sociale e culturale.

Pur portando un importante contributo alla comprensione delle esigenze di migranti e rifugiati, esse però evidenziano anche alcune criticità legate a un approccio prevalentemente volontaristico (MacLabhrainn & McIlrath, 2007) e orientato al deficit (Valencia, 2012). La tendenza a concepire i migranti come beneficiari passivi di un supporto caritatevole, pur rispondendo a necessità concrete, rischia infatti di consolidare un'immagine di fragilità permanente e di distanza culturale, che è distante dagli obiettivi fondanti del SL. Questa metodologia, infatti, non si limita a fornire aiuto o supporto immediato, ma intende promuovere un approccio professionale, strutturato e interdisciplinare che favorisca l'*empowerment* e lo sviluppo reciproco di tutte le persone coinvolte nella rete d'intervento. In altre parole, il SL, per esprimere pienamente il suo potenziale, non può ridursi a un'azione di assistenza, ma deve orientarsi verso un modello che preveda un dialogo e una crescita comune tra chi offre e chi riceve il servizio. I bisogni individuati dai progetti, come l'accesso a percorsi educativi, l'assistenza psicologica, l'integrazione scolastica dei minori e la mediazione interculturale, per non essere trattati esclusivamente attraverso interventi di supporto temporaneo o azioni isolate di volontariato, necessitano, piuttosto, di una visione sistemica e di lungo termine che trasformi i destinatari in protagonisti attivi, capaci di collaborare alla costruzione di percorsi formativi e di crescita sociale di pari passo con chi offre il servizio. Il SL, infatti, incoraggia una partecipazione bilaterale in cui studenti e migranti agiscono in un rapporto di reciprocità, con l'obiettivo non solo di migliorare le condizioni di vita di questi ultimi, ma anche di ampliare le competenze, l'empatia e la consapevolezza culturale degli studenti stessi. Ciò comporta, per esempio, che i progetti di supporto linguistico e culturale includano non solo lezioni di lingua italiana per migranti, ma anche iniziative di scambio linguistico e culturale che arricchiscano

entrambe le parti. In quest'ottica, progetti come i laboratori di benessere psicologico e fisico o le attività di *safe spaces* per il dialogo interculturale assumono una dimensione più ampia e inclusiva. Trasformandosi in spazi di confronto aperto, questi possono diventare piattaforme dove migranti e studenti esplorano insieme nuove modalità di espressione, rafforzando la resilienza e la comprensione reciproca. Un altro esempio di potenziale sviluppo professionale e interdisciplinare è costituito dagli sportelli polifunzionali, pensati per fornire un supporto abitativo, lavorativo e linguistico ai migranti. Se gestiti con un approccio SL, questi sportelli diventano un'occasione per gli studenti di mettere in pratica le proprie competenze economiche, giuridiche e sociali, lavorando fianco a fianco con i migranti per esplorare soluzioni concrete che valorizzino le loro competenze e che possano portare alla loro piena integrazione sociale ed economica.

Un approccio integrato, fondato sui principi del SL, mira dunque a costruire una rete collaborativa e consapevole, capace di trasformare gli ostacoli linguistici, culturali e sociali in opportunità di sviluppo per tutti i soggetti coinvolti. È in quest'ottica che i progetti legati all'arte e al teatro, per esempio, potrebbero evolvere da semplici rappresentazioni di storie migratorie a veri e propri laboratori interdisciplinari dove l'arte diventa un linguaggio condiviso, uno spazio di rappresentazione collettiva di esperienze e speranze. Questo non solo consente ai migranti di raccontare la propria storia e di sentirsi accolti e rappresentati, ma permette anche agli studenti di sperimentare nuove forme di narrazione e di avvicinarsi in modo più consapevole alla realtà migratoria. L'approccio del SL richiede quindi un cambiamento di prospettiva: da una visione incentrata sul 'dare' assistenza a un modello che 'condivida' conoscenza, competenze e possibilità di *empowerment*.

In definitiva, il SL offre un'opportunità educativa unica e innovativa che va oltre il semplice volontariato e che ha il potenziale di trasformare i progetti per migranti e rifugiati in percorsi strutturati di crescita, sia per i destinatari sia per i giovani studenti. La sfida futura sarà quindi di continuare a sviluppare progetti che siano autenticamente bidirezionali e partecipativi, costruendo una società più inclusiva e competente in cui l'apprendimento e la partecipazione siano, a tutti gli effetti, strumenti di emancipazione per tutti i soggetti della rete. Questo approccio non solo amplifica l'impatto sociale delle attività proposte, ma garantisce che i futuri professionisti, ossia gli studenti di oggi, acquisiscano una preparazione completa anche in termini di *civic engagement*, capace di integrare conoscenze teoriche, competenze pratiche e una consapevolezza critica del loro ruolo nella costruzione di una società interculturale e inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Abes, E. S., Jackson, G., & Jones, S. R. (2002). Factors that motivate and deter faculty use of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), pp. 5-17.
- Billig, S. H., & Waterman, A. S. (Eds.). (2014). *Studying service-learning: Innovations in education research methodology*. Routledge.
- Bringle, R. G., Games, R., & Malloy, E. A. (1999). Colleges and universities as citizens: Issues and perspectives. In R. G. Bringle, R. Games, & E. A. Malloy (Eds.), *Colleges and universities as citizens* (pp. 1–16). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., Games, R. (1997). Engaging and Supporting Faculty in Service Learning. *Journal of Public Service & Outreach*, 2(1), pp. 43-51.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (1995). A Service Learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, pp. 112-122.
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of Service Learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), pp. 1674-1692.
- Carrington, S., & Saggars, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), pp. 795-806.
- Clark, T., Croddy, M., Hayes, W., & Philips, S. (1997). Service Learning as civic participation. *Theory Into Practice*, 36(3), pp. 164-169.
- Coles, R. (1993). *The call of service*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Conner, J. O. (2010). Learning to unlearn: How a service-learning project can help teacher candidates to reframe urban students. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), pp. 1170-1177.
- Cooper, J. R. (2014). Ten years in the trenches: Faculty perspectives on sustaining service-learning. *Journal of Experiential Education*, 37(4), pp. 415-428.
- Elo S., Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1): pp. 107-115.
- Felten, P & Clayton, P.H. (2011), *Service-learning* in “New directions for teaching and learning”, (128), 2011, pp. 75-84.
- Fink, L. D. (2018). *Reconceptualizing Faculty Development in Service-learning/Community Engagement: Exploring Intersections, Frameworks, and Models of Practice*. Sterling (VA): Stylus Publishing.
- Furco, A., & Moely, B. E. (2012). Using learning communities to build faculty support for pedagogical innovation: A multi-campus study. *The Journal of Higher Education*, 83(1), pp. 128-153.

- Gbrich, C. (2007). *Qualitative Data Analysis: An Introduction*. London: Sage Publications.
- Hammond, C. (1994). Integrating service and academic study: Faculty motivation and satisfaction in Michigan higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), pp. 21-28.
- Kaye, C.B. (2004). *The complete guide to service-learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, and social action*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Lake, V. E., & Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), pp. 2146-2156.
- Life Skills for Europe (2018), *The life skills approach in Europe – Summary of the LSE analysis*, European Commission.
- MacLabhrainn, I., & McIlrath, L. (2007). Introduction. In L. McIlrath e I. MacLabhrainn (Eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. xxi-xxv). Ashgate
- McKay, V. C., & Rozee, P. D. (2004). Characteristics of faculty who adopt community Service Learning pedagogy. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(2), pp. 21-33.
- Mortari, L. (Ed.). (2017). *Service Learning: per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L., & Silva, R. (2023). Service Learning in Italy: A Bridge Between Academia and Society. In *International Perspectives on School-University Partnerships: Research, Policy and Practice* (pp. 151-167). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Mortari, L., Bevilacqua, A., Lo Jacono, S., & Silva, R. (2023). Il contributo della ricerca educativa nel miglioramento della didattica universitaria. Suggestioni dal progetto “Competenze trasversali” dell’Università di Verona. In M. Michelini & L. Perla (a cura di). *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria* (pp. 134-141). GEO-UniBA: PensaMultimedia.
- Pelco, L. E. & Howard, C. (2015). *Faculty Development for service-learning: One size does not fit all*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University.
- Scott, J. H. (2012). The Intersection of Service-Learning and Moral Growth. *New directions for student services*, 2012(139), pp. 27-38.
- Smith, K. L., Meah, Y., Reininger, B., Farr, M., Zeidman, J., & Thomas, D. C. (2013). Integrating Service Learning into the curriculum: lessons from the field. *Medical teacher*, 35(5), e1139-e1148.

- Stanton, T. K., Giles Jr, D. E., & Cruz, N. I. (1999). *Service-learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Stoecker, R., Loving, K., Reddy, M., & Bollig, N. (2010). Can community-based research guide Service Learning?. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), pp. 280-296.
- Valencia, R. R. (2012). The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice. Routledge.
- Wade R. (2011), Service for learning. *Educational leadership*, 68(5), pp. 28-31.
- Ward, K. (1998). Addressing academic culture: Service Learning, organizations, and faculty work. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, pp. 73-80.
- Ward, K., & Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered Service Learning: Moving from doing for to doing with. *American Behavioral Scientist*, 43(5), pp. 767-780.

PARTE TERZA
PROGETTI E PRATICHE DI
INTERNAZIONALIZZAZIONE
DEL *FACULTY DEVELOPMENT*

Promuovere percorsi accademici condivisi attraverso le alleanze universitarie: risultati di un'indagine per l'analisi dei bisogni formativi del corpo docenti

Nicole Messi - Università degli Studi di Torino

Barbara Bruschi - Università degli Studi di Torino

Theofild Lazar - Universitatea de Vest din Timișoara

1. Promuovere percorsi accademici condivisi attraverso le alleanze universitarie: un'indagine per l'analisi dei bisogni formativi del corpo docenti

Il presente articolo si propone di fornire una panoramica sulla promozione del *Faculty Development* (Bergquist, Philipps, 1975) e della cooperazione all'interno delle alleanze universitarie, con particolare attenzione al lavoro del consorzio UNITA Universitas Montium (UNITA, 2020). Consideriamo l'esempio di questa alleanza uno strumento notevole per promuovere una connessione efficace e un senso di appartenenza condiviso del corpo docente ad un ambiente di apprendimento europeo. Prima di presentare la nascita dell'iniziativa delle università europee, ci concentreremo su come ha avuto inizio il movimento del *Faculty Development* e su come si è espanso in contesti diversi nel corso degli anni, dalle ricerche più recenti in letteratura, fino alla sua promozione nelle attuali alleanze universitarie europee. Possiamo definire questo movimento come un insieme di iniziative focalizzate sul ruolo dei docenti, che mira a migliorare competenze, conoscenze e strategie didattiche per promuovere un apprendimento più efficace negli studenti (Allen, 1988).

Il primo interesse per iniziative di *Faculty Development* emerge in un'università medica americana negli anni Cinquanta, che richiede autonomamente una forte cooperazione della propria istituzione con ricercatori come Bloom e altri esperti educativi. Il lavoro di questa università ha così inizio con la creazione di gruppi di lavoro, con l'obiettivo di analizzare richieste e bisogni dei docenti e degli studenti durante il processo di apprendimento. Queste attività si espandono immediatamente nell'organizzazione di conferenze e pubblicazioni, per condividere le strategie con altre università mediche (Lotti & Lampugnani, 2020).

Attualmente, il *Faculty Development* è fortemente presente nella maggior parte delle istituzioni di istruzione superiore con programmi di formazione per docenti, grazie all'esistenza di numerosi finanziamenti per l'apprendimento e l'insegnamento. L'interesse per la formazione dei docenti era già emerso nel XIX secolo, come ad Harvard, dove, a partire dal 1810, veniva data loro la possibilità di usufruire di un anno sabbatico per formarsi in aree specifiche, organizzare conferenze e svolgere attivamente ricerca.

Una maggiore attenzione su possibili metodi di formazione di questi soggetti a livello istituzionale inizia ad emergere dopo la Seconda Guerra Mondiale. Tuttavia, un'indagine condotta nel 1973 (Gerth, 1973), riguardante le iniziative di *Faculty Development*, rivela che la maggior parte delle istituzioni intente a promuovere questo approccio forniva principalmente piani d'azione teorici anziché programmi reali e strutturati. Questa debolezza iniziale viene presto sostituita da molteplici programmi efficaci di *Faculty Development*, suggeriti e messi in pratica da diverse organizzazioni e istituzioni nel 1977, anche se la reale partecipazione attiva del corpo docente e del personale accademico dovrà attendere ancora molti anni.

Nonostante i diversi approcci propri di ciascuna istituzione, la maggior parte delle università condivideva già gli stessi obiettivi di lavoro all'interno dei rispettivi *Teaching and Learning Centers*. Con questo termine intendiamo realtà prevalentemente dedicate alla formazione dei docenti, con l'obiettivo di migliorare le conoscenze e le competenze nell'area dell'insegnamento, a partire da una base teorica comune, la psicologia sociale, realizzata con seminari, workshop e strategie di valutazione.

Focalizzandoci più nello specifico nel contesto europeo, il movimento di *Faculty Development* inizia ad essere presente intorno agli anni Settanta, proveniente dal mondo anglosassone con la conseguente nascita dei primi *Teaching and Learning Centers*. Tuttavia, l'attenzione per le questioni relative all'insegnamento e all'apprendimento non presenta sempre lo stesso focus nei diversi decenni. Possiamo, infatti, individuare diversi periodi (Lotti & Lampugnani, 2020):

- l'età scolastica. Rappresenta l'approccio prevalente degli anni Sessanta e consiste nello sviluppo delle competenze educative principalmente attraverso la promozione di anni sabbatici dedicati agli studi e alla ricerca attiva;
- l'età dei docenti. Ha inizio intorno agli anni Settanta, periodo in cui vengono stabiliti i primi *Teaching and Learning Centers* in Europa. L'idea principale di questo periodo riguarda l'importanza, per gli insegnanti, di non concentrarsi solo sulla conoscenza teorica della disciplina di competenza, ma anche sulle competenze e le strategie didattiche;

- l'età dell'imprenditore. In questo decennio degli anni Ottanta, i *Teaching and Learning Centers* rappresentano sempre di più realtà professionali, composte da ricercatori ed esperti pedagogici, anche grazie ai numerosi finanziamenti forniti dalle istituzioni. Viene inoltre data grande attenzione alla valutazione dell'apprendimento da parte degli studenti come prima strategia di coinvolgimento di questi attori per il raggiungimento della qualità della didattica;
- l'età degli studenti. Per la prima volta, negli anni Novanta, gli studenti iniziano ad essere al centro del lavoro e dell'interesse dei *Teaching and Learning Centers*. Di conseguenza, il lavoro dei docenti viene modificato da un approccio puramente trasmissivo ad un ruolo di supporto e orientamento fornito a tutti gli studenti;
- l'età della rete. È la più recente (anni 2000) ed è contrassegnata da un interesse e da studi crescenti su nuove tecnologie, valutazioni e tematiche di inclusione. In questo periodo, viene fondato il primo *Teaching and Learning Center* italiano, con il contributo di due principali associazioni italiane, ASDUNI (2018) e GLIA (2016).

Nei primi anni, inoltre, molti studi dimostrano l'efficienza delle iniziative di *Faculty Development* nel promuovere lo sviluppo professionale dei docenti e il supporto nella loro carriera accademica (Hassan *et al.*, 2021). Specialmente nell'istruzione medica, infatti, abbiamo evidenze dell'impatto rilevante di questi programmi nel modificare il comportamento del corpo docente in termini di insegnamento e apprendimento, grazie a studi di caso (Stake, 1995) che analizzano, attraverso questionari e test pre/post, i cambiamenti nella volontà e nella consapevolezza degli insegnanti sul proprio ruolo educativo (Lee *et al.*, 2018). In generale, gli effetti più notevoli che queste strategie portano alla carriera degli insegnanti sono legati al proprio sviluppo professionale personale, grazie al potenziamento delle conoscenze e competenze didattiche (Steinert, 2014), ma anche all'innovazione dell'intera istituzione (Jolly, 2014).

Un'interessante metanalisi condotta da Ilie e colleghi (2020) si è concentrata sull'ottenimento di una stima quantitativa dell'efficienza di diversi programmi focalizzati sullo sviluppo professionale dei docenti, confrontando diversi studi condotti nel corso degli anni. Tra gli aspetti considerati in questa ricerca, vengono presi in considerazione i dettagli delle iniziative di *Faculty Development*, come la durata e la struttura dell'iniziativa, e i cambiamenti che queste azioni apportano nel comportamento di docenti, studenti e istituzioni. Le attività più comuni promosse per la formazione risultano workshop, seminari e consulenze individuali, percorsi a breve termine, feedback degli studenti e osservazioni. I programmi lon-

gitudinali emergono, invece, meno frequentemente e utilizzati soprattutto nell'ambito medico (Steinert *et al.*, 2016).

Molti studi confermano il maggiore impatto dei programmi collettivi sui partecipanti, anche se Ilie e colleghi non riscontrano differenze significative sull'effetto a seconda del tipo di attività proposta. Considerando la durata della formazione, Henderson e colleghi (2011) hanno messo in luce, risultati confermati anche da altri studi (De Rijdt *et al.*, 2013; McAlpine, 2003; Steinert *et al.*, 2016; Stes *et al.*, 2010a), che i corsi della durata di almeno sei mesi hanno un impatto maggiore sui docenti e, di conseguenza, sull'apprendimento degli studenti, rispetto a quelli più brevi.

A questo proposito, tuttavia, lo studio di Ilie evidenzia dati diversi. Corsi '*una tantum*' o brevi, focalizzati soprattutto sullo sviluppo di competenze specifiche dei docenti, rivelano un effetto maggiore rispetto agli altri. Questo fatto può essere correlato al minor e meno complesso impegno cognitivo richiesto nelle iniziative a breve termine, se consideriamo la teoria del carico cognitivo (Schnotz, Kürschner, 2007), suggerita da Emanuel nella sua analisi (2022). Anche se l'impatto sul comportamento dei docenti è notevole e concordato da diversi studi, se parliamo degli effetti sugli apprendenti non possiamo affermare la stessa cosa, a causa della mancanza di studi focalizzati su questo aspetto. Una situazione simile può essere riscontrata sull'impatto dei programmi di *Faculty Development* sulle istituzioni.

Quello che sappiamo, tuttavia, è l'influenza che le istituzioni possono esercitare nella promozione di programmi efficaci di sviluppo professionale. Le strategie di intervento dovrebbero essere globali e condivise da tutta la comunità accademica, al fine di fornire ai docenti uno sviluppo efficiente e attività didattiche focalizzate sull'apprendimento degli studenti (Shadle *et al.*, 2017).

Partendo dai risultati precedentemente menzionati, possiamo dedurre che la ricerca attuale deve ancora concentrarsi, tra gli altri aspetti, sull'identificazione degli aspetti specifici e fondamentali di efficienza e sul monitoraggio dell'efficacia di questi percorsi in maniera longitudinale, per comprendere i loro punti di forza in contesti diversi, al giorno d'oggi e in futuro (Emanuel, 2022).

A livello europeo, numerose iniziative di *Faculty Development* sono inserite all'interno degli obiettivi delle alleanze universitarie, formatesi in seguito alle direttive promosse dalla Commissione Europea a partire dal 2017 (European Commission, 2017; European Council, 2017). Gli ormai numerosi consorzi esistenti stanno attualmente lavorando per promuovere nuove strategie per applicare quanto trasmesso dall'UE in termini di sviluppo di cittadinanza europea e rendere il legame tra paesi una realtà concreta del futuro dell'Unione.

In questa sede, ci concentreremo ora sul lavoro dell'Alleanza UNITA Universitas Montium. Si tratta di un consorzio di 12 università europee, 6 fondatrici e 6 nuovi partner: Università degli Studi di Torino, Italia, istituzione leader dell'alleanza, Universidade da Beira Interior, Portogallo, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia, Université Savoie Mont Blanc, Francia, Universitatea de Vest din Timișoara, Romania e Universidad de Zaragoza, Spagna. I nuovi partner sono rappresentati da Università degli Studi di Brescia, Italia, Universidad Publica de Navarra, Spagna, Transylvania University of Brasov, Romania, Instituto Politécnico de Guarda, Portogallo, Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale, Svizzera e Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ucraina.

Le istituzioni iniziali condividono alcune caratteristiche peculiari come la loro posizione nelle regioni di confine e montane, le lingue di insegnamento e l'impegno per la promozione di cultura e identità europea, in quanto il loro lavoro è basato sull'istruzione come uno degli strumenti più potenti per la promozione di una cittadinanza attiva e consapevole, con una particolare attenzione alla dimensione europea. Inoltre, le università fondatrici hanno firmato un accordo che definisce i principi chiave dell'alleanza, stabilisce un piano strategico di sviluppo e prevede un meccanismo di governance composto da un coordinatore generale, un comitato direttivo e quattro gruppi di lavoro. Il coordinatore generale, nominato tra i membri delle università fondatrici, è l'Università degli Studi di Torino. Inoltre, un ufficio amministrativo è stato istituito presso l'Università degli Studi di Torino per supportare l'implementazione delle attività dell'alleanza.

Il lavoro dell'Alleanza UNITA Universitas Montium si concentra su tre principali pilastri di azione, in linea con la strategia europea per le università: l'apprendimento centrato sugli studenti, la cittadinanza attiva e la dimensione europea. Le attività si basano su progetti concreti, workshop, corsi di formazione, seminari e attività di ricerca, coinvolgendo sia docenti che studenti in programmi di mobilità e scambi culturali. L'obiettivo è promuovere una connessione più stretta tra le università, migliorare la qualità dell'istruzione e fornire ai partecipanti strumenti e competenze per affrontare le sfide future in un contesto europeo sempre più integrato. L'Alleanza UNITA Universitas Montium rappresenta un esempio concreto di come le università europee stiano lavorando insieme per implementare la strategia europea per le università e promuovere un'istruzione superiore europea più integrata, inclusiva e orientata al futuro.

In conclusione, l'analisi della storia dello sviluppo della facoltà e l'approfondimento dell'attuale strategia europea per le università attraverso l'esempio dell'Alleanza UNITA Universitas Montium ci permettono di comprendere meglio l'importanza di promuovere percorsi accademici condivisi attraverso alleanze uni-

versitarie. La collaborazione tra università europee, focalizzata sull'apprendimento centrato sugli studenti, la cittadinanza attiva e la dimensione europea, può contribuire in modo significativo alla creazione di un ambiente educativo più integrato e alla preparazione degli studenti per affrontare le sfide del futuro. La formazione continua degli insegnanti, insieme a una cooperazione attiva tra le istituzioni, è essenziale per garantire il successo di tali iniziative e per promuovere una cultura dell'apprendimento continuo in tutta l'istruzione superiore europea.

2. Metodo di ricerca

L'analisi dei bisogni formativi dei docenti mira a comprendere gli interessi e le esigenze più comuni relativamente a tematiche affrontate all'interno del consorzio UNITA, insieme alle modalità (metodi e strumenti) potenzialmente più efficaci per la propria formazione con il fine di mettere a punto percorsi di formazione e strategie il più ad hoc possibile per il nostro target di riferimento. Dal momento che tutti i soggetti coinvolti in questa indagine sono docenti appartenenti alla stessa alleanza, è cruciale identificare un piano d'azione condiviso per promuovere loro una formazione tale da renderli in grado di offrire percorsi di apprendimento basati sugli stessi principi di cui gli studenti possano usufruire, indipendentemente dall'università di appartenenza. Questa auspicata convergenza di percorsi di apprendimento mira a rappresentare un incentivo ad intraprendere programmi di mobilità, grazie al riconoscimento da parte delle istituzioni interne all'alleanza dei percorsi scelti dagli studenti ed allo sviluppo di valori comuni e senso di appartenenza.

L'appartenenza ad un unico campus universitario internazionale non vuole essere un obiettivo esclusivamente dedicato agli studenti ma ai docenti in egual modo, grazie alla possibilità di collaborare concretamente su medesime tematiche e discipline con colleghi e studenti con *background* culturali ed accademici differenti. Questi sono solo alcuni esempi dei risultati che un approccio condiviso all'insegnamento e all'apprendimento può portare all'interno di un consorzio come UNITA. Tali risultati per essere raggiunti devono necessariamente partire da una formazione attenta e mirata.

Il metodo di ricerca implementato per condurre questa analisi propone un approccio *mixed-methods* (Creswell & Plano Clark, 2011; Wisdom *et al.*, 2012) con disegno esplicativo. Lo studio, svoltosi in due fasi, ha avuto inizio con un'indagine quantitativa, data dall'analisi statistica dei risultati ottenuti dalla diffusione di un questionario a risposta chiusa sui bisogni formativi dei docenti all'interno dell'alleanza. Il campione coinvolto è stato selezionato mediante un campionamento non

probabilistico (Bailey, 1995), in quanto sono stati presi in considerazione solo docenti o ricercatori con ruoli di insegnamento nelle sei istituzioni di UNITA, per quanto riguarda la prima fase di indagine, e le dodici università del consorzio, nella seconda fase.

L'indagine è stata diffusa tramite gli uffici di UNITA, le agenzie incaricate di diffondere informazioni relative alle attività organizzate all'interno dell'alleanza. Lo strumento è stato presentato nell'Anno Accademico 2022/2023, relativamente alla prima fase, e nel seguente anno 2023/2024, per la seconda tornata. I rispondenti, quindi, hanno avuto la possibilità di partecipare su base volontaria. Alla data di chiusura, abbiamo contato 448 risposte complete nella prima somministrazione e 559 nella seconda.

Il questionario è stato sviluppato attraverso una cooperazione tra alcuni membri volontari appartenenti al *Teaching and learning centers' network* di UNITA, un gruppo di lavoro che opera per trovare e promuovere approcci condivisi relativi alla formazione dei docenti membri dell'alleanza. Il sottogruppo selezionato si è riunito tre volte, nelle quali sono stati discussi gli argomenti più attuali e cruciali da sviluppare riguardo alla formazione degli insegnanti, a partire dalle linee guida fornite dall'Unione Europea in termini di insegnamento e apprendimento.

Dopo la loro identificazione, è stata redatta una prima bozza e distribuita ad un campione preliminare di docenti di diverse università per la validazione. Dopo aver apportato tutte le modifiche suggerite dal campione e approvate dal gruppo di lavoro, lo strumento è stato presentato al *team* direttivo per l'approvazione finale e successivamente diffuso alla popolazione docente all'interno di UNITA. Lo strumento presenta 34 domande divise in tre sezioni: indagine sui bisogni e gli interessi degli insegnanti riguardo alle tematiche proposte nel questionario, valutazione del grado di utilizzo corrente delle medesime tematiche, e analisi delle modalità formative maggiormente preferite dai partecipanti. Le differenti tematiche mirano a rispondere alla principale domanda di ricerca che ha dato origine a questo strumento:

- Quali sono gli interessi e i bisogni di formazione dei docenti all'interno di UNITA?
- Quali sono le condizioni formative auspiccate dai docenti in UNITA in termini di tempo e modalità di partecipazione?
- In che misura i docenti in UNITA utilizzano e implementano attualmente le tematiche proposte, nel lavoro di insegnamento con gli studenti?

Gli argomenti menzionati riguardano questioni attuali che le università devono affrontare e interiorizzare, come base principale per rendere concreta la promozione dei valori e dell'identità europea. Essi spaziano dall'inclusione, alle micro-credenziali (Crow, Pipkin, 2017), all'apprendimento collaborativo internazionale online (COIL) (Levin, 1995; Verdejo, 1996; Henri, Rigault, 1996), all'intercomprensione (Blanche-Benveniste, 2009), alla valutazione, alle *soft skills* (Pellerey, 2017), all'apprendimento digitale (Popova, 2018), e all'inglese come lingua di insegnamento (EMI) (Ball, Lindsay, 2012).

Successivamente, i dati quantitativi sono stati approfonditi in modo più specifico con l'organizzazione di *focus group* (Barbour, 1998) per avere un'ulteriore prospettiva sui temi trattati maggiormente focalizzata sull'esperienza personale dei docenti coinvolti. Come per l'analisi quantitativa, i focus group sono stati implementati in entrambe le fasi di indagine. Per ogni fase, sono stati proposti tre gruppi, chiamati a discutere tre delle tematiche presenti nel precedente questionario ciascuno. La fase 1 ha visto coinvolti un totale di 18 docenti 17 colleghi nella fase 2.

I gruppi di discussione si sono principalmente focalizzati su un'iniziale condivisione di esperienze personali sulle specifiche tematiche, seguite dall'individuazione di elementi di forza e di debolezza di ogni tema proposto. Le interazioni tra colleghi provenienti da diversi contesti accademici hanno rappresentato anche un'opportunità di *brainstorming* per dare vita a nuove strategie di formazione futura da promuovere come unica alleanza tra le università europee coinvolte. Per ottenere risultati il più possibile inclusivi e generalizzati in questa seconda parte qualitativa, i componenti del gruppo sono stati distribuiti il più possibile in modo eterogeneo in base all'istituzione di provenienza e al campo disciplinare.

3. Analisi dei dati e principali spunti di riflessione

Vista la considerevole mole di dati analizzati quantitativamente e qualitativamente per ogni tematica proposta nello studio, ci concentreremo qui nel riportare i principali spunti di riflessione emersi durante la suddetta analisi.

L'analisi combinata dei dati quantitativi e qualitativi delle fasi I e II ha rivelato modelli simili. Tuttavia, sono emerse problematiche relative alla generalizzazione dei risultati a causa del basso numero di risposte e, nella fase II, della mancanza di partecipazione da parte di tutte le istituzioni partner. Nonostante queste limitazioni, la coerenza dei risultati tra le due fasi suggerisce una tendenza riconoscibile

in termini di interessi e di implementazione dei temi proposti, che può fungere da base per lo sviluppo di un nuovo programma di formazione all'interno di UNITA.

La Figura 1 illustra un confronto tra la classifica generale degli interessi osservata nella fase I e quella della fase II. Come mostrato, il livello di coinvolgimento con ciascun argomento non differisce significativamente tra le due fasi. Questi modelli sono stati ulteriormente confermati dalle discussioni nei focus group, dove i livelli di interazione variavano in base all'interesse e alla competenza dei partecipanti nei rispettivi argomenti. Un aspetto positivo dallo sviluppo dalla fase I alla fase II è l'aumento del livello di interesse riportato dai partecipanti. Nella fase II, i tassi di interesse sono aumentati per tutti gli argomenti, indicando un maggiore coinvolgimento con la formazione rispetto alle fasi iniziali del lavoro dell'alleanza.

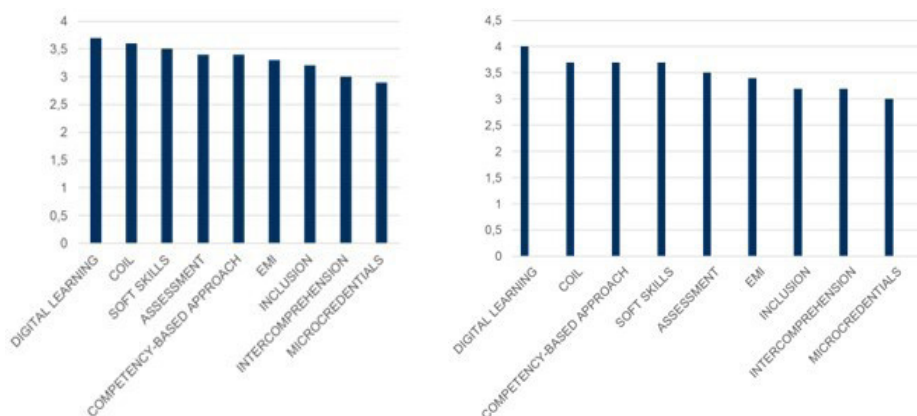


Figura 1 - Comparazione della fase I e fase II sulla base del livello di interesse espresso per ciascun tema.

Un altro aspetto importante rilevato in fase di analisi è il legame che abbiamo tracciato tra ciascun argomento e il suo potenziale contributo alla formazione di cittadini europei capaci di valorizzare la diversità culturale, riconoscendo al contempo le caratteristiche condivise dei paesi europei grazie al loro comune quadro educativo e culturale. Questo aspetto è fondamentale, poiché è in linea con uno degli obiettivi primari dell'alleanza: promuovere l'internazionalizzazione. Nella fase qualitativa, abbiamo costantemente incoraggiato i partecipanti ad ampliare la discussione oltre gli obiettivi pedagogici finalizzati al successo accademico. Abbiamo inoltre cercato di favorire una riflessione su come ciascun argomento possa essere utilizzato per formare cittadini europei con competenze interculturali e internazionali. Nell'analisi dei dati, molti docenti hanno espresso consapevolezza di questo obiettivo, sottolineando tuttavia anche la necessità di promuoverlo ulteriormente nei futuri programmi di formazione.

4. Conclusioni

L'indagine qui proposta vuole rappresentare un punto di partenza per promuovere una prospettiva innovativa relativa all'insegnamento ed apprendimento all'interno di un'alleanza europea. Per attuare il cambiamento e la cooperazione tra contesti diversi, è fondamentale comprendere la situazione iniziale di partenza ed il livello di consapevolezza dei soggetti coinvolti in questo processo.

Questa indagine preliminare vuole permettere al corpo docenti dell'alleanza di sentirsi veramente parte di una comunità di lavoro e ricerca condivisa e unica. L'innovazione partirà, infatti, da essi stessi grazie alla motivazione e all'interesse che auspichiamo di suscitare attraverso iniziative personalizzate.

La conseguenza risultante sarà l'aggiunta alle iniziative già esistenti e considerate efficaci proposte dalle singole università, di nuovi concetti emersi dalla cooperazione attiva dei membri dei diversi paesi coinvolti come un'unica istituzione europea di cui tutti possono essere veramente e operativamente parte.

Riconoscimenti

Il presente contributo rappresenta un risultato del progetto di dottorato incluso nell'alleanza universitaria UNITA Universitas Montium, nel quale collaborano l'Università di Torino e Brescia, Italia, l'Università di West Timisoara e Brasov, Romania, l'Università di Saragoza e Navarra, Spagna, l'Università di Beira Interior e Guarda, Portogallo, l'Università di Savoie Mont Blanc e di Pau et Pays de l'Adour, Francia, La Scuola Superiore Della Svizzera occidentale, Svizzera e l'Università nazionale Yuriy Fedkovych Chernivtsi, Ucraina.

Riferimenti bibliografici

- Allen, P. (1988). *Faculty Development in higher education-A literature review*.
- ASDUNI. (2018). "Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'apprendimento e dell'insegnamento in università". [Italian Association for the promotion and development of didactics, learning and teaching in the university], <https://asduni.it/>.
- Bailey, K. D., & Rossi, M. (1995). *Metodi della ricerca sociale*. Social research methods, Bologna: Il Mulino.

- Ball, P., & Lindsay, D. (2012). Language demands and support for English Medium instruction in tertiary education. Learning from a specific context. In A. Doiz, D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *English medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 44-64). Bristol: Multilingual Matters.
- Barbour, R.S., Kitzinger, J. (1998); *Researching with Focus Groups*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1975). *A handbook for Faculty Development*.
- Blanche-Benveniste, C. (2009). Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres. In M.C. Jamet (Ed.) *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche* [Research suggestions to do to undertake the oral perception from a roman language to another. In M.C. Jamet (Ed.) *Oral and intercomprehension among roman languages*] (pp. 19- 32). Venezia: Cafoscarina.
- Bruschi, B. (2022). Didattica innovativa nelle Università europee: nuovi bisogni formativi dei docenti. In *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* [Innovative learning in European universities: new training needs of teachers. In *Training university teachers to teaching and assessment. Deepening topics and efficiency of IRIDI paths* (pp. 336-347). Franco Angeli.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011) *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Crow, T., Pipkin, H. (2017), *Micro-credentials for impact: holding professional learning to high standards*, *Learning Forward, Digital Promise*, Oxford, OH, Washington, DC, available at: [https:// learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/microcredentials-for-impact.pdf](https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/microcredentials-for-impact.pdf).
- De Rijdt C., Stes A., Van Der Vleuten C., Dochy F. (2013), Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review, *Educational Research Review*, 8, pp. 48-74.
- Emanuel, F. (2022). I percorsi di *Faculty Development*: evidenze, motivazione e sviluppo professionale. In *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* [*Faculty Development* paths: evidences, motivation and professional development. In *Training higher education teachers on didactics and assessment. Deepening topics and efficiency of the paths*] (pp. 348-365). FrancoAngeli.
- European Commission (2017). Gothenburg social summit for fair jobs and growth.
- European Council (2017) European Universities Initiative.
- Ewell, P. (2010). *Twenty years of quality assurance in higher education: What's happened and what's different? Quality in higher education*, 16(2), pp. 173-175.

- Gerth, D.R. (1973). *Institutional approaches to Faculty Development. New Directions for Higher Education*, 1973(1), pp. 83-92.
- GLIA (2016) “Gruppo di lavoro sulle tecniche di insegnamento e di apprendimento” [Working group on teaching and learning strategies], <https://utlc.unige.it/glia>.
- Gunn, A. (2020). *The European universities initiative: a study of alliance formation in higher education. In European higher education area: Challenges for a new decade* (pp. 13-30). Springer, Cham.
- Hassan S., Venkateswaran S.P., Nadarajah V.D. (2021), Evaluation of immediate impact of *Faculty Development* Programme using a pretest–post-test study design format, «Innovation and Education», 3, 1, pp. 1-9.
- Henderson C., Beach A., Finkelstein N. (2011), Facilitating change in undergraduate STEM instructional practices: An analytic review of the literature, *Journal of research in science teaching*, 48, 8, pp. 952-984.
- Henri, F., & Rigault, C. R. (1996). Collaborative distance learning and computer conferencing. In T. T. Liao (Ed.), *Advanced educational technology: Research issues and future technologies* (pp. 45-76). Berlin: Springer-Verlag.
- UNITA Universitas Montium (2020), <https://univ-unita.eu/Sites/unita/en>
- 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.
- Jolly B. (2014), Faculty Development for organizational change, in Steinert Y., *Faculty Development in the Health Professions: a focus on research and practice*, Springer, Dordrecht, pp. 119-137.
- Lee S.S., Dong C., Yeo S.P., Gwee M.C., Samarasekera D.D. (2018), Impact of *Faculty Development* programs for positive behavioural changes among teachers: a case study, *Korean journal of medical education*, 30, 1, pp. 11-22.
- Levin, J. A. (1995, 18 April 1995). Organizing educational network interactions: Steps towards a theory of network-based learning environments, [Web document]. Levin, J. A. Available: <http://lrs.ed.uiuc.edu/Guidelines/Levin-AERA18Ap95.html> [1998, 13 November].
- Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (2020). *Faculty Development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari. Faculty Development in Italia*, pp. 1-401 [Faculty Development in Italy: enhancement of didactical skills in higher education teachers. *Faculty Development in Italy*].
- McAlpine L. (2003), The importance of instructional development for student centred teaching: An examination of practice, in Druine N., Clement M.,

- Waeytens K. (Eds.), *Dynamics in higher education: Challenges for teaching support*, Leuven, Universitaire Press, pp. 57-71.
- Pellerey M. (2017). Soft Skills e orientamento professionale. [Soft Skills and professional orientation] Roma: CNOS-FAP.
- Popova, O.I. (2018). Transformation of higher education in the conditions of the digital economy. *Management Issues*, 5(35), pp. 158-160.
- Schnotz W., Kürschner C. (2007), A reconsideration of cognitive load theory, «Educational psychology review», 19, 4, pp. 469-508.
- Shadle S.E., Marker A., Earl B. (2017), Faculty drivers and barriers: laying the groundwork for undergraduate STEM education reform in academic departments, *International Journal of STEM Education*, 4, 1, pp. 1-13.
- Stake, R. *The art of case study research*. 1995, London: Sage Publications Ltd.
- Steinert Y. (ed.) (2014), *Faculty Development in the health professions: a focus on research and practice* (Vol. 11), New York, Springer Science & Business Media.
- Steinert Y., Mann K., Anderson B., Barnett B.M., Centeno A., Naismith L. *et al.* (2016), A systematic review of Faculty Development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME, 40, *Medical Teacher*, 38, pp. 769-786.
- Stes A., Coertjens L., Van Petegem P. (2010), Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach, *Higher Education*, 60, pp. 187-204.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa* [Educational research handbook] (pp. 1-432). Milano, Italy: Franco Angeli.
- UNITA Universitas Montium, 2020. <https://univ-unita.eu/Sites/>
- Verdejo, M. F. (1996). Interaction and collaboration in distance learning through computer mediated technologies. In T. T. Liao (Ed.), *Advanced educational technology: Research issues and future technologies* (pp. 77-88). Berlin: Springer-Verlag.
- Wisdom, J. P., Cavaleri, M. A., Onwuegbuzie, A. J. & Green, C. A. (2012) Methodological reporting in qualitative, quantitative, and mixed methods health services research articles. *Health Services Research*, 47, pp. 721-745.

Verso la creazione di una comunità di pratica per l'insegnamento in inglese nel contesto universitario

Mary Ann McIntosh - Università di Torino, Teaching and Language Lab (TLlab)

Margaret Pate - Università di Torino, Teaching and Language Lab (TLlab)

Cristiana Rossignolo - Università di Torino, Teaching and Language Lab (TLlab)

1. Introduzione

L'internazionalizzazione rappresenta una sfida per molti atenei, non solo nell'ambito della ricerca, ma anche in quello della formazione, sia per i corsi di laurea triennali e magistrali che per i singoli docenti in essi impegnati. Molte università in Italia e nel mondo stanno iniziando a formare il personale docente universitario per sostenere questa transizione attraverso tre aree principali: lingua, didattica e cultura. *English Medium Instruction* (EMI) è stato riconosciuto come parte integrante del processo di internazionalizzazione dell'istruzione universitaria. Il nostro punto di partenza è la definizione offerta da Macaro *et al.* (2019) secondo cui:

*EMI in universities is the practice of offering academic subjects such as engineering, business studies or medicine through the medium of English in countries where the first language (L1) of the majority of students is not English.*¹

Dal 2006, il Politecnico di Torino ha avviato programmi di insegnamento in lingua inglese per rispondere alla crescente domanda di formazione internazionale. Attualmente, il Politecnico conta circa 38.000 studenti, di cui oltre 7.000 provengono da 115 paesi esteri. Questo dato, tuttavia, non è completo se non teniamo anche conto che anche alcuni studenti italiani si cimentano nei 35 percorsi forma-

¹ "L'EMI nelle università è la pratica di insegnare materie accademiche come l'ingegneria, gli studi economici o la medicina attraverso il mezzo dell'inglese in Paesi in cui la prima lingua (L1) della maggioranza degli studenti non è l'inglese". (nostra traduzione).

tivi completamente in inglese attualmente attivi². Ne consegue che molti docenti dell'Ateneo sono impegnati ad insegnare anche in lingua inglese (quasi il 40%). L'insegnamento nella classe internazionale ha naturalmente sollevato diverse problematiche tra i docenti, sia dal punto di vista del supporto linguistico, sia da quello pedagogico. Per queste ragioni, nell'ambito delle azioni promosse all'interno del *Teaching and Language Lab*, l'Ateneo ha avviato sia attività di supporto per la lingua inglese, sia progetti sperimentali per accompagnare i docenti nella classe internazionale.

L'obiettivo di questo paper è descrivere le iniziative implementate dal Politecnico di Torino per favorire la creazione di una comunità di docenti attivi nella classe internazionale, fornendo supporto sia dal basso che dall'alto per il miglioramento della qualità dell'insegnamento e la promozione dell'inclusione educativa. Del resto, esiste una vasta letteratura sull'EMI che sottolinea il valore e la necessità per i professori di implementare pratiche didattiche alternative al fine di produrre classi internazionali coinvolgenti e inclusive (Croese, 2011, EMI Handbook, 2020, Sahan *et al.*, 2021).

2. I docenti nella classe internazionale

Già nell'Anno Accademico 2016-2017 il Centro Linguistico di Ateneo aveva svolto una serie di interviste approfondite su un campione di 24 docenti attivi nella classe internazionale in alcuni corsi di laurea magistrali, per raccogliere una fotografia iniziale sulle tematiche che essi ritenevano importanti per l'insegnamento in tali classi. Principalmente, si segnalava una sensazione di isolamento nell'aula da parte dei docenti, una mancanza di supporto da parte dell'Ateneo per l'insegnamento in lingua inglese e infine la consapevolezza che la lingua inglese fosse solo uno dei fattori per una didattica efficace nel contesto della classe internazionale, mentre si riportavano come fattori determinanti anche la comprensione delle differenze culturali e la conoscenza di metodi formativi adeguati alle diverse provenienze degli studenti.

Se la letteratura internazionale concorda che fra gli elementi più importanti nei docenti che insegnano in inglese ci sia la competenza linguistica, sia accademica (Airey, 2011) sia informale (Helm & Guarda, 2015), da quelle interviste approfondite erano emersi alcuni punti rilevanti:

² Su dati 2023/24 del Politecnico di Torino.

- «Non credo che il mio inglese sia abbastanza buono per condurre un esame orale»
- «Il mio tono di voce è piatto»
- «Non riesco a dire le cose in tanti modi diversi come in italiano»
- «È difficile essere spontanei»
- «È difficile fare battute o scherzare».

D'altra parte, sempre la letteratura riporta che la pedagogia è un'altra componente importante di EMI. La natura del gruppo internazionale di studenti, con la sua composizione costantemente fluttuante, può anche porre particolari sfide alla pedagogia. Sahan *et al.* (2021) sottolineano che la scelta ad hoc delle metodologie didattiche attuate nelle classi è basata in gran parte sulle convinzioni degli insegnanti. Mentre Leask (2015) e Carroll (2015) evidenziano la necessità di apportare modifiche al curriculum per favorire un ambiente di classe più inclusivo e motivante. Anche in questo caso, i docenti hanno riportato interessanti punti sui contenuti didattici e sulle sfide della classe internazionale:

- «Ho dovuto cambiare i contenuti del mio insegnamento (del resto la legislazione italiana è irrilevante per il pubblico internazionale)»
- «Gli studenti della classe internazionale vogliono più contenuti pratici e sono meno motivati dalla teoria»
- «Ho dovuto tagliare alcuni contenuti»
- «È difficile trovare un libro di testo in inglese che contenga quello che mi serve».

Molti autori hanno descritto l'impatto della diversità culturale nella classe internazionale, sia dal punto di vista della ricchezza, sia dal punto di vista della complessità e delle possibili incomprensioni (Lauridsen, 2017; Leask & Carroll, 2013). Sulle sfide della diversità culturale, i docenti dell'Ateneo hanno colto punti rilevanti e non di facile soluzione:

- «Alcuni studenti sono timidi o comunque silenziosi, altri non capiscono la lezione perché è complicata, non tutti partecipano attivamente agli esercizi in classe»
- «Molti studenti sembrano un po' smarriti»
- «Il problema principale è che non si riesce a capire se hanno capito o meno»
- «Gli esami orali sono piuttosto sconosciuti a molti»
- «Alcuni studenti non sono preparati a svolgere lavori pratici. Spesso non partecipano ai laboratori»
- «Ogni classe è diversa. La chiave è l'adattabilità»

Nel 2019, il *Teaching and Language Lab* ha poi promosso un questionario aperto ai 435 docenti insegnanti in lingua inglese con lo scopo di avere una fotografia delle lezioni EMI al Politecnico di Torino, ma anche un quadro dei bisogni dei docenti. Più della metà dei docenti interpellati ha risposto al questionario, esattamente 252.

Ancora una volta i docenti dell'Ateneo hanno mostrato interesse e voglia di misurarsi su questo fronte, per riflettere sul proprio operato, confrontarsi con i colleghi, ma anche ricevere input su 'nuove' tecniche e strumenti didattici adeguati a questo ambiente internazionale.

Ai docenti è stato chiesto di indicare gli elementi più utili per migliorare il proprio metodo didattico. Su una scala da 1 a 5, dove 1 indica "poco interessante" e 5 "molto interessante", la risposta più comune è stata "prendere nota di ciò che ha funzionato o non ha funzionato in classe" (3,9); seguita da "parlare di idee e tecniche didattiche con altri docenti" (3,8), "osservare altri docenti mentre insegnano" (3,5) e "partecipare ad una simulazione dimostrativa delle tecniche didattiche" (3,4).

3. La risposta del Politecnico ai bisogni espressi dai docenti: supporto EMI dal basso e dall'alto

La formazione dei docenti EMI al Politecnico è avvenuta (e sta avvenendo) attraverso azioni complementari, sia come risposta puntuale a specifiche richieste da docenti, sia attraverso un approccio più sistematico rivolto a gruppi di docenti (Corsi di Laurea e Collegi). Queste iniziative non sono escludenti una dell'altra, ma stanno progressivamente raggiungendo docenti e aree disciplinari diverse, anche grazie ad un progressivo passaparola, segno che la comunità si sta allargando in diverse direzioni, magari in modo non troppo organizzato.

Per questa formazione il Politecnico ha potuto avvalersi di personale qualificato e strutturato. Sin dall'avvio del progetto di *Teaching Centre*, poi confluito nel *Teaching and Language Lab*, la componente dei Collaboratori ed Esperti Linguistici (CEL), operanti nel Centro Linguistico dell'Ateneo, è stata parte integrante del board di lavoro. Le competenze e le conoscenze dei CEL, già maturate negli ultimi vent'anni nelle azioni a supporto della formazione degli studenti, sono state ulteriormente consolidate attraverso percorsi di formazione individuali e collettivi e la partecipazione a corsi e conferenze sulla didattica EMI. Particolarmente rilevante la partecipazione alla Winter School EQUiP, *Designing & teaching inclusive international programmes*, nell'ambito dell'Erasmus+ EQUiP project 2016-2019. Il progetto EQUiP ha creato un programma che fornisce supporto ai docenti per garantire la qualità nei corsi internazionali nell'istruzione universitaria, ed è

formalmente riconosciuto come ‘buona pratica’ Erasmus. Con la partecipazione di 7 università partner (Gronigen, Copenhagen, Bordeaux, Complutense, Aarhus, Glasgow Caledonian, Freiburg), ha puntato a sviluppare un programma di formazione per *faculty developers* e docenti mirato alla qualità dell’insegnamento nelle classi internazionali universitarie³.

3.1. Supporto EMI dal basso

Uno dei primi risultati dell’indagine svolta nel 2016 (interviste a 24 docenti) è stato il lancio di un progetto pilota, poi consolidato nel servizio EMI *drop-in service*, uno spazio dedicato ai docenti sia ad accesso libero che su prenotazione. Questo servizio di ascolto è nato con l’obiettivo di dare la possibilità ai singoli docenti di incontrare i CEL per comprendere tecniche e approcci utili per la classe internazionale, per suggerire percorsi di formazioni puntuali (offerti dal TLlab), ma anche percorsi di confronto aperto ad altri docenti che hanno riscontrato simili problemi e sperimentato metodologie diverse. Il tema del confronto e dello scambio tra docenti dello stesso Ateneo è diventato uno degli elementi fondativi di tutto il lavoro nell’ambito del TLlab sin dalla sua creazione, e ovviamente anche tutta la componente EMI ne è parte integrante.

Un secondo risultato sollecitato dal confronto con i docenti è stato la progettazione e l’avvio di corsi brevi (circa 6-8 ore) orientati al miglioramento della pronuncia e delle competenze didattiche in inglese:

- nei corsi *Pronunciation 1° livello* e *Pronunciation 2° livello* i partecipanti possono scegliere di frequentare in persona o online (da 8-12 partecipanti per corso). In questi corsi i CEL propongono esercizi sulla pronuncia corretta anche attraverso l’uso di liste linguistiche personalizzate di parole e frasi usate frequentemente nei corsi;
- nei corsi di *Conversation per docenti* si lavora in piccoli gruppi di docenti (circa 6), condotti da un CEL, per il confronto su temi di attualità per facilitare la discussione nei momenti ‘informali’ con gli studenti o con altri colleghi (magari nelle conferenze internazionali);
- nei corsi *Teaching Through English* i CEL propongono esercizi su alcuni aspetti linguistici dell’insegnamento e offrono l’opportunità di riflettere insieme ad altri colleghi (al massimo 12) su questioni e pratiche relative alla classe internazionale.

³ Per maggiori approfondimenti su Equip Project si veda: <https://equip.eu/>.

3.2. Supporto EMI dall'alto

Si è notata la costituzione di un 'nocciolo duro' di professori particolarmente motivati e disponibili a frequentare i corsi offerti dal TLLab, che sono stati molto apprezzati, come emerge dall'analisi di questionari somministrati al termine delle singole esperienze. Si avverte la necessità di espandere tale nucleo, considerando che più di 400 docenti hanno incarichi didattici in lingua inglese. Esistono infatti esperienze sperimentate da singoli docenti o da piccoli gruppi che andrebbero condivise e messe a sistema.

Sebbene i corsi precedentemente descritti siano sempre molto richiesti (in poche ore i posti disponibili vengono saturati) e apprezzati (come si rileva dai questionari somministrati al termine del percorso), tuttavia il 'nocciolo duro' dei docenti motivati e attenti è ancora troppo esiguo rispetto alla numerosità dei docenti impegnati in insegnamenti in lingua inglese (circa 100 su circa 400).

Per questo motivo, in accordo con il Vice Rettore per la didattica, nel 2023 sono state sperimentati due progetti pilota rivolti ai corsi di studi e ai Collegi per andare nella direzione di adottare un approccio più sistematico e olistico come suggerito in Lauridsen (2017).

- Progetto 1 - *Develop your skills for the international classroom*: si tratta di un programma di osservazione di docenti EMI in classe. L'obiettivo è quello di costruire una comunità di docenti che insegnano in inglese, attraverso lo sviluppo e il consolidamento delle pratiche didattiche attuali. Hanno partecipato 17 docenti del Collegio di Ingegneria Informatica, del Cinema e Meccatronica. Dopo un incontro di tutti i partecipanti per una sessione di orientamento, un esperto linguistico ha effettuato un'osservazione in aula per ciascun docente. Durante la lezione sono stati coinvolti anche gli studenti per capire il loro livello di comprensione, con un totale di 783 risposte. Qualche giorno dopo l'osservazione, c'è stato un colloquio di feedback individuale e un report scritto. Gli esperti linguistici hanno raccolto le osservazioni e proposto tecniche pratiche insieme ad ulteriori risorse per EMI scelte fra le tecniche già collaudate in Atenei europei e riportate in letteratura. Nel workshop finale, i docenti hanno riflettuto sulla propria esperienza e alcuni di loro hanno presentato le proprie buone pratiche ai colleghi. È stato mandato un report conclusivo al Vice Rettore per la didattica, al Coordinatore del Collegio, al Referente dei CdS e al Referente TLLab.
- Progetto 2 - *Teaching and learning in the international classroom*: si tratta di un programma per fornire ai docenti strumenti relativi alla pianificazione e all'erogazione di corsi di laurea internazionali. Hanno partecipato 14 do-

centi dal Collegio di Architettura e Design. Il percorso era articolato in 4 moduli di 5 ore ciascuna in modalità workshop sull'internazionalizzazione della didattica e la gestione delle classi multiculturali. I moduli sono basati sul programma Erasmus+ EQUiP e articolati su 4 livelli: 1. Introduzione alla classe internazionale; 2. Internazionalizzazione della progettazione del corso; 3. Le dinamiche nei gruppi interculturali; 4. Il ruolo della lingua inglese.

È stato riscontrato anche in questi progetti pilota un alto livello di soddisfazione: tutte le iniziative portate avanti hanno avuto un riscontro positivo nel questionario post-corso. Entrando nel merito, emergono 3 punti rilevanti per proporre nuovamente in futuro queste iniziative:

1. Una nuova consapevolezza che la classe internazionale è molto diversa dalla classe italiana per i diversi background accademici e culturali, ma anche che esistono tecniche didattiche ad hoc che possono agevolare il dialogo con e tra gli studenti e facilitare il loro apprendimento (in particolare per favorire l'interazione e la comprensione delle modalità di insegnamento e degli esami attraverso semplici azioni più esplicite). La restituzione dei docenti su questo punto raccoglie spunti interessanti sull'organizzazione e sui tempi delle lezioni:

«Ho avuto modo di capire l'importanza di interrompere le lezioni di tanto in tanto per dare agli studenti la possibilità di riflettere sull'argomento trattato e di prendersi una pausa mentale»

«Il feedback mi ha aiutato non solo a 'gestire' meglio l'aspetto inglese, ma anche a capire come organizzare meglio le lezioni tenendo conto delle esigenze degli studenti internazionali»

«Non posso applicare le stesse 'velocità' che uso in una classe di soli italiani»

«Ora ho una maggiore apertura verso le difficoltà che possono avere gli studenti internazionali»

«C'erano esercizi pratici che posso applicare durante le mie lezioni (è stato molto utile il fatto che alla fine di ogni esercizio venisse spiegato anche il motivo per il quale era stato svolto a livello di metodologia di insegnamento»

«Ho trovato una serie di suggerimenti utilissimi per ripensare il modello di insegnamento nella direzione di una più intensa e proficua interazione con gli studenti»;

2. Il valore del confronto e della collaborazione (e della fiducia) tra docenti di disciplina ed esperti linguistici. Si tratta di una riflessione anche avanzata da Lasagabaster (2018) che consiglia un lavoro di *team teaching* tra docenti di disciplina e docenti di lingua. In particolare, nel Progetto 1 sono emersi alcuni punti che valorizzano il rapporto con gli esperti linguistici:

«È stato estremamente interessante ascoltare un punto di vista esterno e professionale»
«Mi hanno aiutato a non sentirmi da solo o isolato, al contrario mi sono sentito supportato»

«L'esperto di lingua inglese può dare suggerimenti utili e fornire un parere esterno sull'interazione in classe e sulle tecniche per mantenere l'attenzione degli studenti»

«L'esperto linguistico ha stimolato una revisione critica del mio modo di insegnare».

3. Un apprezzamento per la condivisione delle esperienze, il confronto tra pari e il supporto reciproco, il senso di appartenenza a una comunità. Nel Progetto 2 i docenti hanno testimoniato questa importanza:

«Più positivo nel confrontarmi con i colleghi»

«Una maggiore consapevolezza che i 'problemi' riscontrati durante il mio corso non sono un caso isolato, ma sono comuni ed esistono dei metodi per affrontarli».

4. Conclusioni

Sembra banale, ma certamente il coinvolgimento dei docenti del Politecnico nel *Faculty Development* EMI ha mostrato la necessità di utilizzare approcci diversi per far fronte alle diverse esperienze dei docenti.

Del resto, le diverse iniziative, molte per questi primi quattro anni nell'ambito dell'ampio panorama del TLlab, evidenziano un forte apprezzamento da parte dei docenti partecipanti e ci motivano a lavorare in una direzione non più solo sperimentale, ma su percorsi più strutturati e forse anche resi più riconoscibili (e dunque più interessanti) con open badge.

Non possiamo non ammettere che, seppure a fronte di diverse sperimentazioni (e conseguenti riorientamenti) e il forte apprezzamento (per il confronto tra pari, per i nuovi strumenti adeguati a una classe internazionale più inclusiva e di qualità), i numeri di docenti coinvolti non ci danno ancora ragione e chiaramente

la misura degli impatti sull'apprendimento degli studenti necessiti di tempi e di valutazioni più articolate.

Come Fedeli e Taylor (2019) ci insegnano, i corsi e servizi formali possono anche portare a un networking informale, alla condivisione di pratiche e anche a 'voci di corridoio'. Il piccolo successo delle iniziative TLlab per EMI (ma anche in altri ambiti) sta nella costruzione di una rete di supporto tra i docenti, facilitando il miglioramento delle pratiche didattiche e promuovendo un ambiente inclusivo e collaborativo, una comunità motivata, ma ancora circoscritta. Del resto, il contrapporre iniziative dal basso e dall'alto sembrava essere una misura per allargare la base della comunità. Questa esperienza parziale sulla classe internazionale rispetta un percorso che probabilmente richiede un tempo lungo, e forse puntando sui nuovi assunti, chi arriva potrebbe iniziare a misurarsi sulla classe internazionale.

Emerge dunque la necessità di un approccio più integrato e continuo per consolidare una vera comunità di pratica all'interno dell'Ateneo, magari investendo maggiormente nella formazione dei docenti neoassunti attraverso l'ampliamento dei progetti di formazione di base proposti dal TLlab (*Learning to teach*), ma anche promuovendo maggiormente il dialogo interdisciplinare.

Riferimenti bibliografici

- Airey, J. (2011). Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*. 22, pp. 35-54.
- Carroll, J. (2015). *Tools for teaching in an educationally mobile world. internationalization in higher education series*. Routledge.
- Cröse, B. (2011). Internationalization of the higher education classroom: strategies to facilitate intercultural learning and academic success. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 23, Number 3, pp. 388-395.
- EMI Handbook: Transnational Alignment of English Competences for University Lecturers (2020). Erasmus+. https://cip.ku.dk/english/projects-and-collaborations/taec/TAEC_Handbook_FEB_2020_NoEdit.pdf
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2019), Teaching4Learning@Unipd: promoting Faculty Development and organizational development and change in 2019. *European Learning & Teaching Forum* <https://hdl.handle.net/11577/3289637>
- Helm, F., & Guarda, M. (2015). 'Improvisation is not allowed in a second language': A survey of Italian lecturers' concerns about teaching their subjects through English. *Language Learning in Higher Education*. 5 (2), pp. 353-373.

- Lasagabaster, D. (2018). Fostering team teaching: mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level. *Language Teaching*, 51(3), pp. 400-416. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000113>.
- Lauridsen, K.M. (2017). Professional development of international classroom lecturers. In: Valke, J, & Wilkinson, R. (Cur.) *Integrating content and language in higher education: perspectives on professional practices*. Peter Lang.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Internationalization in Higher Education Series. Routledge.
- Leask, B., & Carroll, J. (2013). *Learning and Teaching Across Cultures: Good Practice Principles and Quick Guides*. International Education Association of Australia. <http://www.ieaa.org.au/documents/item/397>
- Macaro, E., Akıncioğlu, M., & Han, S. (2020). English medium instruction in higher education: teacher perspectives on professional development and certification. *International Journal of Applied Linguistics*, 30, pp. 144-157. <https://doi.org/10.1111/ijal.12272>
- Politecnico di Torino. (2018). Piano strategico Polito4Impact. https://www.pianostrategico.polito.it/gli_obiettivi/per_la_didattica
- Sahan, K., Rose, H., & Macaro, E. (2021). Models of EMI pedagogies: at the interface of language use and interaction. *System*, 102616, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102616>.

Pratiche di *Faculty Development* nella *Business Education*

Maria Clara Dicataldo - Università di Foggia

Anna Dipace - Università Telematica Pegaso

Antonella Lotti - Università di Foggia

1. Introduzione

La formazione aziendale e manageriale deve tenere conto di un'economia globale in costante evoluzione, dinamica e imprevedibile, caratterizzata da volatilità, incertezza, complessità e ambiguità. In questo scenario, le *Business School* (BS) e le università in generale svolgono un ruolo cruciale nel preparare gli studenti a diventare futuri leader, in grado di affrontare le molteplici sfide del mondo di oggi e di guidare l'innovazione. Le università, infatti, dovrebbero fungere da palestra per il mercato del lavoro, in cui gli studenti acquisiscono le conoscenze e le competenze necessarie per avere successo nelle loro carriere professionali (Livas & Karali, 2023; Benesova, 2023), rendendoli occupabili (Azevedo *et al.*, 2012). A tal fine, gli istituti di istruzione superiore devono adottare approcci innovativi che supportino la creatività, il pensiero critico e l'adattabilità (Baldegger *et al.*, 2022; Riashchenko, 2023). Sebbene vi sia consapevolezza del tipo di approccio e delle competenze necessarie per preparare laureati pronti per il lavoro, non è esattamente chiaro come gli istituti di istruzione superiore forniscano agli studenti le competenze adeguate, determinando un divario di competenze tra quelle fornite dalle università e quelle richieste dai datori di lavoro (Mantai & Calma, 2022). I datori di lavoro di tutto il mondo sono sempre più preoccupati per l'incapacità dei laureati di soddisfare le richieste di lavoro attuali e future (Azevedo *et al.*, 2012; Mantai & Calma, 2022). In questo contesto, lo sviluppo delle facoltà può svolgere un ruolo cruciale. La qualità dell'istruzione nelle università, infatti, dipende dalla competenza e dal dinamismo dei docenti e il loro potenziamento porta alla promozione delle università e degli studenti. L'efficienza e la responsabilizzazione dei membri della facoltà rappresentano la base per l'efficacia dei risultati educativi e influenzano indirettamente l'apprendimento degli studenti (Ghasemi *et al.*, 2023).

Secondo alcuni presupposti di lunga data, gli accademici non sono adeguatamente preparati per il loro ruolo di insegnamento, hanno concezioni poco sofisticate dell'insegnamento e dell'apprendimento e hanno poca conoscenza delle pratiche didattiche efficaci, sia in generale che nella propria disciplina specifica. Queste ipotesi hanno portato le università a perseguire una serie di attività volte a sviluppare la pratica didattica (Amundsen & Wilson, 2012). Negli ultimi anni, la necessità di una maggiore responsabilità e di un miglioramento della qualità dell'insegnamento è diventata una questione importante nell'istruzione superiore. In risposta a questa esigenza, sia i governi che le università hanno cercato di istituire politiche e pratiche volte a misurare, incoraggiare e premiare il 'buon insegnamento' (Ballantyne *et al.*, 2000). Gli istituti di istruzione superiore, infatti, devono adottare strategie competitive e prendere atto del fatto che l'istruzione universitaria rappresenta una sorta di mercato del lavoro e un servizio commerciabile (Tóth *et al.*, 2017).

Oggi la formazione aziendale (*Business Education* – BE) continua a vedere gli studenti affinare le loro competenze attraverso l'esperienza pratica, con i programmi di formazione aziendale universitari che offrono ricche opportunità di apprendimento nel mondo reale. Per rispondere efficacemente alle nuove opportunità di mercato, il corpo docente deve continuare a sviluppare la propria capacità di fornire un portafoglio flessibile e reattivo di servizi per soddisfare le esigenze specifiche dei datori di lavoro e della forza lavoro. Una delle sfide chiave è garantire che il corpo docente nell'istruzione terziaria abbia le competenze necessarie per sostenere questa attività, che richiede un'ampia gamma di competenze e conoscenze adeguate, unitamente alla solidità e flessibilità dei sistemi a supporto dell'istituzione. Per affrontare questa sfida c'è bisogno di iniziative strategiche innovative da parte del corpo docente che siano in grado di trasformare l'esperienza dello studente nei programmi di laurea e post-laurea delle *Business School* (Donnelly, 2021).

La formazione aziendale ha subito un'evoluzione nell'ultimo decennio. Ci sono quattro fattori che hanno definito come operano le BS. In primo luogo, le scuole devono adattarsi rapidamente al mercato a causa del cambiamento dell'economia, in quanto velocità e agilità sono requisiti necessari per i leader accademici. In secondo luogo, la facoltà è tenuta a adottare approcci più eclettici che enfatizzano prospettive multidimensionali e multidisciplinari per via dei cambiamenti nel corpo studentesco. In terzo luogo, a seguito dei cambiamenti nel mercato del lavoro e degli studenti, le scuole stanno aggiungendo più master di specializzazione. Infine, gli attuali modelli tradizionali di formazione aziendale sono difficili da sostenere a causa della mancanza di finanziamenti (Galperin *et al.*, 2017).

Considerate le necessità delineate nell'introduzione, l'obiettivo della presente ricerca è quello di mappare, mediante una revisione della letteratura, le pratiche e iniziative di *Faculty Development* (FD) realizzate nell'ambito specifico della BE.

La revisione intende rispondere alle seguenti domande di ricerca:

DR1: Quali sono le pratiche e le iniziative di FD realizzate fino ad oggi nell'ambito della BE?

1.1. Quadro teorico di riferimento

La presente analisi è stata condotta nel contesto specifico della *Business Education* (BE). La formazione aziendale è l'educazione per e sul business. La formazione aziendale è quell'aspetto dell'istruzione professionale che fornisce agli studenti competenze e conoscenze per l'impiego in ufficio, per il mondo degli affari e anche per l'uso personale in futuro. Fornisce conoscenze e comprensione dei sistemi economici, finanziari, di *marketing*, di contabilità e di gestione e, allo stesso tempo, forma competenze trasversali come la *leadership*, l'imprenditorialità e la comunicazione. La formazione aziendale mira a formare istruttori aziendali competenti, abili e dinamici, amministratori di uffici, uomini e donne d'affari, dipendenti, imprenditori, datori di lavoro o lavoratori autonomi in grado di competere nel mondo del lavoro (Ugwuogo, 2013; Olushola *et al.*, 2022).

Un altro tema centrale del presente studio è il concetto di *Faculty Development* (FD) che incorpora al suo interno diversi termini che possono essere utilizzati in modo intercambiabile, tra cui sviluppo accademico, educativo e del personale (Sorcinelli, 2020). Le origini del *Faculty Development* si riferiscono alle prime attività volte a migliorare l'efficacia dell'insegnamento nell'istruzione superiore, con specifica rilevanza per la formazione relativa alle professioni sanitarie e all'educazione medica (Lampugnani, 2020). Il presente studio si concentra principalmente sull'aspetto dello sviluppo didattico che fornisce conoscenze sugli approcci all'insegnamento e all'apprendimento e promuove lo sviluppo di competenze nell'insegnamento, nella progettazione del curriculum e nella valutazione degli studenti, fornendo al contempo opportunità di riflessione (Steinert & Mann, 2006).

Inoltre, è importante definire il concetto di *Business School* in quanto sono istituti specializzati nell'offerta di formazione aziendale e manageriale (Kaplan, 2018) e sono definite come «organizzazioni che operano secondo i principi del mercato, la teoria della gestione d'azienda e l'orientamento al profitto» (Randerson, 2023, p. 2). «Lo scopo di una business school è quello di formare manager che praticino la gestione come professione e di sviluppare nuove conoscenze che possano essere rilevanti per migliorare il funzionamento delle imprese» (Baldegger *et al.*, 2022, p. 5).

Questi concetti rappresentano la base teorica su cui si fonda la revisione della letteratura condotta.

2. Metodi e materiali

La revisione della letteratura è stata condotta sulle banche dati ERIC, JSTOR e Scopus e sulle riviste scientifiche specialistiche “*International Journal for Academic Development*”, “*International Journal of Management Education*”, “*The Journal of Business Education*”. Inoltre, è stata condotta una ricerca manuale e per citazione sul motore di ricerca Google Scholar.

La ricerca è stata realizzata utilizzando le seguenti parole chiave e operatori

Elementi chiave	Criteri di inclusione
Gruppo di riferimento	Corsi di BE e istituti di BE (università, Business School, IIS)
Dominio di interesse	Competenze didattiche dei docenti; Iniziative di FD (sviluppo delle competenze didattiche dei docenti)
Raccolta dati	Studi quantitativi; studi qualitativi
Tipo di pubblicazione	Articoli di riviste scientifiche
Lingua	Inglese

Tabella 1 - Criteri di inclusione

booleani: “*teaching development*” OR “*teaching skill* development*” AND “*business education*”.

Ai fini della revisione sono stati presi in considerazione i seguenti criteri di inclusione (Tabella 1).

Banche dati e riviste	Filtri	Risultati
ERIC	<i>Higher education; Teachers</i> ; Articoli	22
JSTOR	Articoli; lingua inglese	8
SCOPUS	Articoli; lingua inglese; <i>Business, Management and Accounting; Economics, Econometrics and Finance</i>	12
International Journal for Academic Development; The Journal of Business Education	Articoli; <i>Higher Education</i>	9
International Journal of Management Education	Articoli; lingua inglese; <i>Business, Management and Accounting; Economics, Econometrics and Finance</i>	9

Tabella 2 - Risultati

Da una prima fase di identificazione degli articoli, sia sulla base dei criteri di inclusione che delle banche dati, motori di ricerca e riviste scientifiche e la rimozione di eventuali duplicati, sono stati individuati n. 60 articoli (Tabella 2).

Durante la fase di analisi dei testi a livello di titolo e *abstract* sono stati selezionati per le fasi successive della revisione n. 22 articoli. Successivamente, i paper sono stati analizzati interamente e di questi n. 15 sono stati presi in considerazione al fine della revisione.

Titolo	Autore	Paese	Scopo della ricerca
<i>Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education</i>	Amundsen & Wilson (2012)	/	Si tratta di una rassegna concettuale della letteratura in merito allo sviluppo delle facoltà, sviluppo didattico, sviluppo didattico e sviluppo accademico nell'istruzione universitaria.
<i>Beyond Student Evaluation of Teaching: Identifying and addressing academic staff development needs</i>	Ballantyne <i>et al.</i> (2000)	Australia	Lo studio riguarda la valutazione dell'insegnamento da parte degli studenti che è un mezzo comunemente riconosciuto per ottenere un feedback sulla qualità dell'insegnamento universitario.
<i>Challenges in Designing Student Teaching Evaluations in a Business Program</i>	Chulkov & Van Alstine (2012)	Stati Uniti	Questo articolo presenta un'analisi empirica degli effetti dei cambiamenti nella forma di valutazione dell'insegnamento da parte degli studenti in una <i>Business School</i> .
<i>Comparing the Distance Learning-Related Course Development Approach and Faculty Support and Rewards Structure at AACSB Accredited Institutions between 2001 and 2006</i>	Perreault <i>et al.</i> (2008)	Stati Uniti	Lo studio ha confrontato il supporto e le ricompense fornite ai membri della facoltà per l'insegnamento dei corsi online e approcci di sviluppo utilizzati nelle BS accreditate da AACSB tra il 2001 e il 2006.
<i>Educators Who Have Made a Difference for Their Students: Observations and Reflections of Three Nationally Recognized Marketing Professors</i>	Sautter <i>et al.</i> (2007)	Stati Uniti	L'articolo riporta il caso del programma CASE (<i>Council for the Advancement and Support of Education</i>) Professore dell'Anno, l'unico programma nazionale che premia i professori eccellenti di college e università per la loro dedizione e capacità di insegnamento, l'impegno verso gli studenti e i metodi didattici innovativi.

<i>Improving Doctoral Educator Development: A Scaffolding Approach</i>	Pittaway <i>et al.</i> (2023)	Stati Uniti	In risposta all'esigenza di migliorare la formazione dell'insegnamento nelle <i>Business School</i> , la presente ricerca esplora i programmi di dottorato statunitensi in <i>management</i> e rileva la necessità di incorporare in modo mirato lo <i>scaffolding</i> - il processo che consente allo studente di dottorato di assumere gradualmente gli aspetti più impegnativi dell'insegnamento - nella progettazione dei programmi di dottorato.
<i>Innovation, engagement, and impact measures: Two exploratory studies on the processes and outcomes development</i>	Galperin <i>et al.</i> (2017)	Stati Uniti	Lo studio esamina lo sviluppo e l'implementazione di misure per le dimensioni tematiche dell'innovazione, dell'impegno e dell'impatto (<i>Innovation, Engagement, Impact</i> - IEI) dell'Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) del 2013 in due <i>Business School</i> accreditate dall'AACSB.
<i>Intradepartmental Faculty Mentoring in Teaching Marketing</i>	Tähtinen <i>et al.</i> (2012)	Europa	Il presente studio esplorativo esamina il mentoring interdipartimentale della facoltà realizzato in un dipartimento di <i>marketing</i> di un'università europea e in una scuola di formazione vocazionale.
<i>Nurturing a teaching and learning community in business education: Disseminating practical strategies from a Technological University</i>	Donnelly (2021)	Irlanda	L'autore discute una prospettiva professionale per alimentare la pratica dell'insegnamento e dell'apprendimento (<i>Teaching & Learning</i> - T&L) a sostegno di una comunità di educatori aziendali in un'università tecnologica in Irlanda.
<i>Peer review of teaching at the Budapest University of Technology and Economics Faculty of Economic and Social Sciences</i>	Tóth <i>et al.</i> (2017)	Ungheria	Il presente articolo descrive un sistema interno di miglioramento della qualità basato sulla revisione tra pari e riassume i primi risultati dell'applicazione presso la facoltà di Economia e Scienze Sociali dell'università di Budapest di Tecnologia ed Economia.

<i>Summary of promoting and evaluating effective teaching: American accounting association teaching and curriculum section</i>	Calderon <i>et al.</i> (1996)	/	Lo studio di Calderon presenta una panoramica del lavoro del Comitato e identifica cinque programmi di contabilità con sistemi di “best practice” per la promozione e la valutazione dell'efficacia dell'insegnamento. Il rapporto del Comitato sottolinea l'importanza di un sistema amministrativo completo e delle dimensioni definite dall'AECC per un insegnamento efficace.
<i>Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations</i>	Swain & Stout (2000)	Stati Uniti	L'articolo presenta un'indagine esplorativa su quanto i nuovi docenti di contabilità si percepiscano ben preparati, in termini di caratteristiche didattiche sostenute dall'AECC (Accounting Education Change Commission).
<i>Teaching in Cyberspace: The Faculty Perspective</i>	Tesone (2011)	/	Il paper illustra le attività della facoltà che si svolgono prima, durante e dopo l'erogazione di un corso online in modalità mista o completamente online. La discussione si basa sulla pluriennale esperienza di insegnamento online del relatore e sulle lezioni apprese per migliorare il successo degli studenti nei corsi svolti online. La presentazione fornisce tecniche comprovate per i nuovi istruttori per sviluppare ed erogare corsi online a misura di studente.
<i>Technology-Driven Teaching Skills' Need of Business Education Lecturers and Content Delivery in a Globalised Economy</i>	Okon & Chukwurah (2020)	Nigeria	Il presente lavoro ha determinato le competenze necessarie dei docenti di economia aziendale e ribadito la necessità di essere al passo con le moderne tecnologie nelle pratiche dell'insegnamento, con particolare attenzione all'apprendimento basato sulle attività. Questo ravvisa l'urgente necessità di esporre gli studenti di economia aziendale alla presente economia globalizzata, motivo per cui la preparazione degli educatori aziendali, in termini di competenze nell'uso della tecnologia nell'insegnamento, risulta imprescindibile.

<i>Uncovering the emotional dimension of developing teaching practice through uncertainty: a multimodal methodology</i>	Martin & Wilson (2024)	Australia	Lo studio ha osservato il modo in cui gli accademici di una Business School di una grande università australiana hanno percepito lo sviluppo della loro pratica durante l'insegnamento a distanza dovuta all'emergenza da COVID-19; come hanno affrontato il rapido aggiornamento richiesto; e cosa hanno trovato utile e stimolante. I risultati evidenziano l'importanza di acquisire dati non verbali per scoprire la dimensione emotiva dello sviluppo dell'insegnamento attraverso l'incertezza.

Tabella 3 - Paper analizzati

3. Risultati

La Tabella 3 riassume sinteticamente gli studi analizzati per la revisione della letteratura.

I temi emersi dalla revisione degli studi possono essere raggruppati in macroaree, quali: *Student Teaching Evaluation* (STE); gli standard di accreditamento; la formazione prevista dai programmi di dottorato di ricerca; le pratiche per l'insegnamento a distanza; *Teaching & Learning* (T&L) *practice*; *Mentoring*; premi e riconoscimenti della facoltà. Questi vengono dettagliati di seguito nel paragrafo delle discussioni.

4. Discussione

DR1: Quali sono le pratiche di FD realizzate fino ad oggi nella BE?

L'analisi degli studi permette di ottenere una panoramica delle pratiche più comuni e ricorrenti in ambito di sviluppo delle competenze della facoltà. I risultati offrono spunti di riflessione importanti e consentono ai lettori di orientarsi tra le pratiche più adoperate e permettono di riflettere sulle relative mancanze e sviluppi di ricerca in tale ambito.

Vengono riportate di seguito le pratiche riscontrate nei paper analizzati.

Student Teaching Evaluation (STE)

L'esperienza degli studenti e il suo miglioramento dovrebbero essere al centro di qualsiasi monitoraggio della qualità dell'istruzione superiore, in quanto essi sono consi-

derati i principali stakeholder degli istituti di istruzione superiore. Attualmente, due metodi sono ampiamente utilizzati per monitorare la qualità dell'istruzione superiore: i sondaggi tra gli studenti e le valutazioni tra pari (Tóth *et al.*, 2017).

Le valutazioni degli studenti sull'insegnamento (*Student Teaching Evaluation - STE*) sono diventate una fonte importante di dati sulla qualità dell'insegnamento e la maggior parte delle università ha sviluppato procedure interne per raccogliere e analizzarle. Uno dei principali utilizzi è quello di fornire alla facoltà un feedback diagnostico sull'efficacia dell'insegnamento, con la speranza che tale feedback porti a un miglioramento della qualità dell'insegnamento (Ballantyne *et al.*, 2000). Le *STE* contengono in genere una serie di domande che chiedono agli studenti di valutare vari aspetti del rendimento dell'insegnante e della progettazione del corso. Questi moduli vengono compilati dagli studenti alla fine del semestre e spesso fungono da misura sommativa utilizzata nelle decisioni amministrative su cattedra, promozione e retribuzione. Le *STE* sono particolarmente comuni nell'istruzione superiore degli Stati Uniti (Chulkov & Van Alstine, 2012).

I docenti hanno un impatto primario sulle percezioni degli studenti riguardo alla qualità del servizio nell'istruzione superiore. Pertanto, la revisione tra pari dell'insegnamento può essere vista come un miglioramento della qualità e un potente mezzo per incoraggiare il continuo sviluppo professionale dei singoli docenti. In risposta alle minacce esterne e alle opportunità interne di miglioramento della qualità, la facoltà di Economia e Scienze Sociali dell'università di Budapest di Tecnologia ed Economia ha spinto a creare un quadro di riferimento per la valutazione tra pari a livello di facoltà come strumento di cambiamento (Tóth *et al.*, 2017).

Accreditamento

Recentemente i college e le università hanno rivalutato il loro impegno nei confronti dell'insegnamento in risposta alle nuove linee guida per l'accreditamento e alle pressioni esercitate dai legislatori statali e da altri soggetti interessati che contribuiscono ai bilanci dell'istruzione superiore (Calderon *et al.*, 1996).

A tal proposito il lavoro di Swain & Stout (2000) fornisce un'indagine esplorativa su quanto i nuovi docenti di contabilità si percepiscano ben preparati, in termini di caratteristiche didattiche sostenute dall'AECC (*Accounting Education Change Commission*). Nello specifico l'AECC (1993) raccomanda di enfatizzare cinque particolari caratteristiche didattiche per rafforzare l'efficacia dell'insegnamento nei programmi di contabilità dei college e delle università, quali: progettazione del curriculum e sviluppo del corso; uso di materiali didattici ben concepiti; capacità di presentazione; metodi pedagogici e strumenti di valutazione ben scelti;

orientamento e consulenza. Gli intervistati sono stati i nuovi membri della facoltà appena addottorati (Swain & Stout, 2000).

In linea con questa rinascita dell'interesse per l'insegnamento, la Sezione Insegnamento e Curriculum dell'AAA (*American Accounting Association*) ha avviato nell'estate del 1994 un progetto per esaminare i metodi di promozione e valutazione di un insegnamento efficace. Lo studio di Calderon *et al.* (1996) presenta una panoramica del lavoro del Comitato. Oltre a identificare cinque programmi di contabilità con sistemi di “*best practice*” per la promozione e la valutazione dell'efficacia dell'insegnamento, il rapporto del Comitato sottolinea l'importanza di un sistema amministrativo completo e delle dimensioni dell'AECC, sopra citate, per un insegnamento efficace. I programmi di valutazione, compresa la valutazione delle prestazioni didattiche dei docenti, non sono tipicamente progettati e utilizzati come parte di un sistema globale. Il presente rapporto sostiene che la valutazione dell'insegnamento dei docenti dovrebbe essere progettata e implementata come parte di un quadro coerente per incoraggiare un insegnamento efficace (Calderon *et al.*, 1996).

Inoltre, sempre nell'ambito dell'accreditamento, nello studio di Galperin *et al.* (2017) viene esaminato lo sviluppo e l'implementazione di misure per le dimensioni tematiche dell'innovazione, dell'impegno e dell'impatto (*Innovation, Engagement, Impact - IEI*) dell'*Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) del 2013 in due *Business School* accreditate dall'AACSB. Nello studio 1 i docenti concordano sul fatto che le IEI dovrebbero essere viste come cerchi concentrici interrelati e sovrapposti piuttosto che come dimensioni separate. I risultati dello studio 2 suggeriscono l'importanza del dialogo con i docenti durante il processo di implementazione per chiarire ulteriormente i confini concettuali dell'IEI. Nel complesso, i risultati degli autori possono aiutare le scuole a garantire che lo sviluppo e l'implementazione dei temi IEI nelle loro istituzioni siano coerenti con gli standard AACSB (Galperin *et al.*, 2017).

Programmi di dottorato di ricerca

In risposta all'esigenza di migliorare la formazione dell'insegnamento nelle *Business School*, la ricerca di Pittaway *et al.* (2023) esplora i programmi di dottorato statunitensi in management e rileva la necessità di incorporare in modo mirato lo *scaffolding* - il processo che consente allo studente di dottorato di assumere gradualmente gli aspetti più impegnativi dell'insegnamento - nella progettazione dei programmi di dottorato. La ricerca raccomanda un approccio di *scaffolding* che colleghi le tappe del dottorato alle opportunità di sviluppo degli educatori e che permetta ai dottorandi di costruire un forte acume didattico insieme alle loro capacità di ricerca.

Lo *scaffolding* è un progetto di programma di sviluppo che guida l'apprendista da compiti più semplici a lavori più complessi man mano che si sviluppano fiducia e competenza. Consente di trasformare il comportamento e l'interazione e, pertanto, supporta gli studenti nella loro socializzazione nel contesto del dottorato. Nel presente studio la voce del dottorando è di fondamentale importanza per il percorso di dottorato, che è un intenso processo di apprendimento carico di sfide emotive, in cui gli studenti si trasformano come persone e professionisti attraverso eventi, esperienze e pratiche diverse (Pittaway *et al.*, 2023).

Insegnamento a distanza

Questa sezione racchiude gli studi che discutono delle pratiche e delle iniziative di FD adottate nell'ambito dell'espletamento di corsi a distanza.

Il passaggio da un ambiente di insegnamento tradizionale a uno online può essere un'esperienza minacciosa e piena di sfide. L'insegnamento online richiede competenze diverse da quelle utilizzate nell'insegnamento tradizionale faccia a faccia. I docenti devono adattarsi a diversi modelli di interazione con gli studenti, creare nuovi compiti e valutazioni che si adattino al formato di erogazione online e utilizzare tecnologie diverse come strumenti didattici. Un'altra sfida affrontata dai docenti riguarda la scarsa quantità di sostegno o di rispetto che ricevono per i loro sforzi. Spesso c'è una mancanza di supporto amministrativo e tecnico per gli istruttori online, così come la percezione da parte di colleghi e amministratori che l'apprendimento a distanza sia inferiore ai metodi tradizionali di erogazione dei corsi (Perreault *et al.*, 2008).

Lo studio di Martin & Wilson (2024) ha osservato il modo in cui gli accademici di una *Business School* di una grande università australiana hanno percepito lo sviluppo della loro pratica durante l'insegnamento a distanza dovuta all'emergenza da *COVID-19*; come hanno affrontato il rapido aggiornamento richiesto; e cosa hanno trovato utile e stimolante. I risultati evidenziano l'importanza di acquisire dati non verbali per scoprire la dimensione emotiva dello sviluppo dell'insegnamento attraverso l'incertezza. Lo studio pone valore sul fatto di utilizzare metodologie multimodali in grado di incorporare l'analisi non verbale al fine di comprendere i bisogni della facoltà per lo sviluppo professionale.

La presentazione di Tesone (2011) illustra le attività della facoltà che si svolgono prima, durante e dopo l'erogazione di un corso online in modalità mista o completamente online. La discussione si basa sulla pluriennale esperienza di insegnamento online del relatore e sulle lezioni apprese per migliorare il successo degli studenti nei corsi svolti online. La presentazione fornisce tecniche comprovate per i nuovi istruttori per sviluppare ed erogare corsi online a misura di studente. È comunemente

noto tra gli attori dei campus accademici di formazione aziendale che sono tre le fasi di attività che contribuiscono alle esperienze degli studenti negli ambienti di apprendimento online. Il primo livello di attività rientra nella categoria della progettazione e dello sviluppo del corso, mentre la fase successiva si concentra sulle attività di apprendimento formativo che si verificano durante l'implementazione del corso. La terza e ultima serie di pratiche porta alla chiusura e alla valutazione sommativa dei risultati degli studenti e dell'efficacia dell'istruttore dopo il completamento di un corso o di un programma di formazione. Quindi, l'esperienza dello studente sembra essere associata alle decisioni e alle prestazioni del corpo docente che si verificano prima, durante e dopo l'attuazione del corso, indipendentemente dalla modalità scelta per fornire nuove conoscenze e competenze.

Il lavoro di Okon & Chukwurah (2020) ha determinato le competenze necessarie dei docenti di economia aziendale e ribadito la necessità di essere al passo con le moderne tecnologie nelle pratiche dell'insegnamento, con particolare attenzione all'apprendimento basato sulle attività. Questo ravvisa l'urgente necessità di esporre gli studenti di economia aziendale alla presente economia globalizzata, motivo per cui la preparazione degli educatori aziendali, in termini di competenze nell'uso della tecnologia nell'insegnamento, risulta imprescindibile. Secondo i risultati le competenze didattiche guidate dalla tecnologia predicono in modo significativo l'efficacia dell'erogazione dei contenuti della formazione aziendale, pertanto, i formatori aziendali necessitano di competenze nell'uso delle moderne tecnologie nell'insegnamento della formazione aziendale.

L'obiettivo dello studio di Perreault *et al.* (2008) è quello di indagare i cambiamenti avvenuti tra il 2001 e il 2006 per quanto riguarda gli approcci allo sviluppo dei corsi a distanza utilizzati dai docenti delle scuole di business accreditate AACSB (dell'*Association to Advance Collegiate Schools of Business*) e i piani di supporto e ricompensa a loro disposizione. I risultati indicano che i docenti hanno ricevuto un sostegno limitato e non sfruttano le opzioni di formazione. I membri della facoltà sono molto probabilmente ricompensati per il loro coinvolgimento nell'apprendimento a distanza attraverso stipendi basati sul numero di sezioni online insegnate. Poco è cambiato nel corso del quinquennio per quanto riguarda lo sviluppo dei corsi. I membri della facoltà continuano a utilizzare un approccio individuale anziché di gruppo allo sviluppo dei corsi e la maggior parte dei membri della facoltà ha imparato da sola le tecniche di sviluppo e di erogazione dei corsi online.

Teaching & Learning (T&L) practice

Donnelly (2021) discute una prospettiva professionale per alimentare la pratica dell'insegnamento e dell'apprendimento (*Teaching & Learning - T&L*) a sostegno

di una comunità di educatori aziendali in un'università tecnologica in Irlanda. L'articolo si rivolge ai rettori e ai rettori associati, diffondendo strategie pratiche di T&L da utilizzare come base per immaginare i propri approcci alla scuola, e in tal modo offre un approccio alla sistematizzazione dell'amministrazione delle organizzazioni accademiche. L'autore esplora lo sviluppo professionale dei docenti, le strategie di comunicazione e le iniziative di coinvolgimento dei docenti, tutte progettate per sostenere lo sviluppo continuo di una comunità di educatori aziendali. Affrontare le sfide del T&L su scala richiede un cambiamento pedagogico strategico, lavorando con i docenti, i *team* di supporto professionale, gli studenti e l'università in generale per garantire il successo dei programmi di business innovativi per la diversità dei discenti di oggi.

Mentoring

Il *mentoring* interdipartimentale della facoltà riguardo l'insegnamento è una relazione di apprendimento reciproco caratterizzata da fiducia, rispetto e impegno, in cui un mentore e un *mentee* condividono le loro esperienze, emozioni e conoscenze sull'insegnamento come pari. La ricerca sul tutoraggio dei docenti nell'insegnamento nel contesto dell'istruzione superiore è quasi inesistente e la scarsità di ricerche può essere una conseguenza della mancanza di formazione pedagogica dei docenti. Il *mentoring* è un compito impegnativo e sono necessari maggiori sforzi di ricerca per sostenere gli insegnanti in questo compito. Lo studio esplorativo di Tähtinen *et al.* (2012) esamina il *mentoring* interdipartimentale della facoltà realizzato in un dipartimento di *marketing* di una università europea. Il tutoraggio può essere d'aiuto sia per i dottorandi sia per il personale senior del *marketing* che cerca di migliorare la propria competenza pedagogica e di applicare nuovi metodi per garantire che gli studenti siano dotati di competenze adeguate. Con i nuovi metodi di apprendimento e di valutazione, come l'*action learning*, l'apprendimento attivo, gli esami orali e l'*e-learning*, gli studenti imparano ad applicare le conoscenze di *marketing*, a comunicare in modo efficace, a costruire relazioni e gruppi di lavoro e ad utilizzare la tecnologia, tutte abilità richieste ai professionisti del marketing al di là del livello iniziale (Tähtinen *et al.*, 2012).

Premi e riconoscimenti

L'articolo di Sautter *et al.* (2007) riporta il caso del programma CASE (*Council for the Advancement and Support of Education*) Professore dell'Anno, l'unico programma nazionale che premia i professori eccellenti di college e università per la loro dedizione e capacità di insegnamento, l'impegno verso gli studenti e i metodi didattici innovativi. Tre professori di *marketing* sono stati scelti per il premio del 2005 e nello studio condividono le loro filosofie di insegnamento che si concentra-

no principalmente sull'innovazione, la sperimentazione, la creazione di una cultura dell'apprendimento, il primo giorno di lezione e il mantenimento di elevati standard accademici.

Infine, lo studio di Amundsen & Wilson (2012) è degno di menzione in quanto questo presenta una revisione concettuale della letteratura in merito allo sviluppo della facoltà, sviluppo educativo, sviluppo didattico e sviluppo accademico nell'istruzione superiore, pertanto comprendendo anche corsi e facoltà di economia e management.

Come si evince dall'analisi degli studi, è poco ricorrente la presenza di programmi corposi e coesi che riguardino gli interi istituti, facoltà e corsi che erogano di formazione aziendale, economica e manageriale. Le iniziative risultano essere più circoscritte a singoli corsi e insegnamenti. Manca la presenza di programmi e di linee guida di portata nazionale che siano in grado di dare un indirizzo omogeneo e comune a tutta la facoltà di BE.

Nonostante non siano stati imposti limiti di tempo alla revisione, gli studi raccolti risultano essere relativamente pochi e gli anni della produzione scientifica non risultano essere distribuiti omogeneamente nel tempo. Infatti, solo 6 studi dei 15 analizzati risalgono agli ultimi anni mentre la restante e maggior parte di essi è stata prodotta principalmente tra gli anni 2000-2012 e solo 1 nel 1996. Inoltre, molti degli studi sono stati realizzati negli Stati Uniti e in Australia.

Questi elementi denotano la scarsa presenza in letteratura di studi che promuovono lo sviluppo delle competenze didattiche della facoltà con particolare riferimento ai docenti di materie economiche. Secondo uno studio di Wardak *et al.* (2024) il dibattito sullo sviluppo professionale nella formazione aziendale è stato limitato e dispersivo. Trkman (2019) ha osservato che, nonostante i grandi cambiamenti nel settore, le *Business School* hanno faticato a integrare lo sviluppo professionale nella progettazione dei corsi e addirittura i metodi di insegnamento e ricerca rimangono simili a quelli utilizzati 30 anni fa. Pertanto, gli educatori aziendali sono incoraggiati a cercare opportunità per migliorare le loro capacità di insegnamento e di progettazione del curriculum, ponendo grande enfasi sulla ricerca dell'integrazione di pratiche educative più adulte ed esperienziali. Si presume che le *Business School* sviluppino i futuri leader e studiosi di management; quelle che utilizzano solo mezzi tradizionali, tuttavia, possono mettere a rischio l'apprendimento e l'esperienza dei loro studenti (Wright *et al.*, 2016).

Il presente quadro denota la necessità di proseguire e avanzare con gli studi in tale ambito al fine di promuovere non solo la qualità e l'efficacia dell'insegnamento dei docenti di *Business Education*, ma anche di dotare gli studenti di quelle competenze necessarie a renderli capaci, autonomi e occupabili sul mercato del lavoro.

5. Conclusioni

La formazione aziendale e manageriale deve tenere conto di un'economia globale in costante evoluzione, dinamica e imprevedibile, caratterizzata da volatilità, incertezza, complessità e ambiguità. In questo scenario, le *Business School* (BS) e le università in generale svolgono un ruolo cruciale nel preparare gli studenti a diventare futuri leader, in grado di affrontare le molteplici sfide del mondo di oggi e di guidare l'innovazione. Le università, infatti, dovrebbero fungere da palestra per il mercato del lavoro, in cui gli studenti acquisiscono le conoscenze e le competenze necessarie per avere successo nelle loro carriere professionali (Livas & Karali, 2023; Benesova, 2023), rendendoli occupabili (Azevedo *et al.*, 2012). A tal fine, gli istituti di istruzione superiore devono adottare approcci innovativi che supportino la creatività, il pensiero critico e l'adattabilità (Baldegger *et al.*, 2022; Riashchenko, 2023). In questo contesto, lo sviluppo delle facoltà può svolgere un ruolo cruciale. La qualità dell'istruzione nelle università, infatti, dipende dalla competenza e dal dinamismo dei docenti e il loro potenziamento porta alla promozione delle università e degli studenti. L'efficienza e la responsabilizzazione dei membri della facoltà rappresentano la base per l'efficacia dei risultati educativi e influenzano indirettamente l'apprendimento degli studenti (Ghasemi *et al.*, 2023).

Secondo alcuni presupposti di lunga data, gli accademici non sono adeguatamente preparati per il loro ruolo di insegnamento, hanno concezioni poco sofisticate dell'insegnamento e dell'apprendimento e hanno poca conoscenza delle pratiche didattiche efficaci, sia in generale che nella propria disciplina specifica. Queste ipotesi hanno portato le università a perseguire una serie di attività volte a sviluppare la pratica didattica (Amundsen & Wilson, 2012). Negli ultimi anni, la necessità di una maggiore responsabilità e di un miglioramento della qualità dell'insegnamento è diventata una questione importante nell'istruzione superiore. In risposta a questa esigenza, sia i governi che le università hanno cercato di istituire politiche e pratiche volte a misurare, incoraggiare e premiare il 'buon insegnamento' (Ballantyne *et al.*, 2000). Gli istituti di istruzione superiore, infatti, devono adottare strategie competitive e prendere atto del fatto che l'istruzione universitaria rappresenta una sorta di mercato del lavoro e un servizio commerciabile (Tóth *et al.*, 2017).

Con l'obiettivo di mappare le pratiche e iniziative di FD volte a migliorare e promuovere la qualità dell'insegnamento della facoltà nell'ambito della BE, il presente studio ha condotto una revisione della letteratura. Dalla quale è emersa una scarsa presenza di programmi corposi e coesi di FD che riguardino gli interi istituti, facoltà e corsi che erogano formazione aziendale, economica e manageriale.

Le iniziative, infatti, risultano essere più circoscritte a singoli corsi e insegnamenti di singoli istituti. Inoltre, si registra la mancata presenza di programmi e di linee guida di portata nazionale che siano in grado di dare un indirizzo omogeneo e comune a tutta la facoltà di BE.

Riferimento bibliografici

- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are We Asking the Right Questions?: A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), pp. 90–126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Azevedo, A., Apfelthaler, G., & Hurst, D. (2012). Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements. *The International Journal of Management Education*, 10(1), pp. 12–28. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.02.002>
- Baldegger, R. J., El Tarabishy, A., Audretsch, D. B., Kariv, D., Passerini, K., & Tan, W. L. (Eds.). (2022). *The Future of Business Schools: Purpose, Action, and Impact*. Edward Elgar Publishing.
- Ballantyne, R., Borthwick, J., & Packer, J. (2000). Beyond Student Evaluation of Teaching: Identifying and addressing academic staff development needs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), pp. 221–236. <https://doi.org/10.1080/713611430>
- Benesova, N. (2023). LEGO® Serious Play® in management education. *Cogent Education*, 10(2), 2262284. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2262284>
- Calderon, T. G., Gabbin, A. L., & Green, B. P. (1996). Summary of promoting and evaluating effective teaching: American accounting association teaching and curriculum section. *Journal of Accounting Education*, 14(3), pp. 367–383. [https://doi.org/10.1016/0748-5751\(96\)00020-6](https://doi.org/10.1016/0748-5751(96)00020-6)
- Chulkov, D. V., & Van Alstine, J. (2012). Challenges in Designing Student Teaching Evaluations in a Business Program. *International Journal of Educational Management*, 26(2), pp. 162–174. <https://doi.org/10.1108/09513541211201979>
- Donnelly, R. (2021). Nurturing a teaching and learning community in business education: Disseminating practical strategies from a Technological University. *Journal of Education for Business*, 96(8), pp. 545–551. <https://doi.org/10.1080/08832323.2020.1868963>

- Galperin, B. L., Tabak, F., Kaynama, S. A., & Ghannadian, F. F. (2017). Innovation, engagement, and impact measures: Two exploratory studies on the processes and outcomes development. *Journal of Education for Business*, 92(7), pp. 347–357. <https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1395787>
- Ghasemi, S., Bazrafkan, L., Shojaei, A., Rakhshani, T., & Shokrpour, N. (2023). *Faculty Development* strategies to empower university teachers by their educational role: A qualitative study on the faculty members and students' experiences at Iranian universities of medical sciences. *BMC Medical Education*, 23(1), pp. 260. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04209-0>
- Kaplan, A. (2018). A school is “a building that has four walls...with tomorrow inside”: Toward the reinvention of the business school. *Business Horizons*, 61(4), pp. 599–608. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.03.010>
- Lampugnani, P. A. (2020). *Faculty Development*. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In A. Lotti & P. A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 28–41). Genova University Press.
- Livas, C., & Karali, N. (2023). Examining the Concurrent Impact of Teaching and Assessment Format on Undergraduate Students' Academic Performance in Marketing. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 13(4), pp. 758–771. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2022-0039>
- Mantai, L., & Calma, A. (2022). Beyond assuring learning: Greater challenges ahead for management educators. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100723. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100723>
- Martin, R., & Wilson, S. (2024). Uncovering the emotional dimension of developing teaching practice through uncertainty: A multimodal methodology. *International Journal for Academic Development*, pp. 1–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2358832>
- Okon, E. E., & Chukwurah, C. C. (2020). Technology-Driven Teaching Skills' Need of Business Education Lecturers and Content Delivery in a Globalised Economy. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(3), pp. 393–401.
- Olushola, T., Haruna, U., Mohammed, A. S., & Salisu, M. (2022). Emerging Innovations in Teaching Business Education for Sustainable Development. *European Journal of Business and Innovation Research*, 10(6), pp. 10–17. <https://doi.org/10.37745/ejbir.2013/vol10.n6pp1017>
- Perreault, H., Waldman, L., Alexander, M., & Zhao, J. (2008). Comparing the Distance Learning-Related Course Development Approach and Faculty Support and Rewards Structure at AACSB Accredited Institutions between 2001 and 2006. *Journal of Educators Online*, 5(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ904051>

- Pittaway, L. A., Tantawy, M. M., Corbett, A. C., & Brush, C. (2023). Improving Doctoral Educator Development: A Scaffolding Approach. *Journal of Management Education*, 47(6), pp. 618–648. <https://doi.org/10.1177/10525629231197219>
- Randerson, K. (2023). The futures of business schools: Identity, strategies, and imagined futures for a pandemic/post-pandemic world. *Futures*, 150, 103175. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2023.103175>
- Riashchenko, V. (Ed.). (2023). Innovative approaches in business education. In *Proceedings of the VII International Scientific Conference Dedicated to The International Day of The Seafarers, "Sustainable Transport Systems and Maritime Logistics"* (ISTSML–2023). Batumi Navigation Teaching University Publications.
- Sautter, E. P., Gagnon, G. B., & Mohr, J. J. (2007). Educators Who Have Made a Difference for Their Students: Observations and Reflections of Three Nationally Recognized Marketing Professors. *Journal of Marketing Education*, 29(1), pp. 85–90. <https://doi.org/10.1177/0273475306297649>
- Sorcinelli, M. D. (2020). Fostering 21st century teaching and learning: new models for faculty professional development. In A. Lotti & P. A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 20–26). Genova University Press.
- Steinert, Y., & Mann, K. V. (2006). *Faculty Development: Principles and Practices*. *Journal of Veterinary Medical Education*, 33(3), 317–324. <https://doi.org/10.3138/jvme.33.3.317>
- Swain, M. R., & Stout, D. E. (2000). Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. *Journal of Accounting Education*, 18(2), 99–113. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(00\)00013-0](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(00)00013-0)
- Tähtinen, J., Mainela, T., Nätti, S., & Saraniemi, S. (2012). Intradepartmental faculty mentoring in teaching marketing: Journal of Marketing Education. *Journal of Marketing Education*, 34(1), pp. 5–18. <https://doi.org/10.1177/0273475311420245>
- Tesone, D. V. (2011). Teaching In Cyberspace: The Faculty Perspective. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 1(12). <https://doi.org/10.19030/tlc.v1i12.2015>
- Tóth, Z. E., Andor, G., & Árvai, G. (2017). Peer review of teaching at the Budapest University of Technology and Economics Faculty of Economic and Social Sciences. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 9(3/4), pp. 402–424. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-02-2017-0014>
- Trkman, P. (2019). Value proposition of business schools: More than meets the eye. *The International Journal of Management Education*, 17(3), pp. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100310>

- Ugwuogo, C. C. (2013). Business Education and National Development: Issues and Challenges. *Journal of Educational and Social Research*. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n4p129>
- Wardak, D., Huber, E., & Zeivots, S. (2024). Towards a conceptual *framework* of professional development: A phenomenographic study of academics' mindsets in a business school. *International Journal for Academic Development*, 29(3), pp. 337–352. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2183403>
- Wright, A. L., Middleton, S., Greenfield, G., Williams, J., & Brazil, V. (2016). Strategies for teaching evidence-based management: What management educators can learn from medicine. *Journal of Management Education*, 40(2), pp. 194–219. <https://doi.org/10.1177/1052562915624123>

PARTE QUARTA
MODELLI, PROGRAMMI E AZIONI DI *FACULTY*
***DEVELOPMENT* PER LO SVILUPPO MIRATO E**
OLISTICO DELLA DOCENZA UNIVERSITARIA

Formazione e sviluppo professionale del docente: un approccio olistico sperimentale

Ida Verna - Università "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara

1. Introduzione

La promozione della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento rappresenta l'impegno principale delle università europee (Trends, 2018). In questo senso, lo sviluppo e il riconoscimento della professionalità rappresenta un tema fondamentale. Come evidenziato nelle recenti Linee Guida ANVUR (2023, p. 37) il riconoscimento è riferibile a processi di *Quality Assurance* legati all'accreditamento (secondo una logica di controllo), ma per un effettivo cambiamento occorre accompagnare a queste pratiche, processi di sviluppo antecedenti all'azione di riconoscimento, in grado di promuovere una riflessione e uno sviluppo continui (Sporwart *et al.*, 2019; Trowler, Ashwin & Saunders, 2014). Nel tracciare aree di competenza e profili di *expertise* che delineano un *framework* delle competenze didattiche del docente universitario, le Linee Guida evidenziano la necessità di avviare processi condivisi di integrazione di logiche *top-down* e *bottom-up*, al fine di definire indicatori di competenza e standard di riferimento per lo sviluppo professionale dei docenti (Linee Guida ANVUR 2023, p.25). In questo senso, il lavoro propone una strategia olistica per il miglioramento continuo e l'innovazione dei processi di insegnamento e apprendimento (Verna, 2012, Verna *et al.*, 2019; Verna *et al.*, 2021), orientata da un sistema di indicatori 'dinamici e sistemici' di valutazione e autovalutazione delle performance di docenti e studenti che crea conoscenza dall'esperienza (Verna, 2020). Tale approccio olistico, denominato "*L'Ascolto*", tradotto in una piattaforma web (Verna & Verna, 2021) consente da un lato l'ascolto dei bisogni che provengono dall'alto, di tipo *top-down* e dall'altro, l'ascolto dei bisogni di uno specifico contesto di insegnamento-apprendimento (*bottom-up*), attraverso un processo continuo di riflessione sull'azione (autoformazione del docente).

2. Una piattaforma web per lo sviluppo della professionalità del docente in relazione ai bisogni formativi degli studenti

“L’Ascolto” è basato su un *framework* che combina filosofia e metodi del *Total Quality Management* (TQM), con l’apprendimento esperienziale di Kolb e l’allineamento costruttivo di J. Biggs (Figura n.1). Il ciclo PDCA di Deming è la logica alla base del funzionamento del sistema nazionale italiano AVA (AVA3). Queste comuni basi teoriche permettono alla piattaforma, da un lato, di ascoltare e soddisfare i bisogni di *accountability*, trasparenza, uniformità di linguaggio e approccio condiviso al miglioramento continuo della qualità della didattica tra università (di tipo *top-down*) e dall’altro, di ascoltare e soddisfare in modo correlato ai precedenti, i bisogni emergenti da uno specifico contesto di insegnamento-apprendimento (Verna, 2023b). L’Ascolto utilizza, in particolare, il ciclo PDCA di Deming per progettare, gestire, valutare e migliorare la qualità di tutti i processi formativi e applica l’allineamento costruttivo di J. Biggs per rendere coerenti e strettamente correlati tali processi.

Il *Quality Function Deployment*, QFD è utilizzato in combinazione al ciclo PDCA per attuare la fase *Plan* di tale ciclo. In particolare, le matrici QFD consentono di progettare in modo coordinato il CdS e i singoli insegnamenti, mettendo in relazione i bisogni degli studenti con quelli dei docenti, dei presidenti di corso di studio e degli altri stakeholder (ascolto e soddisfazione dei bisogni).

La fase di progettazione (*Plan*) è strettamente correlata alle altre fasi (*Do*, *Check*, *Act*) che permettono al docente di disporre di un ‘*syllabus* dinamico’ costantemente aggiornato sul livello di apprendimento della classe di studenti rispetto ai LO definiti in fase di progettazione. La fase attuativa (*Do*), di gestione dei processi di insegnamento-apprendimento permette al docente di attuare le strategie didattiche. In particolare, la progettazione dei LO è strettamente collegata all’attuazione delle strategie didattiche e alla valutazione dei risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti in itinere (J. Biggs). I LO sono corredati da un sistema di indicatori dinamici (Verna, 2023b) che informano il docente sulla distanza tra la formazione promessa agli studenti e quella in corso di attuazione (gap tra qualità ideale e qualità reale). In questo senso l’Ascolto adegua le strategie didattiche ai bisogni di apprendimento degli studenti in itinere, orientando il miglioramento continuo verso il LO. Il docente ‘costruisce conoscenza’ sul concetto di qualità della didattica sperimentando, nuove soluzioni ai problemi di apprendimento, innovando i processi didattici, ricercando processi di miglioramento continuo. In definitiva, il ciclo PDCA consente di offrire ai docenti e ai presidenti di corso di studio, informazioni continue sull’apprendimento degli

studenti (rispetto ai LO in corso di erogazione) e sul livello di formazione necessario al docente per soddisfare i bisogni formativi degli studenti. Un sistema di indicatori dinamici sull'apprendimento degli studenti, sul gradimento del corso e di autovalutazione del docente (*Check*), permettono al docente di comprendere il grado di raggiungimento dei LO e di orientare il miglioramento (*Act*). Il docente integra la conoscenza del livello di apprendimento degli studenti, con la conoscenza dei suoi bisogni formativi. In particolare, il docente svolge, in autovalutazione, un test incentrato su alcune aree critiche della qualità della didattica (Dijk *et al.*, 2020) che confronta con il test di gradimento degli studenti, avviando un processo di riflessione sull'azione che gli permetterà di definire processi di miglioramento.

Il *framework* dell'Ascolto, inoltre, introduce e promuove, un concetto di qualità della didattica "in evoluzione, ideale" (Fig.1; Verna, 2023), formato da due componenti: una 'statica' basata sul *framework* dell'Ascolto (Verna, 2012; Verna, 2014; Verna *et al.*, 2019; Verna & Verna, 2021) e una 'dinamica' che costruisce il docente dall'esperienza di insegnamento-apprendimento nel proprio contesto (Verna, 2020).

The continuous feedback, offered by the Check phase, allows the teacher to collect useful information to formulate / modify or replace the initial teaching strategies, improve the design, and activate the improvement. The innovation that arises from the continuous solicitation of teachers to experiment with new teaching strategies, guided by continuous processes of evaluation and self-evaluation of the processes in progress is "formalized" and shared (experiential learning) through a language that allows the teacher to achieve a progressive knowledge and contextualized of the concept of quality of teaching (professional qualification) (Verna, 2023a, p.38).

Lo scopo è sviluppare la professionalità del docente in funzione dei bisogni formativi degli studenti e degli altri stakeholder (contesto di insegnamento-apprendimento - qualità dinamica), secondo un approccio uniforme e coerente (qualità statica). «In definitiva, occorrerebbe consentire al docente di accedere ad un 'sistema informativo' che gli consenta di colmare in itinere (autoformazione) i suoi bisogni formativi, quelli necessari a soddisfare i bisogni manifestati dagli studenti» (Verna, 2023b, p.4). Come evidenziato nelle Linee Guida ANVUR (2023, p. 7) occorre un approccio strategico che consenta lo sviluppo della professionalità del docente in modo olistico che sia pedagogicamente fondata e che sviluppi competenze progettuali e valutative. Nel *framework* sulle competenze didattiche del docente, proposto nelle stesse Linee Guida ANVUR (2023), le principali aree della competenza didattica

(dimensioni) sono accompagnati da indicatori di azione del docente, declinati per livelli di responsabilità (p.18). L'Ascolto rispetto a ciascuna dimensione e in riferimento a ciascun indicatore, declinato per livelli potrebbe offrire al docente (e agli altri attori) un approccio metodologico per sviluppare «expertise sempre più raffinate» (Linee Guida ANVUR, 2023, p.19) nell'ottica di uno sviluppo olistico della professionalità del docente. L'Ascolto come approccio olistico alla qualità della didattica potrebbe rappresentare uno strumento utile per «sviluppare un pensiero complesso che ponga al centro lo studente e massimizzi l'esperienza di apprendimento» (Linee Guida ANVUR, 2023, p.17).

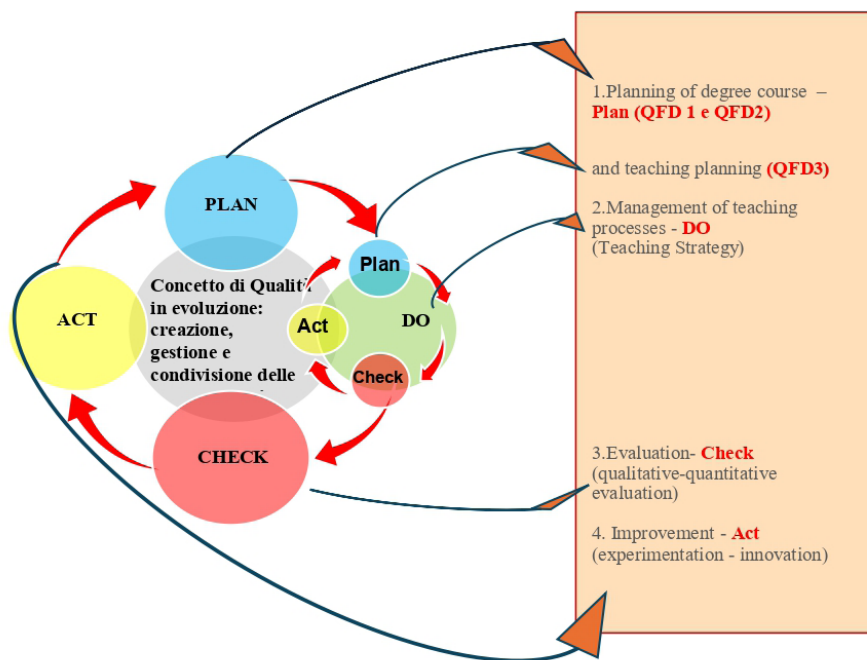


Figura 1 – L'Ascolto, un approccio olistico alla didattica universitaria

La figura 1 rappresenta una sintesi schematica del ciclo di Deming, unito all'apprendimento esperienziale di Kolb che rappresentano parte del *framework* dell'Ascolto. Il docente che utilizza la piattaforma L'Ascolto adotta un approccio olistico alla didattica che lo guida verso un ciclo continuo di sperimentazione (PDCA di Deming) e di autoformazione continua (Kolb *experiential learning cycle*) basato sulla creazione di conoscenze, derivanti dai processi di insegnamento-apprendimento che attua e che condivide con i colleghi che operano nelle stesse condizioni di contesto (*best practices*).

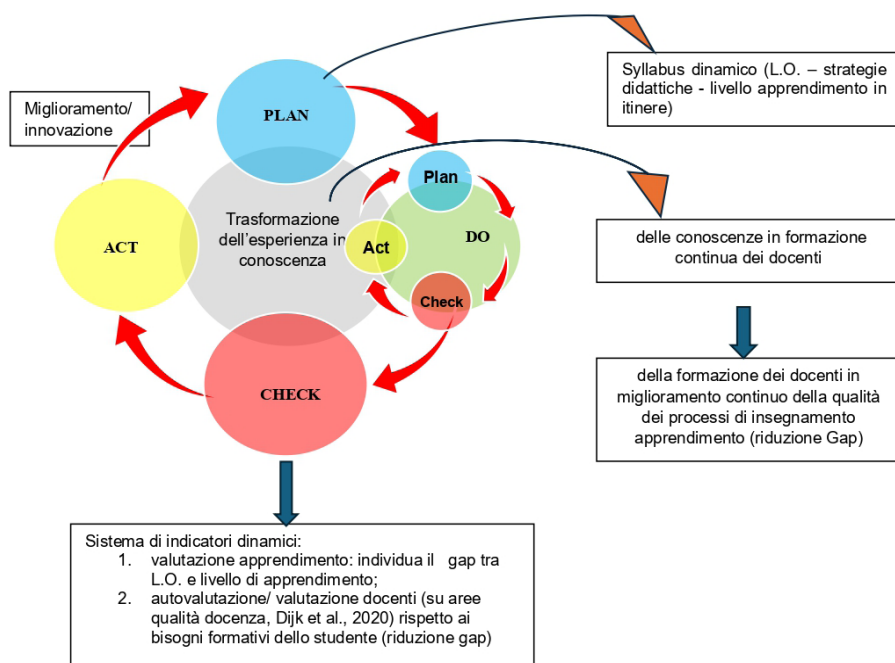


Figura 2 – Creazione delle conoscenze, formazione dei docenti e apprendimento degli studenti

La figura 2 rappresenta una sintesi schematica delle opportunità che L'Ascolto offre agli attori della formazione di sviluppo della propria professionalità rispetto ai livelli di competenza evidenziati nel *framework*.

3. Conclusioni

In coerenza con gli orientamenti nazionali ed europei che auspicano lo sviluppo di approcci olistici alla didattica, nell'ottica del miglioramento della qualità e della rilevanza dell'apprendimento degli studenti e dell'insegnamento (EHEA, 2015,2018,2020; Linee guida ANVUR, 2023), si è proposto un approccio innovativo di tipo olistico tradotto in una piattaforma web: "L'Ascolto". Lo scopo della piattaforma è quello di condurre gli attori della formazione (docenti, studenti, organi istituzionali e altri stakeholder) verso il miglioramento continuo della qualità della didattica universitaria, focalizzando l'attenzione sullo studente e il suo apprendimento.

È stato osservato come «un buon insegnamento implica una impostazione didattica pedagogicamente fondata e centrata sull'apprendimento degli studenti, un

esito che solo una professionalità docente elevata può garantire» (Linee Guida ANVUR, 2023). La piattaforma L'Ascolto è uno strumento pedagogico di formazione e autoformazione continua del docente. Docenti, studenti, organi istituzionali e altri stakeholder accedono alla piattaforma L'Ascolto, in tempi e modi diversi, ma per scopi comuni: migliorare la qualità della didattica attraverso la formazione eccellente dello studente, lo sviluppo della professionalità del docente e la soddisfazione degli altri attori della formazione (*top-down e bottom-up*).

Nel 2021 si è conclusa la fase di sviluppo della piattaforma web (Verna, & Verna, 2021) a cui è seguita la fase di collaudo e sperimentazione in due Corsi di Studio del Dipartimento di Economia Aziendale, dello stesso Ateneo. Il progetto, coordinato dal referente scientifico del progetto e seguito da un gruppo di lavoro, ha evidenziato i primi risultati positivi. Gli studenti hanno apprezzato l'approccio che 'avvicina' il docente allo studente, nella comprensione degli obiettivi del corso (raggiunti e da raggiungere), nelle strategie innovative di insegnamento rivolte al superamento di problemi di apprendimento, nella gradualità e profondità dell'apprendimento dei contenuti del corso. I docenti hanno apprezzato la progettazione chiara, sistematica, in continuo aggiornamento (*Syllabus* dinamico) del proprio insegnamento, in quanto collegata in modo coerente (J.Biggs) alla definizione delle strategie didattiche, attuate e valutate in itinere da un sistema di indicatori dinamici e sistemici che guidano il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento verso un concetto 'ideale' di qualità della didattica. I docenti hanno inoltre apprezzato la possibilità di creare conoscenze dall'esperienza di insegnamento-apprendimento, di gestirle e condividerle (*best practices*) attraverso la piattaforma per la propria qualificazione professionale (autoformazione), frutto di un processo graduale e continuo di conoscenza della complessità della didattica e della sua qualità (sistemica, dinamica e contestuale).

Il sistema di conoscenze creato dai docenti e gestito dalla piattaforma in modo strutturato e sistematico permette, inoltre, di sviluppare ricerca sperimentale sui temi della qualità della didattica rendendo i processi didattici un 'laboratorio di sperimentazione'. In definitiva, i processi attuati e i risultati prodotti sono gestiti dalla piattaforma L'Ascolto per evidenziare agli attori i punti di forza, di debolezza e le aree di miglioramento/innovazione e allo stesso tempo per alimentare la ricerca scientifica in ambito didattico. È stato osservato come «ragionare sulla didattica con approccio di ricerca in una dimensione pubblica, collettiva, critico-costruttiva (Shulman & Hutchings, 2004), significa dotarsi di una risorsa strategica per un apprendimento permanente e un miglioramento costante dell'azione professionale» (Linee Guida ANVUR, 2023, p. 16).

Riferimenti bibliografici

- Linee Guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria, Gruppo di Lavoro ANVUR per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria, maggio 2023.
- Trowler, P., Ashwin, P., & Saunders, M. (2014). *The role of HEFCE in teaching and learning enhancement: a review of evaluative evidence*.
- Verna, I. (2012). Il ciclo di Deming nella didattica universitaria. Il teaching evaluation model (TEM).
- Verna, I. (2020). Flexibility in Learning and Teaching Styles in an Accounting Course. “Deming Towards Kolb.” *International Business Research*, 13(11), p. 77. <https://doi.org/10.5539/ibr.v13n11p77>
- Verna, I., Ianni, L., & D’Andreamatteo, A., & Venditti, M. (2021). Un approccio olistico alla “misurazione” della performance nella formazione universitaria. Un modello sperimentale: “l’ascolto.” In *Monitorare la performance delle Università Statali e utilizzare gli esiti per generare valore pubblico* (pp. 91–107). FrancoAngeli.
- Verna I., Antonucci G., Sargiacomo M., & Venditti M. (2019), Listening as ‘Guiding Tool’ in the Continuous Improvement of University Education: A Holistic Approach, *European Scientific Journal*, 15(25), pp. 57-78.
- Verna, I., & Verna, D. (2021). *L’Ascolto un approccio olistico alla formazione superiore*. Deposito presso SIAE, Società Italiana degli Autori e Editori, applicativo.
- Verna, I. (2023b), Progettazione “dinamica” dei Corsi di Studio, gestione “sistemica” dei processi formativi e valutazione “contestuale” delle performance di docenti e studenti. Una piattaforma web per la co-creazione di valore, XL Convegno Nazionale AIDEA, *L’Aziendalismo crea valore! Il ruolo dell’accademia nelle sfide della società, dell’economia e delle istituzioni*, Book of Abstract.
- Verna, I. (2023a). *Teacher evaluation for teacher qualification. A web Platform for “differentiated homologation” of the teacher’s professionalism*. BOOKOF, 37.

Il *Lesson Study* per la formazione della professionalità docente: un modello formativo dall'Oriente per ripensare i propri impensati

Silvia Funghi - Università di Genova

Alessandro Ramploud - Università di Pisa

1. Introduzione: cosa è il *Lesson Study*?

L'oggetto formativo del quale parleremo in questo contributo è il *Lesson Study* (LS), una pratica di formazione insegnanti che si è sviluppata in Giappone a partire dalla metà del XIX secolo, ma che si è diffusa in seguito in tutto l'Oriente (Fernandez & Yoshida, 2004).

Come pratica di formazione insegnanti, esso nasce dalle 'lezioni osservate' in cui docenti occidentali venivano chiamati in Oriente per dimostrare agli insegnanti orientali come effettuavano le loro lezioni. Questo approccio alla formazione era motivato dall'esigenza dei governi dell'epoca di formare in tempi brevi molti insegnanti per combattere la grande analfabetizzazione dei propri paesi (Isoda *et al.*, 2007, per approfondimenti di natura storico-culturale). La lezione osservata, che ha come 'ingrediente' principale quello dell'osservazione diretta di una pratica didattica agita al fine di riproporla poi nelle proprie classi, ha trovato una certa risonanza con alcuni dei valori fondanti di molte culture orientali – si veda ad esempio Chen (2017) per le radici culturali del LS in Cina, tra cui viene nominata la «tendenza a emulare coloro che sono migliori di noi» (p. 283, traduzione libera). Essa è stata quindi assorbita e rielaborata dalle popolazioni orientali fino ad assumere la forma che il LS ha attualmente.

Il LS in generale consiste in un processo che si suddivide in cicli, ciascuno dei quali prevede le fasi di progettazione, realizzazione e revisione di una lezione da parte di un gruppo di insegnanti (Isoda *et al.*, 2007). Più precisamente, le singole fasi si articolano in questo modo:

1. progettazione collettiva di una lezione da parte di un gruppo di insegnanti attraverso una griglia di progettazione fine (detta *Lesson Plan*), una sorta di ‘scaletta’ delle fasi previste dalla lezione;
2. realizzazione della lezione da parte di un membro del gruppo (che chiamiamo qui ‘insegnante pilota’) in una delle sue classi, mentre gli altri membri del gruppo osservano la lezione e prendono appunti senza intervenire o interagire con gli studenti. A seconda dei mezzi e delle esigenze del gruppo, la lezione può essere anche ripresa tramite una o più telecamere;
3. revisione collettiva della lezione svolta, in cui l’insegnante pilota e gli altri partecipanti si scambiano osservazioni e riflettono su eventuali criticità riscontrate nell’andamento della lezione. Eventualmente il gruppo può scegliere di riprogettare la lezione stessa, nel caso in cui altri membri del gruppo vogliano svolgerla nuovamente in un’altra classe, dando così il via ad un nuovo ciclo.

In potenza, quindi, si potrebbero susseguire cicli di LS finché non sono finiti gli insegnanti del gruppo di progetto che vogliano svolgere la lezione nella propria classe, o la lezione progettata non venga ritenuta soddisfacente dal gruppo di progetto. Una caratteristica peculiare del LS risiede nel livello di dettaglio che si richiede nella progettazione del *Lesson Plan*: per esempio, si richiede di riportare precisamente alcune delle battute principali dell’insegnante pilota (come quella con cui si introduce la questione intorno a cui ruoterà la lezione) e di prevedere in modo quanto più preciso possibile i tempi previsti per ciascuna fase.

Negli ultimi decenni – a seguito degli ottimi risultati riportati dagli studenti orientali nei test internazionali come TIMMS o PISA, che hanno innescato una curiosità verso i metodi di insegnamento adottati nei paesi orientali (Ma, 1999) – il LS è stato ‘esportato’ in diversi paesi con la necessità di introdurre modifiche e adattamenti, divergendo anche in modo sostanziale dal LS di matrice orientale (Quaresma *et al.*, 2018), in relazione a fattori quali l’organizzazione scolastica, gli standard, i sistemi di formazione insegnanti, ma anche fattori come la cultura dell’apprendimento (Huang & Shimizu, 2016). Anche nelle sue versioni adattate, il LS ha dimostrato di essere una potente pratica di formazione degli insegnanti (Huang & Shimizu, 2016).

In questo contributo, cercheremo di illustrare la costruzione di una prospettiva di lavoro con pratiche didattiche straniere all’interno del contesto italiano da parte del gruppo di ricerca in Didattica della Matematica dell’Università di Modena e

Reggio Emilia¹ (da qui in poi, GRDM), che dal 2013 ha cominciato ad avvicinarsi allo studio delle pratiche didattiche orientali, e fra queste al LS (Ramploud *et al.*, 2022; Bartolini Bussi *et al.*, 2019; Bartolini Bussi & Funghi, 2019; Bartolini Bussi & Ramploud, 2018; Bartolini Bussi *et al.*, 2017). Questo ci permetterà di illustrare i principali risultati di studi di ricerca sulle sperimentazioni condotte da questo gruppo, soprattutto al livello di scuola primaria, e cogliere sia da questi risultati sia da letteratura sul tema, alcune possibili prospettive di ricerca future sul LS condotto a livello universitario in contesto italiano.

2. Il LS in Italia (modello proposto da UNIMORE): come e perché introdurlo come modello per la formazione insegnanti?

2.1. L'incontro con l'altro: riflessioni 'di ritorno'

All'interno del GRDM, la prof.ssa Bartolini Bussi e il dott. Ramploud avevano avuto l'occasione di assistere nei loro viaggi in Oriente, soprattutto in Cina, a dei LS dimostrativi (Bartolini Bussi & Ramploud, 2018). All'interno di una più ampia riflessione sulla matrice culturale delle pratiche didattiche e su come questa potesse essere usata come risorsa per processi di formazione insegnanti, il GRDM ha cominciato a muoversi verso l'analisi di una serie di elementi che potessero fornire un quadro delle differenze osservate in occasione di tali viaggi, come soggetti 'stranieri'. Alcune delle osservazioni emerse, ritrovate poi anche all'interno di letteratura, sono sintetizzate all'interno della Tabella 1.

Italia	Cina
Libertà di insegnamento	Insegnamento molto indirizzato dalle indicazioni del Ministero dell'istruzione cinese (Xie & Carspecken, 2008)
Individualismo	Collettivismo (Hofstede, 2003)
Lavoro di gruppo guidato dai principi del dialogo in democrazia	Lavoro di gruppo guidato dai rapporti di gerarchia impliciti all'interno del gruppo (Phuong-Mai <i>et al.</i> , 2005)
La classe è uno 'spazio privato' - poca abitudine ad essere osservati	La classe è uno 'spazio pubblico' – abitudine ad essere osservati (Bartolini Bussi & Ramploud, 2018)

¹ Il gruppo, avente come coordinatore scientifico la prof.ssa Bartolini Bussi ed attivo nel periodo dal 2013 al 2021 circa, era composto oltre che dalla prof.ssa e dai due autori di questo contributo, anche da ricercatori in altri ambiti disciplinari e diversi insegnanti ricercatori e educatori. Vedeva inoltre la collaborazione di ricercatori di altri atenei italiani (Bartolini Bussi & Ramploud, 2018).

Docenti abituati a lavorare da soli	Docenti abituati a lavorare insieme (Chen, 2017)
Docenti non abituati a una progettazione dettagliata della lezione (similmente a Cai & Wang, 2006 per USA)	Docenti abituati a una progettazione dettagliata della lezione (Cai & Wang, 2006)
Vi è una tradizione culturale che vede l'apprendimento come mosso dalla curiosità verso il mondo (Li, 2012) – anche se l'approccio frontale alla lezione rimane diffuso	L'apprendimento avviene per imitazione e riflessione (Li, 2012; Chen, 2017)
Lo studente è al centro dell'azione didattica	L'insegnamento è molto centrato sul docente (Fan et al., 2015)
L'insegnamento dovrebbe adattarsi fin dove possibile alle differenze degli studenti	Tutti gli studenti devono raggiungere degli standard minimi (Fan et al., 2015)
Scuola inclusiva	Scuola non inclusiva (Bartolini Bussi & Sun, 2018)
Insegnamento e obiettivi istituzionali focalizzati sul lungo termine (si vedano le Indicazioni Nazionali per il primo ciclo)	Insegnamento focalizzato sul breve termine – obiettivi e percorsi di medio-lungo termine molto strutturati dal Ministero cinese, l'insegnante può concentrarsi sugli obiettivi della singola lezione (Xie & Carspecken, 2008)

Tabella 1 - Differenze culturali tra Italia e Cina, adattato da Bartolini Bussi *et al.* (2019) al sito: <https://www.airdm.org/xxxvi-seminario-nazionale-in-didattica-della-matematica/>.

2.2. Perché il LS ci è sembrato un oggetto interessante

In questa prospettiva di riflessione sulle pratiche didattiche e sul sistema scolastico italiano in relazione a quanto osservato in contesti orientali, quello che colpì particolarmente il GRDM riguardo al LS fu un'apparente contraddizione. Da un lato, infatti, il suo impianto piuttosto rigido, soprattutto nella parte di progettazione, sembrava essere assolutamente lontano dalle abitudini degli insegnanti italiani. Inoltre, sembrava richiedere un investimento di tempo e di materiali poco conciliabile con la mole di lavoro che all'epoca gli insegnanti lamentavano. D'altro canto, la natura collettiva del LS sembrava in parte rispondere all'esigenza emersa dagli insegnanti di trovare dei contesti in cui poter condividere le proprie difficoltà e sentirsi quindi meno soli nella propria professione (Bartolini Bussi & Ramploud, 2018).

A queste considerazioni si andavano poi ad aggiungere aspetti del LS che per i componenti del GRDM erano e sono tuttora coerenti con una serie di valori e di obiettivi perseguiti in ottica di formazione insegnanti. Ne indichiamo qui alcuni, rimandando ad Arzarello *et al.* (2023) per una discussione più estesa.

Uno di questi obiettivi riguarda la diffusione di pratiche didattiche laboratoriali, intese come un insieme strutturato di attività per la costruzione di significati degli oggetti matematici (si vedano i materiali nella pagina dedicata del sito dell'Unione Matematica Italiana, <https://umi.dm.unibo.it/materiali-umi-ciim/trasversali/riflessioni-sul-laboratorio-di-matematica/>). Questo era un obiettivo importante

per il GRDM, legato a tutta una tradizione di ricerca italiana in didattica, a partire da Montessori, Castelnuovo, fino ad arrivare agli studi di diversi ricercatori italiani sul laboratorio di matematica (Arzarello & Bartolini Bussi, 1998; Bartolini Bussi & Mariotti, 2008). Rispetto a questo, la struttura del *Lesson Plan* offre delle possibilità: questa, infatti, non è definita a priori e può essere concertata dal gruppo di progetto in base agli scopi della lezione, ma in alcuni LS osservati in Oriente dalla prof.ssa Bartolini Bussi e in alcuni esempi in letteratura (Novotná *et al.*, 2018, pp. 251-286) la struttura della lezione vedeva una parte del tempo dedicata ad attività di risoluzione di un compito da parte degli studenti e una parte dedicata alla discussione in classe (si veda Ramploud *et al.*, 2022 per dettagli). Questa organizzazione della lezione risuonava con l'impostazione dell'attività laboratoriale delle ricerche succitate – in particolare con la struttura del ciclo didattico nella teoria della Mediazione Semiotica (Bartolini Bussi & Mariotti, 2008). Il LS sembrava essere quindi un possibile strumento per permettere agli insegnanti di sperimentare pratiche didattiche di stampo laboratoriale, nel senso sopra descritto.

Altro obiettivo riguarda l'abituare gli insegnanti a documentare la propria pratica didattica, attraverso strumenti come il diario di bordo (ad esempio come nel progetto “*m@tabel*”, si veda Arzarello *et al.*, 2022). La documentazione del LS mostra delle affinità con il diario di bordo, e inoltre permette, attraverso il *Lesson Plan*, di tenere traccia di una parte molto importante ma spesso implicita all'interno delle documentazioni, ovvero della progettazione.

Tra i vari obiettivi, tuttavia, quello che ci sembra maggiormente significativo in questo contesto riguarda lo sviluppo di un approccio riflessivo da parte degli insegnanti verso la propria pratica didattica, inteso come modalità di lavoro in cui l'insegnante porta alla luce i propri processi decisionali nell'insegnamento per renderli oggetto di una revisione critica (Jaworsky, 1998). Questo obiettivo è particolarmente importante nel contesto culturale italiano, dove la libertà di insegnamento è sancita dalla Costituzione, e quindi ogni insegnante può scegliere sia in quale ordine affrontare i contenuti disciplinari, sia quali metodi di insegnamento adottare (Ramploud *et al.*, 2021). Diventa quindi fondamentale progettare percorsi di formazione adatti ad aprire degli spazi di riflessione autonoma e critica degli insegnanti sulle motivazioni per cui adottano certe scelte a livello didattico. In questa prospettiva, le tre fasi di progettazione-realizzazione-revisione tipiche del LS sono in linea con lo sviluppo di pratiche formative riflessive: sia la fase di progettazione sia quella di revisione, infatti, richiedono ai partecipanti di discutere varie alternative possibili di design della lezione e di esplicitare le scelte effettuate nella stesura del *Lesson Plan*; nella fase di revisione, inoltre, è necessario rendere la lezione svolta oggetto di un'analisi critica in relazione alle osservazioni di tutti

i partecipanti. La lente molto fine che viene consentita dal *Lesson Plan* sul *design* della lezione, in particolare, può dare proprio lo spazio all'esplicitazione delle motivazioni e delle convinzioni riguardo alle diverse scelte didattiche discusse da parte dei partecipanti.

Il LS, quindi, può essere letto come una pratica formativa potenzialmente utile per perseguire gli obiettivi formativi succitati. D'altro canto, come visto nella Tabella 1, e similmente a quanto documentato da Cai & Wang (2006) per gli insegnanti statunitensi, il LS fornisce vari aspetti di 'rottura' rispetto alle abitudini degli insegnanti italiani. Infatti, il LS incorpora valori e prospettive sul mondo tipici delle culture orientali (si veda il paragrafo 2.4) quali per esempio l'attenzione agli obiettivi di breve termine, la necessità di pianificare anche le tempistiche delle diverse fasi della lezione, l'osservazione e l'imitazione come approccio alla formazione insegnanti. Inevitabilmente i partecipanti al LS si devono confrontare con questa differenza culturale. Il LS è stato interpretato pertanto come occasione per mettere gli insegnanti in una condizione di 'disorientamento', in grado di spingerli a rivedere ed eventualmente modificare le proprie convinzioni sulla pratica didattica.

2.3. Perché cercare il disorientamento?

Nella ricerca in Educazione matematica, sia a livello nazionale che internazionale, è stato messo in evidenza come, nei contesti occidentali, siano comuni, tra insegnanti in formazione e in servizio, convinzioni sulla matematica e sul suo insegnamento non in linea con quelle promosse dalla ricerca educativa (Philipp, 2007). Tuttavia, molti studi evidenziano una certa resistenza da parte degli insegnanti in formazione e/o in servizio al cambiamento delle proprie convinzioni (Rolka & Roesken-Winter, 2015; Stuart & Thurlow, 2000; Liljedahl *et al.*, 2007). Liljedahl (2011) propone la teoria del cambiamento concettuale per descrivere il processo di cambiamento delle convinzioni di un individuo, prendendo spunto da un quadro proposto per descrivere i cambiamenti nelle teorie della ricerca scientifica, dove lunghi periodi di sostanziale stabilità sono intervallati da cambiamenti molto repentini, dovuti a particolari scoperte che portano a ritenere non più valide le teorie precedentemente accettate. Per Liljedahl (2011), il processo di cambiamento delle convinzioni funziona in modo simile: in particolare, un reale processo di sostituzione delle convinzioni non può avvenire se non è preceduto da una sorta di crisi dell'individuo che lo porta a rigettare le proprie convinzioni, e a fare spazio per la creazione di convinzioni nuove. In linea con questa prospettiva, Grootenboer (2008) evidenzia la necessità di creare per gli insegnanti occasioni per rivedere gli episodi da cui hanno avuto origine le loro convinzioni sulla matematica e sul suo insegnamento, e per vivere nuove esperienze in cui altri tipi di convinzioni possono

avere successo. Tuttavia, sempre secondo Grootenboer (2008), il processo di cambiamento può essere accompagnato in primo luogo da un sentimento di confusione e di frustrazione, da una diminuzione della fiducia in sé stessi e dell'efficacia percepita come insegnanti di matematica.

Quanto discusso nei paragrafi precedenti, dunque, ci permette di vedere il LS come una potenziale attività di formazione insegnanti in grado di favorire un cambiamento delle convinzioni, sia perché da un lato presenta proprio questa componente di 'disorientamento' dovuta alla sua estraneità dalla cultura scolastica italiana, sia perché dall'altro la sua natura collettiva può permettere proprio di creare dei contesti in cui gli insegnanti possano affrontare e gestire quei sentimenti di confusione e frustrazione che possono accompagnare il processo di cambiamento delle proprie convinzioni.

2.4. La Trasposizione Culturale

Da quanto illustrato fino a questo momento, si può inferire che un semplice trasferimento di una pratica didattica da un contesto culturale ad un altro sia un approccio che rischia di non avere successo. La Trasposizione Culturale (TC) (Mellone *et al.*, 2018) è un approccio teorico che cerca appunto di descrivere come sia possibile confrontarsi con pratiche didattiche provenienti da altre culture e di sfruttarne le potenzialità in ottica di formazione insegnanti, prestando però sempre attenzione al rispetto delle radici culturali sia della pratica didattica straniera, sia della cultura degli insegnanti che si vanno a formare.

Se assumiamo la prospettiva per cui l'insegnamento è un'attività culturale (Stigler & Hiebert, 1999), anche la formazione insegnanti deve essere un'attività che non può prescindere dal suo legame con il contesto culturale. Secondo Bruner (1996), ogni cultura fornisce ad ogni suo membro una serie di significati che danno una certa prospettiva del mondo, senza la quale nessun essere umano sarebbe in grado di pensare. In quest'ottica, incontrare un contesto culturale diverso dal proprio significa incontrare una diversa prospettiva sul mondo, un diverso insieme di significati e convinzioni culturali. Riprendendo la riflessione del sinologo Jullien (2006), possiamo dire che il disorientamento generato da questo incontro permette una ri-significazione (cioè, una re-interpretazione e un nuovo livello di comprensione) dei propri significati e delle proprie convinzioni culturali. Un esempio di questo ci viene fornito da Sclavi (2003) che descrive l'esperienza dell'antropologo Edward Hall negli alberghi del Giappone. Hall aveva notato che, quando alloggiava nella stessa struttura per un po' di tempo, si ritrovava ad essere spostato di stanza senza preavviso e soprattutto con tutti i suoi averi già sistemati nella nuova camera senza che a lui venisse richiesta alcuna au-

torizzazione. Questo comportamento confligge con l'idea occidentale di rispetto per la proprietà privata e di riguardo per un ospite, perciò, come occidentali tenderemmo a interpretarlo come un segno di scortesia. Ma Hall avrebbe scoperto successivamente che in Giappone quel tipo di trattamento viene considerato onorifico, in quanto segno della considerazione del cliente come 'uno di famiglia' da parte del personale dell'albergo. Scrive Sclavi (2003):

Quando uno viene visto come parte della famiglia, con lui ci si può permettere di essere 'informali, rilassati e privi di cerimoniosità'. In Giappone una persona o 'appartiene' o non ha una vera identità. Questo vale sia per l'azienda in cui lavora, sia per l'albergo in cui soggiorna [...] è il far parte della stessa famiglia [cioè, dello stesso gruppo di appartenenza, ndA] che conta, non in quale camera dormi o quanto è grande (p. 181).

Quando vogliamo studiare una pratica didattica straniera, incontriamo attraverso di essa anche un sistema di valori e di convinzioni culturali diverso dal nostro. È necessario quindi accogliere il disorientamento come il segnale di questo incontro e coglierlo come opportunità per avviare un processo di ri-significazione – un po' come Hall quando ha cominciato a guardare allo stesso comportamento con una chiave interpretativa diversa.

Le pratiche didattiche, in quanto prodotti culturali, si basano su valori e significati per larga parte sono incomprensibili per chi non è membro di quella cultura. E poiché non è possibile uscire dalla prospettiva del mondo della propria cultura, di fronte ad una pratica didattica straniera non saremo mai in grado di comprendere appieno l'insieme delle sue connessioni con il contesto culturale originario. Quello che però è possibile fare è ripensare, con una nuova consapevolezza, il legame tra le pratiche didattiche proprie della nostra cultura con i nostri valori e significati culturali, grazie alla lente della differenza fra culture. Questo può renderci consapevoli che la nostra pratica usuale in realtà non è la migliore o l'unica opzione possibile, ma solo una tra le tante (nell'esempio di Hall, come riconoscere a qualcuno di essere un 'cliente affezionato'). Si apre così lo spazio per un cambiamento o quantomeno per la considerazione di altre opzioni possibili, ampliando le nostre possibilità di scelta.

La TC si basa precisamente su questa sorta di 'azione di ritorno' che ha l'incontro con un contesto culturale diverso dal proprio. Come afferma Jullien (2006) a proposito del suo muoversi tra la filosofia greca e il pensiero cinese: «non si tratta di filosofia comparata, della messa in parallelo delle diverse concezioni, bensì di un dialogo filosofico dove ogni pensiero, nel farsi incontro all'altro, si interroga sul

proprio impensato» (p. 8, nostra traduzione). Nel nostro caso, possiamo parafrasare Jullien in questo modo:

non si tratta di didattica della matematica comparata, della messa in parallelo di diverse concezioni (anche per le differenze dei sistemi scolastici), il tentativo è quello di aprire un dialogo transpositivo fra le diverse didattiche della matematica, che nel farsi l'una incontro all'altra, si interrogano sul proprio impensato (Ramploud, 2014).

Il processo di TC (si veda Ramploud *et al.* 2022, per i dettagli) si articola quindi in queste fasi:

1. i ricercatori incontrano pratiche didattiche di altri paesi, attraverso libri di testo scolastici, interviste a testimoni privilegiati (ricercatori, dirigenti scolastici, insegnanti, studenti), videocassette di lezioni, articoli di ricerca, ecc. Poi, per contrasto, iniziano una riflessione sui propri impensati, sui tratti che sono tipici della loro cultura;
2. i ricercatori implementano un processo di analisi e «decostruzione» (Derrida, 1969) di queste pratiche didattiche, per reinterpretare alcune componenti attraverso la lente delle loro convinzioni e valori culturali e per ripensare le loro intenzionalità educative;
3. i ricercatori iniziano a esplorare come trasporre la pratica didattica straniera, dando vita a un processo ciclico di progettazione ed implementazione di attività formative per indurre gli insegnanti a ripensare le loro pratiche didattiche. Questo può portare ad apportare adattamenti alla pratica didattica straniera per renderla compatibile con il nuovo contesto culturale e funzionale alle finalità educative dei ricercatori come formatori di insegnanti. I corsi così progettati portano a nuove sperimentazioni, che danno luogo a nuovi processi di analisi e così via (Mellone *et al.*, 2021).

Nel caso del LS, il processo di TC messo in atto dal GRDM aveva coinvolto vari aspetti dell'organizzazione del LS orientale (Ramploud *et al.*, 2022). Una prima scelta aveva riguardato la durata della lezione da progettare, portata da 45 a 60 min (Bartolini Bussi *et al.*, 2017). Inoltre, rispetto agli esempi di *Lesson Plan* visti nei LS orientali, il GRDM ha deciso di aggiungere delle particolari sezioni, volte a renderlo più compatibile con il contesto italiano (Bartolini Bussi & Ramploud, 2018, per la struttura complessiva), quali una sezione dedicata all'analisi del contesto scolastico della classe in cui viene realizzato il LS e una sezione dedicata all'analisi

dei materiali, per rendere conto sia della grande eterogeneità delle classi italiane, sia della ricerca per inquadrare la progettazione di attività laboratoriali. Altre parti invece sono state aggiunte per aumentare le potenzialità del *Lesson Plan* come strumento di formazione insegnanti in ottica meta-riflessiva e di ripensamento dei propri impensati didattici: una sezione è stata dedicata alle intenzionalità educative dei docenti, per esplicitare le motivazioni a sostegno delle scelte didattiche effettuate nel design della lezione. Una seconda sezione è stata dedicata all'osservazione della lezione, con la richiesta di indicare sia il focus sia gli strumenti di osservazione, al fine di rendere anche il processo di osservazione oggetto di progettazione, meno basato sulle impressioni temporanee degli osservatori, e più funzionale alla valutazione degli esiti delle lezioni.

2.5. Alcuni ripensamenti rilevati tra gli insegnanti in formazione e in servizio sperimentando il LS (trasposto) nelle scuole

In questa sezione, ci occuperemo dunque di mettere in luce, in modo sintetico, alcuni dei principali risultati delle ricerche condotte dal GRDM sulle implementazioni del LS sul territorio italiano (rimandiamo ai testi citati per approfondire i singoli aspetti che tratteremo qui di seguito). Per quanto riguarda l'acquisizione di consapevolezza e/o il ripensamento delle convinzioni dopo la partecipazione al LS, alcune interviste con insegnanti in formazione hanno permesso di rilevare dei ripensamenti significativi (Bartolini Bussi *et al.*, 2019; Bartolini Bussi & Funghi, 2019; Funghi, 2019). In particolare, la collaborazione tra insegnanti è stata riconosciuta come strumento non solo per il confronto costruttivo e lo scambio di idee, ma anche per avere dei *feedback* e per riuscire a prevedere l'evoluzione della lezione; i colleghi possono essere un sostegno per superare le difficoltà. Un altro ripensamento significativo riguarda le potenzialità di una certa rigidità nella progettazione. Secondo un'intervistata, una progettazione rigida può permettere di gestire meglio lo sviluppo della lezione, dei tempi di attenzione e dei contributi degli studenti e delle studentesse, favorendo in questo modo la centralità dello studente/della studentessa nell'azione didattica. Inoltre, la stesura così dettagliata di un piano di lavoro permette di avere sempre presente il filo conduttore della lezione e l'obiettivo che si vuole raggiungere. Non solo, ma la previsione dei possibili sviluppi della lezione può aiutare l'insegnante nella gestione dei propri interventi, riducendone l'occasionalità e migliorando i momenti interazionali dell'attività. Rispetto alla frequente sensazione di essere 'sotto osservazione' da parte dei colleghi, alcune intervistate sottolineano a posteriori che la chiave sta proprio nella responsabilità condivisa tra i partecipanti: il ruolo degli osservatori, infatti, viene ricono-

sciuto non come quello di valutare l'insegnante pilota, ma di valutare le strategie didattiche scelte dal gruppo di progetto.

In uno studio (Arzarelo *et al.*, 2022) riguardo la riflessione di insegnanti in servizio dopo la partecipazione in esperimenti di LS, è emerso come il focus sulle tempistiche limitate ad una singola ora di lezione, accompagnate però a quella grande attenzione e cura per i dettagli nella progettazione, abbia favorito un ripensamento del rapporto tra obiettivi a breve termine e a lungo termine, come relazione tra la progettazione di una singola lezione all'interno di un percorso formativo lungo. Un insegnante, in particolare, sintetizza bene questa riflessione con l'espressione: «tempi *distesi* non devono essere sempre intesi come tempi *estesi*, ma come tempi adeguati per raggiungere un obiettivo ben definito» (p. 337).

Concludiamo questa brevissima rassegna facendo riferimento a uno studio svolto durante la pandemia di *SARS-CoV-2* (Ramploud *et al.*, 2021), in cui è stata presa in esame l'evoluzione della gestione della propria pratica didattica di una insegnante che non voleva rinunciare a un impianto di tipo laboratoriale nel passaggio alla Didattica a distanza, e che attraverso la propria formazione sul LS è riuscita a trovare delle soluzioni per gestire questo momento di difficoltà. Nelle sue riflessioni a posteriori, testimonia come la formazione sul LS può essere utile per sviluppare capacità nell'insegnante di individuare i punti-chiave della lezione, di gestire tempi contingentati e gestire lo 'sbilanciamento'.

Tutti questi esempi mostrano come il LS possa costituire a tutti gli effetti un processo formativo in grado di far riflettere i docenti anche in modo molto profondo sulla propria pratica didattica, portandoli anche a ripensare convinzioni piuttosto consolidate nel proprio contesto culturale.

3. Il LS in università: come e perché introdurre il LS in Italia come possibile modello per la formazione dei docenti universitari?

Come indicato nell'introduzione, la letteratura sul LS è molto ampia, soprattutto per la sua diffusione a livello globale negli ultimi decenni. Nonostante questo, gli esempi di studi sul LS all'interno dei contesti universitari scarseggiano, tant'è che non ci risultano ricerche su questo tema al momento in Italia. In una delle *review* più recenti (Hervas, 2021) sull'argomento emerge che «rispetto ad altri livelli scolastici, la ricerca sul LS svolto da docenti universitari sta ancora compiendo i suoi primi passi» (p. 14, traduzione libera). Dei 21 studi considerati nella, nessuno è contestualizzato in Italia.

Se riprendiamo alcuni degli elementi presentati all'interno della Tabella 1 rispetto a contesti scolastici universitari in Occidente, possiamo osservare che si mantengono degli elementi di macro-contesto culturale, quali per esempio l'individualismo e la natura democratica del lavoro di gruppo. Nei vari lavori citati da Hervas, si possono evidenziare alcuni elementi in comune con le abitudini degli insegnanti italiani: per esempio l'aula universitaria non è uno spazio privato, ma non c'è abitudine a essere osservati dai colleghi. Hervas (2021) sottolinea una certa riluttanza da parte dei docenti universitari ad essere osservati e/o videoripresi. Wood & Cajkler (2016) parlano di 'solitudine pedagogica' come elemento che caratterizza spesso il lavoro del *lecturer*, cosa che risuona con la solitudine denunciata dagli insegnanti italiani in relazione al carico didattico, e mettono in evidenza anche in questo contesto la potenzialità del LS per sviluppare approcci riflessivi:

PLS [*participatory LS*, LS "partecipativo", ndA] ha il potenziale come veicolo eccellente per lo sviluppo della pratica riflessiva dei docenti. [...] La discussione sul processo di apprendimento stesso, e in particolare sui vari approcci pedagogici che gli studenti trovano preziosi, ha contribuito notevolmente alla nostra comprensione come docenti (p. 17, traduzione libera).

Demir *et al.* (2012) mettono inoltre in luce come anche i docenti universitari statunitensi non siano abituati ad una progettazione rigida – «i docenti universitari credono nelle pratiche didattiche flessibili e non amano i piani di lezione rigidi e altamente strutturati» (p. 1730, traduzione libera) – e soprattutto riconoscano poca importanza alla dimensione didattica della propria professione:

i docenti universitari credono che il loro ruolo principale sia quello di fornire contenuti agli studenti attraverso pratiche incentrate sull'insegnamento frontale [...] La conoscenza dei contenuti viene equiparata a una pedagogia di qualità. Era convinzione dei docenti che essere esperti nel proprio campo equivalesse a possedere intrinsecamente le competenze per trasmettere efficacemente le loro conoscenze agli studenti (pp. 1730-1731, traduzione libera)

Dal punto di vista italiano, possiamo provare a tracciare alcuni elementi che ci paiono significativi all'interno di questo quadro. Per esempio, se la letteratura educativa occidentale mette in evidenza la curiosità e la scoperta come motori di sviluppo dell'apprendimento (Li, 2012), d'altro canto all'interno del sistema universitario si assiste ad una implementazione della didattica che non è coerente con tale principio educativo: l'insegnamento avviene spesso in modo frontale, anche per fare fronte al

grande numero di studenti che compongono le classi universitarie, e questo probabilmente rende anche poco plausibili dei percorsi di individualizzazione della didattica che mettano lo studente al centro del suo percorso formativo – anzi, la struttura attuale dell'università, se da un lato pone al centro lo studente, lo fa solo rispetto al suo essere 'consumatore' e fruitore di un servizio (si veda per esempio il ricorso a questionari di valutazione degli studenti, monitoraggi delle iscrizioni, etc.). Hervas (2021) rispetto a questo, indica il LS come possibile via per favorire un ripensamento di questo tipo di approccio all'insegnamento: «l'effetto più riportato [del LS] ha a che fare con uno spostamento verso un approccio all'insegnamento centrato sullo studente/sull'apprendimento» (p. 12, traduzione libera).

In questa prospettiva, inoltre, si innesta il problema/risorsa della libertà di insegnamento dei docenti universitari. L'assenza di programmi ministeriali nazionali, infatti, da un lato permette che la ricerca dei singoli docenti possa transitare nell'aula universitaria; dall'altro, proprio quest'elemento rischia di amplificare la solitudine del singolo docente, in quanto ne può limitare le possibilità di confronto con altri docenti anche di corsi analoghi. In relazione alla costruzione di comunità di pratiche educative a livello universitario, Soto *et al.* (2019) testimoniano come il LS abbia avuto un ruolo: «attraverso il processo di studio delle lezioni facilitato dalla tecnologia, siamo cresciuti in una comunità virtuale di pratica incentrata sul nostro insegnamento e istruzione» (p. 15, traduzione libera).

Inoltre, il focus anche in ambiente universitario più sugli obiettivi di lungo termine del semestre, piuttosto che quelli di breve termine sulla singola lezione, rischia di mettere in secondo piano il problema delle tempistiche.

Questi aspetti ci permettono di aprire alcuni interrogativi, sulla base dei risultati messi in evidenza in precedenza nei casi di sperimentazione di LS in altri livelli scolari, sulle possibili linee di continuità e di discontinuità rispetto alle potenzialità viste fin qui del LS come strumento formativo. In questo senso proviamo qui di seguito a tracciare una serie di interrogativi che possano fungere da guida anche in uno sviluppo futuro di questa ricerca.

- Quali sono le convinzioni dei docenti universitari rispetto all'insegnamento-apprendimento in contesto universitario?
- Ci sono delle differenze sulle convinzioni di docenti di diverso ambito disciplinare?
- Quali intenzionalità educative guidano le scelte didattiche dei docenti universitari? Può il LS essere un modo per renderle esplicite e renderle eventualmente oggetto di ripensamento?

- Può il LS essere uno strumento per sviluppare la capacità di gestire tempi e modalità didattiche di una lezione universitaria diverse dalla lezione frontale?
- Può il LS essere uno strumento per sviluppare capacità di strutturare obiettivi di lungo termine dei corsi universitari articolandoli rispetto agli obiettivi delle singole lezioni?
- Può il LS essere uno strumento per costruire una comunità del corpo docente che condivida valori e pratiche didattiche relativamente al contesto universitario?

Riferimenti bibliografici

- Arzarello, F., Bartolini Bussi, M. G., Funghi, S., Manolino, C., Minisola, R., & Ramploud, A. (2023). Del Lesson Studies al Lesson Study italiano: un Proceso de Transposición Cultural [From Lesson Studies to an Italian Lesson Study: a cultural transposition process]. *PARADIGMA*, 44(2), pp. 340-375. <https://doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.2023.p340-375.id1423>
- Arzarello, F., Funghi, S., Manolino, C., Ramploud, A., & Bussi, M. G. B. (2022). Networking Hybridizations within the Semiosphere: a research trajectory for the Cultural Transposition of the Chinese Lesson Study within a Western context. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 11(4), pp. 331-343. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-06-2022-0083>
- Arzarello, F. & Bartolini Bussi, M. G. (1998). Italian trends in research in mathematical education: a national case study from an international perspective. In Sierpinska, A. and Kilpatrick, J. (Cur.), *Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity*. Springer, pp. 243-262.
- Bartolini Bussi, M. G., & Sun, X. (Cur.). (2018). *Building the Foundation: Whole Numbers in the Primary Grades. The 23rd ICMI Study*. Cham: Springer International Publishing.
- Bartolini Bussi, M. G., Funghi, S., & Ramploud, A. (2019). Mathematics teachers' cultural beliefs: The case of lesson study. In *International Handbook of Mathematics Teacher Education: Volume 1* (pp. 131-154). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004418875_006
- Bartolini Bussi, M. G., & Funghi, S. (2019). Lesson study in primary pre-service teachers' education: influences on beliefs about lesson planning and conduction. In *Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 81-88).

- Bartolini Bussi, M. G., Bertolini, C., Ramploud, A., & Sun, X. (2017). Cultural transposition of Chinese lesson study to Italy: An exploratory study on fractions in a fourth-grade classroom. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(4), pp. 380-395. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2016-0057>
- Bartolini Bussi, M. G., & Ramploud, A. (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Carocci
- Bartolini Bussi, M. G., & Mariotti, M. A. (2008). Semiotic mediation in the mathematics classroom: Artifacts and signs after a Vygotskian perspective. In L. D. English & D. Kirshner (Cur.), *Handbook of international research in mathematics education* (2nd ed., pp. 746-783). New York: Routledge.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Cai, J., & Wang, T. (2006). US and Chinese teachers' conceptions and constructions of representations: A case of teaching ratio concept. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), pp. 145-186. <https://doi.org/10.1007/s10763-005-9006-7>
- Cajkler, W., & Wood, P. (2016). Lesson study and pedagogic literacy in initial teacher education: Challenging reductive models. *British Journal of Educational Studies*, 64(4), pp. 503-521. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1164295>
- Chen, X. (2017). Theorizing Chinese lesson study from a cultural perspective. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(4), pp. 283-292. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2016-0059>
- Demir, K., Sutton-Brown, C., & Czerniak, C. (2012). Constrains to changing pedagogical practices in higher education: An example from Japanese lesson study. *International Journal of Science Education*, 34(11), pp. 1709–1739. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.645514>
- Derrida, J. (1969). *Della grammatologia*. Milano: Jaca Book.
- Fan, L., Wong, N. Y., & Cai, J. (Cur.). (2015). *How Chinese Teach Mathematics* (Vol. 6). World Scientific.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Routledge.
- Funghi, S. (2019). *I beliefs sull'insegnamento della matematica degli insegnanti in formazione, tra cultura e Lesson Study: uno studio sugli studenti di Scienze della Formazione Primaria della sede di Reggio Emilia*. Università di Modena e Reggio Emilia.
- Hervas, G. (2021). Lesson study as a *Faculty Development* initiative in higher education: A systematic review. *AERA open*, 7. <https://doi.org/10.1177/2332858420982564>

- Hofstede, G. (2003). *Cultures and organizations — software of the mind*. London: Profile Books Ltd.
- Huang, R., & Shimizu, Y. (2016). Improving teaching, developing teachers and teacher developers, and linking theory and practice through lesson study in mathematics: An international perspective. *ZDM Mathematics Education*, 48, pp. 393-409. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0795-7>
- Isoda, M., Stephens, M., Ohara, Y., & Miyakawa, T. (2007). *Japanese Lesson Study in Mathematics: Its Impact, Diversity and Potential for Educational Improvement*. Singapore: World Scientific Publishing Company.
- Jaworski, B. (1998). Mathematics teacher research: Process, practice and the development of teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1(1), 3-31.
- Jullien, F. (2006). *Si parler va sans dire. Du logos et d'autres ressources*. Edition du Seuil.
- Li, J. (2012). *Cultural foundations of learning: East and West*. Cambridge University Press.
- Liljedahl, P. (2011). The theory of conceptual change as a theory for changing conceptions. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 16(1-2), pp. 101-124.
- Liljedahl, P., Rolka, K., & Rösken, B. (2007). Belief change as conceptual change. In *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 278-287).
- Ma, L. (1999). *Knowing and Teaching Elementary Mathematics*. Routledge.
- Mellone, M., Ramploud, A., & Carotenuto, G. (2021). An experience of cultural transposition of the El'konin-Davydov curriculum. *Educational Studies in Mathematics*, 106, 379-396. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09942-7>
- Mellone, M., Ramploud, A., Di Paola, B., & Martignone, F. (2018). Cultural transposition: Italian didactic experiences inspired by Chinese and Russian perspectives on whole number arithmetic. *ZDM Mathematics Education*, 51, pp. 199-212. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0992-7>
- Novotná, J., Kaur, B., Gervasoni, A., Askew, M., Veldhuis, M., Pearn, C., & Sun, X. H. (2018). How to teach and assess whole number arithmetic: Some international perspectives. In M. G. Bartolini Bussi, & X. H. Sun (Cur.), *Building the Foundation: Whole Numbers in the Primary Grades* (pp. 251-286). Springer, Cham.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Cur.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning, Vol.1* (pp. 257-315). Information Age Publishing.
- Phuong-Mai, N., Terlouw, C., & Pilot, A. (2005). Cooperative learning vs Confucian heritage culture's collectivism: Confrontation to reveal some

- cultural conflicts and mismatch. *Asia Europe Journal*, 360 3(3), 403-419. <https://doi.org/10.1007/s10308-005-0008-4>
- Quaresma, M., Winsløw, C., Clivaz, S., Da Ponte, J. P., Shúilleabháin, A. N., & Takahashi, A. (Cur.). (2018). *Mathematics lesson study around the world: Theoretical and methodological issues*. Springer.
- Ramploud, A., Funghi, S., & Bartolini, M. G. (2022). Chinese lesson study: critical aspects of transfer from China to Italy. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 11(2), pp. 147-160. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2021-0031>
- Ramploud, A., Funghi, S., & Mellone, M. (2021). The time is out of joint. Teacher subjectivity during COVID-19. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(5), 533-553. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09506-3>
- Ramploud, A. (2014). 数学 [shùxué] matematica, sguardi (d)alla Cina [...] ogni pensiero, nel farsi incontro all'altro si interroga sul proprio impensato. Università di Modena e Reggio Emilia.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Rolka, K., & Roesken-Winter, B. (2015). Networking theories to understand beliefs and their crucial role in mathematics education. In B. Pepin & B. Roesken-Winter (Cur.), *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education* (pp. 73–93). Springer International Publishing.
- Soto, M., Gupta, D., Dick, L., & Appelgate, M. (2019). Bridging distances: Professional development for higher education faculty through technology-facilitated lesson study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(3). <https://doi.org/10.53761/1.16.3.7>
- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). Understanding and improving classroom mathematics instruction: an overview of the TIMSS video study. *Insights from TIMSS*, 52.
- Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 51(2), pp. 113-121.
- Wood, P., & Cajkler, W. (2016). A participatory approach to Lesson Study in higher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(1), 4-18. <https://doi.org/10.1108/IJLLS08-2015-0027>
- Xie, X., & Carspecken, P. F. (2008). *Philosophy, learning and the mathematics curriculum dialectical materialism and pragmatism related to Chinese and American mathematics curriculums*. Rotterdam: Sense Publishers.

Sitografia

<https://www.airdm.org/xxxvi-seminario-nazionale-in-didattica-della-matematica/>

<https://www.lessonstudy.unimore.it/>

<https://shuxuematematica.wordpress.com/category/lesson-study/>

<https://memoesperienze.comune.modena.it/lessonstudy/>

Centrale ma trasversale: posizionamento e ruolo del Servizio didattica e formazione docenti SUPSI

Fabrizio Fornara - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana¹

Estefanía García González - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Paola Alessia Lampugnani - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

1. Il Servizio didattica e formazione docenti all'interno della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

La Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) si inserisce all'interno di un panorama universitario eterogeneo e complesso, composto da scuole universitarie professionali (SUP), università cantonali e politecnici federali. A differenza di queste ultime due tipologie di istituzione terziaria universitaria, che svolgono principalmente attività di ricerca fondamentale e di formazione teorica, le nove SUP svizzere si distinguono per il loro orientamento pratico che privilegia la ricerca applicata e la formazione professionale e promuove lo sviluppo economico e sociale del territorio nel quale operano (Poletti, 2020).

Il Servizio didattica e formazione docenti (SEDIFO) della SUPSI, nei suoi anni di attività, ha assunto un ruolo progressivamente più rilevante all'interno dell'Istituzione, anche in risposta all'enfasi posta sulla didattica a livello universitario promossa dalla Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del settore universitario svizzero (LPSU), entrata in vigore nel 2015². La LPSU sottolinea la necessità di dotarsi di un sistema di garanzia della qualità (SGQ) e di sostenere la formazione continua per tutto il personale con mansioni di docenza, spingendo le scuole universitarie (SUP, univer-

¹ Per quanto il contributo risulti essere frutto di un progetto condiviso, è possibile dichiarare le seguenti attribuzioni: Fabrizio Fornara ha scritto i paragrafi 1, 2, 3, 4; Estefanía García González ha scritto il paragrafo 4.1, 4.1.1, 4.1.2; Paola Alessia Lampugnani ha contribuito alla scrittura dei paragrafi 1 e 2 e ha scritto le Conclusioni.

² Il documento è consultabile online a questo indirizzo: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/691/it> [ultimo accesso ottobre 2024].

sità e politecnici) a dotarsi di centri specializzati per il *Faculty Development* (Fornara, 2024). In SUPSI, questo centro ha assunto la forma di Servizio che opera sotto la Direzione della Formazione di base (Direzione FB), uno dei quattro mandati trasversali ai Dipartimenti e alle Scuole affiliate (Figura 1)³.

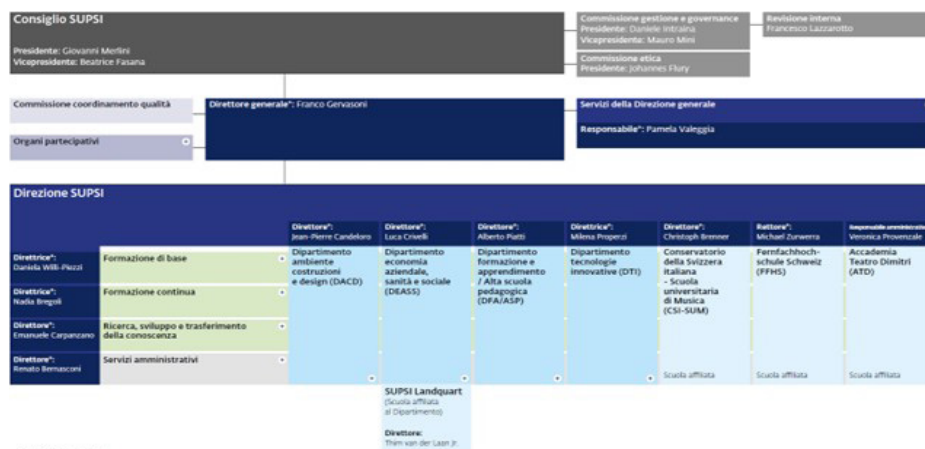


Figura 1 - Organigramma istituzionale SUPSI.

La Direzione FB è stata istituita nel 2020, con il compito di «favorire lo sviluppo strategico e qualitativo della formazione, supportare i Dipartimenti e le Scuole Affiliate attraverso i servizi erogati centralmente [...] e stimolare le sinergie tra Dipartimenti e mandati» (SUPSI, 2021, p. 4). In altre parole, si occupa di integrare, facilitare e supportare tutti i processi legati all'erogazione della formazione accademica di tipo triennale e magistrale (Bachelor e Master). Come evidenziato nella figura 2, oltre al SEDIFO fanno capo alla Direzione FB il Servizio Carriera, esperienza e orientamento (CEO)⁴ e il Servizio Gestione amministrativa e svilup-

³ Nel contesto svizzero, la formazione universitaria viene distinta in Formazione di base, che comprende i corsi di laurea Bachelor e Master (corrispettivi a quelli che in Italia sono definiti corsi di laurea Triennali e Magistrali), e Formazione continua, che comprende l'offerta formativa destinata a un pubblico di professionisti.

⁴ Il CEO si occupa di attività di sensibilizzazione e di orientamento per gli studenti e le studentesse in entrata, del loro accompagnamento durante il percorso formativo, dei servizi legati all'esperienza universitaria (sport, attività extra-curricolari, convenzioni ecc.), della transizione verso la carriera e, in collaborazione con il Servizio Comunicazione istituzionale, della promozione della formazione di base.

po Formazione di base (GeAS)⁵. Organizzativamente, la possibilità di lavorare in modo integrato si realizza attraverso una Commissione della Formazione di base (Figura 2), composta da tutti/e i/le responsabili della Formazione di base presso i Dipartimenti e le Scuole affiliate, che si riunisce almeno una volta al mese per discutere progetti e misure relativi alla formazione Bachelor e Master e preparare le basi decisionali per la Direzione generale.



Figura 2 - Organigramma della Formazione di base SUPSI.

2. Sistema di garanzia della qualità e ruolo del SEDIFO

Il Sistema di garanzia della qualità (SGQ) della SUPSI è strutturato per garantire la conformità dell'Istituzione agli standard nazionali di accreditamento e si articola in 22 processi chiave, suddivisi in quattro contesti operativi: strategia, mandati istituzionali, governance e gestione, risorse e portatori d'interesse (Tabella 1). Attraverso un ciclo di miglioramento continuo basato sul modello PDCA (*Plan-Do-Check-Act*), la SUPSI monitora costantemente la qualità delle proprie azioni, integrando feedback interni ed esterni in un'ottica di partecipazione e trasparenza. A garantire la coerenza e l'efficacia del sistema è la Commissione coordinamento qualità, composta dai collaboratori e dalle collaboratrici del Servizio qualità e dai/dalle responsabili di processo, che ha il compito di supervisionare e coordinare l'implementazione del SGQ e di assicurare che le pratiche di qualità individuate siano applicate in modo coerente tra i vari Dipartimenti e le Scuole affiliate.

⁵ Il GeAS si occupa della gestione amministrativa del ciclo di vita dello studente, del monitoraggio e sviluppo della formazione di base a livello istituzionale nonché del coordinamento e della gestione dei processi e delle procedure legate al sistema di gestione della qualità.

Contesto operativo	Processi chiave
1. Strategia	P1 - Strategia
2. Mandati istituzionali	P2 - Valutazione del portafoglio della formazione di base P3 - Valutazione del percorso formativo P4 - Valutazione dell'insegnamento da parte degli studenti P5 - Sviluppo delle competenze del corpo docente in didattica universitaria P6 - Sistema di gestione della formazione continua P7 - Progetti di ricerca e prestazioni di servizio P8 - Valutazione della ricerca e dei servizi dei Dipartimenti e delle Scuole affiliate P9 - Valorizzazione dei risultati della ricerca
3. Governance e gestione	P10 - Partecipazione P11 - Normative P12 - Monitoraggio P13 - Sostenibilità e pari opportunità P14 - Gestione dei rischi e protezione dei dati P15 - Revisione interna
4. Risorse e portatori di interesse	P16 - Collaboratori P17 - Finanze e <i>controlling</i> P18 - Gestione dell'informatica P19 - <i>Real Estate e Facility Management</i> P20 - Mobilità studenti e collaboratori P21 - Ciclo di vita dello studente della formazione di base P22 - Comunicazione organizzativa

Tabella 1 - Contesti operativi e processi del Sistema di garanzia della qualità SUPSI.

All'interno di questo quadro, la Direzione FB è responsabile dei processi P2, P3, P4, P5 e P21. Tra questi, il SEDIFO si occupa direttamente del P5, dedicato allo sviluppo delle competenze del corpo docente in didattica universitaria. Nell'applicazione del processo (vedi sezione 3), il SEDIFO assume il triplice ruolo di (1) aggregatore delle diverse voci ed esperienze della formazione di base, anche esterne alla SUPSI; (2) promotore della formazione e dell'aggiornamento continuo del corpo docente, e dell'innovazione didattica; e (3) amplificatore di evidenze e buone pratiche didattiche interne ed esterne all'Istituzione.

Grazie al posizionamento all'interno della Direzione FB, il SEDIFO si trova, infatti, nella posizione privilegiata di poter dialogare direttamente sia con i docenti e i referenti della formazione dipartimentali e delle Scuole affiliate, sia con i Servizi centrali di Direzione. Ha quindi la possibilità di aggregare voci eterogenee

che altrimenti avrebbero difficoltà a incontrarsi. Inoltre, raccoglie bisogni, idee ed esperienze interne ed esterne all'Istituzione che, da una parte, aiutano a formulare l'offerta formativa e di accompagnamento del Servizio e, dall'altra, permettono di orientare i collaboratori e le collaboratrici verso i servizi e le persone che possono meglio rispondere alle loro necessità. In particolare, il SEDIFO promuove iniziative regolari di formazione e di aggiornamento dei/delle docenti SUPSI e offre una serie di servizi che rispondono tanto ai bisogni trasversali all'Istituzione quanto ai bisogni specifici dei Dipartimenti e delle Scuole affiliate (vedi sezione 3.1). Nel suo ruolo di amplificatore di buone pratiche ed evidenze interne ed esterne all'Istituzione, soprattutto attraverso la gestione dei premi alla didattica SUPSI e l'organizzazione di una giornata biennale dedicata alla formazione di base, il SEDIFO aiuta a promuovere il riconoscimento dell'insegnamento come sforzo accademico, al pari della ricerca, e dà legittimità e credibilità ai/docenti che dedicano tempo ed energie all'insegnamento e all'innovazione didattica.

In linea con questi ruoli, e diversamente da quanto di solito accade nei *teaching and learning center* universitari, dove *faculty developer* e *instructional designer* sono inquadrati come personale tecnico o tecnico-amministrativo, i/le cinque consulenti attivi presso il SEDIFO hanno tutti/e un profilo accademico, ricoprendo la funzione di docente-ricercatore (equiparabile al profilo di *Assistant professor*). I/le consulenti SEDIFO svolgono quindi funzione di docenza e di ricerca, allo stesso modo dei docenti e ricercatori incardinati presso i diversi Dipartimenti, seguendo la stessa progressione di carriera (docente-ricercatore senior, professore associato, professore ordinario). La scelta da parte della SUPSI di assumere personale accademico invece di personale tecnico-amministrativo valorizza la posizione paritaria delle figure operanti presso il SEDIFO e, attraendo profili qualificati, sostiene la rilevanza e il ruolo strategico della formazione continua del personale docente.

3. Applicazione del processo P5

Il biennio 2022-2023 ha visto un progressivo rafforzamento dell'applicazione del processo P5 di cui è responsabile il SEDIFO, grazie all'ampliamento dell'offerta formativa e di accompagnamento rivolta al corpo docente e all'implementazione di un nuovo sistema di rilevamento dati.

3.1. Offerte formative e servizi

I programmi e servizi offerti dal SEDIFO sono rivolti a tutto il personale SUPSI con mansioni di docenza e hanno la finalità di valorizzare e ad accrescere ulterior-

mente le competenze presenti all'interno dell'Istituzione nell'ambito della formazione e dell'innovazione didattica universitaria. Queste proposte sono il risultato di un dialogo costante con i diversi portatori d'interesse interni all'Istituzione ed evolvono semestralmente per rispondere al meglio ai bisogni emergenti.

In particolare, il SEDIFO promuove percorsi di formazione continua e un'offerta annuale o semestrale di laboratori didattici, webinar, corsi brevi, seminari e incontri. Tra questi spicca il CAS⁶ in Didattica universitaria, un percorso annuale rivolto ai/docenti che desiderano affinare le proprie competenze in didattica universitaria e ottenere la qualifica didattica SUPSI, un certificato obbligatorio per chi ha un onere di docenza superiore al 40% o ricopre la funzione di docente senior, docente-ricercatore senior o professore. Questa formazione richiede ai/docenti partecipanti un impegno complessivo di circa 250 ore, corrispondenti a 10 crediti ECTS, distribuite in 92 ore di didattica in aula, 16 ore di partecipazione a formazioni brevi del catalogo SEDIFO, un percorso di 8 ore dedicato all'intervisione tra docenti e almeno 4 ore di confronto con il/la consulente di riferimento, oltre a momenti di studio autonomo e il lavoro sulla certificazione finale. Chi ha un incarico di docenza inferiore al 40% deve invece certificare il Corso introduttivo alla didattica universitaria, una formazione più breve (2 ECTS) che richiede un impegno di circa 50 ore distribuite su un unico semestre, tra cui 28 ore di didattica in aula.

Tra le altre offerte formative, vale la pena menzionare i laboratori didattici, formazioni brevi altamente esperienziali su temi puntuali di didattica universitaria, e i cicli annuali di webinar incentrati su temi come la valutazione, la didattica *blended* (definita in SUPSI come didattica integrata) e il benessere dei/delle docenti. A seconda dei bisogni e delle richieste, il Servizio offre, inoltre, corsi brevi, seminari e incontri su temi sensibili e di attualità, come ad esempio l'intelligenza artificiale generativa per la didattica e l'apprendimento.

Negli ultimi anni, grazie anche alla crescita del *team*, il SEDIFO ha intensificato il supporto al corpo docente grazie a un significativo aumento del numero di consulenze erogate, sia in presenza sia a distanza, e la presenza regolare nei quattro dipartimenti. Queste iniziative, insieme al lancio di nuovi servizi quali le visite d'aula e un percorso guidato di intervizione, si sono affiancate a iniziative regolari di

⁶ I Certificate of Advanced Studies (CAS) sono programmi di formazione continua offerti dalle scuole universitarie svizzere che prevedono almeno 120 ore di contatto, per un minimo di 10 crediti ECTS e un massimo di 29, e il superamento di una prova di certificazione.

accompagnamento dei programmi di studio su temi quali l'implementazione della didattica integrata e la riduzione del dropout, solo per fare alcuni esempi.

3.2. Valutazione del processo

Ogni processo del SGQ SUPSI si compone di più indicatori, per ognuno dei quali vengono definiti appositi parametri: il raggiungimento di questi parametri è monitorato attraverso valutazioni interne biennali che, a loro volta, confluiscono nel processo di accreditamento istituzionale, che ha luogo ogni sette anni. Il processo P5, dedicato allo sviluppo delle competenze del corpo docente in didattica universitaria, si compone dei seguenti indicatori di qualità:

1. il numero annuale e storico di collaboratori e collaboratrici che hanno conseguito la qualifica didattica SUPSI (se hanno un onere di docenza uguale o superiore al 40%) o hanno certificato il Corso introduttivo alla didattica universitaria (<40% di docenza);
2. il numero annuale di collaboratori e di collaboratrici e, di conseguenza, di programmi di studio e di dipartimenti raggiunti attraverso iniziative di formazione, consulenze e altri servizi erogati dal SEDIFO;
3. il grado di soddisfazione annuale dei/delle partecipanti rispetto alle offerte formative erogate dal SEDIFO, e il tasso di partecipazione ai relativi questionari di valutazione.

Per garantire una corretta valutazione del processo, il SEDIFO ha implementato un rigoroso sistema di valutazione della qualità delle formazioni e dei servizi che offre. Lo strumento principale utilizzato è il questionario di valutazione che viene somministrato a tutti/e i/le partecipanti al termine di ogni attività formativa, sia essa un corso di formazione continua (CAS in Didattica universitaria, Corso introduttivo alla didattica universitaria), un corso breve, un laboratorio didattico o un webinar. Le domande del questionario mirano a raccogliere feedback sulla percezione dell'efficacia dell'insegnamento e sul grado di soddisfazione dei/delle partecipanti, permettendo così di identificare aree di forza e spunti di miglioramento.

Parallelamente, il SEDIFO ha avviato una raccolta strutturata di dati relativi ai servizi di accompagnamento e supporto ai/docenti, quali le consulenze didattiche, le consulenze di *coaching* per l'ottenimento della qualifica didattica e il supporto specifico ai programmi di studio, ai Dipartimenti e alle Scuole affiliate. Questi dati offrono una panoramica sul ruolo dei collaboratori e delle collaboratrici coinvolti/e, sui programmi di studio in cui operano e sui temi trattati durante gli incontri, nonché sulla predisposizione a richiedere nuovamente il supporto

del Servizio. Inoltre, forniscono una visione precisa sulla portata dell'operato del SEDIFO, permettendo una valutazione accurata delle aree di successo e di quelle suscettibili di ulteriori sviluppi.

L'analisi dei dati raccolti attraverso i questionari di valutazione offre numerosi benefici, tra cui la capacità di identificare con precisione bisogni concreti del corpo docente e di adattare di conseguenza l'offerta formativa. Allo stesso modo, il monitoraggio dell'estensione delle consulenze didattiche e degli altri servizi di supporto ai/docenti permette di prendere decisioni informate riguardo alla pianificazione futura di attività e all'allocazione delle risorse disponibili. Inoltre, il SEDIFO si confronta periodicamente con la Commissione della Formazione di base, per discutere e ricevere un feedback sulle numerose iniziative in cui è coinvolto e per poter meglio valutare l'allineamento delle proprie attività con gli obiettivi strategici dell'Istituzione.

3.3. Prospettive di sviluppo

A partire dall'anno accademico 2024/2025, è prevista una revisione dell'offerta formativa SEDIFO in direzione di una struttura modulare che permetterà maggior flessibilità di partecipazione ai/docenti SUPSI. Nello specifico, verranno proposti dei moduli tematici (ad es. sulla progettazione didattica, sulla valutazione, sull'attivazione di studenti e studentesse) che potranno essere frequentati singolarmente o come parte di un percorso strutturato come quello del CAS in Didattica universitaria. Questa formula permetterà al Servizio di integrare maggiormente tra loro le proposte formative attualmente offerte. I momenti di trasmissione dei contenuti dei moduli, infatti, verranno effettuati principalmente attraverso *webinar* aperti a tutti/e i/docenti SUPSI (e obbligatori per i/docenti corsisti/e del CAS) e gli incontri in presenza assumeranno un carattere sempre più laboratoriale, andando a sostituire e ad aumentare l'attuale offerta di laboratori didattici. In questa nuova veste, i/docenti SUPSI potranno costruire un percorso formativo flessibile e personalizzato, in grado di rispondere al meglio ai propri bisogni.

Inoltre, il percorso del Corso introduttivo alla didattica universitaria sarà caratterizzato da una maggior flessibilità per permettere la partecipazione di un numero maggiore di collaboratori e collaboratrici, tra cui i docenti professionisti, una categoria finora poco raggiunta dalle iniziative del Servizio. Il corso prevedrà una sequenza di momenti formativi organizzati in mezze giornate, di cui alcune obbligatorie, altre facoltative, a seconda del profilo del/docente corsista.

4. Attività SEDIFO in collaborazione con la Direzione della formazione di base

Grazie al suo posizionamento e al dialogo costante con la Direzione FB, i Dipartimenti e le Scuole affiliate, il SEDIFO si configura anche come un centro di coordinamento per l'implementazione di strategie istituzionali legate all'insegnamento e al successo formativo di studenti e studentesse. In questa veste, il SEDIFO collabora frequentemente con la Direzione FB in progetti trasversali all'Istituzione che possono sorgere da esigenze specifiche dei programmi di studio o, più spesso, inserirsi nel Piano strategico della Formazione di base SUPSI, un documento redatto a cadenza quadriennale che ha come scopo principale quello di tracciare un indirizzo di sviluppo a medio-lungo termine della formazione Bachelor e Master. Descriviamo brevemente a continuazione i progetti più recenti, soffermandoci più nel dettaglio, a titolo di esempio, sul progetto *Learning Coach* (vedi sezione 4.1).

1. Supporto al processo di valutazione del portafoglio della formazione di base. Nell'ambito del processo P2 del SGQ SUPSI (Tabella 1), il SEDIFO è coinvolto nell'autovalutazione dei programmi di studio attraverso focus group con docenti, studenti e altri portatori d'interesse. Questi incontri, organizzati in collaborazione con la Direzione FB e le commissioni dei corsi di laurea, rappresentano un'importante occasione per raccogliere feedback su aspetti relativi, ad esempio, all'allineamento verticale e orizzontale del curriculum, alla didattica e alle relazioni, per identificare criticità e misure di miglioramento da intraprendere sul breve e medio termine.
2. Supporto allo sviluppo della didattica integrata. La didattica integrata, così come concepita all'interno della SUPSI, si ispira al *blended learning* nel combinare in modo efficace i punti di forza della didattica in presenza con quelli della didattica a distanza, sfruttando le opportunità offerte dalle tecnologie digitali. Le principali attività di sostegno che coinvolgono il SEDIFO riguardano l'introduzione di linee guida per l'implementazione della didattica integrata, la formazione e l'accompagnamento di docenti e responsabili dei corsi di laurea.
3. Revisione del questionario di valutazione dell'insegnamento e introduzione del feedback intermedio. I/le consulenti SEDIFO hanno partecipato ai lavori di revisione del questionario di valutazione dell'insegnamento da parte di studenti e studentesse (P4 del SGQ), con l'obiettivo di spostarne il focus sull'esperienza di apprendimento, anziché sull'operato del/la docente. In parallelo, il SEDIFO ha contribuito all'introduzione del feedback intermedio,

uno strumento attivabile in diverse modalità (ad es. questionari online o discussioni di gruppo) che consente ai/docenti di confrontarsi a metà percorso con studenti e studentesse e di identificare possibili aggiustamenti in itinere nel corso di ciascun insegnamento/modulo. Non essendo formalmente obbligatorio, il feedback intermedio è particolarmente raccomandato in moduli del primo anno o con alti tassi di insuccesso.

4. Sviluppo del corso “*Introduzione allo studio efficace*”. Il progetto, curato direttamente dal SEDIFO, ha portato alla creazione di un corso *Moodle*, accessibile autonomamente da studenti e studentesse SUPSI, che presenta strategie e strumenti pratici per favorire un approccio efficace allo studio. Le risorse includono dieci video didattici, d'introduzione ai rispettivi moduli, realizzati con il contributo di studenti e diplomati del Bachelor in Comunicazione visiva SUPSI.
5. Creazione di un test di (auto) valutazione delle competenze in entrata di matematica. In seguito a un'indagine condotta nel 2021 sulle cause del dropout in SUPSI, è emersa la necessità di rafforzare le competenze in entrata di matematica di studenti e studentesse iscritti/e a specifici corsi di laurea. Un gruppo interdipartimentale guidato da consulenti SEDIFO ha sviluppato un test di (auto)valutazione, accessibile su *Moodle* e rivolto a futuri studenti e studentesse, che consente loro di esercitarsi in vari ambiti della matematica e di ricevere un feedback automatico. Inoltre, il test dà accesso a materiali di recupero e prevede, per alcuni moduli, un corso preparatorio pre-semestre.

4.1. Il progetto *Learning Coach*

Il progetto *Learning Coach* (LC) nasce all'interno di un'iniziativa più ampia, volta a ridurre il tasso di dropout all'interno della SUPSI, che include una serie di misure dipartimentali e trasversali. Fin dall'inizio, il progetto ha visto la partecipazione attiva dei/delle consulenti SEDIFO in tutte le fasi del processo, sotto la supervisione della Direttrice della formazione di base. Il bisogno di avvalersi di figure di LC emerge dai risultati delle indagini interne all'Istituzione e dalla revisione approfondita della bibliografia su tale tipologia di figura.

Numerosi studi sottolineano l'importanza di adottare un approccio basato sulla centralità dello studente per aiutarlo nel processo di adattamento all'università e nelle difficoltà accademiche, personali e sociali che emergono soprattutto nel primo anno (Delgado-Garcia; Conde Vélez & Boza Carreno, 2020). Esiste infatti un importante gap tra il mondo della scuola e il mondo universitario, a causa del quale spesso lo studente si sente ‘abbandonato’ e ‘perso’ in un ambiente nuovo, in

cui deve affrontare situazioni sfidanti al di fuori della sua zona di comfort ed è chiamato a mettere in gioco sia competenze tecniche sia trasversali al fine di completare con successo il percorso di studi universitari intrapreso. Il LC risponde a questo bisogno adottando una prospettiva olistica e integrale, allineata al contesto dello studente (López & González, 2018). Inoltre, gli interventi di allerta precoce per individuare studenti a rischio di dropout, realizzati da questa figura, possono fornire un feedback sulla situazione accademica, sociale o di altra natura, di uno studente. Queste azioni consentono al personale accademico di intervenire prima che si verifichino conseguenze più gravi, come l'interruzione del corso di studio (Karp, 2014).

4.1.1. Definizione del ruolo e mansioni

La proposta di introdurre almeno un LC in ogni Dipartimento si basa sui bisogni specifici della SUPSI e sugli studi che, come menzionato sopra, dimostrano come la presenza di questo tipo di mentore/guida accademica riduca significativamente i tassi di abbandono degli studi e migliori il rendimento accademico complessivo (Berger, 2019). Specificamente, il LC in SUPSI agisce come consulente e antenna per sostenere gli studenti e le studentesse nel loro percorso formativo, in particolare quelli che incontrano difficoltà, e intercettare tempestivamente potenziali abbandoni fornendo loro l'adeguato supporto.

Questa figura dà risposta alle esigenze dello studente a livello integrale, ovvero accademico, socio-personale e/o professionale, con l'obiettivo di promuovere il processo di insegnamento e apprendimento e la riuscita accademica. Il suo intervento si articola solitamente su tre livelli: nel momento di ingresso all'università, durante gli studi universitari e nella transizione al mondo del lavoro (Delgado-Garcia, Conde Vélez & Boza Carreno, 2020). In particolare, la SUPSI registra un tasso elevato di abbandoni nei primi semestri, fase in cui l'intervento del LC è cruciale.

Per la definizione di questo ruolo, il gruppo di lavoro ha seguito un percorso articolato in diverse fasi, che comprendono:

- la partecipazione alla stesura di un rapporto sul fenomeno del dropout all'interno della SUPSI nel 2021, evidenziando i principali fattori determinanti degli abbandoni;
- la realizzazione di interviste semi-strutturate con i responsabili dei corsi di laurea (RCL), i responsabili della formazione di base (RFB) e docenti che, sebbene informalmente, già svolgevano funzioni di supporto a studenti e studentesse;

- la ricerca e l'analisi di testi e articoli relativi a figure analoghe al *learning coach*, sia a livello nazionale sia internazionale, con l'obiettivo di raccogliere informazioni sulle loro mansioni e sul loro impatto nella riuscita accademica di studenti e studentesse;
- l'analisi comparativa di figure simili in altre istituzioni svizzere e internazionali.

Dalla revisione della letteratura sopracitata, il gruppo di lavoro ha rilevato come le competenze e conoscenze necessarie per assumere il ruolo di LC a favore della riuscita accademica riguardino sia competenze disciplinari, sia conoscenze di base legate all'apprendimento, sia competenze trasversali riferite all'attività di coaching/ accompagnamento (Delgado-Garcia., Conde Vélez & Boza Carreno, 2020; Fernández-Salinero, 2014).

A seguito del percorso di definizione del ruolo, il gruppo di lavoro ha quindi definito alcune possibili mansioni per il LC⁷:

- sviluppare metodi per intercettare anticipatamente possibili casi di abbandono tra gli studenti e le studentesse, anche attraverso il coordinamento con docenti ed RCL;
- proporre misure informative e di sensibilizzazione agli studenti e collaborare all'organizzazione di attività di accoglienza delle nuove matricole, al fine di favorire la transizione verso la formazione universitaria;
- proporre consulenze individuali con attività mirate e momenti di riflessione sul percorso formativo e sul proprio apprendimento. Alcuni ambiti della consulenza possono includere: sostegno all'auto-riflessione e allo sviluppo di strategie/metodologie di studio per superare le difficoltà con alcuni moduli/materie specifiche; accoglienza e attenzione iniziale (supporto di primo livello) in merito a situazioni di conflitto e/o difficoltà personali e indirizzamento al servizio più adatto; supporto nella gestione dell'ansia e dello stress dovuto al periodo di esami;
- coordinare con gli RCL le attività di supporto; curare lo scambio con i/le docenti; coordinare e monitorare altre attività di sostegno presenti nel Dipartimento;
- monitorare il *dropout* e l'efficacia delle misure attuate;

⁷ Le mansioni possono variare in base ai bisogni specifici dei Dipartimenti, individuati con l'aiuto degli RCL.

- partecipare a incontri interdipartimentali di scambio per la condivisione di esperienze e formazione (comunità di pratica).

4.1.2. Selezione dei/delle LC, formazione e prossimi passi

Per la selezione dei/delle LC è stato ritenuto importante attivare una procedura che tenesse conto dei principi di equità, trasparenza e valorizzazione. Per tale motivo il gruppo di lavoro ha pubblicato un bando interno al quale hanno potuto partecipare tutti/e i/le docenti con mansioni di docenza al primo anno a livello dei programmi Bachelor e Master. La commissione di selezione ha valutato le lettere di motivazione e i curricula di 32 docenti candidati, dando un feedback scritto ai candidati scartati e invitando 17 candidati/e a partecipare ai colloqui di selezione. Da questo processo sono stati selezionati sei LC, tre dei quali assegnati al Dipartimento con il maggior numero di studenti e casi di dropout. I/Le LC hanno preso servizio all'inizio dell'anno accademico 2024/2025, dopo aver seguito una formazione iniziale sviluppata da consulenti SEDIFO in collaborazione con esperti in apprendimento e coaching. La formazione si è concentrata sulla definizione del ruolo e sugli strumenti di coaching necessari per offrire un supporto ottimale agli studenti e alle studentesse SUPSI.

Nei prossimi mesi, il SEDIFO organizzerà incontri periodici di confronto tra i LC, in cui potranno approfondire alcune tematiche e condividere le loro esperienze, difficoltà e possibili strategie di intervento, consolidando e sviluppando ulteriormente le loro conoscenze e abilità in tema (Wenger, 2006). Questo tipo di pratica aiuta infatti i partecipanti a sviluppare e a mantenere relazioni con colleghi che hanno il potenziale di assisterli, aiutarli o supportarli nel loro lavoro, favorendo l'accesso alle risorse e massimizzando i vantaggi comuni (Forret & Douherty, 2004; Wolff & Moser, 2009).

5. Conclusioni

Il presente contributo ha documentato il ruolo del Servizio didattica e formazione docenti (SEDIFO) all'interno della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) per lo sviluppo delle competenze del corpo docente in didattica universitaria. Le iniziative di supporto alla didattica e all'apprendimento rappresentano un elemento centrale della missione del SEDIFO, che in collaborazione con la Direzione della formazione di base, contribuisce in modo determinante all'implementazione del Sistema di garanzia della qualità (SGQ) e al buon esito del processo di accreditamento istituzionale. Questa sinergia consente di allineare le offerte formative alle esigenze

concrete ed emergenti dei docenti SUPSI, promuovendo un continuo miglioramento della didattica e sostenendo, di conseguenza, l'apprendimento.

In questo modo è infatti possibile promuovere le competenze del corpo docente, garantendo al contempo un coordinamento delle attività formative all'interno dell'Istituzione, al fine di affrontare le sfide del contesto educativo contemporaneo in modo strategico e integrato.

In questo senso il contributo si inserisce nel dibattito relativo alla strategicità che i centri specializzati per il *Faculty Development* possono e devono assumere all'interno degli Atenei. Tale strategicità e centralità risultano essenziali tanto dal punto di vista dell'intervento specifico finalizzato allo sviluppo professionale dei docenti quanto rispetto alla necessità di garantire forme di monitoraggio della qualità e di individuazione di percorsi di sviluppo trasversali (uno tra questi il sopramenzionato progetto *Learning Coach*) capaci di impattare in modo significativo sul successo formativo degli studenti e studentesse.

Riferimenti bibliografici

- Berger, R. (2019). Dropout thoughts on whether having a mentor would have helped them remain in school. *Access Library Journal*, 6(9), 1-11.
- Delgado-Garcia, M., Conde Vélez, S., & Boza Carreno, A. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista española de pedagogía*, 275, pp. 119-143.
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el EEES: Perfiles actuales. *Teoría de la Educación*, 26, 161-186.
- Forret, M. L., & Dougherty, T. W. (2004). Networking behaviors and career outcomes: Differences for men and women? *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), pp. 419-437.
- Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del settore universitario svizzero (LPSU) del 30 settembre 2011 (Stato 1 marzo 2021). Retrieved from: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/691/it>.
- López, I., & González, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399.
- Karp, M. (2014, Jan 3). Tech alone won't cut it. *Inside Higher Ed*. Retrieved from: <https://www.insidehighered.com/views/2014/01/13/essay-looks-how-early-warning-systems-can-better-boost-retention>
- Poletti, F. (2020). La Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, nel panorama universitario svizzero. In A. Lotti, P. A. Lampugnani (Eds.),

- Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 41-65). Genova, Italia: Genova University Press.
- Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (2021). *Piano strategico della Formazione di base SUPSI 2021-2024*. Retrieved from: <https://www.supsi.ch/strategia>
- Wenger, A. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano, Italia: Raffaello Cortina Editore.
- Wolff, H. G., & Moser, K. (2009). Effects of networking on career success: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), pp. 196-206.
- Wood W. B., & Tanner, K. D. (2012). The role of the lecturer as tutor: Doing that effective tutors do in a large lecture class. *CBE Life Sciences Education*, 11(1), 3-9.

La distanza piace a tutti. Contenuti e modalità della formazione docenti dell'Università di Genova

Erika Scellato - Università di Genova

Serena Grillo - Università di Genova

1. Introduzione

Nell'ottica di riprogrammare l'offerta di formazione continua per l'annualità 2024-2025 destinata ai propri docenti, l'Università di Genova ha condotto una analisi dei fabbisogni formativi. L'azione è stata effettuata attraverso la somministrazione ad un campione di 420 docenti di un breve questionario, orientato a sondare il bisogno percepito da parte dei docenti attorno al tema della didattica. Questo lavoro illustra i dati raccolti a valle dell'indagine, provando a collocarli in un più ampio quadro di riflessioni e spunti pratici di miglioramento, emersi dalla lettura critica dei risultati. L'obiettivo dello scritto è, in tal senso, quello di proporre una riflessione in grado di sottolineare le questioni nodali connesse ai bisogni del personale docente rispetto alla didattica, nonché la percezione del ruolo del docente universitario. Da ultimo, il contributo illustra le azioni attualmente già in atto con le quali l'Università di Genova ha voluto rispondere concretamente alle richieste emerse dall'analisi.

2. Contesto di riferimento

Nel corso del primo quadrimestre del 2024, il Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e di Apprendimento, unitamente al Comitato per l'Innovazione Didattica di Ateneo e al team di *instructional designer* in servizio presso il Settore Innovazione Didattica, Sviluppo e certificazione delle competenze, ha promosso un'iniziativa, la prima di tipo sistematico, di analisi dei fabbisogni formativi per i docenti di Ateneo. Intendendo riprogrammare l'offerta di *workshop* e seminari che annualmente l'UTLC, il *Teaching Learning Center* di Ateneo, pro-

pone al proprio corpo docenti, l'analisi condotta si è concentrata specificamente sull'analizzare il fabbisogno formativo dei docenti di Ateneo relativamente alla didattica. Il gruppo di lavoro ha infatti ritenuto di grande utilità sondare il comportamento dei propri docenti nei confronti della didattica e, più in generale, delle opportunità di formazione continua a loro riservate, al fine di tarare con efficacia le proposte di aggiornamento e formazione per l'anno di riferimento. Già da diversi anni l'Università di Genova è attiva nel campo delle iniziative di *Faculty Development*, sulla scorta delle Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università, pubblicate dal gruppo di lavoro ANVUR, che sottolineano la necessità di «innalzare il livello di qualificazione e valutazione della didattica universitaria, attraverso azioni strategiche volte a rafforzare le competenze di insegnamento-apprendimento dei docenti» (ANVUR, 2023). Nel dare concreto riscontro a tali indicazioni, UniGe ha messo in campo una pluralità di iniziative strategiche, tra cui «azioni di formazione dei docenti, l'organizzazione dei docenti in comunità di pratica fino alla definizione di processi di innovazione didattica all'interno dei Corsi di Studio» (Lotti & Lampugnani 2020), a testimonianza della volontà di promuovere e praticare una didattica valida e consapevole. Le azioni sviluppate in UniGe si inseriscono all'interno di un vivace dibattito di respiro nazionale sul tema del *Faculty Development*, inteso come «un variegato insieme di attività volte ad incidere positivamente sull'Ateneo coinvolto» (Silva, 2022). Nello scenario attuale, gli Atenei si sono dotati, a livello internazionale, di strutture specifiche, i *Teaching Learning Centres (TLC)*, la cui funzione è supportare i docenti nella promozione dell'eccellenza nella didattica. La formazione del docente universitario, tanto neoassunto quanto esperto, rientra nel novero delle iniziative che ricadono sotto la definizione ombrello di *Faculty Development*, ovvero un «programma pianificato mirato a preparare i membri di un'istituzione o di una Facoltà per i vari ruoli e per migliorare le conoscenze e le abilità di un individuo nelle aree dell'insegnamento, della ricerca e della gestione amministrativa» (Lotti, 2011, p. 209). Con l'intento di contribuire a queste riflessioni, riportiamo le osservazioni emerse riguardo alla formazione. Il titolo del contributo, volutamente ambiguo e in parte sottilmente provocatorio, anticipa alcune questioni rilevanti emerse dall'analisi dei dati, rivelando, già nella sua stessa nomenclatura, la questione preminente della formazione a distanza. Nei paragrafi seguenti verranno dettagliati la struttura del questionario e i risultati ottenuti, seguiti da una riflessione critica e dalle conclusioni.

3. L'analisi dei fabbisogni in UniGe

Come ricordano Maniero *et al.* (2023), Quaglinò definisce i bisogni formativi «specifiche esigenze connesse alla preparazione professionale dei singoli che avranno per contenuto non solo ciò che gli individui fanno (la loro attività), ma anche ciò che si propongono di fare (i loro piani e progetti) e come (il loro modello culturale), in riferimento al particolare stato della loro relazione con l'organizzazione per ciò che è esprimibile nei termini di una appartenenza a due vie, nonché alla più generale articolazione del loro mondo sociale» (Quaglinò, 1998, p. 64). Nell'ambito di questo lavoro, la definizione riportata è stata adoperata come modello di riferimento nel corso dell'azione di ricerca, allo scopo di individuare il fabbisogno percepito dal docente relativamente alla didattica (di quali informazioni ho bisogno? Quali temi richiedono un aggiornamento? Su quali aree della didattica innovativa vorrei aggiornare le mie competenze?) in relazione al raggiungimento degli obiettivi posti dall'Ateneo in materia di didattica. La fase di analisi dei fabbisogni è in effetti una vera e propria attività di ricerca, che come tale richiede metodi e obiettivi chiari ed espliciti, al fine dell'«acquisizione di dati e informazioni utili e attendibili a proseguire nelle tappe successive del processo formativo, quindi nella progettazione del percorso formativo ovvero nella individuazione degli obiettivi didattici, dei contenuti e dei metodi di insegnamento da adottare, per arrivare fino alla realizzazione di tale esperienza attraverso un corso che sia efficace» (Quaglinò & Carozzi, 1998). La struttura deputata allo svolgimento di tale indagine è stata l'UTLC, il *Teaching Learning Center* dell'Università. La raccolta dei dati è avvenuta attraverso la diffusione di un questionario anonimo somministrato mediante lo strumento di *Microsoft Forms*. Ciascun membro del GLIA si è occupato di presentare e diffondere il questionario presso il proprio dipartimento di afferenza, invitando i colleghi alla compilazione durante diversi CCS. Il coinvolgimento diretto dei professori membri del GLIA ha consentito una partecipazione soddisfacente e ha agevolato la diffusione dell'iniziativa. Con la specifica intenzione di rendere lo strumento di facile e breve compilazione, sono stati inseriti nel questionario sei quesiti, di cui cinque a risposta multipla e uno a risposta aperta, per eventuali suggerimenti. Il questionario ha coinvolto 430 intervistati su circa 1350 docenti strutturati in Ateneo (oltre 2100 unità è il personale docente complessivo). Sebbene tale numero non identifichi un campione rappresentativo, il totale di risposte pervenute fornisce ugualmente informazioni rilevanti a delineare una panoramica, seppure incompleta, delle preferenze dei docenti UniGe rispetto al tema della didattica. Come anticipato, l'analisi condotta si è concentrata specificamente sul

tema della didattica, indagando in particolare le seguenti aree: interesse verso la didattica, principali tematiche di interesse e preferenze sulle modalità di fruizione dei corsi. Il campione comprendeva docenti di diverso livello di esperienza e di aree disciplinari differenti. Di seguito si riportano i dati relativi alla composizione del campione degli intervistati.

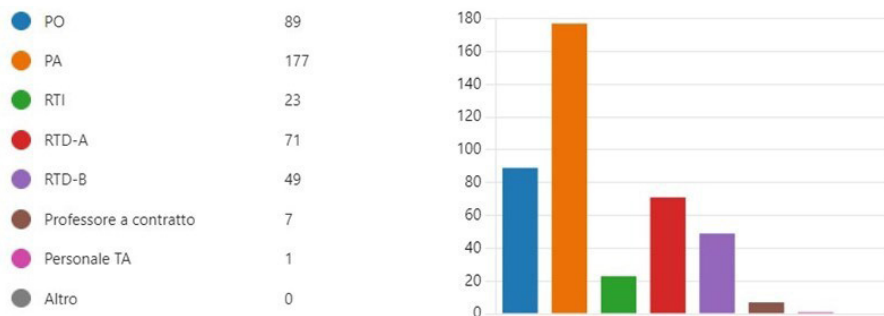


Figura 1 - Ruolo dell'intervistato.

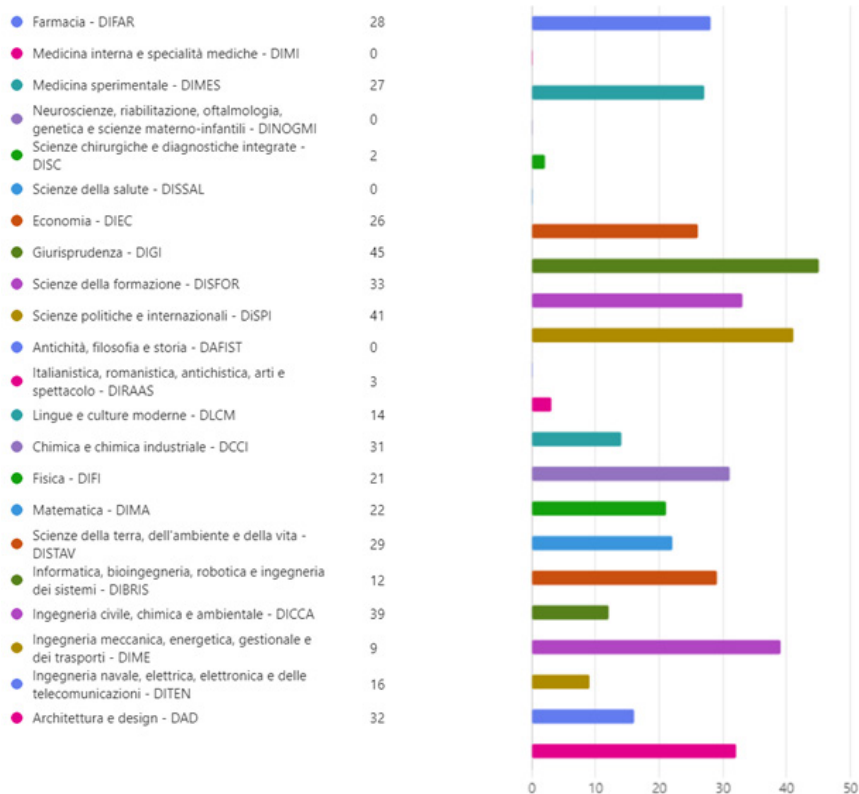


Figura 2 – Dipartimento di appartenenza.

4. Struttura del questionario: area interesse verso la didattica

Riportiamo nel seguente paragrafo i quesiti che compongono il questionario di analisi fabbisogni somministrato al campione intervistato.



Figura 3 - Interesse verso la didattica.

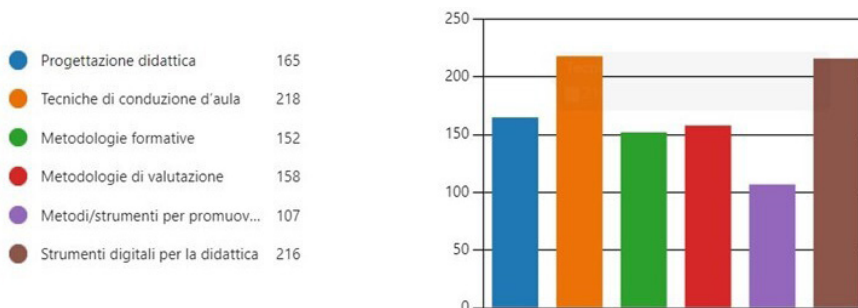


Figura 4 - Tematiche di interesse.



Figura 5 - Modalità preferita di fruizione.

5. Analisi dei dati

La lettura complessiva dei dati raccolti, confrontati e analizzati criticamente, ha portato alla definizione di considerazioni trattate nelle conclusioni. Nel presente paragrafo andremo ad illustrare e commentare i dati mostrati in precedenza, avvalendoci anche di alcuni esempi di *quotations* che riportiamo dalla sezione suggerimenti del questionario.



Figura 6 - Interesse a partecipare a iniziative di didattica

Come si evince, il dato percentuale suggerisce che, considerato il totale degli intervistati (430), 356 docenti si sono dichiarati interessati, mentre 74 docenti si sono dichiarati non interessati a partecipare a iniziative di aggiornamento. Da qui, un primo, fondamentale, spunto di riflessione. Osservando il risultato, abbiamo notato come esso si presti a una duplice lettura: da un lato, la percentuale di docenti interessati (oltre l'80%) rappresenta un risultato ampiamente incoraggiante, dall'altro non sfugge all'attenzione la quota di docenti che, all'opposto, dichiara di non essere propenso a prendere parte a iniziative di tipo didattico, distanziandosi dalla tendenza attuale che invece vede l'interesse degli atenei italiani nell'investire, in ottica di *Faculty Development*, sulle competenze didattiche del docente universitario. Numerosi *Teaching and Learning Centers*, infatti, si stanno strutturando in Italia, concentrandosi specificamente su azioni di sviluppo delle competenze di progettazione didattica per i docenti universitari (Dipace, 2019). Una percentuale vicina al 20% di docenti non interessati a svolgere formazione sorprende e sollecita la riflessione sulle motivazioni di tale disinteresse che rappresenta infatti, a nostro avviso, una contraddizione intrinseca: un professore universitario non interessato alla didattica ci appare come un ossimoro, poiché la didattica è per il docente la missione primaria e fondante, l'essenza stessa della professione che tradizionalmente vede l'Università come la 'casa' della ricerca, diffusa poi agli studenti proprio per mezzo della didattica. In aggiunta alla percentuale del 17% di disinteresse esplicitato dai docenti intervistati, nella sezione destinata ai commenti emerge an-

che uno ‘zoccolo duro’ di docenti che considera le attività di *Faculty Development* come un’inutile perdita di tempo «[...] per favore smettete di farci perdere tempo con queste cose». Questa informazione ci dice molto sulla sfida che i *Teaching Learning Centers*, e più in generale gli Atenei, si trovano ad affrontare nel proporre iniziative mirate capaci di superare le resistenze dei destinatari. Le riflessioni sopra riportate e le informazioni raccolte, ci hanno portato a interrogarci sulle loro implicazioni. Nel tentativo di individuare risposte in merito, abbiamo preso in esame la percezione dei docenti circa la scarsità di tempo a disposizione per partecipare a iniziative di formazione sulla didattica. Il tempo, che sappiamo essere una risorsa finita, impone infatti ai docenti di prioritizzare e classificare per importanza le numerose attività che si trovano a svolgere nell’esercizio della professione. Nondimeno, il sistema universitario non è premiante nei confronti della valorizzazione della didattica in termini di avanzamento di carriera, venendo in un certo senso meno alla prima missione del docente, che, di fatto, finisce relegata in fondo alla *to do list* del professore universitario. La voce diretta dei docenti ha, in parte, fornito una spiegazione: la radicata percezione di non avere tempo sufficiente, come dimostrato dalle *quotations* di seguito riportate. Un intervistato afferma: «purtroppo, gli incontri si sovrappongono ai molti impegni cui tutti dobbiamo assolvere. Il modello asincrono permetterebbe di partecipare quando non diversamente possibile». Un altro soggetto afferma: «ho visto diversi eventi ma non sono mai riuscito a partecipare negli orari proposti» e sempre in questa direzione: «eventi brevi, a distanza; mi è infatti impossibile partecipare ai corsi che richiedano una partecipazione minima di, ad esempio, 15 o 30 ore ed in blocco a causa dei numerosi impegni di didattica e ricerca. Parteciperei invece volentieri a seminari tematici di un’ora o due massimo, con possibilità di collegamento a distanza. Grazie!». Da ultimo: «in effetti la possibilità di fruire degli incontri in modalità a distanza e asincrona potrebbe essere il modo giusto per poter venire incontro agli impegni (molto diversi tra loro) di tutto il corpo docente».



Figura 7 - Percentuali di preferenza sulle modalità di fruizione degli incontri.

Il terzo quesito del questionario interroga il campione circa la modalità con cui preferisce fruire di formazione. I dati emersi tracciano un interessante scenario: il 24% del campione, pari a 103 soggetti, afferma di prediligere la modalità in presenza. Contemporaneamente, una percentuale del 16% si dichiara propensa alla formazione a distanza; nello specifico, il 16% preferisce la modalità sincrona, il 33% desidererebbe occasioni formative in modalità a distanza asincrona e il 27%, ovvero 116 intervistati su 430, opterebbe per soluzioni *blended*, che alternino la formazione in aula a quella a distanza. Con un semplice calcolo aritmetico, si può concludere che, complessivamente, il 76% dei soggetti intervistati predilige la formazione a distanza. Questo dato, a cui si deve il titolo del contributo “*La distanza piace a tutti*” ci mostra esplicitamente che i docenti UniGe preferiscono attività formative a distanza, anche nel *post-Covid*, momento storico in cui si è tornati a caldeggiare la didattica in presenza, ma esclusivamente in relazione agli studenti. Tale preferenza trova spiegazione, seppur parziale e non esaustiva, citando lo studio *In Person Vs Online Learning Statistics Statistics: Market Data Report 2024*, nel quale si afferma che i corsi online possano aumentare i tassi di ritenzione del 25-60% rispetto all'apprendimento in presenza (Eser, 2024). Questo in ragione della maggiore adattabilità e della possibilità di apprendere al proprio ritmo. Anche rispetto a criteri come flessibilità e accessibilità, la formazione a distanza offre indubbi vantaggi, in ragione della evidente possibilità di accedere ai materiali didattici in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo, rendendo l'istruzione più adattabile alle proprie esigenze. Sono proprio queste caratteristiche che ci rivelano perché una grande percentuale di docenti ha affermato di preferire la formazione online: in tale contesto, infatti, i docenti divengono discenti e ne condividono bisogni e criticità. Il tutto trova ulteriore riscontro anche nelle citazioni degli intervistati riportate al paragrafo precedente. Pur comprendendo che la formazione a distanza risulti più flessibile e adattabile agli impegni accademici, in qualità di *instructional designer* non possiamo esimerci dal riflettere sull'efficacia della formazione in modalità online. Si tratta certamente di una riflessione complessa, attualmente in corso anche in ambito accademico, come testimoniano le attuali tendenze che sembrano virare sulla formazione *blended*. Procedendo nella lettura dei risultati del questionario, in relazione alle risposte al secondo quesito «A quali argomenti saresti interessato?» abbiamo riscontrato un interessante elemento di contraddizione. Si nota come 218 intervistati abbiano indicato come preferenza l'argomento “*Tecniche di conduzione di aula*”. Questa informazione, rapportata al dato relativo alla modalità di fruizione (distanza vs presenza) rivela una palese contraddizione in termini: da una parte una forte preferenza per l'esperienza formativa a distanza, sia essa sincrona, asincrona o mista, dall'altra l'interesse ad approfondire le modalità

più efficaci per condurre la didattica in aula che, per loro stessa natura, presuppongono di insegnare in uno spazio fisico. Qui di seguito riportiamo i dati a supporto di quanto detto.

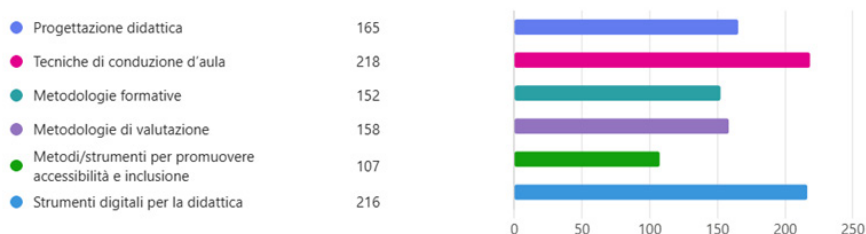


Figura 8 - Argomenti di interesse (scelta multipla).

Provando a superare la percezione di contraddittorietà da parte di chi scrive derivante dall'incrociare i dati sulla modalità online e sull'interesse per le tecniche di conduzione di aula, ci sembra opportuno tanto a livello di *instructional design* quanto a un più ampio livello istituzionale, provare a offrire delle soluzioni pratiche. In tal senso la sfida ambiziosa che vogliamo provare a porci è quella di implementare formazioni specificamente dedicate alle tecniche efficaci di conduzione in aula in modalità a distanza e in ambiente online.

6. Conclusioni

I dati emersi dall'analisi condotta offrono importanti spunti di osservazione e di riflessione sulla didattica nell'Università di Genova, rivelando importanti criticità e, al contempo, facendo trasparire opportunità e risorse. Assumendo come didattica efficace e di qualità quella “capace di porre al centro del progetto formativo non l'insegnamento del professore bensì l'apprendimento dello studente”, come sottolineato già dal processo di Bologna (1999), possiamo facilmente comprendere come al docente universitario sia, ormai da tempo, richiesto uno sforzo trasformativo che comporti di tralasciare modelli didattici anacronistici e abbracciare un atteggiamento propositivo e disponibile verso un aggiornamento continuo sul tema della didattica. In tal senso, sappiamo come a livello nazionale gli Atenei si stiano già da tempo occupando di diffondere azioni di *lifelong learning* ai loro docenti, con l'obiettivo di implementare il set di competenze didattiche. Affinché queste azioni possano tuttavia trovare un riscontro concreto e dei risultati qualitativamente soddisfacenti, è necessario un atteggiamento propositivo da parte dei docenti nei

confronti delle iniziative di formazione. In tal senso, ruolo fondamentale è ricoperto da una chiara azione di *advocacy* a livello sistemico, capace di promuovere e rafforzare la cultura del *Faculty Development* all'interno degli Atenei. Accanto a ciò, ci pare opportuno sottolineare che fatto che il sistema accademico sembri non valorizzare a sufficienza l'impegno nella didattica ai fini della carriera, richiede, anche in questo caso, un intervento di *advocacy* di respiro istituzionale, allo scopo di incentivare la partecipazione dei docenti e riconoscere una gratificazione professionale e di carriera. Proseguendo nelle riflessioni conclusive, oltre ai temi appena esplicitati, resta la criticità del carico di lavoro elevato dei docenti. Tra lezioni, ricerca, pubblicazioni e attività amministrative, i docenti spesso faticano a trovare il tempo per partecipare a programmi di sviluppo professionale, come si evince dal nostro lavoro e come, analogamente, si riscontra anche nello studio dell'Università di Padova: il 65% dei docenti ha indicato il carico di lavoro come il principale impedimento alla partecipazione. Ulteriore sfida per la *governance* degli atenei è quella di contrastare le resistenze al cambiamento, che si traducono in un rifiuto, totale o parziale, delle iniziative di formazione, così come anche ad una percezione errata, spesso negativa, delle proposte innovative di *Faculty Development* (Lotti & Lampugnani, 2020). Abbiamo visto come la direzione delle iniziative di *Higher Education* nel panorama nazionale ed europeo sia rivolta alla promozione di azioni di *Faculty Development* con particolare attenzione allo sviluppo delle competenze didattiche del docente (Silva, 2022). In riferimento a quanto sta avvenendo internamente ad UniGe, citiamo il fatto che, ad un livello istituzionale, la direzione intrapresa dall'ateneo genovese è quella di ampliare e migliorare l'offerta formativa fruibile online, sia in modalità sincrona che asincrona, anche nell'ottica di assolvere alle indicazioni del sistema di valutazione AVA3, che valorizzano la partecipazione a iniziative di formazione/aggiornamento didattico del personale docente. In particolare, in risposta alla domanda di formazione di docenti, UniGe, attraverso l'azione congiunta del GLIA, del CIDA e del team di *instructional designers*, in tempi molto recenti si sta dedicando all'ottimizzazione e all'ampliamento delle risorse didattiche fruibili online all'interno della piattaforma Moodle di Ateneo. Inoltre, il settore Innovazione didattica, sviluppo e certificazione delle competenze sta lavorando all'ampliamento dell'offerta di formazioni da erogare in modalità *webinar* nell'ambito dei Corsi di Studio che aderiscono ai percorsi di innovazione didattica. Tutte queste iniziative verranno presentate nel corso di un evento dedicato, la "Giornata della didattica", organizzato per dicembre 2024.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2023). Linee Guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria.
- Carozzi P., Quaglini G. (2023) Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati Franco Angeli, Milano
- Dipace, A., Tamborra V. (2019), Formazione pedagogica per l'insegnamento: il nuovo profilo professionale del docente universitario. *Insegnare in Università metodi e strumenti per una didattica efficace*. (A cura di)
- Felisatti, E., Serbati, A. (2019) Prospettive e ricerche pratiche di sviluppo professionale dei docenti universitari. *Digital scholarship tra ricerca e didattica studi, ricerche, esperienze*, pp. 66-77 <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/37736>
- Eser A. (2024) Online learning excels with higher retention rates and global growth. Statistics: Market Data Report 2024. <https://worldmetrics.org/in-person-vs-online-learning-statistics/>
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Learning for teaching: educational and professional development for university teachers. An innovative project proposed by the University of Padova. *Italian journal of educational research*, (14), pp. 323–340. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1603> (verificare le pagine)
- Lotti, A., Lampugnani, P.A., (Cur.) (2020) *Faculty Development* in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle università italiane. Educare
- Lotti A, Crea G., Garbarino S., Scellato E. & Picasso F. (Cur.). (2021) *Faculty Development* e innovazione didattica universitaria. Educare. https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Faculty_Development_e_innovazione_didattica_universitaria_ebook.pdf
- Maniero S., *et al.* (2023). Analysis of university academics training needs: qualitative research at the University of Trento to tailor professional development processes. *Italian Journal of Educational Research*, 31, 86- 99. <https://doi.org/10.7346/sird-022023-p86>
- Silva R., (2022) *Faculty Development*. Il docente Universitario tra ricerca, didattica e management. Carocci, Roma

L'esperienza della Comunità di Pratica nella Scuola Politecnica dell'Università di Genova

Elisabetta Finocchio - Università di Genova

Cristina Moliner - Università di Genova

Ilenia Spadaro - Università di Genova

Francesca Pirlone - Università di Genova

1. Introduzione. Le Comunità di Pratica: dalle aziende all'università

Le Comunità di Pratica o CdP (*Community of Practice*, CoP) sono riconosciute come uno dei principali approcci al *Faculty Development*: si tratta di gruppi informali di docenti che si incontrano per collaborare, discutere e confrontare questioni relative a didattica e apprendimento (Wenger, 1998; Lotti, 2021).

Introdotta come metodo per comprendere l'apprendimento, una Comunità di Pratica è una rete di persone che lavorano su processi o discipline simili e si riuniscono per sviluppare e condividere le loro conoscenze a beneficio sia di sé stessi che delle loro organizzazioni (Nazim & Mukherjee, 2016). In questo studio è stata riportata un'indagine sul modello di apprendimento dell'apprendistato, che ha dimostrato che, piuttosto che il modello master/apprendista individuale, era un insieme complesso di relazioni sociali all'interno dell'intera comunità praticante che supportava l'apprendimento e l'appartenenza al dominio della conoscenza e al campo di pratica (McDonald, 2015). Nate nel mondo aziendale, oggi sono sempre più presenti nelle Università al fine di migliorare la condivisione delle conoscenze all'interno della loro struttura.

Nell'Università di Genova sono presenti diverse Comunità di Pratica legate alle diverse Scuole presenti. Esse creano nuova conoscenza condividendo esperienze e conoscenze esistenti. Con le loro attività quotidiane, i partecipanti alle comunità di pratica arricchiscono i loro orizzonti di apprendimento in modo informale (Sermertzaki, 2011). All'interno di ogni Comunità sono presenti dei facilitatori-animatori che possono provocare le discussioni con l'utilizzo di diverse metodologie e talvolta sono presenti anche esperti che possono fornire degli indirizzi/approfondimenti per alcuni settori.

Tre sono gli elementi fondamentali di una comunità di pratica: il dominio di conoscenza che definisce un insieme di questioni; una comunità di persone che hanno a cuore il dominio citato; ed infine la pratica condivisa che sviluppano per essere efficaci nel loro dominio. Una comunità di pratica non è semplicemente una comunità di interessi. I membri di una comunità di pratica sviluppano un repertorio condiviso di risorse: esperienze, storie, strumenti, modi di affrontare problemi ricorrenti, in breve una pratica condivisa (Wenger, 2001). Pertanto, una CoP consiste in membri che si scambiano conoscenze e nel processo costruiscono relazioni e sviluppano un senso di appartenenza e di impegno reciproco. La condivisione di esperienze aiuta le persone a risolvere i problemi quotidiani e a dotarsi di nuove conoscenze nei settori del loro lavoro. Nella ricerca condotta da Nazim (2016) emerge come una comunità di pratica aiuti anche a sviluppare una visione omogenea e un approccio comune alla risoluzione dei problemi, nel raggiungimento di un obiettivo desiderato o alla progettazione di un prodotto.

Attraverso le comunità di pratica, l'apprendimento interno e informale si realizza nell'organizzazione, perché ogni membro migliora e aumenta le conoscenze esistenti e acquisisce esperienza dagli altri. L'apprendimento informale è un vantaggio per l'organizzazione perché costa meno dell'apprendimento formale nei corsi e nei seminari, ma ha un valore importante (Semertzaki, 2011).

Visto il valore delle comunità di pratica in termini di autoformazione, è importante identificare e apprezzare gli sforzi dei membri delle CoP, motivandoli e riconoscendone l'impegno.

In questo lavoro viene riportata l'esperienza della Comunità di Pratica della Scuola Politecnica dell'Università di Genova (di cui sono facilitatrici due degli autori), discutendone aspetti positivi e negativi e ricadute sull'attività didattica in ambito di Scuola.

2. La CoP della Scuola Politecnica: metodi, risultati, criticità e soluzioni attivate

2.1. Metodi

Presso l'Università di Genova, le attività delle CoP hanno avuto inizio nel 2017 con l'organizzazione di una Comunità per ogni Scuola (Lotti, 2021), due per la Scuola di Medicina, nell'ambito delle attività di *Faculty Development* programmate e sostenute dal GLIA., Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e Apprendimento. Ad oggi (2024) le Comunità attive sono sette, e continuano il loro percorso sia a livello di Scuola (Politecnica, Scienze Matematiche Fisiche e Naturali, Scienze

Umanistiche, Scuola di Medicina), ma anche di Dipartimento (Economia DIEC) e di Corso di Studio (Psicologia) (<https://utlc.unige.it/node/64>).

Nella Comunità della scuola Politecnica gli incontri sono stati inizialmente progettati con una frequenza mensile, da tenersi in varie sedi delle Scuole, con due facilitatori e l'attivazione di uno spazio *Aulaweb* dedicato sul sito UNIGE. Non sempre la frequenza mensile degli incontri è stata rispettata e ad ora la comunità si riunisce. La scelta dell'orario, tra le 12:00 e le 14:00, permette di ritrovarsi in un momento conviviale per condividere una pausa e uno spuntino. Nel periodo della pandemia *COVID* (2020), le attività della Comunità di Pratica si sono spostate passate online, su un team dedicato, così come tutte le attività didattiche dell'Università. Da allora, e nonostante il piccolo numero di partecipanti, la CoP della Politecnica si è riunita oltre quaranta volte sia in presenza che online.

La scelta delle tematiche per gli incontri è stata diversificata: in alcuni casi proponendo tematiche specifiche presentate da esperti provenienti da altre Scuole oppure da altre strutture dell'Ateneo genovese (ad esempio dal settore *E-learning*), in altri casi dando spazio a colleghi che hanno presentato esperienze di didattica innovativa applicate nei loro insegnamenti. Una particolare attenzione è stata anche dedicata alla discussione di temi di workshop e seminari di Ateneo riportati in comunità dai docenti che vi hanno partecipato. Il corso annuale FOR.I.U. organizzato in UNIGE annualmente e dedicato soprattutto a giovani ricercatori e ricercatrici ci ha anche permesso di coinvolgere nelle attività della CoP giovani che hanno sempre dimostrato una particolare attenzione ai temi della comunicazione in aula e del coinvolgimento degli studenti nelle lezioni. Molti incontri sono invece stati a tema libero, cogliendo tra tutti i partecipanti i temi di maggiore interesse.

Gli incontri sono calendarizzati per quanto possibile su alcuni mesi di seguito, con l'obiettivo di favorire la partecipazione.

2.2. Risultati

L'analisi degli incontri di questi anni ci ha permesso di proporre alcune riflessioni sull'esperienza della nostra Comunità, evidenziandone aspetti positivi e criticità. Molte sono le ricadute positive, identificate e schematizzate in figura 1.

Primo tra tutti, la collaborazione e sostegno che i partecipanti hanno trovato nella comunità per l'applicazione di tecniche specifiche per la didattica partecipata, come ad esempio l'uso di sistemi di risposta attiva quali *Socrative* e *Woo-clap*. Questo approccio, riportato per la prima volta in uno dei primi incontri del gruppo (2017-2018), è stato successivamente utilizzato sia in grandi classi, e in materie di base, che in piccole classi, in cicli di laurea triennali e lauree magistrali dell'Ingegneria Chimica e di Processo e dell'Ingegneria Biomedica, e si è rivelato

fondamentale per l'affrontare didattica on line nel periodo pandemico. Seminari specifici sull'argomento sono stati organizzati a livello di Ateneo e le relative esperienze sono state riportate e discusse in CoP.

Nella comunità della Scuola Politecnica sono anche confluite le esperienze derivanti dai progetti di didattica innovativa, sostenuti e finanziati con bandi specifici dall'Università di Genova. I primi bandi per questi progetti, ora sistematici e a cadenza annuale, sono partiti nel 2019-2020. Uno dei primi progetti ad essere attivati è stato proposto ed ottenuto dal Corso di Studi di Scienze dell'Architettura, nel cui ambito si sono sviluppate molteplici esperienze di didattica innovativa raccolte poi nel volume *“Un anno di didattica innovativa”* (Battistini, 2021). In particolare, l'attività di Podcast parte nell'ambito di un insegnamento del terzo anno del Corso di Scienze dell'Architettura con lo scopo di avvicinare gli studenti ai temi del corso in modo molto pratico. Il risultato è stato condiviso tra i partecipanti alla comunità di pratica e l'attività è stata riproposta nell'ambito del CdL in Ingegneria Chimica e di Processo (Moliner, 2023). In questo ambito, l'integrazione dei *podcast* come strumento didattico innovativo è stata testata negli insegnamenti del 1° anno di laurea triennale che del 2° anno di laurea magistrale. Le attività hanno portato alla realizzazione di nove *podcast* da parte di circa 30 studenti. I risultati ottenuti, in termini di coinvolgimento degli studenti e qualità dei *podcast*, hanno evidenziato il loro potenziale per favorire un maggior coinvolgimento, rafforzare i concetti chiave e migliorare le esperienze di apprendimento degli studenti. Inoltre, entrambe le attività hanno dato origine a un formato di comunicazione innovativo per il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti su temi educativi.

Tra gli scambi di buone pratiche ed esperienze tra settori diversi, vogliamo ricordare anche l'organizzazione della Giornata della Didattica. In queste attività il focus è sugli insegnamenti: i loro contenuti, le interazioni e le possibili sovrapposizioni nell'ambito del corso di Studi, con l'obiettivo di arrivare ad un'offerta integrata e fruibile al massimo da parte di tutti gli studenti. Le prime esperienze, pioniere su campo, hanno presentato e condiviso i programmi degli insegnamenti fino ad arrivare ad esperienze più recenti e anche mature (ad esempio nel Corso di Ingegneria Edile-Architettura) dove sono state condivise anche le valutazioni dei questionari degli studenti, sono state illustrate analisi *SWOT* (punti di forza, debolezza, opportunità e minacce) degli insegnamenti, sono intervenuti i rappresentanti degli studenti ai tali lavori di analisi e sono state proposte azioni da intraprendere sia come singoli insegnamenti che come Corso di studio.

Da qui, con il tramite della Comunità di Pratica e grazie anche al supporto dei bandi di innovazione didattica prima citati, prende corpo l'idea della *“Giornata*



Figura 1

della Didattica” di Scienze dell’Architettura, organizzata con la struttura di una sessione poster congressuale. In una ampia sala del Dipartimento sono stati appesi diversi cartelloni in formato predefinito su foglio A3, ognuno dei quali riportava la descrizione di insegnamento presente nel corso di laurea. Ogni cartellone è stato predisposto dal docente titolare. I partecipanti hanno potuto leggere i contenuti degli insegnamenti e lasciare *post-it* di colore diverso su ogni cartellone, con un preciso codice-colore: il *post-it* di colore giallo a segnalare eventuali suggerimenti in termini di contenuti, sovrapposizione di argomenti con altri insegnamenti, il *post-it* di color verde a segnalare la richiesta o l’offerta di collaborazioni da parte di un altro docente, ad esempio organizzazione di uscite didattiche congiunte e progettazione di laboratori congiunti.

Nella sala è stato allestito anche un buffet, in modo da creare un ambiente informale dove poter, oltre a leggere i cartelloni, costruire o consolidare nuove relazioni con i colleghi del corso di studio.

Le attività più recenti che sono state condivise negli incontri della Comunità riguardano due esperienze di gioco e divertimento, progettate con l’obiettivo di coinvolgere gli studenti in modo (apparentemente) leggero ma efficace. Nasce da una docente del Corso di Laurea Magistrale di *Bioengineering* della Scuola Politecnica la proposta di un lavoro di gruppo per costruire meme su argomenti del corso, unendo così un aspetto social e un aspetto specializzato sulle conoscenze dell’insegnamento. I temi su cui gli studenti costruiscono meme sono immagini divertenti raccolte on line, selezionate e legate da testi opportuni attinenti agli argomenti del corso (Tidy, 2024). Il risultato di questo lavoro ha fornito un’ampia scelta di materiale tra cui selezionare i vincitori della gara del meme, nominati da

una giuria di docenti e ricercatori a fine corso. La costruzione di un meme come mezzo di comunicazione creativa è stata poi riproposta come attività individuale nell'ambito del corso di Corrosione per la Laurea triennale in Ingegneria Chimica e di Processo. Il *meme* prodotto è stato presentato ai docenti da tutti gli studenti in sede di esame finale.

Nell'ambito del corso “*Multiscale Analysis and Computer Simulations of Chemical Engineering Processes*” – 2° anno di Ingegneria Chimica e di Processo (C. Moliner) si è sviluppata una ‘*escape room*’ (Figura 2), gioco sviluppato da 3 studenti della Laurea Magistrale in Informatica, supervisionati dalla Professoressa Marina Ribaud. Il gioco si basa sulla simulazione del processo produttivo dell'ammoniaca attraverso la risoluzione di piccoli esercizi (primo gioco, secondo gioco, terzo gioco nella Figura 2), la cui soluzione corretta fornisce due numeri che, insieme, compongono un codice per uscire dalla stanza del gioco. Questa modalità di svolgimento ha sostituito la tradizionale presentazione con diapositive, nella quale si forniva il contesto del problema e i diversi dati di input e output da calcolare. In questo modo, gli studenti hanno mostrato un maggiore interesse e una maggiore motivazione nel risolvere il problema in modo efficace.



Figura 2

2.3. Criticità e soluzioni attivate

A fronte di queste ricadute positive, di condivisione e diffusione, la principale criticità riscontrata nella nostra esperienza è l'esiguo numero di partecipanti, e la discontinuità nella partecipazione. La causa è principalmente la mancanza di tempo, come evidenziato dai risultati di un questionario proposto a livello di Ateneo (Bracco, 2020), oltre all'impossibilità, verificata in questi anni, di mantenere talvolta la cadenza mensile degli incontri. Anche il periodo pandemico ha contribuito a tale problema.

Per incentivare la partecipazione agli incontri della CoP sono stati proposti nuovi strumenti partecipati come un questionario online proposto a gennaio 2024 a tutti gli iscritti ad *Aulaweb* della Comunità di Pratica (figura 3) per raccogliere le tematiche di interesse dei partecipanti tra quelle proposte e per programmare a lungo termine le date degli incontri.

Comunità di Pratica Scuola Politecnica - Anno 2024

Buon giorno a tutti!
Cortesemente vi chiediamo di compilare questo form che vi porterà via solo qualche minuto!
La prima parte è volta ad individuare la data al mese più partecipata (in presenza o on line) da febbraio a luglio 2024.
La seconda parte è relativa alle tematiche da trattare negli incontri. A riguardo vi chiediamo di scegliere i temi che vi interessano di più (potete sceglierne più di uno) e di proporre altri temi di possibile interesse.
Grazie della vostra collaborazione!

pt.dicca@gmail.com [Cambia account](#)
Non condiviso

Febbraio 2024

☐ 2 febbraio ore 13
☐ 7 febbraio ore 13

Marzo 2024

☐ 12 marzo ore 12.30
☐ 13 marzo ore 12.30

Aprile 2024

☐ 9 aprile ore 12.30
☐ 10 aprile ore 12.30

Maggio 2024

☐ 21 maggio ore 12.30
☐ 22 maggio ore 12.30

Luglio 2024

☐ 8 luglio ore 12.30
☐ 9 luglio ore 12.30

POSSIBILI TEMATICHE DI INTERESSE (è possibile scegliere anche più di una opzione):

☐ Esperienze di diverse modalità di esame
☐ Esperienze di soft skills
☐ Esiste ancora il ricambio studenti?
☐ Esperienze di didattica oltre agli insegnamenti ufficiali (lezioni in dottorato, master, Unge Senior, PCTO ... tesi di laurea, tirocinio ...)

PROPOSTE DI TEMATICHE DI INTERESSE CONOSCIUTE E CHE SI VORREBBE CONDIVIDERE (è possibile scrivere più di una):

La tua risposta

PROPOSTE DI TEMATICHE CHE SI VORREBBE CONOSCERE (è possibile scrivere più di una):

La tua risposta

[Invia](#) [Cancella modulo](#)

Figura 3

I temi di maggiore interesse sono risultati essere l'utilizzo di soft skill, che è anche uno dei punti di maggiore attenzione in questo periodo a livello di ateneo, e la didattica oltre gli insegnamenti ufficiali. Ricordiamo infatti che sempre di più siamo chiamati a fornire una didattica differenziata: per corsi di dottorato di ricerca,

per master di secondo livello, per lezioni UNITE, tutti momenti in cui cambiano sia l'audience che gli obiettivi formativi e che possono essere di difficile gestione specialmente per docenti neoassunti. Tra le proposte emerse dai campi di compilazione liberi compare la richiesta di parlare di gamification, e raccogliere esperienze applicative di metodi partecipativi in presenza e online.

L'esperienza delle Comunità di Pratica è anche diventata argomento di riflessione all'interno del gruppo di lavoro di Ateneo GLIA, al cui interno è attivo un sottogruppo da cui è partita un'iniziativa di analisi delle comunità UNIGE attraverso anche l'incontro con i partecipanti delle comunità ancora attive nelle diverse Scuole.

3. Conclusioni

In questi anni di attività, la Comunità di Pratica della scuola Politecnica, grazie al piccolo gruppo di partecipanti attivi ha comunque permesso una estesa condivisione di risultati ed esperienze didattiche che ha portato un impatto positivo su insegnamenti di aree e corsi anche molto diversi. Ha sostenuto la diffusione di progetti di didattica innovativa e ha permesso la promozione di seminari e workshop di Ateneo. La comunità di pratica si pone inoltre come punto di riferimento per la collaborazione e il sostegno che i partecipanti hanno trovato nell'applicazione di tecniche specifiche. Un quadro complessivamente positivo che, nonostante il limitato numero di partecipanti, e il numero sempre crescente di impegni di tutti noi, ci porta a volere continuare questa esperienza.

Riferimenti Bibliografici

- Bracco F., Carnasciali M., Lotti A., Piccinno T.F., Rossi M., Rui M. & Tonetti M. (2020) Le comunità di pratica presso l'Università di Genova: l'esperienza e le motivazioni dei partecipanti, Atti del 2o Convegno Nazionale *Faculty Development*, Genova, Italy, pp. 96-97.
- Battistini J., Bonini, V., Buonodonna L., Candito, C., Canepa, E., Canepa, M., K., Centanaro, C., Delponte, I., Dighero, A., Eliche, S., Finocchio, E., Gherzi, A., Giachetta, A., Giberti, M., Lampugnani, P.A., Lavarello, L., Leonardi, M., Lotti, A., Masini, M., Malagugini, M., Meloni, A., Mondin, A., Pastorello, A., Pellegrini, Perini, K., G., Piccinno, T.F., Rava, G.P., Pizzigoni, V., Rossi, M., Salvetti, F., Scaglione, M., Scelzi, V., Sciacaluga, M., & Ventura D., (2021) Un anno di didattica, innovazione e ricerca nella

- scuola di architettura di Genova, OPERA METRICA, SAGEP ed., Genova, Italy. ISBN: pp. 978-88-6373-622-9
- 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*. 0/2021, 149-163.
- McDonald J. (2015), Communities of Practice in International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition), pp. 328-331, Elsevier, ISBN 978-0-08-097087-5, DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.92051-8
- Moliner C., Arato E., Sciacaluga M., Delponte I., Cardis A. & Carosio S. (2023) Podcasting in Ingegneria Chimica e di Processo, *Faculty Development*, la via italiana, Genova University Press, Genova Italy, pp. 505-512.
- Moliner C., Lotti A., Pirlone F., Arato E. % Finocchio E. (2023) The Experience of Community of Practice in Polytechnic School and Its Impact on the Chemical Engineering Courses at the University of Genova, Chemical Engineering Transactions, 100, pp. 589-594. DOI: 10.3303/CET23100099
- Nazim M. & Mukherjee B. (2016), Knowledge Management in Libraries, R.Rikowsky ed., Elsevier, ISBN 978-0-08-100564-4, DOI:10.1016/B978-0-08-100564-4.09982-8
- Semertzaki E. (2011), Knowledge management in Special Libraries as Knowledge Management Centres, Elsevier, ISBN 978-1-84334-613-5
- Tidy, H., Bolton-King, R.S., Croxton, R., Mullen, C. Nichols-Drew, L., Carlysle-Davies, F., Moran, K. S., Irving-Walton J., (2024) Enhancing the student learning experience through memes, *Science & Justice*, 64/3, pp. 280-288,
- Wenger E. (1998) Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. New York: Cambridge University Press.
- Wenger E. (2001) Communities of Practice, in International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Elsevier, ISBN 978-0-08-043076-8

La formazione dei docenti universitari neoassunti per lo sviluppo della qualità dell'insegnamento all'Università di Modena e Reggio Emilia

Tindara Addabbo - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Giacomo Cabri - Università di Modena e Reggio Emilia

Paola Damiani - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Annalisa Ferretti - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Antonella Lotti - Università degli Studi di Foggia

1. Introduzione

Lo sviluppo della qualità dell'insegnamento universitario finalizzato a promuovere il miglioramento dei risultati di apprendimento degli studenti e delle studentesse passa anche attraverso lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari. Un'indagine condotta da Michela Tonetti dell'Università di Genova nel 2021 rivela che almeno 44 Atenei italiani, di cui 36 statali e 8 non statali, offrono corsi di formazione ai propri docenti neoassunti.

Anche l'Università di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE) ha iniziato a organizzare, a partire dal 2022, corsi di formazione per i propri neoassunti, dal titolo provocatorio *“Tutto quello che avreste voluto sapere sulla didattica universitaria e non avete mai osato chiedere”*, e ne ha condotto ad oggi quattro edizioni. I corsi si svolgono nella sede di Modena, a numero chiuso, all'interno del Collegio San Carlo che ha ospitato proprio gli albori dell'Ateneo, sono intensivi e hanno una durata di due giornate consecutive. I formatori sono stati sia interni all'Ateneo di UNIMORE, sia esterni. La valutazione del gradimento rivela ampia soddisfazione da parte dei partecipanti sia sui temi trattati che sull'opportunità di condividere con i partecipanti, provenienti da diversi dipartimenti, l'esperienza di inserimento nell'Ateneo e dell'attività didattica. I corsi dedicati ai neoassunti si inseriscono in un più ampio progetto di *Faculty Development* di UNIMORE il cui impatto è stato valutato utilizzando il modello Kirkpatrick mostrando un impatto positivo sui quattro livelli di valutazione del modello, esiti diversi in base al ruolo dei partecipanti anche in merito a cambiamenti nelle metodologie didattiche adottate (Addabbo, Strozzi e Tasselli, 2023).

I temi affrontati, che sono variati nelle diverse edizioni anche sulla base dei suggerimenti ricevuti dai partecipanti, hanno abbracciato i ruoli didattici dei do-

centi universitari, la pianificazione del *syllabus* secondo l'allineamento costruttivo (Biggs & Tang, 2007), le architetture e le strategie didattiche, la valutazione degli apprendimenti, l'inclusione e la didattica inclusiva in Università. Gli incontri si chiudono con le risposte alle *burning questions* formulate dai neoassunti nella prima giornata e in una assemblea collettiva in cui, tramite gioco, i singoli partecipanti sono tenuti a fare un bilancio su di un singolo elemento dell'iniziativa.

Oltre allo sviluppo delle conoscenze e di alcune abilità sui temi sopra esposti, uno degli obiettivi del corso è quello di favorire il confronto tra docenti alle prime esperienze didattiche. I metodi di lavoro favoriscono attività esperienziali e partecipative, alternando momenti frontali a lavori di gruppo e presentazioni in sedute plenarie.

Il Gruppo di Lavoro sul *Faculty Development* di UNIMORE, inoltre, osserva in che misura il corso per neoassunti motivi i partecipanti a frequentare gli ulteriori eventi formativi sulla didattica universitaria proposti durante tutto l'arco dell'anno.

Si intende, in questo contesto, illustrare e condividere l'esperienza dell'Università di Modena e Reggio Emilia al fine di avviare una riflessione più ampia sull'importanza dei corsi neoassunti, su quali modelli sono adottati a livello nazionale, con l'obiettivo di individuare approcci realmente efficaci capaci di favorire lo sviluppo di comunità di pratiche.

1.1. I corsi neoassunti – partecipanti e tematiche trattate

Dal settembre 2022 al gennaio 2024 si sono tenute quattro edizioni del corso neoassunti (Fig. 1) alle quali hanno partecipato complessivamente 115 neoassunti in diversi ruoli e appartenenti a tutti i Dipartimenti UNIMORE, nel complesso circa il 58% del personale docente e ricercatore assunto dal 2021. Fatto 100 il totale dei partecipanti si nota la maggiore adesione da parte di Neoassunti provenienti dal Dipartimento di Scienze della vita, poi dal Dipartimento di Scienze e Metodi di Ingegneria e dal Dipartimento di Ingegneria "Enzo Ferrari". Sulla distribuzione dei partecipanti per Dipartimento incide sia la numerosità di personale docente nei dipartimenti che il numero di Neoassunti negli anni accademici in cui sono stati svolti i corsi. In effetti la percentuale maggiore di neoassunti frequentanti sul totale di neoassunti si riscontra nel Dipartimento di Scienze della Vita seguito dal Dipartimento di Scienze e Metodi dell'Ingegneria e dal Dipartimento di Economia Marco Biagi.

I corsi si sono articolati in due giornate consecutive di formazione proposte a chi ha preso servizio negli ultimi due anni, dando la precedenza ai ricercatori a tempo determinato di tipo B. Dopo la presentazione del gruppo di lavoro, la prima parte del corso è dedicata alla presentazione reciproca dei partecipanti nella Sala Grande del Collegio. Si susseguono quindi sessioni teoriche condotte da relatrici



Figura 1 - Locandine dei quattro eventi di formazione Neoassunti UNIMORE.

Dipartimento	v.a.	%
Dipartimento Chirurgico, Medico, Odontoiatrico e di Scienze Morfologiche con interesse Trapiantologico, Oncologico e di Medicina Rigenerativa	4	3%
Dipartimento di Comunicazione ed Economia	1	1%
Dipartimento di Economia "Marco Biagi"	6	5%
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane	0	0%
Dipartimento di Giurisprudenza	3	3%
Dipartimento di Ingegneria "Enzo Ferrari"	12	10%
Dipartimento di Scienze Biomediche, Metaboliche e Neuroscienze	10	9%
Dipartimento di Scienze Chimiche e Geologiche	7	6%
Dipartimento di Scienze della Vita	30	26%
Dipartimento di Scienze e Metodi dell'Ingegneria	18	16%
Dipartimento di Scienze Fisiche, Informatiche e Matematiche	8	7%
Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche Materno-Infantili e dell'Adulto	8	7%
Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali	8	7%
	115	100%

Tabella 1 - Partecipanti alle quattro edizioni 2022-2024 del Corso Neoassunti UNIMORE. Fonte: Nostre elaborazioni su dati di fonte amministrativa.

e relatori ad invito su tematiche che variano dalle strategie didattiche, alla valutazione dei processi e degli apprendimenti, alla scrittura del *Syllabus*. Queste sessioni sono tenute in una Sala che dispone di file di sedie appaiate. Le sessioni, pur nello stile di una didattica frontale, sono aperte a una profonda discussione e a scambi di prospettive. Le attività prevedono sempre l'utilizzo di tecniche partecipative per stimolare l'apprendimento e la collaborazione fra i partecipanti da svolgersi di nuovo nella Sala Grande, attrezzata con larghi tavoli, e introdurre al contempo strategie didattiche collaborative (come, per esempio, il *Team Based Learning*).

1.2. Programma e metodi didattici utilizzati

Ogni edizione si apre con la illustrazione dei ruoli didattici del docente universitario alla luce del *framework* UNITE (van Dijk *et al.*, 2020) e del modello tratto dalle Linee Guida ANVUR sul Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari (Gruppo di lavoro ANVUR per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria, 2023) dai quali emerge che ogni docente deve sviluppare la capacità di progettazione didattica, facilitazione dell'apprendimento, la valutazione, la *leadership*, l'aggiornamento continuo.

Successivamente si propone ai docenti una esperienza di socializzazione e di presentazione reciproca tramite intervista a coppie, seguita da una condivisione in seduta plenaria in cerchio. Lo scopo di questa attività è che i docenti inizino a conoscersi tra di loro e gettino le basi per la creazione di comunità di pratiche future.

Le successive unità di apprendimento riguardano la progettazione di un *Syllabus* secondo il modello dell'allineamento costruttivo, le strategie didattiche, la valutazione degli apprendimenti, l'inclusione. La progettazione del *Syllabus* viene proposta tramite una lezione interattiva condotta, di solito, da una esperta esterna, la quale illustra il modello del *Constructive Alignment* di Biggs e Tang (Biggs & Tang, 2007) seguito da lavori individuali e in piccoli di analisi di *Syllabus* esistenti.

Il modulo dedicato alle architetture e strategie didattiche ha lo scopo di illustrare l'ampia gamma di metodi didattici esistenti nel mondo dell'*Higher Education*, facendo riferimento al concetto di "Architetture didattiche" modificato da Bonaiuti (Bonaiuti, 2014). Questo modulo viene svolto tramite una esperienza di *Jigsaw*, un particolare tipo di *Cooperative Learning* coniato da Eliot Aronson che spinge i singoli partecipanti a studiare singole strategie didattiche e condividerle in piccoli gruppi favorendo così un apprendimento collaborativo e interattivo.

Il modulo dedicato alla valutazione degli apprendimenti viene svolto utilizzando il metodo del *Team Based Learning*, una modalità di *flipped classroom*, che prevede che i partecipanti studino in modo autonomo una dispensa dedicata alle tipologie della valutazione formativa e sommativa, alle caratteristiche della valutazione e ai differenti metodi di valutazione (prove scritte, prove orali, osservazione diretta in situazioni simulate o reali, rubriche, portfolio) (Lotti, 2018). Il modulo sull'inclusione si svolge tramite lezione interattiva e analisi di casi.

Al termine di ogni giornata viene proposto un questionario di gradimento anonimo. In alcune edizioni del corso per neoassunti è stata sperimentata anche una seduta di Comunità di Pratica con il metodo "IntRef", una forma di Team Riflessivo, in cui i docenti possono presentare e discutere di incidenti critici occorsi nella loro vita professionale di docenti (Lotti, 2020).

Lo scopo di questo corso iniziale è di affrontare temi coerenti con le competenze didattiche dei docenti universitari, come previsto dai *framework* di riferimento, e di sperimentare strategie didattiche attive utilizzabili poi nei contesti didattici quali le lezioni interattive, il lavoro in piccoli gruppi, il *Jigsaw*, il *Team Based Learning*, le comunità di pratiche.

I contenuti trattati e le metodologie utilizzate sono stati selezionati anche in riferimento ai bisogni formativi sui temi dell'inclusione e della didattica inclusiva emersi a livello generale, dalla somministrazione del Questionario AsdUni ai/alle docenti di UNIMORE. Tutte le edizioni hanno infatti previsto incontri e attività dedicati in modo più o meno esplicito allo sviluppo della cultura e delle pratiche sull'inclusione, anche in termini di maggior consapevolezza sui significati e sulle azioni in ambito accademico e per la propria professionalità. Dai riscontri in aula durante le attività e dai dati raccolti al termine degli incontri, è emersa una situazione ancora molto variegata, a tratti confusa, in merito ai modelli della disabilità e dell'inclusione e alla didattica inclusiva in università, ma anche rispetto alle normative, alle risorse e alle indicazioni nazionali (Linee Guida CNUDD) e locali (Linee Guida e Servizi di Ateneo) di riferimento, confermando i dati del questionario e, in generale, della letteratura di settore. Un elemento di criticità riscontrato dalla maggior parte dei neoassunti riguarda la difficoltà di individuare e gestire adeguatamente i bisogni 'specifici' di studenti e studentesse, percepiti come sempre più 'variegati' e frequenti, anche in relazione alla necessità di garantire gli standard qualitativi comuni, caratterizzanti i corsi di studi. In tal senso, viene rilevata l'importanza di momenti di confronto, scambio e accompagnamento tra docenti, come esperienze di supporto tra pari e di apprendimento trasformativo, essenziali per promuovere e sostenere lo sviluppo professionale e il cambiamento autentico dei contesti accademici nella direzione inclusiva.

I successivi cicli formativi, aperti a tutti i docenti (non soltanto ai/alle neoassunti/e), hanno ripreso e approfondito le tematiche trattate. Preme comunque evidenziare che tutte le sessioni di lavoro e i contenuti proposti dai diversi relatori nelle diverse edizioni del corso, anche quelli non esplicitamente dedicati alla didattica inclusiva e ai servizi per studenti/studentesse con esigenze speciali, erano coerenti e funzionali alla promozione di una prospettiva di inclusività ampia, nella direzione dello sviluppo inclusivo come elemento di qualità dei docenti e dell'Ateneo. Tale coerenza è stata rilevata come punto di forza anche dai corsisti nei loro commenti finali, con particolare riferimento alle metodologie attive e partecipative che hanno potuto sperimentare e ai momenti di riflessione e di metacognizione finalizzati alla decostruzione di *bias* e pregiudizi, come avvenuto ad esempio durante le sessioni dedicate alla valutazione e alla elaborazione del *Syllabus*.

Grande spazio viene riservato nel secondo giorno a fornire risposte alle *burning questions* formulate dai partecipanti il giorno precedente. Le domande più ricorrenti sono rivolte a tematiche di tipo 'funzionale' (esiste una procedura chiara e completa sugli obblighi del docente? Istruzioni per la piattaforma Esse3 dove trovarle? Perché non c'è una guida per neoassunti?) che sottolineano l'assoluta necessità di predisporre aiuti 'pratici' per chi inizia un percorso didattico universitario. Altre domande molto frequenti coinvolgono la docenza (Come posso rendere la mia lezione più coinvolgente? Come si struttura una lezione frontale al fine di facilitare l'apprendimento degli studenti? Qual è il metodo di valutazione migliore? Gli studenti non seguono a lezione: fin dove è colpa del docente?).

Significativa, inoltre, la scarsa informazione ricevuta e la conoscenza della struttura dell'Ateneo, dei suoi Organi, dei suoi Regolamenti, delle diverse Commissioni con cui la didattica si articola, e il dover spesso far ricorso all'aiuto diretto di un collega per risolvere compiti basilari come la programmazione di un esame, l'apposizione della firma digitale o la compilazione del registro.

Dall'analisi delle *burning questions* di quattro edizioni di corsi per neoassunti emerge chiaramente l'assoluta necessità di una struttura di riferimento in Ateneo per i neoassunti, in grado di fornire risposte alla poliedricità di curiosità/esigenze/necessità che si presentano nella fase iniziale della carriera. La natura prettamente 'pragmatica' delle domande poste dai corsisti, oltre a indicare il bisogno di ripensare i processi di comunicazione e le strutture supporto per i docenti neoassunti, da parte dell'Ateneo, potrebbe celare il rischio di un approccio 'tecnicistico' alla didattica e di aspettative troppo centrate su soluzioni di 'pronto uso' che non favoriscono un'attitudine riflessiva aperta, in grado di gestire la complessità e l'incertezza connesse alla professione docente. Le successive proposte formative terranno conto anche di questi aspetti, sia in termini di approfondimento dei bisogni dei neoassunti, sia di 'arricchimento' dell'offerta formativa.

Al termine di ogni edizione è stato proposto ai partecipanti un questionario di gradimento. Dai risultati dei questionari somministrati emerge chiaramente come la maggior parte delle risposte esprimano parere positivo. In particolare, nel 2024 si notano i punteggi più alti (3,8 su 4) relativi alla pianificazione e alla chiarezza espositiva, oltre al consigliare ai colleghi di partecipare al corso neoassunti. Positive anche le risposte relative agli stimoli e al miglioramento delle conoscenze (3,7 su 4 nel 2024, la maggior parte concordano negli altri anni), che evidenzia l'efficacia dell'evento. La domanda che vede meno accordo è quella relativa alla durata, considerata troppo breve per gli argomenti proposti; questa osservazione è stata recepita riducendo i contenuti a quelli ritenuti essenziali e questo ha dato il suo frutto in particolare nel corso 2024, in cui il punteggio (3,5 su 4 nel 2024) ha espresso

l'adeguatezza della durata. Un altro aspetto importante che emerge dai commenti liberi del 2024 è che il corso non è servito solo a 'impartire nozioni', ma è anche servito per un confronto fra docenti che stanno vivendo situazioni e problematiche simili, essendo stati assunti da poco da UNIMORE. L'aspetto più negativo che emerge sempre dal questionario 2024 è la difficoltà a mettere in pratica quanto visto durante il corso; questo richiede quindi un accompagnamento appropriato oltre al corso.

Le edizioni dei corsi per neoassunti si chiudono con un invito ai partecipanti a esprimere liberamente, in modo manifesto, le loro osservazioni, criticità, perplessità partendo da una serie di domande formulate da carte (Carte del Cuculo) che devono pescare a caso. Alcune risposte alle domande più classiche (Quali ostacoli hai incontrato? Quali sono i punti di forza? Qual è la cosa più bella che è successa? Qual è il tuo obiettivo per il futuro? Hai vissuto episodi di 'serendipity'?) sono riportate in Fig. 2. Molti dei suggerimenti emersi nella discussione finale hanno permesso di pianificare alcuni interventi "correttivi" nelle edizioni successive (come, ad esempio, la creazione di *badge* con il nome di ciascun partecipante per favorire la comunicazione).

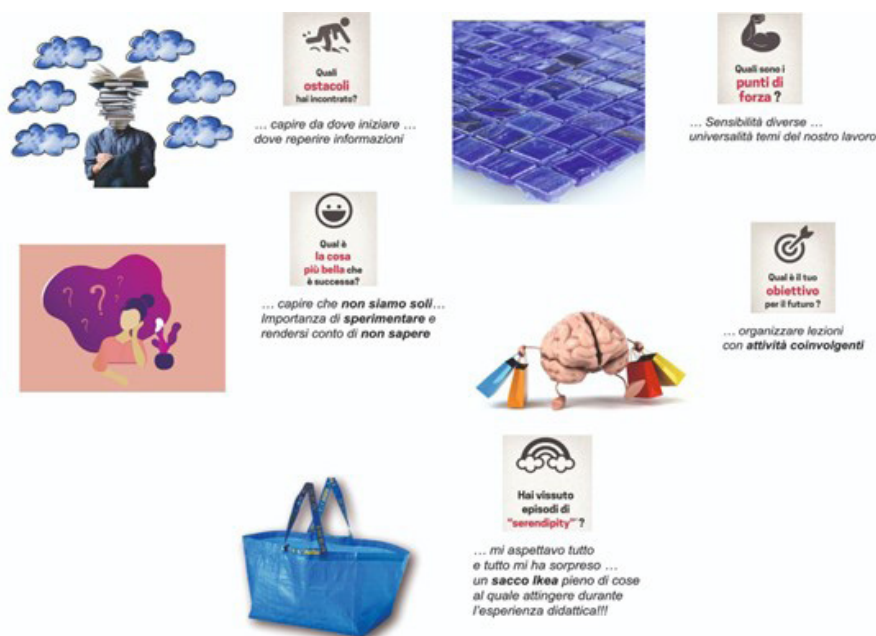


Figura 2 - Alcuni commenti finali ai corsi per Neoassunti UNIMORE espressi dai partecipanti rispondendo alle Carte del Cuculo.

2. Indicatori di monitoraggio

Uno dei problemi rilevati nelle prime edizioni del corso è stata la durata troppo breve ritenuta per gli argomenti trattati. Questa osservazione è stata recepita riducendo i contenuti a quelli ritenuti essenziali e raggiungendo, in edizioni successive un punteggio più elevato (3,5 su 4).

Fonti amministrative ci consentono di verificare quanto chi ha partecipato alle diverse edizioni del corso neoassunti poi partecipi ai seminari di *Faculty Development*. In questo modo, è possibile rilevare se e in quale misura la frequenza del corso neoassunti determini un maggiore interesse verso il *Faculty Development* e verso l'applicazione delle strategie apprese.

Come riportato in Tabella 2, nel complesso il 24% di chi ha frequentato un corso neoassunti partecipa ad almeno un altro seminario nell'ambito del ciclo di *Faculty Development*. Un elemento questo positivo, considerato l'impatto del progetto di *Faculty Development* sui frequentanti (Addabbo, Strozzi e Tasselli, 2023). Si registra una percentuale maggiore per chi ha frequentato le prime edizioni del Corso Neoassunti, a causa anche del maggior periodo a disposizione per frequentare i seminari di *Faculty Development*.

Si riscontra anche una maggiore disponibilità sia per chi frequenta corsi di *Faculty Development* che per chi ha partecipato al corso neoassunti a aderire a progetti più complessi e continuativi di didattica innovativa e inclusiva quali "L'Ascolto" o il progetto *Mentoring* per la didattica in corso di avvio presso l'Ateneo in collaborazione con Università Chieti-Pescara e AsdUni nel caso de "L'Ascolto" e in collaborazione con l'Università di Palermo Progetto Mentore per la Didattica.

3. Conclusioni

Negli ultimi anni, a livello internazionale, si è affermata la necessità di rinnovare gli approcci didattici sia per conseguire un miglioramento delle *performance* degli studenti sia per far fronte alle nuove utenze che accedono all'istruzione superiore. Nel nostro paese, la legge di riforma dell'Università con l'introduzione del sistema di Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento (AVA) ha fornito un ulteriore impulso in questa direzione, rendendo ancora più urgente un investimento sistematico sulla formazione iniziale e continua dei docenti (Castelli *et al.*, 2023).

Per quanto riguarda UNIMORE, queste prime esperienze confermano la rilevanza dei percorsi formativi dedicati ai docenti neoassunti, già evidenziata in let-

Corsi	Frequentanti	Assistono ad almeno un altro corso	%
set-22	33	15	45%
dic-22	22	5	23%
set-23	34	7	21%
gen-24	26	1	4%
	115	28	24%

Tabella 2 - Propensione a frequentare incontri di Faculty Development dopo il corso neoassunti.
Fonte: Nostre elaborazioni su dati Amministrativi Unimore.



Figura 3 - I partecipanti ad una edizione dei corsi per neoassunti tenuti nella splendida cornice del Complesso del Collegio San Carlo di Modena.

teratura rispetto ad altre realtà a livello nazionale, si vedano ad esempio: Progetto “*IRIDI*”, UniTo (Emanuel, 2022; Coggi & Ricchiardi, 2022) e il percorso di formazione online sul tema dell’accessibilità all’interno della piattaforma *Moodle* rivolto al personale ricercatore neoassunto presso l’Università di Firenze (Bruni *et al.*, 2024).

La valutazione del Progetto *IRIDI Start* registra un impatto positivo sull’adozione da parte dei partecipanti di un approccio didattico *student-centered* e la minore propensione all’adozione di un approccio didattico *teacher-centered* (Emanuel, 2022; Coggi e Ricchiardi, 2022). Un esito questo in linea con l’impianto metodologico del progetto che si propone di formare su strategie attivanti privi-

legiando un modello *student-centered* in una fase iniziale dell'esperienza didattica nella quale i neoassunti tendono a dare maggiore rilievo al contenuto in termini di disciplina (Emanuel, 2022).

Gli impatti positivi a livello personale (soddisfazione dei singoli docenti) e di sistema (rinforzo dei processi di comunicazione e delle reti di supporto a livello di ateneo; implementazione del *Faculty Development*) sostengono la ri-progettazione di nuovi percorsi e la strutturazione di momenti di studio, confronto e ricerca sia interni che aperti a tutta la comunità accademica. Di particolare interesse, la riflessione sulle metodologie 'innovative ed efficaci' e su aspettative e bisogni formativi emergenti dei docenti, nello scenario complesso attuale; a tal fine, parrebbe opportuno estendere l'analisi di impatto che, oltre a rilevare dati per il monitoraggio e la valutazione dei corsi, possa consentire di documentare i processi valorizzando il potere trasformativo delle attività svolte nelle due giornate, ad 'uso dei corsisti', come il *portfolio* o il *badge* digitali.

Riferimenti Bibliografici

- Addabbo, T., Strozzi, C., Tasselli, C. (2023) Inclusive Teaching and Learning in Higher Education: An Evaluation of The Impact of *Faculty Development* Programmes, DEMB Working paper Series, 2023, p. 230.
- Biggs J. & Tang C. (2007). *Using Constructive Alignment in Outcomes-Based Teaching and Learning Teaching for Quality Learning at University* (3rd ed., pp. 50-63). Maidenhead, Open University Press.
- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci.
- Bruni I., Saghafi D., Pirani M., Pezzati F., Brugnoli D., M. B. Spinu. (2024). Formare i docenti all'accessibilità: il corso per ricercatori neoassunti dell'Università di Firenze. In: Fiorentino G., Gallo P., Pinna R., Rabellino S. (eds.), *Atti del MoodleMoot Italia 2023*, pp. 47-54 [ISBN 978-88-907493-9-1]
- Castelli F, Formiconi A.R., Ranieri M., Bogdan Spinu M., Pezzati F., Foianesi C., Gallo F., Renzini G., Šva M. & Bruni I. (2023). *La formazione del personale accademico neoassunto presso l'Università di Firenze: il corso online su metodi e tecniche dell'eLearning*, SBA - Sistema Bibliotecario di Ateneo | UniFI
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2022). IRIDI START: un percorso per la formazione iniziale alla didattica dei ricercatori. Primi risultati. In C. Coggi (a cura di), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 316-331). Milano, FrancoAngeli.

- Emanuel, Federica. (2022). Il progetto IRIDI per i docenti universitari: formazione e innovazione della didattica e della valutazione. In Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre, Roberto Trinchero (a cura di) *Percorsi di ricerca didattica e docimologia. Studi in onore di Cristina Coggi*. (pp.187-198). Milano, FrancoAngeli.
- Gruppo di lavoro ANVUR per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria (2023). *Linee guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria*. ANVUR, Roma.
- 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.
- Lotti A. (2021) *Team Based Learning*. QuiEdit, Verona.
- 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.

Iniziative di sensibilizzazione e formazione sull'uso responsabile dell'intelligenza artificiale generativa nella formazione di base SUPSI

Fabrizio Fornara - Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

Negli ultimi anni, il mondo della formazione ha dovuto affrontare sfide impegnative ma al tempo stesso stimolanti, che hanno coinvolto non solo studenti e docenti, ma anche assistenti, dirigenti e personale amministrativo. In particolare, con il rilascio al pubblico di modelli di intelligenza artificiale (AI) generativa sono aumentate sia le opportunità sia le complessità per l'insegnamento e l'apprendimento, oltre che per la società in generale.

Se facciamo un passo indietro agli anni Ottanta, il mondo non conosceva ancora «smartphone, posta elettronica, e-commerce, social media e motori di ricerca» (de Baggis & Puliafito, 2023, p. 9). La realtà coincideva quasi esclusivamente con la realtà fisica di ognuno di noi: per certi versi, era un mondo più semplice, con meno scelte ma anche meno possibilità. Nei pochi decenni che ci separano dagli anni Ottanta, il panorama è cambiato profondamente: da un lato, è aumentata la complessità, dall'altro, si sono moltiplicate le opportunità, alcune impensabili solo fino a poco tempo fa. Oggi viviamo in un'era di vertigine tecnologica ed è importante trovare, in ogni settore, un equilibrio tra l'inevitabile disorientamento causato dai continui sviluppi tecnologici e la curiosità o l'entusiasmo per affrontare nuove possibilità.

Come docenti e *faculty developer*, siamo chiamati ancora una volta ad affrontare la sfida di comprendere e integrare in modo responsabile la tecnologia nella formazione a livello universitario. A differenza del recente passato, lo possiamo fare con maggiore calma e, soprattutto, con una certa libertà di scelta, senza la pressione di dover rispondere a un'emergenza.

1. Per un approccio responsabile all'uso dell'AI generativa

Chiriatti definisce l'intelligenza come «la capacità di realizzare fini complessi» e l'AI come «una disciplina che ci aiuta a studiare le orme del passato per suggerirci i passi del futuro» (Chiriatti, 2021, p. 14). Anche Cristianini propone una definizione di intelligenza come «l'abilità di comportarsi in modo efficace in situazioni nuove» (Cristianini, 2023, p. 13). Se consideriamo quindi l'intelligenza come la capacità di adattarsi a contesti mutevoli e di raggiungere obiettivi complessi, e riconosciamo all'AI un ruolo di supporto nel suggerire opzioni e soluzioni basate sull'esperienza, possiamo considerare questi strumenti come un ausilio per il raggiungimento di obiettivi da noi stabiliti. L'AI, infatti, «non ha un fine autonomo, siamo noi [esseri umani] che lo impostiamo» (Chiriatti, 2021, p. 103) sia attraverso i dati di addestramento e gli algoritmi che scriviamo per regolarne l'attività, sia attraverso l'uso che ne facciamo. I valori che orientano le nostre azioni e scelte oggi sono più rilevanti che mai, anche considerando che, per la prima volta nella storia, abbiamo tutti potenzialmente accesso alle tecnologie più avanzate, che un tempo erano riservate esclusivamente al settore militare o alle grandi industrie private (Watkins, 2024). Ne consegue una grande responsabilità, non solo rispetto alle modalità e ai contesti d'uso, ma anche riguardo alle conseguenze che possono emergere, sia individuali che collettive. Dobbiamo quindi fermarci a riflettere su quali sono i nostri obiettivi come docenti e *faculty developer* quando decidiamo di usare o promuovere l'uso di strumenti di AI generativa.

Un possibile approccio è considerare questi strumenti come tecnologie di collaborazione, come assistenti che producono semilavorati, non prodotti finiti, che possiamo poi affinare, o incluso stravolgere, in base alle nostre esigenze e finalità. È un approccio collaborativo in cui l'AI non sostituisce l'intelligenza umana, ma la supporta e amplia. Non esiste, infatti, una dicotomia tra 'intelligenza artificiale' e 'intelligenza umana': possiamo usare queste tecnologie per supportate e accrescere le nostre conoscenze e abilità, così come usiamo gli occhiali o gli apparecchi acustici per migliorare i nostri sensi (Torres & Nemeroff, 2024). Possiamo, inoltre, considerare i modelli di AI generativa come tecnologie culturali, simili in funzione alle biblioteche o ai motori di ricerca, perché ci permettono di accedere a una grande quantità di informazioni già esistenti e di ampliare così il nostro sapere e le nostre abilità (Yiu, Kosoy, & Gopnik, 2024).

In un simile panorama, quale ruolo possono assumere le università? Qual è la loro funzione, in quanto istituzioni responsabili della formazione delle future generazioni di professionisti e cittadini? In primo luogo, le università dovrebbero assumere un ruolo critico e orientativo che deve andare oltre le pressioni imme-

diate del mercato del lavoro e della società (Beetham, 2023). Inoltre, dovrebbero fungere da contrappeso alle grandi imprese tecnologiche, promuovendo lo sviluppo di conoscenze e abilità che aiutino gli studenti a usare queste tecnologie in modo responsabile e critico. A questo proposito, Lang (2024) ci ricorda che la lentezza è una delle caratteristiche fondamentali dell'educazione superiore. In un'epoca in cui velocità ed efficienza sembrano dominare ogni settore, le università hanno il compito di creare spazi per la riflessione e il dialogo, rallentando, se necessario, il ritmo dell'adozione tecnologica. Non si tratta di opporsi al cambiamento, ma di garantire che sia accompagnato da una riflessione critica e da una comprensione profonda dei suoi effetti a lungo termine, sugli individui e sulla società nel suo complesso. Mentre l'AI generativa offre spesso un'esperienza fluida e priva di ostacoli, il processo di apprendimento, per sua natura, richiede infatti attrito e si realizza attraverso il progressivo superamento delle difficoltà (Bjork, 1994).

Considerando che il supporto dell'AI generativa è utile soprattutto a chi possiede già una profonda conoscenza della propria disciplina, perché può così orientare e affinare al meglio il lavoro svolto dalla tecnologia, il nostro compito, come docenti e *faculty developer*, è valutare se e in che misura l'AI generativa possa essere integrata nelle diverse tappe del percorso formativo per promuovere il raggiungimento di obiettivi di ordine superiore, senza compromettere lo sviluppo delle competenze fondamentali. Come sottolinea Lang (2023), alcune abilità un tempo considerate indispensabili potrebbero essere rivalutate alla luce della capacità della tecnologia di eseguire alcuni compiti in modo più rapido ed efficiente rispetto agli esseri umani. La sfida consiste nel capire quali competenze restano essenziali per la crescita personale e professionale degli studenti e quali potrebbero evolvere grazie all'uso dell'AI generativa. Queste considerazioni variano inevitabilmente in base alla disciplina, al programma di studio e al livello degli studenti.

2. Gruppo di lavoro SUPSI per un uso responsabile dell'AI generativa nella formazione di base

Partendo da queste considerazioni, il Servizio didattica e formazione docenti (SE-DIFO; vedi, in questo volume, Fornara, García González, & Lampugnani), in accordo con la Direzione della Formazione di base e il Direttore generale della SUPSI, ha promosso nei primi mesi del 2023 la creazione di un gruppo di lavoro interno all'Istituzione che aggrega competenze in AI, etica e didattica, con l'obiettivo di promuovere un dialogo costruttivo sull'uso responsabile dell'AI generativa nelle formazioni Bachelor e Master. Questi gli obiettivi principali del gruppo:

monitorare l'evoluzione degli strumenti di AI e il dialogo critico intorno al loro impiego; osservare le applicazioni di queste tecnologie nell'ambito dell'istruzione superiore, con l'obiettivo di identificare opportunità e sfide emergenti e di promuovere iniziative di sensibilizzazione e formazione; e agire come referente istituzionale, offrendo consulenze e assistenza su questioni relative all'uso dell'AI generativa per l'insegnamento e l'apprendimento.

2.1. Raccomandazioni sull'uso di sistemi di AI generativa nella formazione di base

Nell'aprile del 2023, il gruppo ha pubblicato un documento con raccomandazioni sull'uso responsabile dei sistemi di AI generativa nella formazione di base (*Bachelor* e *Master*). Il documento parte dal presupposto che i sistemi di AI generativa portano relativamente pochi elementi di novità rispetto a quanto già affrontato e regolamentato negli ultimi anni, caratterizzati da una digitalizzazione diffusa. In SUPSI, ad esempio, il "*Regolamento per gli studi Bachelor e Master*" specifica che gli studenti devono «rispettare i diritti d'autore (in particolare citando correttamente le fonti utilizzate) e [...] astenersi dal procurarsi una qualsiasi altra forma di vantaggio illecito (utilizzando per esempio informazioni, strumenti o dispositivi non concessi)». Inoltre, definisce il concetto di 'frode' come «l'utilizzo di strumenti e dispositivi non concessi», per poi specificare le sanzioni in caso di infrazioni o comportamenti scorretti. Documenti come questo, vengono successivamente declinati in SUPSI in direttive d'applicazione specifiche, che tengono conto delle peculiarità e delle esigenze di ciascun dipartimento e, eventualmente, del singolo programma di studio.

Nella redazione del documento di raccomandazioni, il gruppo di lavoro ha seguito questa dinamica interna ed è partito dalla documentazione già esistente, cercando di bilanciare l'esigenza di stabilire linee guida chiare e applicabili in modo trasversale all'Istituzione con il rispetto delle autonomie presenti in SUPSI. Il documento presenta alcuni principi-guida per l'integrazione dell'AI nella formazione di base, tra cui il valore imprescindibile del dialogo tra docenti e studenti, l'importanza di un uso dichiarato e trasparente dell'AI e il ruolo che possono assumere questi strumenti, di esclusivo supporto al processo di insegnamento-apprendimento. Inoltre, il documento invita a non considerare i sistemi di AI come 'autorità epistemiche', dato che i contenuti che generano possono essere imprecisi o inaccurati. Il gruppo ha individuato, inoltre, alcune preoccupazioni generali, come la protezione dei dati e il rispetto dell'integrità accademica. L'uso di sistemi di AI, soprattutto se gratuiti, comporta, infatti, il rischio di una raccolta indiscriminata di informazioni sugli utenti, con potenziali ripercussioni sulla loro privacy. Inoltre,

può incoraggiare comportamenti non consentiti da parte degli studenti, mettendo a rischio la trasparenza e fiducia reciproca che sono alla base del processo di insegnamento-apprendimento.

Il documento continua presentando le opportunità offerte dall'AI per la formazione a livello universitario, evidenziando come possa permettere ai docenti di stabilire obiettivi avanzati per i loro corsi, quali lo sviluppo del pensiero critico e la risoluzione di problemi complessi, e contribuire allo sviluppo di competenze trasferibili in contesti professionali. L'AI può inoltre contribuire ad aumentare le occasioni di feedback per gli studenti, sempre che sia impiegata come supporto e non in sostituzione del giudizio esperto dei docenti. Infine, il documento presenta alcune strategie didattiche e comunicative che aiutano a promuovere un apprendimento profondo e trasferibile, tra cui l'importanza di proporre attività che favoriscano connessioni significative tra la disciplina e la realtà degli studenti e la necessità di mantenere un dialogo aperto con gli studenti sugli usi responsabili dell'AI generativa.

2.2. Questionario sul grado di adozione e alfabetizzazione nell'uso dell'AI

Nell'ambito delle attività di sensibilizzazione e formazione sul tema dell'AI generativa, il gruppo di lavoro ha iniziato, a fine 2023, una collaborazione con i ricercatori del programma interno alla SUPSI *“Best4EthicalAI - Strategie e buone pratiche per lo sviluppo e l'adozione di un'AI etica e affidabile in medicina”*. Lo scopo del programma è identificare, su basi teoriche ed empiriche, strategie per aumentare o creare fiducia nei sistemi di AI, non solo generativa, e di supportarne l'adozione e l'uso eticamente responsabile. Attraverso la somministrazione di un questionario appositamente elaborato, il gruppo si propone di investigare la percezione che studenti, docenti e altri collaboratori SUPSI hanno della relazione tra opacità e trasparenza dei sistemi di AI che utilizzano o a cui sono esposti, e il loro grado di adozione e *literacy* (i.e. di conoscenza e di competenza in materia di AI).

Il questionario è rimasto aperto tra la fine di febbraio e la fine di aprile 2024 e ha visto la partecipazione di un totale di 994 persone, tra cui 492 collaboratori e 562 studenti. I risultati dell'analisi sono serviti a informare le iniziative di sensibilizzazione e formazione previste per l'anno accademico 2024-2025 e gettano le basi per futuri progetti che aiuteranno a esplorare le sfide dell'integrazione dell'AI nella didattica, l'impatto sull'apprendimento degli studenti e le implicazioni etiche del suo uso.

3. *Policy di corso*

All'inizio dell'anno accademico 2024-2025, il SEDIFO, d'accordo con il gruppo di lavoro sull'AI generativa, ha pubblicato un documento rivolto al personale docente SUPSI che presenta alcuni possibili approcci all'uso dell'AI generativa nei corsi Bachelor e Master, con proposte di formulazione per comunicare in modo chiaro agli studenti le regole sull'uso dell'AI generativa. Il documento nasce dall'esigenza di stabilire regole chiare e trasparenti sul tema, proponendo un approccio a livello di corso piuttosto che di corso di laurea o di Istituzione. La SUPSI, infatti, come molti altri atenei svizzeri e internazionali, ha scelto di non adottare un'impostazione prescrittiva e univoca sull'uso di questi strumenti. Sebbene un approccio omogeneo, trasversale ai corsi di uno stesso semestre, possa infatti aiutare a garantire una certa chiarezza sugli usi consentiti degli strumenti di AI generativa, le indicazioni più spesso variano tra corso e corso e, addirittura, all'interno di un singolo corso, a seconda delle attività. Spetta quindi al docente o ai docenti coinvolti scegliere l'approccio più adatto, in autonomia o in collaborazione con i colleghi impegnati nel programma di studio, tenendo conto di numerosi fattori, tra cui le specificità disciplinari, i risultati di apprendimento attesi, le esigenze degli studenti – soprattutto in un'ottica di sviluppo delle competenze fondamentali per il loro futuro professionale e personale – e le proprie preferenze didattiche.

Come sottolinea Watkins (2024), gli studenti mostrano una crescente consapevolezza rispetto allo sviluppo di queste tecnologie e una predisposizione a utilizzarle in modo consapevole ed etico. È compito dei docenti guidarli in questo percorso, perché siano autori responsabili e critici, piuttosto che semplici 'copiatori' di contenuti sintetici. È quindi importante coinvolgere gli studenti nella definizione delle policy di corso, discutendo insieme rischi e opportunità, in un dialogo costruttivo che aiuta a promuovere la responsabilità individuale e il rispetto delle regole stabilite. Una possibile alternativa a questa forma di dialogo è l'utilizzo di strumenti per il rilevamento dell'AI; una soluzione, a dir poco, problematica. Affidarsi a questi strumenti, infatti, può introdurre un livello ulteriore di controllo tecnologico, creato paradossalmente per risolvere un problema generato dalla tecnologia stessa, e rischia di dare ancora più voce agli strumenti e di toglierla agli attori coinvolti (Watkins, 2024).

3.1. *Possibili approcci all'uso dell'AI generativa*

Gli approcci all'uso dell'AI generativa presentati nel documento sono tutti ugualmente legittimi: alcuni docenti possono decidere di incoraggiarne l'uso a supporto del raggiungimento di obiettivi di apprendimento di ordine superiore, oppure disincentivarlo, fino a vietarlo del tutto, se ritengono che possa ostacolare lo sviluppo

di competenze fondamentali; o possono adottare posizioni intermedie, consentendone l'uso solo per alcune attività e per il raggiungimento di obiettivi specifici. In ambito educativo, infatti, è emersa la necessità di superare un approccio binario 'AI sì / AI no', a favore di uno più articolato capace di offrire maggiore discrezionalità agli attori coinvolti (Perkins *et al.*, 2024).

Il documento presenta quattro possibili approcci, dal più permissivo al più restrittivo, ispirati in particolare al codice di condotta sull'AI proposto dal *metaLAB* di Harvard (2023) e ai livelli di adozione dell'AI in ambito educativo proposti da Perkins e colleghi (2024). Questi testi non affrontano però un uso relativamente comune di questi strumenti da parte degli studenti, quello a supporto dello studio autonomo e dell'autoapprendimento, qui incluso come quinto approccio ma che può essere proposto a integrazione di ognuno degli approcci precedenti.

1. Gli strumenti di AI generativa possono essere usati per qualsiasi attività del corso, a condizione che il loro uso sia dichiarato. L'AI generativa può essere utilizzata come assistente digitale, contribuendo alla generazione di idee, all'organizzazione dei contenuti, alla redazione e revisione di testi, alla soluzione di problemi, alla scrittura e ottimizzazione del codice, ecc. L'uso dell'AI generativa dev'essere però dichiarato, seguendo una policy di base stabilita dal docente e/o concordata insieme agli studenti, che preveda, ad esempio, la consegna di un addendum al lavoro presentato in cui lo studente descriva quali strumenti di AI ha usato, in quali fasi del lavoro e con quali finalità;
2. gli strumenti di AI generativa possono essere usati nelle fasi preliminari di un corso/di un'attività ma non per la produzione di elaborati finali. L'uso dell'AI generativa è ammesso solo nelle fasi iniziali del lavoro, come il brainstorming o l'organizzazione dei contenuti, e deve essere dichiarato seguendo le indicazioni di una policy di base. È importante che i docenti specifichino, per ogni corso o attività, i parametri di utilizzo degli strumenti di AI, ad esempio indicando cosa si intende per 'fasi preliminari di un corso/di un'attività' e le categorie di strumenti permesse, invitando gli studenti a chiedere chiarimenti, se necessario;
3. gli strumenti di AI generativa possono essere usati solo nelle attività e nelle modalità indicate dal docente; in tutti gli altri casi non sono consentiti. L'uso dell'AI generativa è limitato ad attività specifiche (ad es. per le consegne 1 e 2, per la revisione di testi) o può riguardare esclusivamente una categoria di strumenti (ad es. per la generazione di immagini). Anche in questo caso l'uso dell'AI dev'essere dichiarato secondo i parametri stabiliti in una *policy* di base;

Rientrano in questi primi tre approcci le attività di riflessione critica sulle potenzialità e i limiti degli strumenti di AI generativa. Ad esempio, un docente può chiedere agli studenti di usare uno strumento per completare [alcuni elementi di] un'attività e poi di analizzare e commentare i contenuti generati, valutando l'effettivo contributo dello strumento al lavoro svolto.

4. gli strumenti di AI generativa non possono essere usati per nessuna attività del corso. L'uso dell'AI generativa è vietato in tutte le fasi del lavoro e per qualsiasi attività: ogni impiego può essere considerato come una violazione delle regole del corso. Se lo studente ha dubbi su quali strumenti siano permessi, è sua responsabilità chiedere chiarimenti al docente;
5. gli strumenti di AI generativa possono essere usati a supporto dello studio autonomo e dell'autovalutazione. L'uso dell'AI generativa è consentito [e consigliato] per tutte le attività di studio autonomo a supporto della riflessione e dell'apprendimento: ad esempio, per creare esercizi e quiz per l'autovalutazione, fornire esempi che illustrino concetti complessi, proporre stimoli di riflessione o come partner per la simulazione di discussioni. Queste attività possono aiutare gli studenti a consolidare le proprie conoscenze e abilità e a verificare il grado di raggiungimento degli obiettivi del corso.

3.2. L'importanza di comunicare agli studenti le ragioni delle scelte

La trasparenza è alla base di un uso responsabile e, possibilmente, virtuoso degli strumenti di AI generativa nella formazione di base, e la sua assenza rappresenta una delle principali preoccupazioni per i docenti. Per questo è importante che siano loro a dare l'esempio e siano loro stessi trasparenti sulle ragioni che portano a consentire o limitare l'uso di questi strumenti, di modo che anche gli studenti possano comprenderle e condividerle. Ad esempio, se un docente permette l'uso dell'AI per il *brainstorming* ma non per la redazione di testi, è importante che spieghi agli studenti che il processo di scrittura è cruciale per l'apprendimento e l'elaborazione di nuovi contenuti. Il documento invita i docenti a includere una spiegazione di queste scelte nel descrittivo di corso, sulla pagina *Moodle* o nelle istruzioni delle singole attività, e di ribadirla a voce, possibilmente in più occasioni, per incoraggiare il dialogo sul tema e per essere sicuri che gli studenti le abbiano comprese.

Inoltre, è importante essere chiari su quali categorie o strumenti di AI generativa siano consentiti o meno. A questo proposito, il documento indica che è preferibile fare riferimento agli 'strumenti di AI generativa' in generale o citare categorie specifiche come i 'modelli linguistici avanzati' o gli 'strumenti di generazione di immagini' ri-

spetto a menzionarne uno specifico come *ChatGPT*, per evitare che gli studenti possano aggirare eventuali restrizioni utilizzando altri strumenti, come Claude o Gemini. Anche in questo caso si consiglia ai docenti di presentare esempi concreti per agevolare la comprensione (ad es. 'modelli linguistici avanzati come *ChatGPT*'), indicando chiaramente che la regola si applica a tutta la categoria di strumenti.

Anche gli studenti hanno una forte responsabilità in questo processo. Una volta stabilite e comunicate le regole del gioco, spetta infatti a loro rispettarle e, se necessario, chiedere chiarimenti, per evitare fraintendimenti e usi impropri. Gli studenti, dunque, sono pienamente responsabili dei lavori che presentano ed è loro compito verificare la veridicità e l'appropriatezza di quanto presentato, anche se creato con l'ausilio di strumenti di AI generativa.

3.3. Possibili usi dell'AI generativa da parte degli studenti e dichiarazione d'uso

Dopo aver esplorato i diversi possibili approcci all'uso dell'AI generativa, il documento presenta gli usi più comuni da parte degli studenti, offrendo ai docenti un ulteriore strumento per poter valutare consapevolmente quali usi incoraggiare e quali, invece, limitare o vietare. Partire dalle attività che gli studenti possono svolgere con il supporto dell'AI generativa, può infatti aiutare i docenti a capirne meglio il potenziale educativo (o diseducativo) e a scegliere l'approccio più adatto al proprio contesto formativo. L'elenco, non esaustivo, presenta 18 attività organizzate in sei categorie: (1) generazione di idee e pianificazione dei contenuti; (2) creazione e revisione di testi; (3) feedback e autovalutazione; (4) creazione di contenuti multimediali; (5) supporto alla programmazione e alla comprensione di problemi; (6) supporto allo studio e all'autoapprendimento.

La prima parte del documento si chiude con alcune proposte riguardo alla dichiarazione d'uso da parte degli studenti. Le modalità di attribuzione suggerite sono:

1. *addendum* alla consegna: gli studenti allegano alla consegna una descrizione dettagliata di quali strumenti di AI hanno usato, in quali fasi del lavoro e con quali finalità. I docenti possono chiedere loro di presentare le informazioni in forma discorsiva o di compilare un modello di tabella da loro fornito;
2. commenti nel documento: gli studenti possono inserire commenti per indicare dove e come hanno usato uno strumento di AI generativa;
3. citazione in nota: gli studenti possono aggiungere una nota a piè di pagina o a fine documento per indicare che una parte del testo o un'immagine è stata creata o modificata con l'aiuto dell'AI.

Partendo dal presupposto che molti strumenti di AI generativa sono stati sviluppati usando grandi quantità di dati protetti da *copyright*, raccolti senza autorizzazione e senza compenso per gli autori, il documento non presenta indicazioni su come citare gli strumenti di AI generativa come fonte, non ritenendola una fonte citabile in un elaborato accademico, al pari di un articolo scientifico o di un libro. Invece, invita i docenti a indicare che i contenuti generati dall'AI possono essere presentati tra virgolette nel corpo del testo, con una nota a piè di pagina che indichi chiaramente lo strumento usato – ed, eventualmente, il *prompt* usato.

3.4. Proposte di formulazione

La seconda parte del documento propone alcuni esempi di formulazione, adattabili alle caratteristiche ed esigenze di ciascun corso, per comunicare in modo chiaro agli studenti le regole sull'uso degli strumenti di AI generativa. La prima sezione è dedicata ai principi che possono aiutare i docenti a guidare gli studenti nell'utilizzo responsabile dell'AI; nella seconda sezione, relativa ai cinque approcci descritti, il documento presenta uno o più esempi di formulazione per ogni approccio; la terza sezione riguarda le modalità di dichiarazione d'uso da parte degli studenti, con proposte di linguaggio per ognuna delle modalità presentate. Infine, il documento presenta esempi di formulazione per attività specifiche, come la consegna di elaborati scritti e i lavori di gruppo, aggiungendo un link a un documento esterno che presenta ulteriori esempi di formulazione, in inglese, organizzati per disciplina.

4. Offerte di sensibilizzazione e formazione per l'Anno Accademico 2024-2025

Il documento relativo alle possibili *policy* di corso è stato distribuito all'inizio dell'Anno Accademico 2024-2025 e presentato nel primo webinar del ciclo annuale di webinar SEDIFO, dedicato alle opportunità e alle sfide che caratterizzano il panorama educativo contemporaneo. Nel secondo appuntamento, invece, sono state presentate le offerte SEDIFO, per il semestre autunnale 2024, di sensibilizzazione e formazione sull'uso dell'AI generativa nella formazione di base. Già nell'anno accademico anteriore, il SEDIFO aveva proposto una serie di iniziative sull'AI generativa, tra cui la Giornata d'introduzione all'AI generativa nella didattica, pensata per offrire una prima comprensione di questi strumenti e per esplorare alcune possibili applicazioni nella formazione a livello universitario. Inoltre, il Servizio ha organizzato, in collaborazione con l'Università della Svizzera italiana

(USI), una serie di seminari *brown bag* che hanno favorito lo scambio di esperienze e riflessioni sull'adozione di queste tecnologie.

Per l'Anno Accademico 2024-2025, il SEDIFO ha ampliato la sua offerta, proponendo un programma articolato di seminari, laboratori didattici e incontri che hanno come obiettivo quello di fornire strumenti pratici e spazi di riflessione al corpo docente e al personale amministrativo. L'offerta include un nuovo ciclo di seminari organizzati in collaborazione con l'USI, in cui vengono affrontati temi come il potenziale e le criticità degli strumenti di AI generativa per lo sviluppo di carriera, l'accessibilità e l'apprendimento profondo. Le formazioni in programma includono sei laboratori didattici proposti in diverse repliche nei dipartimenti e rivolti sia a chi si avvicina per la prima volta ai modelli linguistici avanzati o agli strumenti per la creazione di immagini sia a chi vuole approfondire temi relativi all'uso dell'AI generativa per l'insegnamento e l'apprendimento. In particolare, queste formazioni invitano i partecipanti a esplorare scenari di apprendimento con l'AI e sull'AI, con l'obiettivo di promuovere un equilibrio tra innovazione tecnologica e valori educativi; propongono applicazioni pratiche e casi di studio per la progettazione didattica e la valutazione; e presentano possibili usi di questi strumenti da parte degli studenti, per permettere ai docenti di capire se e quando consentirne l'uso. Infine, l'offerta prevede una serie di incontri a piccolo gruppo che aiuteranno i partecipanti a individuare strategie e azioni da adottare a medio e a lungo termine e ad affrontare temi come l'uso dell'AI generativa per la scrittura accademica, esplorando le potenzialità e criticità legate all'autorialità e all'integrità accademica.

5. Conclusioni

Le iniziative sull'AI generativa promosse dalla SUPSI e dal SEDIFO rappresentano un primo passo verso il consolidamento di un approccio consapevole e responsabile all'uso di queste tecnologie nella formazione di base e per il *Faculty Development*. Le riflessioni ed esperienze riportate nel presente contributo sottolineano la necessità di approcciarsi a questi strumenti nel rispetto di valori educativi fondamentali e attraverso uno sguardo attento e critico. Le potenzialità di questi strumenti, infatti, devono essere bilanciate da una riflessione profonda sui rischi e sulle implicazioni etiche e sociali che il loro uso comporta. Docenti e *faculty developer* sono, dunque, chiamati a svolgere un ruolo cruciale nel creare spazi per la condivisione e il dialogo, promuovendo un'adozione delle tecnologie che vada oltre la mera funzionalità, abbracciando una consapevolezza critica dei loro effetti, siano essi desiderati o inattesi.

Guardando al futuro, sarà necessario mantenere un atteggiamento aperto e curioso verso queste tecnologie, esplorando soluzioni che possano aiutare gli studenti a sviluppare competenze trasferibili e una capacità critica che sarà loro utile tanto nella vita professionale come in quella personale. In questo contesto, il dialogo e la collaborazione tra tutti gli attori coinvolti – studenti e docenti, ma anche esperti e partner tecnologici – assumeranno un ruolo importante nel definire soluzioni condivise, capaci di mantenere al centro del processo formativo le persone, le loro capacità e il loro potenziale.

Riferimenti bibliografici

- Beetham, H. (2023, August 7). “0% detection has never felt better”. Imperfect Offerings. Retrieved October 25, 2024, from <https://helenbeetham.substack.com/p/0-detection-has-never-felt-better>
- Bjork R.A. (1994). Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 185–205). Cambridge, MA: MIT Press.
- Chiriatti, M. (2021). *Incoscienza artificiale. Come fanno le macchine a prevedere per noi*. Roma, Italia: Luiss University Press.
- de Baggis, M., & Puliafito, A. (2023). *In principio era ChatGPT. Intelligenze artificiali per testi, immagini, video e quel che verrà*. Milano, Italia: Apogeo.
- Cristianini, N. (2023). *La scorciatoia: come le macchine sono diventate intelligenti senza pensare in modo umano*. Bologna, Italia: Il mulino.
- Fornara, F., García González, E., & Lampugnani, P. A. (in stampa). Centrale ma trasversale: posizionamento e ruolo del Servizio didattica e formazione docenti SUPSI. In A. Marci (Ed.), *Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica*. Genova, Italia: Genoa University Press.
- Harvard College Students and Teaching Fellows in Creativity (2023). *Proposed Harvard AI code of conduct*. metaLAB, The AI code of conduct. Retrieved October 25, 2024, from <https://aicodeofconduct.mlml.io/>
- Lang, J. (2023, October 16). *John Dewey on artificial intelligence in education*. A General Education. Retrieved October 25, 2024, from <https://jamesmlang.substack.com/p/john-dewey-on-artificial-intelligence>
- Lang, J. (2024, February 29). *The case for slow-walking our use of generative AI*. The Chronicle of Higher Education. Retrieved October 25, 2024, from <https://www.chronicle.com/article/the-case-for-slow-walking-our-use-of-generative-ai>

- Perkins, M., Furze, L., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(6).
- Torres, J. T., & Nemeroff, A. (2024, April 15). *Are we asking the wrong questions about ChatGPT?* The Chronicle of Higher Education. Retrieved October 25, 2024, from <https://www.chronicle.com/article/are-we-asking-the-wrong-questions-about-chatgpt>
- Watkins, M. (2024, October 2). *Make AI part of the assignment.* The Chronicle of Higher Education. Retrieved October 25, 2024, from <https://www.chronicle.com/article/make-ai-part-of-the-assignment>
- Yiu, E., Kosoy, E., & Gopnik, A. (2024). Transmission versus truth, imitation versus innovation: What children can do that large language and language-and-vision models cannot (yet). *Perspectives on Psychological Science*, 19(5), pp. 874-883.

***Faculty Development* attraverso un MOOC: lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari**

Mirko Susta - Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”

1. Introduzione

1.1. *Faculty Development*: una definizione nel contesto italiano

Lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari rappresenta un tema di fondamentale importanza nel contesto della didattica universitaria, con un impatto significativo sul miglioramento dell'istruzione superiore e sull'esperienza di apprendimento degli studenti e delle studentesse (Mori & Ractliffe, 2016). L'integrazione delle tecnologie digitali, in particolare, gioca un ruolo chiave nell'evoluzione dei processi didattici, specialmente nell'attuale contesto della società dell'informazione, dove la sinergia tra dispositivi e utenti attraverso la tecnologia è sempre più profonda (Ferri & Moriggi, 2018).

Nelle università italiane, la priorità tradizionalmente assegnata alle attività di ricerca ha spesso relegato la didattica a un ruolo secondario, ma negli ultimi anni si è assistito a una progressiva rivalutazione dell'importanza dell'insegnamento accademico. Molte università hanno istituito Centri per l'Insegnamento e l'Apprendimento (chiamati formalmente *Teaching and Learning Center*, TLC) per supportare il corpo docente nella didattica, promuovendo lo sviluppo di competenze pedagogiche attraverso iniziative specifiche di *Faculty Development* orientate al miglioramento della qualità della didattica. Un esempio significativo di tali iniziative è rappresentato dai corsi online aperti su larga scala (MOOC), che costituiscono una risorsa innovativa per la formazione continua dei docenti.

Il concetto di *Faculty Development* ha origine negli anni Sessanta negli Stati Uniti e in Canada ed è generalmente inteso come un insieme di azioni istituzionali orientate a favorire la crescita professionale dei docenti universitari nei loro molteplici ruoli. Le università che si impegnano a valorizzare la professionalità dei propri docenti e a migliorare la qualità dell'insegnamento dovrebbero considerare

l'implementazione di iniziative di *Faculty Development* come strategia per arricchire l'esperienza di formazione continua dei docenti e, conseguentemente, l'apprendimento di studenti e studentesse, così da promuovere un ambiente accademico di alta qualità.

Nel corso del tempo, il *Faculty Development* si è ampliato fino a comprendere una vasta gamma di obiettivi, tra cui la promozione di pratiche riflessive rispetto ai vari ruoli dei docenti universitari, il miglioramento delle competenze didattiche, la riorganizzazione dei curricula in una prospettiva basata sulle competenze, la formazione di comunità di pratica focalizzate sull'insegnamento e l'apprendimento, e il supporto al dialogo interistituzionale su tali temi a livello nazionale e internazionale. Queste iniziative contribuiscono in modo significativo a rafforzare e a plasmare atteggiamenti e convinzioni importanti per molteplici aspetti della professione accademica, fornendo inoltre quadri teorici per sistematizzare ed attribuire significato a modelli comportamentali impliciti e azioni pratiche frequentemente adottate dai docenti. In tal modo, il *Faculty Development* favorisce il dialogo tra docenti, promuovendo lo sviluppo di comunità che riflettono collettivamente e concordano strategie, obiettivi e metodi di insegnamento (Steinert, 2009).

La conferenza "*The 2020 Vision of Faculty Development Across the Medical Education Continuum*" ha esplorato le prospettive future del *Faculty Development*, discutendo questioni chiave quali le competenze didattiche e le sfide associate ad un insegnamento efficace, l'importanza della relazione educativa, il curriculum nascosto incontrato dai docenti, il ruolo delle tecnologie digitali, le lezioni del continuo sviluppo professionale e la ricerca sul *Faculty Development*. Tra i principali contributi della conferenza vi è la consapevolezza dell'importanza di ampliare la portata del *Faculty Development*, includendo i molteplici ruoli ricoperti dagli accademici, riconoscendone la funzione centrale nelle riforme curriculari e organizzative. Inoltre, è stata evidenziata la necessità di estendere il *Faculty Development* oltre le attività formali e strutturate, per includere l'apprendimento autodiretto, il mentoring tra pari e la formazione professionale radicata nei contesti di lavoro.

In Italia, si assiste ad una crescente attenzione verso l'insegnamento come componente fondamentale dell'attività accademica, un cambiamento che risponde alla necessità di riequilibrare il rapporto tra insegnamento e ricerca. Tale cambiamento riflette l'importanza della figura del docente universitario come agente di innovazione e sviluppo delle pratiche pedagogiche all'interno del sistema universitario. Anche in tal senso vanno lette le recenti "*Linee Guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria*" (Felisatti & Perla, 2023).

1.2. Un *framework* per lo sviluppo della competenza digitale dei docenti: il *DigCompEdu*

Per questa ricerca è stato progettato un MOOC per la formazione dei docenti universitari, utilizzando il *framework* europeo *DigCompEdu* come sfondo teorico per sviluppare le competenze didattiche e la competenza digitale.

The DigCompEdu framework is directed towards educators at all levels of education, from early childhood to higher and adult education, including general and vocational education and training, special needs education, and non-formal learning contexts. It aims to provide a general reference frame for developers of Digital Competence models [...]; DigCompEdu is a scientifically sound background framework which helps to guide policy and can be directly adapted to implementing regional and national tools and training programmes. In addition, it provides a common language and approach that will help the dialogue and exchange of best practices across borders (Redecker, 2017).

Il quadro *DigCompEdu* si propone di definire e chiarire le competenze digitali necessarie agli educatori di tutti i livelli, inclusi quelli dell'istruzione superiore, delineando un totale di ventidue competenze suddivise in sei aree distinte. Ciascun'area fornisce una guida dettagliata alle competenze che ogni docente dovrebbe possedere per svolgere il proprio ruolo in modo efficace nel contesto contemporaneo. L'area 1, "Impegno professionale", riguarda l'uso delle tecnologie digitali per facilitare la comunicazione, la collaborazione e lo sviluppo professionale all'interno di contesti professionali in cui si opera; l'area 2, "Risorse digitali", si focalizza sull'abilità di identificare, condividere e creare risorse didattiche digitali, arricchendo così il repertorio didattico e consentendo di utilizzare risorse innovative. L'area 3, "Insegnamento e apprendimento", comprende le competenze necessarie per integrare e gestire efficacemente le tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento; l'area 4, "Valutazione dell'apprendimento", si concentra sull'uso di strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione, offrendo così un feedback tempestivo e personalizzato per studenti e studentesse; l'area 5, "Sviluppo degli studenti e delle studentesse", enfatizza l'uso delle tecnologie digitali per promuovere l'inclusione, la personalizzazione dell'apprendimento ed il coinvolgimento attivo, favorendo un approccio centrato sul discente; infine, l'area 6, "Facilitare la competenza digitale degli studenti e delle studentesse", mira a sviluppare nelle nuove generazioni un uso creativo e responsabile delle tecnologie digitali, abilitandole a gestire attività legate all'informazione, alla comunicazione, alla creazione di contenuti, al benessere digitale e alla risoluzione di problemi.

Il *DigCompEdu* costituisce uno strumento teorico strategico per sviluppare la competenza digitale e le competenze didattiche dei docenti, garantendo che siano adeguatamente preparati per migliorare sia le proprie pratiche professionali sia le esperienze di apprendimento di studenti e studentesse. Questo *framework* può essere utilizzato per promuovere una formazione innovativa e responsabile, in linea con le esigenze e le sfide dell'era digitale.

1.3. La natura dei MOOCs

Un MOOC è una tipologia di corso online aperto, progettato per consentire un'ampia partecipazione tramite web e supportato da materiali didattici aperti, noti come *Open Educational Resource* (OER). Questi materiali possono essere prodotti direttamente dalle istituzioni che organizzano i corsi, oppure provenire da altre università o comunità OER (Banzato, 2012). Il termine MOOC è stato utilizzato per la prima volta nel 2007 in Canada, coniato da Dave Cormier e Bryan Alexander per descrivere un corso online aperto ed accessibile ad un vasto pubblico presso l'Università di Manitoba. I due ideatori si sono ispirati ai principi educativi di Ivan Illich, che negli anni Settanta sosteneva l'importanza di un'istruzione in grado di fornire a tutti coloro che vogliono imparare l'accesso alle risorse disponibili in qualsiasi momento della loro vita; dare la possibilità a tutti coloro che vogliono condividere ciò che sanno di trovare quello che vogliono imparare da loro; e, infine, fornire a tutti coloro che vogliono presentare un problema al pubblico l'opportunità di rendere nota la loro sfida (Illich, 1971). Questa filosofia sottolinea il potenziale dei MOOCs come strumento per diffondere buone pratiche pedagogiche al di là della sola comunità accademica.

Nel contesto digitale odierno, caratterizzato da una vasta disponibilità di contenuti di qualità, i MOOCs attingono a risorse educative aperte ed offrono a studenti e studentesse approcci didattici basati sulle tecnologie del *Web 2.0* e sull'alfabetizzazione digitale (Banzato, 2012). L'utilizzo di questi corsi online gratuiti ha un impatto crescente sul panorama dell'istruzione superiore, spingendo i docenti e i team di progettazione a sviluppare materiali didattici innovativi e multimediali. A livello istituzionale, i MOOCs offrono opportunità significative per migliorare la comunicazione e lo sviluppo di corsi formativi, stimolano il bisogno di sviluppo delle competenze tra i docenti e richiedono un supporto organizzativo adeguato. Inoltre, la natura aperta e flessibile dei MOOCs contribuisce alla disaggregazione dell'istruzione: le esperienze di apprendimento ed i processi di valutazione possono infatti essere separati e gestiti da diverse istituzioni. Ad esempio, studenti e studentesse possono apprendere tramite un MOOC e successivamente sostenere un esame scritto un'altra istituzione, rendendo il MOOC una risorsa aperta e fles-

sibile (Kiers, 2016). Questa flessibilità si traduce in una maggiore accessibilità ed autonomia per gli utenti, che possono gestire il proprio percorso formativo con maggiore libertà.

Un esempio di approccio strutturato nella progettazione dei MOOCs è rappresentato dall'Online Learning Experience (OLE) sviluppato presso la Delft University of Technology (TU Delft). Questo modello descrive otto principi per la progettazione e lo sviluppo di corsi online, basati sull'esperienza ottimale dell'apprendimento (Ribeiro Jorge *et al.*, 2015). Secondo l'OLE, i corsi online dovrebbero essere: flessibili, in termini di tempo, spazio e contenuti; diversificati, offrendo varietà di attività, risorse e metodi di valutazione; inclusivi, rispettosi delle differenze culturali e di genere; di supporto, fornendo guida e feedback continui; interattivi, stimolando l'interazione tra studenti, insegnanti e contenuti; attivi, promuovendo l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta; contestuali, riferendosi a situazioni e problemi reali; e innovativi, utilizzando strumenti, strategie e intuizioni all'avanguardia (Kiers, 2016).

L'approccio dei MOOCs rappresenta quindi non solo un'evoluzione nell'accessibilità dell'istruzione, ma anche un'opportunità per diffondere modelli di apprendimento innovativi, progettati per rispondere alle esigenze di un pubblico ampio e diversificato e per arricchire l'esperienza formativa attraverso l'integrazione di tecnologie digitali avanzate e pratiche educative aperte.

1.4. Il MOOC come *Open Educational Resource* (OER)

Lo sviluppo dei MOOCs è fortemente influenzato dai principi dell'*Open Learning* e dell'*Open Education*, i quali mirano a promuovere un'istruzione accessibile, trasparente e democratica, favorendo l'interazione e l'accesso alla conoscenza (Quiliano *et al.*, 2009). L'utilizzo delle tecnologie digitali facilita una diffusione capillare delle informazioni, consentendo una condivisione della conoscenza estesa ed immediata (Haron *et al.*, 2019). I MOOCs rappresentano un significativo avanzamento nel campo della formazione a distanza e dell'*e-learning*, reso possibile dalle piattaforme digitali che, tramite Internet, abilitano l'erogazione del corso su vasta scala attraverso dispositivi personali.

Un aspetto centrale che caratterizza la nostra società è proprio la portabilità dei dispositivi digitali: tale caratteristica consente a studenti e studentesse di accedere alla rete in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo, favorendo un apprendimento che si adatta alle esigenze individuali. Questa flessibilità rappresenta un vantaggio distintivo dei MOOCs, i quali permettono agli utenti di progredire secondo il proprio ritmo. L'accesso personalizzato ai contenuti promuove non solo l'autonomia, ma anche una gestione critica e consapevole

dei dispositivi stessi, rendendo l'apprendimento un'esperienza più profonda e significativa.

Grazie alla loro apertura e accessibilità, i MOOCs hanno il potenziale per diventare risorse educative aperte (Open Educational Resources, OERs) di grande valore. Il concetto di istruzione aperta promuove infatti la convinzione che la conoscenza e l'educazione siano beni pubblici: da questo principio deriva la riutilizzabilità dei materiali didattici, che rende i MOOCs e le OERs strumenti privilegiati per ampliare il valore educativo attraverso la condivisione e la collaborazione. Sostenere i MOOCs come OERs significa non solo migliorare la fruibilità e l'accesso ai contenuti, ma anche promuovere un modello di apprendimento collaborativo ed inclusivo, che risponde alle necessità di un'utenza diversificata e globale.

I MOOCs rappresentano quindi un'opportunità importante per promuovere la democratizzazione dell'istruzione e la diffusione della conoscenza, potenziata dall'apertura delle risorse in essi contenute. La loro trasformazione in OERs accresce notevolmente il loro valore in termini di collaborazione e usabilità, con un'attenzione particolare ai benefici che ne derivano per gli studenti (Kopp *et al.*, 2017).

L'istruzione aperta si fonda sull'idea di garantire a tutti l'accesso a risorse ed opportunità educative, indipendentemente dal *background* o dalle circostanze personali. Questo concetto poggia sulla convinzione che la conoscenza e l'educazione debbano essere accessibili universalmente. Lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) ha accelerato la diffusione dell'istruzione aperta, dando vita a movimenti globali come il software open source, i contenuti aperti, le licenze aperte e le risorse educative aperte. Questi movimenti hanno stimolato una cultura della condivisione: molti fornitori di OERs mettono a disposizione le proprie creazioni, spesso rinunciando ai diritti d'autore, con l'intento di promuovere la libera diffusione del sapere. Oggi, questo movimento si è esteso oltre le OERs, includendo una vasta gamma di servizi educativi aperti, tra cui i MOOCs, che costituiscono un esempio emblematico di istruzione accessibile su scala globale (Belawati, 2014).

1.5. Il MOOC nell'istruzione superiore

I MOOCs possono rappresentare un dispositivo di formazione importante per i docenti universitari, offrendo loro accesso a risorse didattiche di alta qualità, pratiche innovative ed opportunità di sviluppo professionale personalizzate. Uno dei principali vantaggi dei MOOCs nel contesto del *Faculty Development* è la loro accessibilità. Grazie alla possibilità di accedere ai corsi online, i docenti possono partecipare da qualsiasi parte del mondo, superando le barriere geografiche e logistiche che caratterizzano la formazione tradizionale in presenza. Questa flessibilità

consente ai docenti di integrare la propria formazione professionale nei programmi e nelle agende già fitti di impegni, facilitando uno sviluppo continuo e agevolato (Mori & Ractliffe, 2016).

Un altro punto di forza dei MOOCs è la loro ampia offerta di contenuti, che abbraccia una varietà di argomenti e settori disciplinari. Ciò permette ai docenti di esplorare ed approfondire aree di interesse specifiche, oppure di acquisire competenze in ambiti multidisciplinari. La varietà di opzioni disponibili consente ai partecipanti di adattare il proprio percorso formativo alle proprie esigenze e ai propri bisogni formativi, rendendo il processo di apprendimento personalizzato.

La natura interattiva e collaborativa di molti MOOCs rappresenta un ulteriore elemento distintivo. Questi corsi spesso includono discussioni online, gruppi di studio ed attività collaborative che promuovono l'apprendimento sociale e lo scambio di buone pratiche tra docenti di diverse aree disciplinari e contesti accademici. Tali opportunità di interazione arricchiscono l'esperienza formativa, favorendo una condivisione di esperienze e strategie didattiche che contribuisce ad una crescita collettiva e ad una maggiore innovazione nelle pratiche didattiche del docente (Hollands & Tirthali, 2014).

È importante sottolineare che la progettazione dei MOOCs può variare in funzione dell'approccio didattico adottato. Tre sono i principali riferimenti teorici che spesso guidano la progettazione dei MOOCs: il connettivismo, che valorizza il networking sociale, la diversità dei partecipanti e l'apprendimento attivo; il costruttivismo, che enfatizza la costruzione sociale della conoscenza e l'importanza delle esperienze pregresse degli studenti; e la comunità di apprendimento, che promuove la collaborazione tra docenti e studenti all'interno di un contesto di apprendimento condiviso (Alharbi & Jacobsen, 2015).

I MOOCs offrono ai docenti universitari uno strumento flessibile e accessibile per il perfezionamento professionale e la condivisione delle conoscenze, con potenzialità uniche per arricchire le competenze didattiche e contribuire all'innovazione nell'ambito dell'istruzione superiore.

2. Metodo

2.1. I destinatari del MOOC: i docenti universitari

Il MOOC progettato per questo studio è stato concepito per raggiungere un pubblico ampio, con un focus particolare sui docenti universitari neoassunti. Questo corso è il risultato di uno sforzo collaborativo, che ha coinvolto circa venti docenti dell'Università di Urbino.

Questo progetto di ricerca nasce dall'esigenza di ampliare le opportunità di formazione per i docenti dell'Università di Urbino, offrendo un percorso introduttivo rivolto in particolare a coloro che non dispongono di una preparazione specifica in ambito pedagogico-didattico. Questo MOOC non ha l'intento di sostituire un programma di formazione completo, ma si propone come un'occasione per approfondire e riflettere sulle competenze didattiche di base applicabili all'insegnamento accademico. L'obiettivo è offrire ai docenti uno spazio di apprendimento e riflessione che li supporti nell'integrare pratiche innovative nei propri corsi, contribuendo così a migliorare la qualità dell'insegnamento.

Attraverso questo approccio, il MOOC mira a promuovere una didattica più attenta e consapevole nei docenti universitari, così da innalzare la qualità della didattica universitaria e migliorare l'esperienza di apprendimento di studenti e studentesse, in un'ottica di *Faculty Development*.

Contestualmente alla proposta di formazione tramite il MOOC, si è cercato di studiare l'efficacia di tale dispositivo per lo sviluppo professionale dei docenti universitari.

2.2. Uno sprint MOOC, *self-paced*, progettato con il DigCompEdu

Il MOOC è stato strutturato come uno sprint MOOC (Sancassani, 2023), un formato di corso progettato per raggiungere obiettivi di apprendimento specifici attraverso l'utilizzo di brevi video-lezioni, attività digitali (*e-tivity*), *e-portfolio*, quiz, documenti scaricabili e sezioni di approfondimento con link a risorse esterne per ciascun modulo formativo. L'obiettivo principale del corso è sviluppare le competenze didattiche e digitali dei docenti universitari, rendendoli consapevoli del potenziale educativo che le tecnologie digitali possono offrire nella didattica universitaria.

In un contesto in cui le istituzioni di istruzione superiore sono chiamate a trovare soluzioni innovative per rispondere alle sfide del XXI secolo, l'impiego di metodi e strumenti digitali diventa essenziale (Carpenter, 2019). L'idea dello sprint MOOC nasce proprio dalla necessità di creare un percorso formativo che risponda alle specifiche esigenze dei docenti universitari, il cui tempo è spesso limitato a causa degli impegni accademici, che comprendono attività di insegnamento, di ricerca e compiti amministrativi. Il formato breve e mirato di uno sprint MOOC si adatta a questa realtà, offrendo contenuti di qualità che possono essere completati in poche ore e garantendo una flessibilità tale da consentire un'esperienza di apprendimento personalizzata e adattabile in termini di tempo e spazio.

Per individuare le aree di competenza digitale da sviluppare e gli obiettivi di apprendimento del corso, è stato utilizzato il quadro europeo *DigCompEdu* (Re-

decker, 2017). Questo *framework* ha permesso di selezionare quattro aree di competenza che hanno poi costituito le tematiche trattate nei moduli didattici: risorse digitali, insegnamento e apprendimento, sviluppo degli studenti e delle studentesse e valutazione. Per ciascun modulo sono stati sviluppati obiettivi di apprendimento specifici, con l'intento di evidenziare l'interazione tra le competenze didattiche e quelle digitali. Questo approccio mira a favorire l'innovazione nell'insegnamento e a migliorare la qualità dei corsi offerti dai docenti universitari.

Gli obiettivi del MOOC includono la professionalizzazione del ruolo del docente universitario e il miglioramento della qualità dell'insegnamento, beneficiando così non solo gli studenti e le studentesse, ma anche la società, in senso più ampio (Lawal *et al.*, 2020). Il MOOC si propone quindi come una risorsa strategica per le istituzioni accademiche, contribuendo a una didattica più efficace, innovativa e in linea con le esigenze del mondo contemporaneo.

Il MOOC è ospitato sulla piattaforma “*MOOC Uniurb*” dell'Università di Urbino, basata sul *Learning Management System* (LMS) *Moodle*. L'uso di *Moodle* per il *Faculty Development* si è dimostrato particolarmente efficace (Kirkova-Bogdanova, 2021). Gli strumenti utilizzati su *Moodle* sono organizzati per creare un ambiente online funzionale che supporti il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Questi strumenti includono l'utilizzo di tool specifici, previsti dalla piattaforma, per favorire lo svolgimento del corso e la fruizione delle risorse didattiche digitali previste; inoltre sono presenti feedback per l'auto-riflessione, lezioni con video e piccole domande stimolo, quiz per la valutazione di ogni modulo e la valutazione finale del corso, e risorse per fornire informazioni approfondite sugli argomenti trattati, con link a risorse esterne. A ogni utente vengono forniti i *file* delle presentazioni delle videolezioni, in modo da poterle consultare anche senza il supporto video.

Il MOOC è composto da sei moduli, tra cui un modulo introduttivo e quattro moduli didattici che riguardano: le risorse didattiche digitali, l'insegnamento e l'apprendimento, lo sviluppo degli studenti e delle studentesse e la valutazione. Il modulo conclusivo chiude il corso. La durata di ciascun modulo è stimata in circa un'ora, per un totale di circa sei-sette ore di corso. I moduli sono indipendenti l'uno dall'altro, per cui l'utente è libero di scegliere da quale iniziare, decidendo il proprio percorso formativo in base alle proprie esigenze.

Inoltre, nel corso è stata predisposta un'area di comunicazione e interazione tra gli utenti, che consente la creazione di comunità di apprendimento in cui i partecipanti possono condividere i loro pensieri, le loro idee e le loro migliori pratiche e stabilire collaborazioni tra diverse università (Hollands & Tirthali, 2014).

2.3. Strumenti utilizzati per la raccolta dei dati

Per valutare l'efficacia dell'ambiente online come strumento per la formazione delle competenze didattiche e delle competenze digitali dei docenti universitari, è stato scelto di adottare uno strumento europeo validato: il TET-SAT, sviluppato nell'ambito del progetto MENTEP (2015-2018). Questo strumento, facilmente confrontabile con il *framework DigCompEdu*, consente un'analisi accurata delle competenze digitali dei docenti prima e dopo il corso. Il TET-SAT è uno strumento di autovalutazione online che è stato proposto sia all'inizio sia alla fine del MOOC, per confrontare i livelli di competenza dei partecipanti e osservare eventuali progressi nel percorso formativo, per descrivere il comportamento del MOOC come dispositivo per la formazione dei docenti universitari.

Il TET-SAT è disponibile in diciotto lingue diverse e offre ai docenti la possibilità di riflettere criticamente sulle proprie competenze digitali, identificando le aree di miglioramento e orientandosi verso lo sviluppo professionale continuo. «L'obiettivo del TET-SAT è quello di incoraggiare gli insegnanti a riflettere su se stessi, a identificare le aree di miglioramento e a intraprendere azioni per sviluppare le proprie competenze. È uno strumento utile sia per misurare le competenze che per facilitare i processi di autovalutazione» (MENTEP, 2018). Il TET-SAT valuta quattro dimensioni della competenza pedagogica digitale: la pedagogia digitale, l'uso e la produzione di contenuti digitali, la comunicazione e collaborazione digitale, e la cittadinanza digitale. Ogni dimensione include fino a quattro sotto-aree, che portano alla definizione di quindici competenze. Ciascuna competenza è descritta su cinque livelli di progressione: Principiante, Intermedio, Competente, Avanzato ed Esperto. Ai docenti viene chiesto di selezionare l'affermazione con cui si identificano maggiormente per ogni domanda, permettendo loro di valutare in modo mirato il proprio livello di competenza.

L'autovalutazione fornita dal TET-SAT è parte di un processo iterativo e formativo, nel quale i docenti stabiliscono obiettivi specifici, testano le proprie abilità, monitorano i progressi e definiscono nuovi traguardi. Questo approccio aiuta i docenti di ogni livello a riflettere e agire sulle loro competenze digitali didattiche, stimolando un processo di crescita professionale continuativa.

Oltre al TET-SAT, verranno analizzati anche gli e-portfolio prodotti dai docenti durante il corso. Gli e-portfolio offriranno una visione dettagliata dei processi di apprendimento, supportando i docenti nella presa di coscienza del proprio percorso formativo e fornendo al contempo dati utili per valutare l'interazione con i contenuti del MOOC.

Infine, al termine del corso, sarà somministrato un questionario ai docenti per verificare se e come l'esperienza formativa avrà influenzato le loro pratiche didatti-

che. Questo strumento permetterà di ottenere un quadro più completo dell'impatto del MOOC, consentendo una valutazione dell'efficacia dell'intero percorso in termini di sviluppo delle competenze e loro eventuale ricaduta nell'attività didattica dei docenti partecipanti.

3. Discussione

3.1. Efficacia degli ambienti di apprendimento online per la formazione dei docenti universitari

L'obiettivo principale di questo progetto di ricerca è quello di ampliare le opportunità di formazione per i docenti universitari dell'Università di Urbino, pur mantenendo il corso accessibile a tutti i docenti interessati a migliorare le proprie competenze didattiche e digitali in un'ottica di *Faculty Development*. In linea con queste finalità, è stato deciso di creare un *Massive Open Online Course* (MOOC), che permettesse una partecipazione ampia e flessibile. Contestualmente a questo obiettivo, si è deciso di studiare l'efficacia degli ambienti di apprendimento basati sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) per la formazione dei docenti universitari.

Uno degli aspetti centrali dell'indagine sarà la valutazione dell'efficacia degli ambienti di apprendimento online per l'appunto, con particolare riferimento all'*e-learning* come modalità per proporre formazione ai docenti universitari. L'ipotesi è che la flessibilità garantita da un corso online self-paced possa soddisfare i bisogni formativi dei docenti sia sul piano professionale che su quello personale.

Per la progettazione del corso è stato utilizzato il *framework* europeo *DigCompEdu*, che ha fornito una struttura metodologica per la definizione degli obiettivi di apprendimento e per l'organizzazione dei contenuti e delle attività all'interno dei moduli del MOOC.

La ricerca sui MOOC è un campo di indagine che va approfondito, specialmente quando vengono utilizzati nel contesto del *Faculty Development* (Alharbi & Jacobsen, 2015). Nonostante l'esito di tale ricerca sia di difficile previsione, si può affermare che la progettazione di un percorso formativo di questo tipo richiede un elevato livello di competenza in ambito didattico e tecnologico. Figure quali gli *Instructional Designers* e i *Learning Technologists* possono svolgere un ruolo chiave in questo processo. A livello europeo, il *Learning Technologist* sta emergendo come una figura professionale di rilievo, sebbene sia ancora poco presente in Italia. Questo suggerisce la necessità di considerare non solo la formazione dei docenti universitari, ma anche la creazione di percorsi formativi (universitari o post-universitari)

specifici per l'introduzione e la diffusione della figura del *Learning Technologist* nella società.

Un altro aspetto emerso, in fase di progettazione, è l'importanza di continuare ad esplorare il potenziale dei MOOC come strumento di sviluppo professionale per gli insegnanti. I MOOC presentano infatti numerosi vantaggi: per lo sviluppo professionale dei docenti i MOOC possono offrire una maggiore esposizione alle risorse OER, che rendono più accessibili gli sforzi di tipo *blended learning* e *flipped classroom*. Inoltre, i docenti stessi, nel partecipare a corsi online progettati adeguatamente dal punto di vista didattico, sviluppano una conoscenza dei MOOC e delle possibilità offerta dagli ambienti di apprendimento online che possono arricchire le proprie conoscenze didattiche. Inoltre, i docenti possono aumentare considerevolmente la loro rete professionale seguendo corsi che possono includere partecipanti da tutto il mondo. Lo sviluppo professionale dei docenti attraverso i MOOC può fornire una rete estesa in cui creare una comunità di apprendimento con pari nazionali ed internazionali che condividono buone pratiche e riflessioni riguardanti il lavoro del docente universitario. Così, questi corsi possono permettere di dar vita ad una comunità di pari estesa che può aumentare ulteriormente i benefici conseguenti la possibilità di fare rete nella rete. Il potenziale di costruzione della comunità e di scambio di idee, buone pratiche e lezioni apprese aumenta in modo significativo (Jobe, Östlund, Svensson, 2014).

I MOOC possono svolgere un ruolo strategico non solo nell'arricchire la conoscenza dei docenti su metodologie didattiche innovative, ma anche nel creare una rete professionale globale in grado di favorire la condivisione di pratiche e il sostegno reciproco, ampliando significativamente le opportunità di sviluppo professionale attraverso la creazione di comunità di apprendimento inclusive e collaborative.

3.2. *Sprint & self-paced* MOOC per i bisogni formativi dei docenti universitari

La decisione di progettare il MOOC in modalità autogestita ha permesso ai partecipanti di scegliere come fruire il proprio percorso apprendimento in maniera autonoma, adattandolo alle proprie esigenze e disponibilità di tempo. La possibilità di avanzare a ritmo personale può facilitare non solo l'acquisizione di nuove competenze, ma anche il consolidamento delle conoscenze acquisite, rendendo il percorso formativo più efficace e mirato.

Il formato *self-paced* si dimostra particolarmente adatto al contesto accademico, dove i docenti devono destreggiarsi tra molteplici responsabilità – dall'insegnamento alla ricerca, fino agli impegni amministrativi – che spesso rendono difficol-

tosio impegnarsi in percorsi formativi strutturati. In un tale contesto, la flessibilità del formato autogestito risulta fondamentale, permettendo ai docenti di integrare la formazione professionale nei loro programmi già densi di impegni.

La combinazione di moduli formativi brevi e facilmente accessibili con la possibilità per i partecipanti di autoregolare il proprio percorso di apprendimento rappresenta una strategia efficace. Questo approccio non solo aumenta i tassi di completamento, ma migliora anche l'impatto formativo complessivo negli ambienti di apprendimento online, suggerendo un modello promettente per la formazione continua dei docenti universitari.

3.3. Proiezioni future

Questo progetto di ricerca nasce da esigenze fondamentali: ampliare le opportunità di sviluppo professionale per i docenti dell'Università di Urbino, contribuire al dibattito teorico e pratico sul ruolo delle tecnologie digitali nella formazione docente, e colmare il bisogno di ulteriori ricerche sull'uso dei MOOC nel contesto del *Faculty Development*. Il MOOC è stato ideato con l'obiettivo di fornire un percorso formativo orientato allo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari. L'accento crescente posto sulle competenze digitali e didattiche nella figura del docente suggerisce l'importanza di iniziative di *Faculty Development* come quella attuata in questo progetto di ricerca. Le università potrebbero trarre beneficio da un investimento continuo in formazione professionale, per garantire che il personale accademico sia in grado di integrare efficacemente la tecnologia nei propri corsi e di rispondere alle trasformazioni nei contesti educativi.

Questa attenzione al miglioramento delle competenze dei docenti può avere ripercussioni positive sui risultati di apprendimento degli studenti, aumentare l'engagement negli ambienti di apprendimento digitali e preparare meglio i laureati a una forza lavoro in cui la tecnologia ha un ruolo centrale. Inoltre, le istituzioni che valorizzano la formazione dei docenti acquisiscono un vantaggio competitivo nell'attrarre studenti e docenti di talento, rispondendo alle esigenze di un panorama accademico in evoluzione.

Per migliorare l'efficacia dei MOOC, è necessario sviluppare strategie di valutazione più sofisticate e personalizzate, capaci di misurare i risultati dell'apprendimento in modo più profondo e rilevante. Una possibile linea di intervento è l'integrazione di elementi di apprendimento collaborativo e di valutazione *peer-to-peer*, che potrebbero favorire sia una partecipazione attiva sia un feedback costruttivo tra i partecipanti.

Nonostante il potenziale dei MOOC di rivoluzionare la formazione continua e lo sviluppo professionale, persistono alcune sfide significative, tra cui i tassi di

abbandono elevati e la mancanza di sistemi di valutazione efficaci. Superare queste sfide richiederà innovazioni nella progettazione dei corsi e l'adozione di tecnologie avanzate che promuovano l'interazione, offrano supporto personalizzato e consentano valutazioni dell'apprendimento più accurate e significative.

Riferimenti bibliografici

- Alharbi, H., & Jacobsen, M. (2015). *MOOCs for Faculty Professional Development with Learning Technologies in Higher Education*. Conference on Postsecondary Learning and Teaching. University of Calgary.
- Banzato, M. (2012). Open Learning: The MOOC case under lights and shadows. *Formazione & Insegnamento*, 10(3), 11–34. https://doi.org/10.7346/fei-X-03-12_02 https://www.sem.admin.ch/sem/it/home/themen/aufenthalt/eu_efta/ausweis_1_eu_efta.html.
- Belawati, T. (2014). Open education, open education resources, and Massive Open Online Courses. *International journal of continuing engineering education and life-long learning*, 7(1).
- Carpenter, R. G. (2019). *Faculty Development in Digital Spaces: Designing and Implementing Innovative Modular Online Programming*. In A. Elçi, L. Beith, & A. Elçi (Eds.), *Handbook of Research on Faculty Development for Digital Teaching and Learning* (pp. 36-55). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8476-6.ch003>
- Felisatti, E., & Perla, L. (2023). Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria. ANVUR <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/>
- Ferri, P., & Moriggi, S. (2018). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*. Milano: Mondadori Education.
- Haron, H., Yusof, A. R. M., Samad, H., Ismail, N., Juanita, A., & Yusof, H. (2019). The Platform of MOOC (Massive Open Online Course) on Open Learning: Issues and Challenges. *International Journal of Modern Education*, 1(3), 01-09.
- Hollands, F. M., & Tirthali, D. (2014). MOOCs: Expectations and reality. *Center for Benefit Cost Studies of Education, Teachers College, Columbia University*, New York, NY
- Illich, I. (1971). Education Without School: How It Can Be Done. *New York Review of Books*, 15(12), 25-31.
- Jobe, W., Östlund, C., & Svensson, L. (2014). MOOCs for Professional Teacher Development. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of SITE*

- 2014--*Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1580-1586). Jacksonville, Florida, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kiers, J. (2016). MOOCs and their Effect on the Institution: Experiences in Course Design, Delivery and Evaluation; Research; *Faculty Development*; Unbundling and Credits for MOOCs. *Foro de Educación*, 14(21), 133-149. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.007>
- Kirkova-Bogdanova, A. (2021). Course in *E-learning* and Moodle for Academic staff – Development, provision, evaluation, satisfaction. *TEM Journal*, 1708–1714. <https://doi.org/10.18421/tem104-29>
- Kopp, M., Gröbinger, O., & Zimmermann, C. (2017). Increasing Educational Value: The Transformation of MOOCs into Open Educational Resources. *European MOOCs Stakeholders Summit*.
- Lawal, I.O., Gamede, V.W., & Atiku, S.O. (2020). Human Capital Development and Faculty Members' Contributions. *Journal of Accounting and Management*, 10(3), pp. 51-62.
- Mori, K., & Ractliffe, L. (2016). Evaluating the use of a MOOC within Higher Education Professional Development Training. *The Web Conference*. <https://doi.org/10.1145/2872518.2890577>
- Quiliano Terreros, A., Del Carmen, R., Jesús, P., & Durán, B. (2009). Systematic mapping study 2012-2017: Quality and effectiveness measurement in MOOC Title Systematic mapping study 2012-2017: Quality and effectiveness measurement in MOOC SYSTEMATIC MAPPING STUDY 2012-2017: QUALITY AND EFFECTIVENESS MEASUREMENT IN MOOC (January): 26. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11285/632793>
- Redecker, C. European *Framework* for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466.
- Ribeiro Jorge, N., Dopper, S., & van Valkenburg, W. (2015). *Defining a Pedagogical Model: The TU Delft Online Learning Experience*. In Expanding Learning Scenarios: Opening Out the Educational Landscape European Distance and *E-learning* Network.
- Sancassani, S., Baldoni, V., & Brambilla, F. (2023). *La ricerca del giusto mezzo. Strategie di equilibrio tra aula e digitale*. Milano: Person Education Resources Italia.
- Steinert Y. (2009). Staff development. In J. A. Dent & R. M. Harden (Eds.), *A practical guide for medical teachers*. Edinburgh, UK: Elsevier Churchill Livingstone.

Pedagogical aspects of micro-credentials: addressing diverging expectations

Marjaana Mäkelä - Haaga-Helia University of Applied Sciences

1. Introduction

Only few phenomena in the context of education have triggered more enthusiastic academic and political conversations during the last years than micro-credentials, defined as a key component in the paradigm shift of European competitiveness and innovation (Kiiskilä *et al.*, 2021). Actively promoted by the European Commission, micro-credentials are understood as small, functional and stackable learning experiences that address challenges of employability, life-long and life-wide learning, and flexibility of learning pathways. Further, they should increase accessibility of education and enhance consolidation of civic skills (Council, 2022).

The potential of such a versatile learning concept is undeniable, and all stakeholders have their say:

The learner wants short, practical, and up-to-date courses for their chosen career path, education institutions emphasise accreditation for building trust, employers want clarity regarding the competencies gained through micro-credentials, and government bodies expect higher graduate employability with lower tuition fees (Varadarajan et al., 2023).

A systematic literature review on micro-credentials (Tamoliune *et al.*, 2023) notes that research draws mostly on reskilling and/or upskilling (Economic context), lifelong learning (Social context), and on the integration of micro-credentials into curricula (Higher education context). Pedagogical aspects are not part of this priority list (op. cit., Table 5). The present article seeks to address this gap by unfolding questions less debated: the manifold pedagogical expectations that lecturers may en-

counter and how to respond to them. The focus is on higher education institutions, whilst the challenges discussed are not unfamiliar to other learning contexts either.

Chapter 1 focuses on the concept of micro-credentials in alignment with European recommendations (Council, 2022), with considerations of the diversification of the field. Chapter 2 reflects upon the diversity of expectations. Challenges for the faculty, resulting from the diversity described, are discussed in chapter 3 with selected pragmatic examples. Chapter 4 suggests a few pedagogical approaches that have been identified as promising. Chapter 5 consists of a brief discussion.

The acronym HEI is used as a commonly adopted way to refer to a higher education institution.

1.1. Defining the concept

The foundations of micro-credentials as a European initiative were set in the European Skills Agenda (2020), connected with the development of the European Education Area (EEA, 2024) and underpinned by the principles of the European Pillar of Social Rights (European Commission, 2024). Growing concerns related to ageing in Europe and to enhancement of seamless learning pathways across fields of formal education and contexts of lifelong learning have triggered needs for upskilling and reskilling the labour force (EEA, 2024). The objectives of job creation, social cohesion and civic engagement entwine therein with the goal of economic growth.

The concept of micro-credentials is not explicit. Brown *et al.* (2021, 229) observes that there is «no global consensus on the term [...]». Micro-credentials may be confused with notions such as digital badge, online certificate, alternative credential, micro-master, or even nano-degree (op. cit.). Here, the heteroglossia of viewpoints and interpretations needs to be acknowledged, in order to understand that there are scarce standardised solutions, and that educators need to craft their own micro-credential strategies and pedagogy.

The idea of offering short-term learning experiences is not new (EUA, 2021), but the objective of catering essentially for the needs of the labour market has introduced new dimensions: micro-credentials are stackable, portable and can be saved in a digital wallet (ETF, 2023; EQAR, 2021). They diverge from more traditional educational provisions by a fundamental definition: a micro-credential consists of the learning path and of the digital credential (CIMEA 2024, 6). The credential part can be displayed in a digital format.

A verifiable credential can be defined as «a tamper-evident credential that has authorship that can be cryptographically verified» (W3, 2024). Selection of the digital credential protocol is not an easy task for the HEIs, considering their manifold

components as a «proof of learning, competences and achievements» (Kiiskilä *et al.* 2021, p.2). A simpler solution for verification is to use digital badges, defined as visual representations of competences and skills acquired in the learning process (Kiiskilä *et al.*, 2023, p. 365). They are however estimated as a less reliable protocol and associated mainly to contexts of informal and non-formal learning (p.366).

A. T. Rieder (2022) observes the high motivation that micro-credentials and digital badges can provide for learners, and the positive effect that they may have on community-building, flexibility and equity of learners. Nonetheless, there are difficulties in putting them into practice, due to administrative constraints such as the verification phase. For HEIs, offering micro-credentials is not a replacement of degree education but a complementary measure, and they can provide insightful structures of the educational provision (Bideau, 2024). They should not be perceived as an alternative to full degrees (EUA, 2021; Council 2022; MICROBOL, 2024), and not as a threat to the main activity in higher education. Further, as the European University Association (EUA, 2021) aptly notices, the lifelong learning offer of the HEI goes beyond provision of micro-credentials and should be investigated as a broader phenomenon.

Although micro-credentials are offered in most European countries (EACEA 2024, 63) and beyond, there is no legally binding, overarching definition, and national standards are only on their way (Maël-Bideau, 2024). It is recommended nonetheless (Council, 2022) that European countries would apply a common definition and include micro-credentials in their National Qualification *Frameworks*, to be aligned with the European Qualifications *Framework* (EQF, 2024). Researchers (e.g. Brown *et al.*, 2021) often endorse the definition efforts of the European policymakers that pave the way for a common understanding of the concept.

The European Training Foundation (ETF, 2022) defines a micro-credential with the following criteria:

- a micro-credential represents the record of the learning outcomes that a learner has acquired following a small volume of learning;
- the learning outcomes should be assessed against transparent and clearly defined criteria;
- learning experiences leading to micro-credentials should be designed to provide the learner with specific knowledge, skills and competences that respond to societal, personal, cultural or labour market needs;
- micro-credentials are owned by the learner, can be shared and are portable;
- they may be standalone or combined into larger credentials;
- a quality assurance protocol, following agreed standards in the relevant sector or area of activity, must underpin the process.

Two main approaches are suggested by the CIMEA Italy (CIMEA 2024, p.13): existing programs can be unbundled, and standalone courses can be developed. Regardless of the approach, the point of reference should be set to the concept of learning outcomes, to align with the European perspective and to reinforce the focus on skills and competence development (p.17). In this regard, learners are to be considered as ‘consumers’, given their high expectations towards the education provider.

1.2. A diversified field

The offer is extremely versatile at present, and providers are relatively free to cater for diverse groups of learners (Brown *et al.*, 2021). One possible categorisation is suggested by the European Training Foundation: three main types of micro-credentials can be distinguished according to student workload (ETF, 2022). A Skill Credential consists of 1-25 hours of student work, equaling to one ECTS point, and a Learning Unit may be extended to 125 hours. Above that, the denomination can be *Short Learning Program* (150-1500 hours). Within the higher education context, CIMEA (2024) and the MICROBOL (2024) suggest modules of 1-59 ECTS points, although most micro-credentials in HEIs tend to be 1-15 ECTS in scope.

Learning modules can be credit-bearing or not and be part of established curricula or stand-alone units. Some micro-credentials are subject to a fee, and the learning mode can be either online, blended, hybrid or on site in contact. The amount of contact hours is not defined as a general recommendation. Contexts of formal, non-formal or informal learning may be at stake. In some cases, prerequisites for enrolment exist.

Despite the recommendation of the European Council on qualification *framework* alignment (Council, 2022), it is not necessarily ensured, especially when lifelong learning is the objective. Stackability of learning can also be organised in many ways, and digital wallets such as the Europass (2024) are not imperatively used yet. Moreover, the recommendation (Council, 2022) on underpinning the micro-credential with a quality assurance protocol is currently interpreted in diverging ways (IMINQA, 2023).

Providers are a heterogenic group (Tamoliune *et al.*, 2023; Council, 2022; ETF, 2022; Brown *et al.*, 2021). According to the European Council, there are «[...] education and training institutions and organisations, social partners (i.e. organisations representing workers and employers), employers and industry, civil society organisations, public employment services (PES) and regional and national authorities, and other types of actors designing, delivering and issuing micro-credentials for formal, non-formal and informal learning» (Council 2022, p.17). Furthermore, there are

commercial and non-commercial issuers of digital credentials to facilitate digitalisation and to ensure transparency of the final part of the process.

To be able to compete in this colourful «educational ecosystem» (Council 2022, p.17), HEIs need to outline their strategy of provision in alignment with institutional and national guidelines. Initially, the conceptualisation of micro-credentials was based on the primary target group of lifelong learners, essentially outside HEIs (ETF, 2022). This creates a somewhat existential dilemma for the HEIs: how to diversify the offer by making it appealing and worthwhile for broader audiences than degree students? Considering the established traditions of the academia and the mission of higher education in the first place (e.g. EHEA, 2024; EUA, 2021), is it possible to break out from conventional procedures and create something new? All these questions add to the challenges that the lecturers will face in learning design.

1.3. Recommendations on structure and quality assurance

Although the offer of small and flexible learning units is heterogenic and they can be offered by a diversified pool of providers, recommendations on the European level exist. The “Proposal for a Council Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability” (Council, 2022) is a functional tool. From the perspective of higher education, the proposal takes as its standpoint the need to «[...] fill the gap between their formal education and training and the needs of a fast-changing society and labour market» (Council 2022, p.2), which indeed aligns with the broader initiatives of the European Skills Agenda (2024).

Upskilling and reskilling the labour force, consisting of potential learners with diversified educational backgrounds, is the priority. It is underpinned by the target of reaching 60% of the adult population to participate in training annually in Europe (Council 2022, p.12; Maël-Bideau, 2024). Moreover, the proposal calls for increasing flexibility of learning pathways across formal, non-formal and informal learning modes (p. 4, 7-8) which does not make the endeavor easier for the HEIs.

Echoing the outline of a micro-credential suggested by the European Training Foundation (2022), the proposal (Council 2022, p.16) lists the following elements as mandatory in the description of a micro-credential:

- Identification of the learner
- Title of the micro-credential
- Country(ies)/region(s) of the issuer
- Awarding body(ies)
- Date of issuing

- Learning outcomes
- Notional workload needed to achieve the learning outcomes (in European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS, wherever possible)
- Level (and cycle, if applicable) of the learning experience leading to the micro-credential (European Qualifications Framework, Qualifications *Frameworks* in the EHEA), if applicable
- Type of assessment
- Form of participation in the learning activity
- Type of quality assurance used to underpin the micro-credential.

Rather than providing a list of descriptive items of the learning unit and its contents, the proposal aims at a comprehensive list of elements necessary for the digital credential, and the proposal mostly caters for the administration and quality assurance processes instead of outlining what a micro-credential should consist of in terms of pedagogy and delivery. It provides only limited guidelines for the educators in charge of designing the contents and the intended learning outcomes which nonetheless need to be included in the description.

The proposal moreover lists optional elements to be included when judged relevant. The non-exhaustive list mentions «Prerequisites needed to enrol in the learning activity, Supervision and identity verification during assessment [...], Grade achieved, Integration/stackability options [...], and Further information» (Council, 2022, p.27). Stackability means that micro-credentials can be accumulated and grouped, in order to build a larger credential that is more recognisable (MICROBOL, 2024).

2. Reflections on the diversity of expectations

2.1. Manifold stakeholders

The EUCEN (2024) network advocates for lifelong learning in universities. It organised in April 2024 a webinar on micro-credentials where the stakeholders' perspectives were analysed, based on the results of the MICROBOL project that drew on interlinkages of micro-credentials with the Bologna Process key commitments (MICROBOL, 2024). The analysis generated an articulation in four groups: policymakers, HEIs, learners and employers.

Policymakers echo the initial goal setting by prioritising upskilling and reskilling, as well as the creation of flexible and inclusive learning pathways. The HEIs emphasizes the possibility to provide targeted and specialised training that would

increase their visibility and facilitate recruitment. Moreover, the HEIs seek to experiment with new technologies and pedagogies, and to create new partnerships. In all, the HEIs are attentive to the needs of lifelong learning provision and intend to meet commitments in that domain. (EUCEN, 2024).

The employers are interested in understanding better the skills of prospective employees by participating in micro-credential development, which they consider moreover as an asset for on-job training. Finally, the learners may have an incentive to use micro-credentials as an entry mechanism to a degree program, and to gain a competitive edge across accumulation of interdisciplinary competences. The learners wish for increasing flexibility in their study pathways, which would facilitate the access to a wider range of education provision (EUCEN, 2024). Developers of micro-credentials should take in consideration all perspectives, whilst in the pedagogical viewpoint, the learners should always be prioritised.

The challenges described above are indeed diverging, although not necessarily only conflicting (Varadarajan *et al.*, 2023). Brown *et al.* (2021, p. 239) add moreover Quality Assurance agencies and regulators as a stakeholder group to be taken into account in development. Furthermore, lecturers and teachers may have their own, pedagogy-based drivers as underpinning principles that steer their approach, didactics and communication with learners.

2.2. Three categories of challenges

A categorisation of pedagogical challenges is suggested here, triggered by three intertwining groups: (1) Definition of standards, (2) Pedagogical considerations and approaches, and (3) Certification. They stem from the diversified expectations of stakeholder groups (Varadarajan *et al.*, 2023).

In the first category, questions on expected target groups and on the relevant sectoral needs must be addressed, to define the standards and structure of the forthcoming learning units that also affect pedagogical choices. Moreover, it is important to allocate a relevant ECTS workload and integrate the micro-credential into the national EQF level (in HEIs from level 6 to 8). The target groups need to be defined carefully: they may consist of lifelong learners, degree students, learners within specific industries or companies, learners from vulnerable backgrounds, or individuals with learning hindrances or disabilities.

The expectations of the first category mainly stem from administrative standpoints, and from internal and external quality assurance. They concern nonetheless lecturers from a pedagogical perspective, considering the match across sectoral training needs and the contents of the micro-credential. Ensuring adequate information in terms of timing, workload, assessment, study modes, and learning platforms also

requires administrative and structurally oriented planning from lecturers. Administration and pedagogy cannot be fully separated in the context of micro-credentials. Cooperation with industry stakeholders may affect time management and generate new needs to adjust the delivery: concerns of transparency and of the relevance of objectives when reflected towards the identified sectoral needs should be addressed. All this needs to be carefully planned by the lecturers.

Pedagogical considerations and approaches are however the most significant and work-intensive category to educators: how to design and deliver the micro-credential, its intended learning outcomes, assignments and assessment in a meaningful and motivating way? How to address the diversity of different learner groups and adjust the micro-credential to their present competence level? Micro-credentials are essentially targeted to other learners than degree students in HEIs, although some of them may nonetheless possess prior higher education qualifications. Furthermore, technical choices such as selecting the most appropriate learning management system must be made, taking in consideration the accessibility of materials and resources for all learners.

The point of reference from the initial design to the final assessment should be the concept of clear intended learning outcomes (CIMEA 2024, 17; Bath, 2024). They describe what the learner should be able to do at the end of the learning experience, not emphasising the contents only (Bath, 2024). Intended learning outcomes should be explicit and understandable. When targeting learners outside the HEI, it will be necessary to switch from the academic discourse to a more accessible style and vocabulary, and to be mindful of the expected permeability between the academia and the working life. This relates to all communication; a good example of a user-friendly and motivating approach is found on the website of the MicroCreds (2024) project conducted by the Irish Universities Association. The platform displays briefly: *“Game-changing career growth just got real – Short, flexible and accredited courses”*.

Adjustment of expectations may also require more blended delivery modes than the ones traditionally in use in the HEIs. Rossiter and Tynan (2019) observe that micro-credentials need learning outcomes statements to capture the needs of industry and employers, in addition to those of learners themselves. Whilst the HEIs traditionally aim at broader competence development, alternative providers may focus on clear-cut objectives for the learning units (p.16). Using a language that is understandable for the targeted group of learners is paramount, to make the choices easier for all.

The third group of expectations triggering questions draws on Certification. It generates pedagogical challenges on a minor scale than the first two categories.

However, the faculty members in charge of the content and delivery should be aware of the forthcoming digital certification and the quality implications that it might generate. Stackability, a key component of a micro-credential according to the set of recommendations by the European Training Foundation (ETF, 2022), also has an impact on content planning: what to include in the micro-credential, in order to make it a relevant item of an incremental learning pathway across specific competence development expectations? In chapter 3, a few case studies are presented to outline possible solutions to pedagogical challenges.

3. Towards pedagogical considerations and learner-centeredness

3.1. Introducing micro-credentials in a university curriculum

Many HEIs are currently investigating options of either embedding micro-credentials in existing curricula or of offering them as stand-alone units. The ETF Open Space website (2023) guides micro-credential providers with a pragmatic approach where all steps are described with arguments on their relevance and with practical recommendations. It is a helpful tool for the faculty in charge of design and delivery processes. Alongside thorough information on key dimensions such as transparency, recognition, learner-centeredness, quality assurance and portability, the site displays a *Design Checklist* where the Dimension (e.g. Valid Assessment) is presented first, and it is followed by a Design Recommendation and Guidance on Implementation.

Perla *et al.* (2023) from the University of Bari Aldo Moro describe a process of a HEI micro-credential testing through a pilot *service-learning* course on transversal skills. Their findings indicate that a lot of development work is still needed, although first results are promising, in particular in contexts like the pilot study that drew on competence development in team building, collaboration, communication, and critical thinking (p.76).

A key finding from the exploratory study of Perla *et al.* (2023) is that in future, HEIs should aim at identifying and finding «leaders for online communities of practice in a variety of learning topics» (p.78). This generates increasing needs to sustain communication between the academia and the other stakeholders in society, aligning with the initial triggers of micro-credential development as they are defined by policymakers (Council, 2022). Communities of practice are moreover valuable networks within a HEI.

The impact of training across micro-credentials can be assessed in a more concrete way if the outputs are linked primarily to the student's pathway, rather than

to the curricular content. Perla *et al.* (2023) emphasise that well-defined *Faculty Development* policies support the quality of teaching in universities. Innovative teaching and learning experiences, such as micro-credentials, are at the heart of this process. This results in the need to facilitate and support the professional development of HEI teaching, again with interlinkages with the surrounding area and organisations. Pedagogical expectations do not only draw on the delivery of micro-credentials in a student-centered approach and didactics, but also on continuous *Faculty Development* and the creation of communities of practice amongst lecturers and teachers. In this vein, the study by Varadarajan *et al.* (2023), observes that 92 % of the respondents (N=55) recognised the academic support from the faculty or the department as a challenge for the micro-credential development, which strengthens the argument that solid support should be provided for all lecturers concerned.

Adopting new communication technology is an important enabler for success for the institution. Perla *et al.* (2023) concludes that teaching and learning in HEIs can be strengthened by introducing micro-credentials, echoing Brown *et al.* (2021) and Tamoliune *et al.* (2023). The initial objectives of micro-credentials being upskilling and reskilling (European Commission 2022; ETF 2023), the focus should be on skills and competence development of learners.

3.2. Aligning pedagogical choices with expectations: pragmatic examples

SusTexEdu (2024) was a European project, funded by Erasmus+, focusing on co-creation of micro-credentials in the context of sustainability in textile and clothing industry and education. The author of this article acted as an external expert for *SusTexEdu* in the field of quality assurance. The project facilitated the co-creation of altogether 33 micro-credentials of small, stackable learning units of 1-2 ECTS each. They can be compiled into larger study modules in several combinations. The concept was somewhat unique, with learning units that can be offered for learners from vocational education, higher education and industry settings. The diversity of the target groups generated high demands for lecturers, and some best practices can be identified in the adopted project design and implementation.

Initially, an extensive needs analysis was conducted with a survey and in-depth interviews, to broadly identify sectoral needs and other expectations. This analysis enabled the content development and the definition of intended learning outcomes, with extensive data on the status quo of sustainability efforts and needs in the textile and clothing industry. Engaging industry partners at the beginning is an efficient way to ensure accuracy of information in the field and the relevance of learning modules. The needs analysis led to the creation of six thematic mod-

ules with small learning units «that can be flexibly combined according to the required competence needs. The small learning units can be completed in courses and training with ECTS crediting into micro-credentials» (SusTexEdu, 2024; Traumann *et al.*, 2024).

In the next phase, the creation of a standard template for the *SusTexEdu* micro-credential syllabus enhanced the transparency and strengthened the quality assurance aspect, according to the recommendations of the European Council (2022). The project structure supported co-creation and provided a systematic schedule of meetings where developers were able to discuss and seek for solutions. It paralleled a community of practice, although on a temporary basis.

Thirteen micro-credentials were piloted in 2022-2023 in vocational education and training or in HEI programs, or across them. Feedback was systematically collected from learners (N=219) and teachers (N=16) on the structure and content of the learning units, and the data were complemented by feedback gathered from textile and clothing industry experts in two virtual workshops (Traumann *et al.*, 2024). Experiences from piloting show that the project format supports co-creation where companies and educational institutions are involved, and it sustains the work in terms of funding in a labour-intensive development process.

Furthermore, the SusTexEdu (2024) findings indicate that a thorough needs analysis with cooperation from various stakeholders is crucial for the relevance of learning units. When targeting different learner groups, a composition of relatively small learning units (such as 1-2 ECTS) is functional. The solution may generate additional administrative work in the final phase of credential issuing, however small units are a more efficient solution pedagogically, at least in contexts where learners have diversified competence profiles. They also increase the flexibility of individualised pathways amidst the multitude of options.

A noteworthy finding – echoing moreover Perla *et al.* (2023) – is that transversal themes such as sustainability and circular economy are suitable for micro-credentials, and they are recognised in various settings outside the educational institutions. The final report, “*SusTexEdu Quality Assurance Handbook of Micro-credentials*” (SusTexEdu, 2024), guides the teachers and educational institutions in a pragmatic and concise way on creating micro-credentials in the related fields and on ensuring their quality.

4. Suggesting pedagogical approaches

Both content and delivery need to be aligned with respect of target groups, according to the observations in section 2.2. Sustaining motivation and ensuring achievement means that the study modules – regardless of their workload – should be interesting and relevant for each target group. Initial choices consist of defining explicit intended learning outcomes (Bath, 2024), followed by adequate practical information. Rossiter and Tynan (2019) emphasise nurturing of innovations and creation of a plan for engagement and communication. These steps sustain the creation of a learning journey where a functional administrative process facilitates learning. Consistency between descriptions of knowledge, skills and competences increases clarity and enhances a clear purpose and sense of benefit for learners. Lecturers should be prepared to adjust to more blended delivery modes than the ones usually adopted in the HEIs. Occasionally, this might lead to breaking out of the conventions of the academia.

The author has followed developments of micro-credentials on institutional, national, European and European University Alliance levels, observing prospects of fruitful cooperation alongside undeniable challenges. Based on the project reports and research papers analysed for this article and drawing on exchanges with colleagues, she suggests a small '*vademecum*' for lecturers wishing to design and deliver meaningful micro-credentials in shifting contexts of contemporary higher education and industry cooperation.

The non-exhaustive list is suggested in alignment with the objective of the article: unfolding pedagogical processes of micro-credentials for education professionals. Recommendations are not listed according to their importance, since each context is unique and the learners' needs diverge. The list is presented as a conversation trigger or, in the best-case scenario, as a development tool rather than as a normative set of rules. References are added where the recommendation draws directly on text formulations in prior research or project work.

1. An initial needs analysis is helpful to understand sectoral and learner-generated needs. It can consist of various research tools: even a conversation with an industry representative is better than no analysis of needs at all. Confidentiality is a priority;
2. generic and transdisciplinary themes such as sustainability, communication, or team working skills are fruitful for micro-credentials. The 21st century skills (OECD, 2024) are a good reference to find areas of interest. A

variety of topics can be applied nonetheless, as long as the target group is well taken into account;

3. start by defining meaningful and interesting intended learning outcomes. National EQF *frameworks* help to define them, and the Bloom's taxonomy is a pragmatic tool in formulation (see e.g. Vanderbilt, 2024);
4. upskilling and reskilling should focus on competence development;
5. process and content need to be developed in parallel: be especially mindful of providing understandable guidelines when teaching in contexts where learners are not familiar with the procedures of the institution;
6. provide all the practical information at the beginning: learners should understand what they are about to undertake prior to enrolment. Possible prerequisites, schedules, workload, rules and procedures, assessment, study modes and platforms should be explicitly outlined, as well as the intended learning outcomes;
7. check the compatibility of the learning module/s with the digital credential selected by your institution;
8. speak the same language with your learners and be mindful of their level and prior achievements. Academic jargon and institution-specific terminology should be avoided;
9. cooperation across colleagues is paramount – new modes of education are seldom easy to implement alone;
10. focus on modularity to maintain motivation and to ensure stackability of modules/units for your learners. Design the micro-credential as a learning journey (Rossiter & Tynan, 2019);
11. performance-based assessments, portfolios, or practical demonstrations are efficient in assessment (ECIU, 2022);
12. ensure adequate, continuous counselling throughout the process;
13. dare to think differently and maintain contacts with partners outside your institution;
14. be ready to adapt and change, when needed – communicate with your learners. Feedback should be collected also during the learning process and not only at the end. All feedback does not need to be formal or part of the regular quality assurance protocols;
15. consider the challenge as an opportunity for your own learning.

5. Discussion

Micro-credentials can be earned before, during, as part of, without, and after completion of Higher Education degree programs. They position the learner, the faculty and the HEI in a new context of teaching and learning. Diversified stakeholder expectations, the rapidly evolving landscape of policy making, and the manifold technological solutions in credential issuing may intimidate lecturers and teachers who plan to begin with micro-credential development – adventuring in endeavors outside one’s traditional working contexts is always an effort. Examples from European projects and cooperation build a strong argument however on that meaningful and rewarding micro-credentials can be developed and they can address a variety of competence gaps across sectors, and also with a transversal, cross-sectoral approach.

There is a variety of drivers for HEIs to offer micro-credentials. It is necessary to attract different groups of learners and to support access on two dimensions: both to study programs and to lifelong learning. Catering for a variety of needs enhances the attractiveness of institutions. More flexible learning pathways are needed by the public and by the employers, leading occasionally to partial entwinement of educational offers. The HEIs and the faculty have a lot to gain: successful micro-credentials can support new models of pedagogy, they can provide contexts for testing innovations, they generate change and may increase university revenue and reputation, and they may enhance motivation for university enrolment (Varadarajan *et al.*, 2023). Brown *et al.* (2021, p. 243) adds expanding outreach and more intensive collaboration with industry to the list of potential gains.

Quality of education is a priority for the HEIs, followed by transparency and accessibility, which triggers profound considerations related to micro-credential provision. When the strategy is defined, challenges should be tackled in teams of motivated education professionals, rather than as individual efforts, and in constant dialogue with the surrounding community for which the institution is preparing learners. Co-creating communities of practice can support the development work, and sharing tasks and experiences across colleagues makes the process easier for all. An intrinsic motivation of lecturers towards new pedagogies generates better results than obligations to develop.

Questions of digital credentials and learning management systems affect the tasks of all micro-credential developers, although they should not become the main concern of the faculty. The HEI needs to smartly assign responsibilities to administrative and IT specialists who are able to set the framework for successful learning design. Aligning with Perla *et al.* (2023), *faculty development* initiatives

should include components where this new dimension of higher education provision is outlined, in order to enable pilot projects and facilitate professional development of lecturers.

In the vein of policy making, quality assurance protocols on the European scale are being formulated in alignment with the recommendations provided by the European Council (2022), and measures to include micro-credentials in the regulatory *frameworks* of academic recognition according to the Lisbon Recognition Convention are in progress (MICROBOL, 2024). The HEIs need to establish and make public their institutional stand in the process and adjust it to their overarching strategy. This facilitates the work for lecturers as well.

The ECIU University (ECIU, 2024) has established advanced micro-credential procedures and stands as a benchmark in this context. In its third White Paper on Micro-credentials ECIU (2022) states: «Signature pedagogy and philosophy emphasise real-world, authentic, and co-constructed learning». This claim is encouraging for educators: when aiming at genuinely innovative pedagogy, cooperation and co-creation with industries, organisations, learners and also policy makers is the key to success. It leads to more transparency, enhances access to education for diversified groups of learners, and generates dialogue. Eventually, an increasing number of HEIs and of individual lecturers will be able to respond to various expectations related to micro-credentials by finding and establishing their own signature pedagogies. This process will moreover spark insights and enhance new approaches in their more conventional teaching contexts

Flexible pathways and opportunities of lifelong learning provided in higher education do not mean that degree education would be cannibalized – what may be questioned occasionally is the traditional *modus operandi* of the institutions.

References

- Bath (2024). Intended Learning Outcomes. University of Bath. <https://teachinghub.bath.ac.uk/guide/writing-intended-learning-outcomes-ilos/>.
- Brown, M., Mhichil, M. N. C., Beirne, E., and Mac Lchlainn, C. (2021). The global microcredential landscape: charting a new credential ecology for lifelong learning. *Journal of Learning for Development* 8, pp. 228–254. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v8i2.525>
- CIMEA (2024). CIMEA Italy. Micro-credentials for HEI. https://www.cimea.it/Upload/Documenti/Micro-credentials%20in%20HE_1.pdf

- Council (2022). Council Recommendation 9237/22, Annex I. The European Council. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32022H0627%2802%29>
- EACEA (2024). European Commission / EACEA / Eurydice. The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/european-higher-education-area-2024-bologna-process-implementation-report>
- ECIU (2022). The third White Paper on micro-credentials. ECIU University. https://cdn.prod.websitefiles.com/551e54eb6a58b73c12c54a18/62ab225477535859cb10972f_Paper%203%20ECIU_corrections.pdf
- ECIU (2024). The European Consortium of Innovative Universities. <https://www.eciu.eu>
- EEA (2024). The European Approach to Micro-credentials. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>
- EQAR (2021). European Digital Credentials for Learning. The European Quality Assurance Register for Higher Education. https://www.eqar.eu/assets/uploads/2021/12/DEQAR-Connect-7-12-2021_Koen-Nomden-DG-EMPL.pdf
- ETF (2023). European Training Foundation Open Space. <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2023-05/Micro-Credential%20Guidelines%20Final%20Delivery.pdf>
- EUA (2024). Webinar on micro-credentials organised by the European University Association.
- EUA (2021). Micro-credentials supporting flexible higher education and lifelong learning. European University Association. <https://www.eua.eu/publications/policy-input/micro-credentials-supporting-flexible-higher-education-and-lifelong-learning.html>
- EUCEN (2024). Webinar on the 18th April 2024 “Across the Atlantic”. EUCEN. <https://eucen.eu>
- Europass (2024). European Digital Credentials for Learning. <https://europa.eu/europass/en/stakeholders/european-digital-credentials>
- European Commission (2024). European Pillar of Social Rights. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1226&langId=en>
- European Skills Agenda (2024). <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>
- IMINQA (2023). Approaches to Quality Assurance of Micro-credentials. Bologna Thematic Peer Group B on Key Commitment 2: National legislation and procedures compliant with the Lisbon Recognition Convention (2023).

- [https:// www.enqa.eu/projects/implementation-and-innovation-in-quality-assurance-through-peer-learning-iminqa/](https://www.enqa.eu/projects/implementation-and-innovation-in-quality-assurance-through-peer-learning-iminqa/)
- Kiiskilä, P., Hanafy, A. & Pirkkalainen, H. (2022). Features of Micro-credential Platforms in Higher Education. In *Proceedings of the 14th International Conference on Computer Supported Education - Volume 1: CSEDU*; ISBN 978-989-758-562-3; ISSN 2184-5026, SciTePress, pp. 81-91. <https://www.org.doi/10.5220/0011030600003182>
- Kiiskilä, P., Kukkonen, A., & Pirkkalainen, H. (2023). Are MicroCredentials Valuable for Students? Perspective on Verifiable Digital Credentials. *SN Computer Science*, 4(4), 366. <https://doi.org/10.1007/s42979-023-01797-y>
- Langran, E. (Ed.): *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 246-251. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/220734/>
- Maël-Bideau, Y. (2024). Presentation in the EUCEN webinar Across the Atlantic. 18 April 2024.
- MICROBOL (2024). MICROBOL project. Micro-credentials linked to the Bologna Key Commitments. <https://microbol.microcredentials.eu>
- MicroCreds (2024). Re-imaging Lifelong Learning in Ireland. <https://microcreds.ie/about>
- OECD (2024). Skills Summit 2024 - Issues for discussion paper. [https://one.oecd.org/document/SKC\(2024\)1/en/pdf](https://one.oecd.org/document/SKC(2024)1/en/pdf)
- Perla, L., Vinci, V. and Scarinci, A. (2023). Innovating university teaching with micro-credentials: an ongoing research experimentation. *Research on Education and Media*, 15(1), pp. 72-79. <https://doi.org/10.2478/rem-2023-0010>
- Rieder, A.T. (2022). Using Micro-credentials and Digital Badges in Education and Training: A Literature Review. In E. Langran (Ed.): *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 246-251. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/220734/>
- Rossiter, D. & Tynan, B. (2019). *Designing & Implementing Micro-Credentials: A Guide for Practitioners*. Knowledge Series: A Topical Start-Up Guide to Distance Education Practice and Delivery. Commonwealth of Learning. <https://oasis.col.org/server/api/core/bitstreams/770ff842-9a5e-424b-a253-0757fa539086/content>
- SusTexEdu (2024). An Erasmus+ funded project coordinated by the Metropolia UAS. [https:// epale.cc.europa.eu/en/blog/sustexedu-learning-concept-lifelong-learning](https://epale.cc.europa.eu/en/blog/sustexedu-learning-concept-lifelong-learning)

- Tamoliune G., Greenspon R., Tereseviciene M., Volungeviciene A., Trepule E. & Dauksiene E. (2023) Exploring the potential of micro-credentials: A systematic literature review. *Frontiers in Education* 7:1006811. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1006811>
- Traumann, A., Amgwerd, M., Karell, E., Mäkelä, M., Vasile, S. & Höijer, A-C. (Forthcoming in 2024). Flexible Lifelong Learning Pathways in the Textile and Clothing Sector Through Micro-credentials.
- Presented in 27th International Conference on Interactive Collaborative Learning and 53rd International Conference on Engineering Pedagogy. Publication forthcoming: to be published by Springer LtP.
- Vanderbilt (2024). Revised Bloom's taxonomy. Vanderbilt University. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- Varadarajan, S., Koh, J.H.L. & Daniel, B.K. (2023) A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: learners, employers, higher education institutions and government. *International Journal of Education Technology in Higher Education* 20, 13. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00381-x>
- W3 (2022). World Wide Web Consortium. W3C recommendation on Verifiable Credentials Data Model v1.1. <https://www.w3.org/TR/vc-data-model/>

***Leadership* per la promozione della didattica universitaria: approcci e riflessioni dall'esperienza di formazione dei Delegati Dipartimentali alla Didattica dell'Università di Trento**

Elena Benini - Università degli Studi di Trento

Anna Serbati - Università degli Studi di Trento

Federica Picasso - Università degli Studi di Trento

Sabrina Maniero - Università degli Studi di Trento

Daniele Agostini - Università degli Studi di Trento

Ettore Felisatti - Università degli Studi di Trento

Paola Venuti - Università degli Studi di Trento

L'*educational leadership* è uno dei temi emergenti nell'ambito dell'*Higher Education*, soprattutto se si considera il ruolo fondamentale che possono rivestire i leader accademici nella gestione dell'università e nella promozione dell'apprendimento, della ricerca e dell'integrazione tecnologica nella didattica (Sugrue *et al.*, 2017). Nonostante questa crescente consapevolezza, esiste una lacuna significativa nella preparazione dei docenti che assumono ruoli di *leadership* all'interno delle università (Tahir *et al.*, 2014). Questi docenti spesso non hanno alcuna formazione rispetto ai temi della *leadership* accademica. Inoltre, la selezione di queste figure di *leadership* tende a basarsi su criteri quali il successo accademico, le capacità di ricerca o la fama nel loro specifico campo di studio, piuttosto che sulle competenze specifiche di *educational leadership* (Sutherland, 2018). Un'ulteriore difficoltà degli *educational leader* è l'assenza di una concettualizzazione condivisa su insegnamento e apprendimento nel contesto universitario. Infatti, le concettualizzazioni risultano differenti in base al *background* e all'approccio dell'interlocutore e gli interlocutori non sembrano interessati a sviluppare conversazioni e dialoghi sulla didattica. Pertanto, i cambiamenti e le innovazioni proposte dai leader risultano essere azioni isolate e non interconnesse e dal momento che non sono condivise difficilmente impattano sul sistema (Bolander Laksov, 2021).

Si rende quindi necessaria per i leader istituzionali la partecipazione a programmi formativi avanzati (Jamali *et al.*, 2022) che permettano loro di contribuire alla creazione di un ambiente di apprendimento e valutazione di alta qualità e di rappresentare un volano per la diffusione di una cultura della *leadership* educativa. Questo richiede un impegno da parte degli Atenei che tenga conto delle pratiche locali, del contesto e delle persone coinvolte (Steinert, 2014). In risposta a questa sfida, l'Università degli Studi di Trento, attraverso il FormID, *Teaching and Learning Centre*, ha proposto un'azione formativa per i Delegati dipartimentali alla

Didattica, volto a sviluppare competenze di *leadership* educativa. Nel dettaglio, è stato organizzato un workshop semiresidenziale di una giornata in una località montana vicino a Trento. Questo workshop è stato progettato non solo per approfondire il ruolo del Delegato alla Didattica, ma anche per creare un senso di comunità tra i partecipanti e sviluppare una visione condivisa dell'*educational leadership*. L'evento ha messo l'accento sull'importanza di potenziare la qualità didattica e sullo scambio di pratiche efficaci per il miglioramento dell'insegnamento; in tal senso, sono stati proposti approfondimenti tematici e attività riflessive in gruppo.

Questo contributo mira a esaminare le percezioni dei partecipanti a questa formazione, analizzando le risposte ottenute dai questionari di gradimento, al fine di valutare l'efficacia dell'intervento formativo proposto. A partire dal feedback dei partecipanti, si perfezionerà il percorso di cui sopra rivolto ai Delegati alla Didattica dei dipartimenti per accompagnarli in questo ruolo e nella creazione di sistemi efficaci di innovazione e miglioramento continuo della didattica.

1. Introduzione e *framework* teorico

Negli ultimi anni, le ricerche e i programmi nell'ambito del *Faculty Development* (FD) si stanno rivolgendo non solo allo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari ma anche all'obiettivo di promuovere una cultura e un approccio olistico, che tenga in considerazione la complessità dell'istituzione. (Hubbard & Atkins, 1995) Come affermano Felisatti e Serbati (2014), citando Galliani (2011), 'la professione del docente universitario assume una complessità senza precedenti'. Ecco che diventa necessario proporre azioni di sviluppo professionale a livello sia individuale del docente che dal punto di vista organizzativo, che tengano in considerazione questo aspetto. Per fare questo, nell'ottica di un approccio olistico, Steinert (2011) ricorda che è importante che le azioni comprendano anche attività che riguardano i ruoli accademici in generale, compresi i ruoli di *leadership*, gestione e studio. Anche nell'accezione di sviluppo accademico di Sutherland (2018) sono inclusi i molteplici aspetti della carriera accademica, con uno sguardo all'intera istituzione, dai ruoli didattici più *junior* fino a ruoli di responsabilità e complessità, integrando prospettive disciplinari e azioni di ricerca finalizzate al miglioramento continuo, con una visione 'olistica' dei processi di insegnamento e apprendimento inseriti nella comunità di appartenenza. Come afferma Bolander Laksov, (2021) per garantire che le azioni promosse siano efficaci e trasformino realmente le pratiche accademiche, è importante promuovere e sostenere il cambiamento organizzativo e introdurre la cultura del miglioramento continuo. La

sostenibilità e i benefici delle azioni intraprese possono, infatti, essere ostacolati da culture istituzionali che non forniscono supporto, dalla mancanza di coinvolgimento e da competenza limitata nei processi di indagine e cambiamento.

In questa cornice, la *leadership* ha l'importante compito di sviluppare visioni significative basate su un senso di urgenza e sostenute da evidenze concrete e strategie efficaci (Kotter, 2008); promuove percorsi di crescita capaci di suscitare emozioni positive individuali e collettive (Goleman, Boyatzis & McKee, 2013); agisce come guida per singoli e gruppi orientati verso obiettivi di valore (Quaglini & Ghislieri, 2004); mira a trasformare i *follower* in *leader* (Bass, 1985). La *leadership* non si esprime come posizione individuale di potere (Maxwell, 2021), ma come costruzione collettiva che genera idee, conoscenze e valori condivisi. Il livello massimo di *leadership* si raggiunge quando un leader forma altri leader, garantendo un futuro di cambiamento per l'organizzazione (Kotter & Cohen, 2012; Maxwell, 2021). Nel contesto italiano, le competenze di *leadership*, così come quelle didattiche – diversamente dalle competenze di ricerca – si sviluppano sul campo, attraverso riflessione personale e sperimentazione. Il docente che assume il ruolo di leader intraprende da solo un percorso di autoformazione, con un rilevante investimento di energie, senza supporto istituzionale. Al contrario, a livello internazionale, si riconosce l'importanza di investire nella formazione dei leader universitari. Tuttavia, in Italia, la formazione dei leader non è ancora istituzionalizzata: quando avviene un cambio di *governance*, le competenze dei leader precedenti non vengono sistematicamente trasferite, ma si disperdono, costringendo ogni nuovo leader a ricominciare da zero. Oggi è ampiamente superata la convinzione che la *leadership* dipenda esclusivamente da attitudini innate, e vi è consenso sull'importanza di programmi istituzionali di formazione orientati al cambiamento culturale e all'innovazione (Gigliotti & Ruben, 2017). La formazione della *leadership* richiede approcci formali e informali, collaborativi, esperienziali e trasformativi, volti a riflettere sulle caratteristiche dei ruoli e sulle competenze innovative necessarie in ambito accademico. Anche le azioni autodirette di sviluppo personale, come il *self-directed learning*, sono essenziali, e trovano supporto in attività di *mentoring*, *coaching* o *counselling* promosse dall'organizzazione (Goleman, Boyatzis & McKee, 2013).

In particolare, si è osservato che le figure di *middle-management*, come i direttori di dipartimento e i loro delegati, sono essenziali per il successo dei processi di sviluppo del personale accademico e della qualità dell'insegnamento. Alcuni aspetti fondamentali per il successo delle proposte sono: la *partnership* tra accademici, *middle-management* e direttori di dipartimento; la legittimazione dello sviluppo educativo attraverso l'assegnazione di ruoli; il coinvolgimento dei colleghi e l'im-

pegno nello sviluppo dei pari (Bolander Laksov, 2021). La centralità delle figure di *middle-management* va incontro alla crescente necessità di sviluppare competenze di *leadership* educativa per promuovere azioni efficaci che coinvolgano realmente il corpo docente e che, allo stesso tempo, soddisfino i requisiti e le istanze di assicurazione della qualità nell'istruzione (Bolander Laksov & Tomson, 2016). A differenza di quanto accade per la ricerca, i leader educativi spesso assistono a situazioni in cui c'è scarso interesse per la didattica e, quindi, mancanza di conversazioni e tematizzazione di questi aspetti e, di conseguenza, mancanza di concettualizzazioni condivise sull'insegnamento e l'apprendimento (Bolander Laksov & Tomson, 2016). Di conseguenza, i cambiamenti e le innovazioni appaiono come azioni isolate e non interconnesse: alcuni cambiamenti partono dall'alto, ma la maggior parte sono iniziative di singoli docenti e non condivise. Proprio perché si configurano come azioni isolate, difficilmente hanno un impatto sul sistema complessivo. In effetti, nell'istruzione superiore, esiste una resistenza al cambiamento e come ci ricordano Stigler e Hiebert (2009) gli accademici tendono a replicare le culture di insegnamento che hanno sperimentato da studenti. In quest'ottica diventa fondamentale e necessario che i leader educativi partecipino a programmi di formazione avanzata, poiché tali programmi potrebbero consentire loro di contribuire alla creazione di un ambiente di apprendimento di alta qualità. Questo obiettivo richiede un impegno da parte delle università a considerare le pratiche di ciascun ateneo, il contesto e le persone coinvolte. Diventare un leader educativo implica un cambiamento e una presa di coscienza, che a sua volta richiede nuovi strumenti e prospettive. In particolare, una sfida piuttosto sentita è l'effettiva separazione tra compiti amministrativi, potere formale e *leadership* informale (Kotter, 2008).

Gli studi indicano che la *leadership* educativa nell'istruzione superiore è un compito complesso che necessita una *vision* chiara, una spinta al miglioramento e alla creatività, inoltre appare fondamentale una connessione stretta tra persone e organizzazioni, oltre che un'attenzione alla cultura organizzativa e dei ruoli formali. (Goleman *et al.*, 2013; Senge, 1995). Inoltre, la letteratura sottolinea l'importanza del supporto all'interno della comunità dei pari, soprattutto nel creare spazi di discussione informale. In questi spazi può avvenire uno scambio di idee e pratiche e ci si può contaminare con idee e prospettive diverse oltre che sviluppare nuove pratiche da applicare (Bolander Laksov & Tomson, 2016). Anche la letteratura mette in luce come strategie come, ad esempio, il *peer coaching* e il *mentoring*, i diari di bordo, le discussioni e le interviste (Goldman *et al.*, 2012) sembrano, insieme alle comunità di pratica (Wilkerson & Irby, 1998), essere utili per sostenere lo sviluppo professionale delle figure di *middle management*.

In conclusione, riflettere e agire sulla *leadership* nell'istruzione superiore è diventato un compito imprescindibile. Come osserva Senge (1995), le università non funzionano come macchine, ma come organismi viventi che si sviluppano e si trasformano insieme ai loro componenti. Questi istituti, in quanto organizzazioni che apprendono, operano attraverso processi dinamici che traggono forza dalle loro capacità generative e dal pensiero sistemico. Su queste basi, l'abbandono di vecchie abitudini e l'emergere di nuovi modelli mentali sono elementi chiave per un cambiamento che consenta di immaginare e costruire nuovi orizzonti. Per le università di oggi, in un contesto globalizzato e altamente tecnologico, cambiare è una sfida continua, una risposta necessaria alle pressioni derivanti dai mutamenti economici, culturali, politici e sociali (EDUCAUSE, 2020). Il cambiamento si radica nella mentalità, nei valori e nelle relazioni delle persone, e si diffonde nel sistema attraverso direzioni condivise su cui investire. È proprio qui che si colloca il ruolo della *leadership*. All'interno della governance universitaria, i docenti-leader occupano una posizione istituzionale distinta e autonoma rispetto ai ruoli esecutivi dell'organizzazione. La *leadership* accademica si configura in modo peculiare: è transitoria, si sviluppa nella collegialità ed è riconosciuta attraverso una logica di *'primus inter pares'* tra pari. Non è uniforme, ma si esprime in forme poliedriche, in cui i leader assumono vari ruoli — docente, ricercatore, modello professionale, esperto disciplinare, caposcuola — sia all'interno dell'università sia all'esterno. In definitiva, una *educational leadership* consapevole e flessibile è cruciale per guidare le università in un contesto di continua trasformazione, promuovendo un ambiente che valorizzi l'innovazione, la collaborazione e l'adattabilità. Solo così le istituzioni potranno rispondere efficacemente alle sfide globali e garantire un impatto positivo sulla società.

2. Educational leadership per i Delegati alla Didattica: un caso studio

2.1. Il caso: un percorso di formazione alla Leadership educativa all'Università di Trento

L'articolo presenta un caso studio di sostegno alla *leadership* educativa per lo sviluppo accademico presso l'Università di Trento. Al fine di assicurarsi che le iniziative di sviluppo accademico rispondessero alle esigenze specifiche dei docenti, è stata condotta un'analisi preliminare. Inoltre, come parte delle fasi preliminari di pianificazione, è stata condotta un'analisi dei bisogni formativi (Wisker, 2003). I soggetti chiave, identificati per implementare una tipologia di *leadership* di stampo educativo sono stati i Delegati alla Didattica. I Delegati alla Didattica sono docenti distribuiti in ciascun

Dipartimento, sono quindi figure a cui i direttori di Dipartimento delegano aspetti legati alla gestione dei processi di insegnamento e dell'apprendimento (sia per quanto riguarda le questioni amministrative come la documentazione, l'orario delle lezioni, ecc. sia per quanto riguarda l'innovazione didattica).

Per l'analisi preliminare, sono state condotte 15 interviste con i Delegati alla Didattica e sono state raccolte informazioni e opinioni sulle metodologie e le tecnologie di insegnamento e apprendimento più utilizzate, sui metodi di valutazione, sulle sfide, sulle esigenze di formazione, sulle strutture e sulle attrezzature per raccogliere le loro esperienze. Da tale percorso è emersa la consapevolezza delle potenzialità del ruolo che tale figura svolge per la qualità della didattica all'interno del singolo Dipartimento. Da questo processo è emerso chiaramente che il ruolo dei Delegati è fondamentale per la qualità dell'insegnamento all'interno dei Dipartimenti. Tuttavia, è emerso anche che finora non c'è stata una formazione formale o un sostegno che permettesse loro di svolgere il proprio ruolo in modo efficace. È emerso invece che i Delegati alla Didattica necessitano di conoscenze organizzative, manageriali e pedagogiche specifiche per guidare l'innovazione e la qualità nei loro dipartimenti e promuovere una cultura dell'eccellenza didattica. Dopo aver analizzato le interviste (Maniero *et al.*, 2023), si è messo in evidenza la necessità non solo di raccogliere i bisogni formativi degli accademici nei vari dipartimenti, ma anche di creare un percorso di sviluppo professionale dedicato ai Delegati alla Didattica. Questo percorso avrebbe avuto lo scopo di alleviare l'isolamento che deriva dal loro ruolo, promuovere un senso di comunità e fornire opportunità di riflessione su questioni specifiche legate allo sviluppo dell'insegnamento. Per dare il via a questo processo, è stato organizzato un workshop semiresidenziale. Hanno partecipato all'evento 18 Delegati alla Didattica di cui 3 delegati all'innovazione didattica. Nell'Università di Trento 3 dipartimenti hanno all'interno del loro organico anche questo tipo di figura che lavora insieme ai delegati alla didattica su aspetti simili ma più orientati all'innovazione.

Il workshop proposto aveva come obiettivo quello di favorire una riflessione condivisa su problemi, strategie e possibilità di miglioramento rispetto alla qualità dell'insegnamento. L'idea alla base del workshop era quella di offrire ai partecipanti l'opportunità di condividere buone pratiche di azioni di sviluppo della didattica e di offrire un'analisi approfondita della qualità dell'insegnamento, costruendo poi un'idea comune di *leadership* educativa nel rispetto delle specificità iscritte in ciascun dipartimento. Questo percorso rappresenta un primo passo verso la costruzione di competenze di leader educativi in grado di introdurre nuove prospettive e concettualizzazioni della didattica nell'ambito dell'istruzione superiore. La Tabella 1. riassume i principali temi affrontati durante il workshop.

Tema	Attività
Gli attori dell'AQ e il ruolo del/la delegato/a alla didattica	Presentazione dei nuovi requisiti di AVA3, gli attori dell'AQ e il ruolo del/la delegato/a alla didattica
Il ruolo del/la delegato/a alla didattica nel Dipartimento: ruolo, fattori ostacolanti e pratiche	Attività riflessiva di gruppo sulle pratiche attuate dai/lle delegati/e e sulle criticità incontrate Approfondimento sugli approcci emersi dalla ricerca su <i>educational leadership e management</i>
Condurre il cambiamento per lo sviluppo della didattica	Attività riflessiva in gruppi sul tema della didattica. Approfondimento su fattori, valori ed elementi di qualità e processi di miglioramento della didattica
Esperienze di educational leadership e mentoring: indicazioni metodologiche e <i>lessons learnt</i>	Approfondimento su <i>educational leadership e mentoring</i>
Strategie di creazione di una cultura didattica: le azioni possibili e il raccordo con il FormID	Individuazione di azioni possibili per la costruzione di una comunità per il sostegno del miglioramento continuo della didattica nei dipartimenti

Tabella 1 - Workshop temi e attività

Il workshop ha rappresentato un primo passo nella promozione di *leadership* educativa e nel sostenere i delegati alla didattica nel loro ruolo sfaccettato e articolato nell'istituzione universitaria. Al fine di valutare l'impatto del workshop proposto, è stato sviluppato un questionario di soddisfazione per raccogliere dati che consentissero miglioramenti rispetto alle edizioni future.

2.2. Obiettivo, metodo e partecipanti

L'obiettivo di questo studio è raccogliere il feedback dei partecipanti a un percorso di *leadership* per la didattica, con particolare attenzione alla loro percezione riguardo ai docenti, al processo formativo, all'organizzazione e ai risultati in termini di apprendimento. Le domande di ricerca principali si declinano in

- Come i partecipanti hanno valutato il workshop semiresidenziale?
- Qual è la loro intenzione di trasferire le competenze acquisite nel proprio contesto lavorativo?

Il metodo utilizzato per la raccolta dati si basa sul modello di valutazione della formazione proposto da Pineda (2010). Lo strumento impiegato è stato un questionario strutturato, somministrato alla fine del workshop. Il questionario ha indagato il ruolo dei partecipanti come delegati all'innovazione didattica, con domande relative alla data di nomina e ad eventuali ruoli precedentemente ricoperti. Successivamente, il questionario presentava 23 item valutativi basati su

una scala Likert a 5 punti (1 = completamente in disaccordo, 5 = completamente d'accordo), finalizzati a rilevare la percezione dei partecipanti su diversi aspetti del workshop: la competenza dei docenti, l'efficacia delle metodologie didattiche, la qualità delle interazioni, le risorse didattiche impiegate e i risultati percepiti. Infine, veniva esplorata l'intenzione dei partecipanti di trasferire le competenze apprese al loro contesto professionale. Il questionario termina con alcuni quesiti a risposta aperta.

Il workshop ha coinvolto 18 docenti, 14 dei quali hanno risposto al questionario. I dati raccolti evidenziano che la metà dei partecipanti è stata nominata delegato di recente, negli anni 2021 o 2022: nello specifico, 5 docenti sono stati nominati nel 2021, 3 nel 2022, 4 nel 2018 e 1 nel 2015, un partecipante non ha risposto. Considerando che la durata dell'incarico di delegato all'innovazione didattica è di 3 anni, si può dedurre che 5 docenti sono stati confermati per un secondo mandato. Rispetto ai ruoli precedentemente ricoperti in ambito didattico, la maggioranza dei partecipanti aveva già esperienze rilevanti: 6 docenti erano stati coordinatori di corsi di studio, 1 membro della commissione paritetica docenti-studenti, 1 delegato alla didattica innovativa, 1 delegato ai tirocini, e 1 aveva svolto attività di supporto didattico. Due partecipanti non avevano avuto precedenti ruoli, mentre altri due non hanno risposto a questa domanda.

3. Soddisfazione dei partecipanti al workshop di *educational leadership*

I feedback raccolti sono stati molto positivi, come mostra la Tabella 2.

ITEM	M	SD
Efficacia della presentazione da parte dei docenti	5	0
Competenza dei docenti	5	0
Contenuti di alta qualità	4.93	0.25
Efficacia delle attività e delle metodologie di insegnamento	4.71	0.44
Interazione costruttiva e stimolante con i docenti	4.64	1.24
Risorse didattiche utilizzate	4.07	1.24

Tabella 2 - Azione dei docenti (scala 1-5)

Uno degli obiettivi che questo evento si prefiggeva era quello di promuovere il senso di comunità. Questo aspetto è stato preso in considerazione nel questionario (Tabella 3). Particolarmente significativo è che tutti i partecipanti hanno

concordato sul fatto che durante il corso ci fosse un'atmosfera collaborativa, che ha facilitato gli scambi e le discussioni e che, in ultima analisi, ha dato la possibilità ai docenti di sviluppare quel senso di comunità che si era cercato di promuovere.

ITEM	M	SD
Creazione di un clima collaborativo	5	0
Creazione di opportunità di scambio e discussione tra i partecipanti	5	0
Creazione di una comunità tra colleghi	5	0

Tabella 3 – Aspetti di processo (scala 1-5)

Anche per quanto riguarda gli aspetti organizzativi sono emersi punteggi favorevoli, anche se con punteggi di soddisfazione inferiori rispetto alla dimensione precedente. A questo proposito è bene evidenziare come sia complesso trovare date e orari che soddisfino tutte le diverse esigenze dei partecipanti. In ultimo, rispetto alla *location*, sebbene il contesto fosse molto piacevole, l'aula in cui si è svolto il workshop probabilmente era troppo piccola rispetto al numero dei partecipanti per poter svolgere proficuamente le attività di gruppo previste.

ITEM	M	SD
Adeguatezza dell'agenda e dei tempi	4.36	0.59
Sostenibilità dei tempi di formazione	4.29	0.68
Adeguatezza degli spazi e delle attrezzature	3.93	1.06

Tabella 4 – Aspetti organizzativi (scala 1-5)

Il questionario ha avuto come obiettivo anche quello di indagare le intenzioni di trasferimento, la soddisfazione delle aspettative e i risultati della formazione (Tabella 5), in relazione alla seconda domanda di ricerca. Per quanto riguarda l'intenzione dei partecipanti di trasferire quanto appreso durante la formazione nel proprio contesto, emerge un'elevata motivazione a integrare e migliorare le proprie pratiche nelle vesti di delegati alla didattica e il desiderio di collaborare con i colleghi per una *leadership* sempre più condivisa. Infine, è stata riscontrata una risposta positiva riguardo alla possibilità di utilizzare quanto appreso per migliorare la propria pratica.

Come riportato precedentemente, questo lavoro ha cercato di indagare anche i possibili esiti della formazione e ai partecipanti è stato quindi chiesto un feedback rispetto a: a) i processi per diffondere una cultura dell'insegnamento, b) attività del Delegato alla Didattica c) il miglioramento delle teorie, delle informazioni e dei concetti sulla *leadership* educativa.

L'ultima area presa in esame riguarda la soddisfazione generale per il workshop proposto: i livelli di soddisfazione sono alti sia rispetto all'interesse rispetto alle tematiche che negli item rivolti alle aspettative e ai bisogni di apprendimento dei partecipanti.

ITEM	M	SD
Motivazione a integrare e migliorare le pratiche come delegato all'insegnamento	4.86	0.34
Motivazione a collaborare/coordinarsi con i colleghi per una leadership condivisa	4.50	0.61
Possibilità di utilizzare quanto appreso per migliorare l'azione come delegato.	4.36	0.59
Il workshop ha stimolato una nuova riflessione sui processi di creazione di una cultura dell'insegnamento	4.86	0.34
Il workshop ha stimolato una nuova riflessione sul ruolo di delegato alla didattica	4.71	0.44
Il workshop ha migliorato le teorie, le informazioni e i concetti sulla leadership educativa.	4.57	0.48
Consiglierei questo workshop ad altri insegnanti	4.93	0.25
Il workshop è stato interessante	4.86	0.34
Il workshop in generale è stato soddisfacente	4.86	0.34
Il workshop ha soddisfatto le aspettative	4.79	0.40
Il workshop è stato rilevante per il mio bisogno di apprendimento	4.64	0.46

Tabella 5 – Intenzione di trasferimento, risultati e soddisfazione (scala 1-5)

L'ultima parte del questionario proponeva alcune domande aperte volte a lasciare spazio alle riflessioni e al contributo personale dei partecipanti, così da trarre ulteriori suggerimenti sia per migliorare il percorso che per procedere con successive azioni. Dalle risposte raccolte è emerso che gli elementi considerati più interessanti e utili di questo evento sono stati: al primo posto la lezione che distingueva i due costrutti di *leadership* e *management*, concetti complementari approfonditi nella formazione; segue lo scambio con i colleghi in merito ai problemi comuni e alle relative soluzioni e il tema inerente i modi per favorire il cambiamento. Un secondo quesito chiedeva quali fossero gli argomenti, tra quelli trattati, da approfondire ulteriormente. Le risposte hanno indicato: il *mentoring*, l'attuazione pratica della *leadership*, le modalità di coinvolgimento dei colleghi, lo scambio di esperienze rispetto a come gestire il momento del cambiamento. Alla domanda 'quali sono stati gli elementi meno utili di questo evento?' l'unica risposta ha indicato il quadro normativo trattato nella prima parte del percorso. Abbiamo voluto chiedere anche quali proposte avrebbero fatto loro per i prossimi eventi rivolti ai delegati/e alla

didattica e la principale richiesta è stata quella di mantenere questa occasione di confronto in cui condividere esperienze e acquisire contenuti specifici sul ruolo. L'ultimo quesito sollecitava l'identificazione del tipo di supporto di cui ritenevano di aver bisogno per svolgere al meglio il ruolo di Delegato/a. Vi sono state risposte singole che riguardano: l'esigenza di avere qualcuno con cui potersi confrontare, avere dei collaboratori in dipartimento, prevedere una struttura di ateneo per il monitoraggio dei corsi con elementi innovativi, collocare interventi del *Teaching Learning Center* FormID anche dentro i singoli dipartimenti, porre attenzione a non ridurre troppo le risorse per la didattica.

4. Discussione e conclusioni

L'articolo presenta un caso di studio condotto presso l'Università di Trento al fine di comprendere come sia possibile adottare una *leadership* educativa che coinvolga i docenti universitari e il personale accademico verso l'innovazione e il miglioramento continuo delle pratiche didattiche. In questo lavoro viene descritto il programma di formazione rivolto ai leader educativi, evidenziandone gli elementi principali che lo compongono: un'analisi dettagliata dei bisogni, la creazione di una comunità, la condivisione delle migliori pratiche, la discussione delle sfide più difficili e in ultimo il *brainstorming* delle possibili soluzioni.

Questo caso studio sottolinea il ruolo dei leader educativi identificati nei direttori di dipartimento e nei delegati alla didattica come elemento cardine per il successo dei processi di sviluppo del personale accademico e della qualità dell'insegnamento. La centralità delle figure di *middle-management* sottolinea la crescente necessità di sviluppare competenze di *leadership* educativa per promuovere azioni efficaci che coinvolgano gli accademici (Perla & Vinci, 2021). L'esperienza condotta e i risultati raccolti dimostrano che esiste una forte necessità da parte degli accademici che ricoprono posizioni di *middle-management* nell'università di riflettere sul concetto di *leadership* educativa e di pensare a possibili modi per promuovere l'innovazione didattica e il miglioramento continuo delle proprie azioni didattiche. A questo proposito, sembra efficace aiutare i Delegati alla Didattica a condividere le loro pratiche di successo ed esperienze e creare una comunità di pratica (Wenger, 2000).

Oltre alla legittimazione formale del loro ruolo di Delegato alla Didattica si deve cercare di coinvolgere i colleghi in conversazioni sui processi di insegnamento e l'apprendimento e di impegnarsi all'interno della comunità dei pari per lo sviluppo di culture educative. Il percorso per diventare un leader educativo compor-

ta cambiamenti e consapevolezza, richiedendo nuovi strumenti e prospettive. In particolare, la *leadership* informale che si guadagna coinvolgendo i pari deve essere presa in considerazione. Affinché lo sviluppo accademico sia sostenibile (Bolander Laksov & Tomson, 2016), è importante che i Delegati alla Didattica acquisiscano consapevolezza e competenza in termini di strategie e strumenti (come gruppi di lavoro riflessivi e programmi di *mentoring*), al fine di coinvolgere i colleghi in conversazioni didattiche efficaci e creare collegamenti e connessioni tra i miglioramenti dell'insegnamento, evitando che le innovazioni siano azioni isolate. Infine, è rilevante considerare che anche un approccio scientifico è in grado di sostenere la *leadership* educativa: aiutare gli accademici a sviluppare ricerche e studi sulla didattica disciplinare (Harvey & Jones, 2021) sembra essere una strategia importante per coinvolgere un numero sempre maggiore di colleghi. Anche in questa direzione vanno le prospettive della ricerca. Infatti, per promuovere una cultura della didattica è necessario indagare meglio il ruolo della figura del Delegato alla Didattica. Per fare questo, il gruppo si propone di allargare la ricerca in questo ambito. Utilizzando il modello proposto da Stes e colleghi (2010) si intende comprendere meglio l'impatto di queste formazioni, non solo per quanto riguarda la dimensione della reazione ma anche per le altre. Inoltre, si evidenzia come limite di questo lavoro sia un campione piuttosto esiguo. In questo senso, sarebbe importante ampliarlo e includere nell'analisi le edizioni future.

Riferimenti bibliografici

- Bass, B. M., & Bass Bernard, M. (1985). Leadership and performance beyond expectations.
- Bolander Laksov, K. (2021). In partnership with heads of department for sustainable educational development. *International Journal for Academic Development*, 26(2), pp. 136-147. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.2016414>
- Bolander Laksov, K., & Tomson, T. (2016). Becoming an educational leader – exploring leadership in medical education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), pp. 506-516. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1114152>
- Brown, M. (2020). 2020 Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition.
- 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*, 1, pp. 137-153, doi: 10746/-fei-XII-01-14_10.
- Galliani, L. (2011), (ed). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e go-vernance degli Atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gigliotti, R. A., & Ruben, B. D. (2017). Preparing higher education leaders: A conceptual, strategic, and operational approach. *Journal of Leadership Education*, 16(1), pp. 96-114.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal leadership, with a new preface by the authors: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Review Press.
- Goldman, E. F., Wesner, M., Karnchanomai, O., & Haywood, Y. (2012). Implementing the leadership development plans of faculty education fellows: A structured approach. *Academic Medicine*, 87(9), pp. 1177-1184.
- Harvey, M., & Jones, S. (2021). Enabling leadership capacity for higher education scholarship in learning and teaching (SOTL) through action research. *Educational Action Research*, 29(2), pp. 173-190. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1803941>
- 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), pp. 117-128. <https://doi.org/10.1007/BF01189643>
- Jamali, A., Bhutto, A., Khaskhely, M., & Sethar, W. (2022). Impact of leadership styles on faculty performance: Moderating role of organizational culture in higher education. *Management Science Letters*, 12(1), pp. 1-20.
- Kotter, J. P. (2008). *A sense of urgency*. Harvard Business Press
- Kotter, J. P., & Cohen, D. S. (2012). *The heart of change: Real-life stories of how people change their organizations*. Harvard Business Press.
- Maniero, S., Serbati, A., Picasso, F., & Venuti, P. (2023). Analysis of university academics' training needs: qualitative research at the University of Trento to tailor professional development processes. *Italian Journal of Educational Research*, 31, pp. 86-99. <https://doi.org/10.7346/sird-022023-p86>
- Maxwell, J. C. (2021). *The self-aware leader: Play to your strengths, unleash your team*. HarperCollins Leadership.
- Perla, L., & Vinci, V. (Eds.). (2021). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Franco Angeli.
- Pineda, P. (2010). Evaluation of training in organisations: A proposal for an integrated model. *Journal of European Industrial Training*, pp. 673-693.
- Quaglino, G. P., & Ghislieri, C. (2004). *Avere leadership* (pp. 1-138). Raffaello Cortina.

- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Broadway
- Senge, P. M. (1996). Leading learning organizations. *Training & development*, 50(12), 36-37. Business.
- Steinert, Y. (Ed.). (2014). *Faculty Development in the health professions: A focus on research and practice* (Vol. 11). Springer Science & Business Media.
- Steinert, Y. (2011). Commentary: Faculty Development: The road less travelled. *Academic Medicine*, 86(4), pp. 409-411.
- 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 (2010) pp. 25-49.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2009). Closing the teaching gap. *Phi Delta Kappan*, 91(3), pp. 32-37.
- Sugrue, C., Englund, T., Solbrekke, T. D., & Fosslund, T. (2018). Trends in the practices of academic developers: Trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, 43(12), pp. 2336-2353.
- Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), pp. 261-273. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>
- Tahir, L., Abdullah, T., Ali, F., & Daud, K. (2014). Academics transformational leadership: An investigation of heads of department leadership behaviours in Malaysian public universities. *Educational Studies*, 40(5), pp. 473-495. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.932272>
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7, pp. 225-246.
- Wilkerson, L., & Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to Faculty Development. *Academic Medicine*, 73(4), pp. 387-396.
- Wisker, G. (2003). Carrying out a needs analysis: From intuition to rigour. In P. Kahn & D. Baume (Eds.), *A guide to staff & educational development* (pp. 20-32). London and Sterling, VA: Kogan Page.

Faculty Development e Signature Pedagogies: sviluppare competenze didattiche specifiche dei docenti universitari. Il caso del Centro di Medical Education dell'Università di Genova

Antonella Lotti - Università di Foggia

1. Il concetto di *Signature Pedagogies*

In questi ultimi anni in Italia si è diffusa una sensibilità nei confronti della didattica universitaria testimoniata dalla creazione di Centri di ateneo dedicati alla riflessione su metodologie e tecnologie di insegnamento e all'organizzazione di attività di *Faculty Development* (Lotti, 2024). Nelle società e riviste scientifiche compaiono sempre più spesso sezioni dedicate alla didattica universitaria. Anche nelle linee guida per l'autovalutazione degli atenei, AVA3, vi sono punti di attenzione dedicati alle metodologie di insegnamento e ANVUR ha pubblicato le Linee guida dedicate al riconoscimento e alla valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari (ANVUR, 2023).

Chi lavora nei *Teaching and Learning Center* (TLC) degli atenei italiani, e si occupa di *Faculty Development*, spesso si interroga intorno a tre grandi domande: la didattica universitaria è uguale in tutte le discipline? O vi sono specificità per le varie aree? Il *Faculty Development* dovrebbe sviluppare competenze didattiche differenziate per docenti di aree disciplinari diverse?

Alle prime due domande ha provato a rispondere Lee Shulman proponendo il costrutto di *Signature Pedagogies*, termine non traducibile in italiano, che rimanda al concetto di firma pedagogica.

Shulman scrive, in un suo articolo del 2005, che basta entrare nelle aule di Giurisprudenza, Medicina o Ingegneria per rendersi conto che i docenti universitari utilizzano setting formativi e strategie didattiche differenziati secondo le aree disciplinari. A Medicina si usa l'insegnamento a letto del malato, a Ingegneria si privilegia il metodo dei progetti, a Giurisprudenza, soprattutto nelle università nordamericane, i docenti scelgono la presentazione di casi legali.

Shulman scrive che quando si entra in un'aula universitaria nordamericana di una Facoltà di Giurisprudenza si nota che i banchi sono posti in modo semi-circolare in modo che il docente, quando fa lezione utilizzando il metodo dei casi, possa chiedere a uno studente di leggere un contratto o un regolamento, e poi lo interroga chiedendo cosa ne pensa, mentre osserva gli altri studenti, che poi passa a interrogare rapidamente. Quando nota che la confusione tra gli studenti è alta, allora si ferma e li esorta a leggere con più attenzione il testo fornito.

Se si entra, invece, in un'aula di matematica nella Facoltà di Ingegneria si nota immediatamente che l'aula è rettangolare e i banchi sono disposti in modo parallelo lineare, comunicando implicitamente che qui la discussione tra docente e studenti non è un elemento prioritario. Il docente, di solito, arriva in aula e introduce l'argomento del giorno, poi si gira alla lavagna dove inizia a scrivere formule in modo rapido, voltando ogni tanto il volto verso la classe, chiedendo agli studenti nelle prime file se lo stanno seguendo, e ottenuto un moto di assenso, continua a scrivere le formule.

Diverso quello che accade nelle aule o laboratori di Ingegneria, dove spesso si vedono gruppi di studenti che lavorano da soli per preparare modellini o artefatti. Il docente si muove discretamente da un gruppo a un altro ponendo domande, offrendo consigli, supervisionando il lavoro dei gruppi.

A Medicina, invece, soprattutto nelle corsie ospedaliere, si vedono alcune triadi formate dal docente, uno o più studenti e un paziente, dove di solito il paziente è il focus dell'attenzione.

Shulman definisce il concetto di *Signature Pedagogies* come

tipologie di insegnamento organizzate in modo da formare i futuri professionisti per le loro professioni. In queste *Signature Pedagogies*, i novizi sono formati sugli aspetti critici di tre dimensioni fondamentali del lavoro professionale: il pensare, l'eseguire ed agire con integrità¹.

Shulman afferma inoltre che la *Signature Pedagogie* ha tre dimensioni: una struttura superficiale, una struttura profonda e una struttura implicita.

¹ "Types of teaching that organize the fundamental ways in which future practitioners are educated for their new professions. In these *Signature Pedagogies* the novices are instructed in critical aspects of the three fundamental dimensions of professional work: to think, to perform and to act with integrity".

La struttura superficiale consiste nelle azioni didattiche concrete e operative, realizzate durante le attività di insegnamento e apprendimento quali la spiegazione, la dimostrazione, la formulazione di domande, la discussione.

La struttura profonda comprende l'insieme delle credenze sul miglior modo di insegnare un corpus disciplinare.

La struttura implicita, invece, include la dimensione etica e morale, i valori e gli atteggiamenti propri della professione.

La riflessione sulle *Signature Pedagogies* è oggetto della *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), ossia quell'ambito di studio e ricerca sulla didattica universitaria, nel quale si chiede ai docenti di descrivere le proprie pratiche didattiche e di interrogarsi sull'efficacia che queste pratiche hanno per far raggiungere gli obiettivi educativi. La riflessione sul rapporto tra obiettivi formativi e strategie didattiche porta i docenti a progettare percorsi formativi e a valutarne l'impatto.

La definizione di *Signature Pedagogies* comporta che i docenti di aree disciplinari omogenee descrivano le loro pratiche e individuino le più profonde credenze della propria comunità scientifica rispetto sia alla trasmissione del proprio corpus teorico, sia alla creazione di nuove conoscenze. Il lavoro della *Scholarship of Teaching and Learning* spinge a chiedersi perché si insegna in quel modo, andando oltre la risposta: "Si è sempre fatto così!", esplorando oltre la punta dell'*iceberg*, cercando quali sono le credenze, le convinzioni profonde, le pratiche che forgiavano l'identità di una comunità di studiosi di un determinato ambito disciplinare.

Il costrutto di *Signature Pedagogies* forza ogni docente a chiedersi: "Come questa disciplina favorisce l'apprendimento profondo e aiuta gli studenti a pensare come esperti disciplinari?"

L'idea di fondo è che se si vogliono sviluppare competenze, intese come l'insieme di conoscenze e abilità, proprie di un profilo professionale, secondo il modello dell'allineamento costruttivo di Biggs & Tang, i docenti dovrebbero pianificare percorsi formativi che sviluppino modi di pensiero e modi di agire tramite l'apprendimento esperienziale, non limitandosi alle lezioni trasmissive *ex-cathedra*.

Per sviluppare competenze, intese come la capacità di attivare risorse interne ed esterne per risolvere famiglie di problemi presi dalla futura realtà professionale (Roegiers, 2004), i docenti dovrebbero proporre situazioni problematiche prese dalla realtà dei futuri professionisti e creare ambienti di apprendimento significativi, il più possibile simili alla futura realtà professionale, avvalendosi anche di simulazioni.

Il problema si pone per le discipline che non formano per una determinata professione: ad esempio, nel campo delle Scienze umane, uno studente di Storia non diventerà per forza uno storico, e così uno studente di Arte non diventerà esclu-

sivamente un critico d'arte. La domanda, quindi, è "Per cosa prepariamo i nostri studenti, se non siamo nel campo di una professione precisa?".

La risposta la troviamo nel rapporto tra i Risultati di Apprendimento di un insegnamento e il significato che gli studenti attribuiscono al loro apprendimento.

2. Esempi di *Signature Pedagogies*

Da quando è apparso l'articolo di Lee Shulman sulle *Signature Pedagogies*, molti autori hanno iniziato a raccogliere esperienze e riflessioni teoriche da parte di docenti per confermare la validità di questo costrutto teorico. In particolare, alcuni studiosi dell'Università del Wisconsin (Nancy Chick, Regan Gurung e Aeron Haynie) hanno chiesto ai loro colleghi di descrivere gli scopi e le strategie didattiche dei loro insegnamenti, pubblicando un paio di testi molto esplicativi (Gurung R.A.R. *et al.*, 2009; Chick N.L. *et al.*, 2012).

Ogni area disciplinare viene esaminata, tramite revisione della letteratura di settore e analisi delle società scientifiche e delle loro riviste dedicate alla didattica universitaria, per giungere alla individuazione di docenti riconosciuti esperti, i quali descrivono approcci e strategie dominanti nel campo della formazione superiore.

Nel caso della Chimica, ad esempio, emerge che il metodo più utilizzato è l'apprendimento in laboratorio dove gli studenti imparano osservando professionisti reali che fungono da modello, o *Role model*, e svolgendo attività come se fossero ricercatori. Accanto all'apprendimento basato sul laboratorio, i docenti di chimica utilizzano altri tre metodi: l'apprendimento per scoperta, l'*Inquiry Based Learning* (IBL) e l'apprendimento basato su progetti.

La formazione dei futuri infermieri, invece, rivela come vi sia stato un passaggio dalla lezione tradizionale in aula ai metodi della narrazione, del *Problem Based Learning*, delle *Medical Humanities*, della clinica della formazione o supervisione, della simulazione e dei tirocini internazionali.

La formazione degli assistenti sociali è orientata al raggiungimento delle dieci competenze del profilo professionale, definito dall'Organo Abilitante nazionale (*Council on Social Work Education*) e privilegia la formazione sul campo che è definita come la loro *Signature Pedagogy*. Inoltre, sono importanti la formazione alle competenze interpersonali, quali la conduzione di un'intervista, che viene insegnata tramite gioco dei ruoli e micro-simulazioni (Chick *et al.*, 2012).

Recentemente alcuni studiosi del Trinity College di Dublino hanno iniziato a esplorare il concetto di *Signature Pedagogies* giungendo a classificare le strategie di-

dattiche per grandi aree: AHSS (*Arts, Humanities, Social Sciences*), *Health* (Scienze della salute), STEM (*Sciences, Technology, Engineering, Mathematics*) (Figura 1).

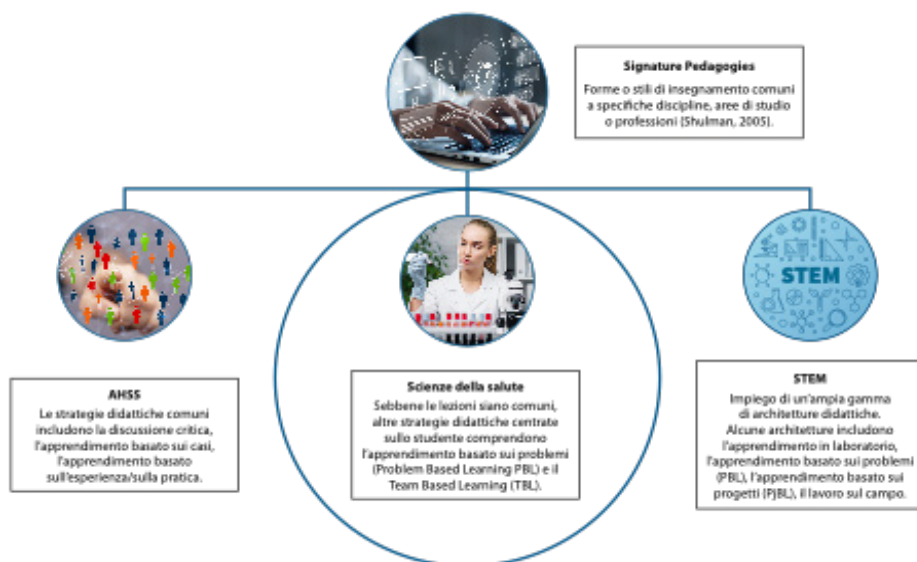


Figura 1 – *Signature Pedagogies*

Non possiamo nascondere che sono emerse anche voci discordanti che esortano ad avere un approccio prudente nei confronti delle didattiche che emergono dagli studi sulle *Signature Pedagogies*. Ricordiamo il contributo di Aine Hyland e Shane Kilcommins che, pur riconoscendo l'eccellenza del costrutto coniato da Shulman, esortano i non-specialisti di un'area disciplinare a non fermarsi alle descrizioni di pochi autori o docenti di una determinata area. Facendo riferimento a Giurisprudenza, Hyland e Kilcommins contestano il fatto che Shulman identifichi il metodo dei casi Langedelliano come la *Signature Pedagogie* in ambito legale. Dopo una lunga descrizione del metodo dei casi proposto e diffuso da Christopher Columbus Langdell, preside della Facoltà di Giurisprudenza alla Harvard University, essi sottolineano come il metodo dei casi non sia da identificare con quel determinato tipo di metodo dei casi di stampo langdelliano ed esortano i non-specialisti a confrontarsi con docenti rappresentativi dell'intera area disciplinare (Hyland & Kilcommins, 2009). Questo punto pare di grande rilevanza e porta a riflettere sul metodo di ricerca da adottare per poter definire una *Signature Pedagogie* come il frutto della riflessione ampia e completa di una comunità scientifica.

3. Formare i docenti secondo il costrutto di *Signature Pedagogies*: una proposta italiana

Accogliendo la tesi che le *Signature Pedagogies* permettono di identificare alcune strategie didattiche e alcuni metodi di valutazione come metodi specifici e distintivi per l'insegnamento di alcune aree disciplinari, proponiamo la tesi che le iniziative di *Faculty Development* potrebbero essere differenziate per alcune aree disciplinari, fermo restando che la interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà sono sempre foriere di apprendimento reciproco e contaminazioni fertili.

Prendiamo come riferimento il *framework* delle competenze didattiche del docente universitario utilizzato presso l'Università di Foggia nel progetto TILD (Figura 2), adattato da van Dijk *et al.* (2021), che individua sei competenze: Progettazione formativa, Insegnamento e facilitazione dell'apprendimento, Valutazione, *Leadership* educativa e *management*, Ricerca educativa, Riflessione e sviluppo professionale (Lotti *et al.*, 2022)

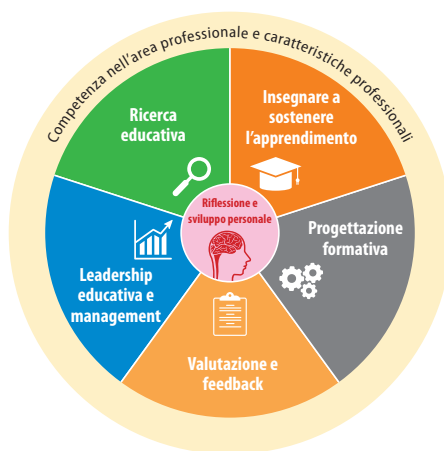


Figura 2 – Le competenze didattiche del docente universitario: il *framework* del Progetto TILD dell'Università di Foggia.

Lo sviluppo delle sei competenze didattiche del docente universitario potrebbe, quindi, prevedere due tipi di formazione: una prima formazione comune, dedicata ai docenti di tutte le aree disciplinari, e una seconda tipologia di formazione, che potremmo definire distintiva o specifica, per alcuni ambiti disciplinari.

Il *Teaching and Learning Center* di un ateneo potrebbe, quindi, in prima istanza organizzare attività di *Faculty Development* per sviluppare tutte e sei le competenze

didattiche dei docenti universitari, e proponendo successivamente alcuni moduli specifici per alcuni gruppi di docenti.

Ripercorrendo le sei competenze didattiche del *framework* olandese di van Dijk, si ritiene che tutti i docenti dovrebbero sviluppare le seguenti sei competenze:

1. progettazione didattica;
2. insegnamento e facilitazione dell'apprendimento;
3. valutazione;
4. *leadership e management*
5. ricerca sulla propria didattica universitaria;
6. riflessione e sviluppo continuo.

Un *Teaching and Learning Center* di ateneo, quindi, potrebbe proporre attività formative mirate a sviluppare competenze di progettazione, insegnamento, valutazione, *leadership e management*, ricerca sulla didattica, sviluppo continuo o formazione continua.

Alcune di queste competenze hanno contenuti comuni e altre invece possono presentare declinazioni specifiche.

Prendiamo come esempio, per esplicitare il nostro ragionamento, i docenti di area medica e professioni sanitarie, e chiediamoci se la loro formazione presenta caratteristiche distintive e specifiche.

3.1. Progettazione didattica

Per quanto riguarda la progettazione di un singolo insegnamento, riteniamo che tutti i docenti, a prescindere dalla loro area di appartenenza, dovrebbero saper progettare il proprio *syllabus* secondo il modello dell'allineamento costruttivo (Biggs & Tang, 2010), e quindi saper scrivere obiettivi educativi o risultati di apprendimento in modo corretto, confrontarsi con una matrice di Tuning o un *curriculum map*.

Per quanto riguarda la progettazione di un corso di studi nella sua globalità, qui potrebbero presentarsi alcune specificità che potrebbero richiedere conoscenze e abilità differenziate. Nell'ambito della *Medical Education* vi sono alcuni elementi specifici per quanto riguarda la progettazione del curriculum o *curriculum design*. Vi sono almeno tre modelli di riferimento: curriculum articolato in un triennio pre-clinico e uno clinico, curriculum per moduli interdisciplinari organizzati per apparati o organi (esempio: apparato cardiovascolare, apparato locomotore, apparato digestivo, apparato respiratorio, ecc.) in cui le discipline sono organizzate intorno a un tema unico, e il curriculum a spirale (Harden & Stamper, 1999) ove i temi

vengono ripresi in modo ricorsivo e sempre più approfondito nell'arco dei tre o sei anni di corso di studi.

3.2. Insegnamento e facilitazione dell'apprendimento

Ogni docente dovrebbe conoscere le principali architetture didattiche, per poter scegliere le strategie più efficaci e pertinenti per favorire il raggiungimento degli obiettivi dei suoi insegnamenti. Potremmo prendere a riferimento il *framework* delle architetture didattiche di Giovanni Bonaiuti (Bonaiuti, 2014) che descrive sei architetture (trasmissiva o recettiva, comportamentale, simulativa, collaborativa, esplorativa, metacognitiva) e indica per ogni macrostruttura alcune strategie didattiche (Tabella 1).

Architettura	Strategie didattiche
Recettiva (trasmissiva)	Esposizione classica Esposizione multimodale <i>Flipped Classroom</i>
Comportamentale (direttivo-interattiva)	Istruzione sequenziale interattiva Modellamento (tirocinio) Importanza del feedback Supporto al comportamento positivo
Simulativa	Studio del caso Simulazione simbolica <i>Game Based Learning</i> <i>Role playing</i> /drammatizzazione
Collaborativa	Mutuo insegnamento Apprendimento cooperativo Discussione
Esplorativa	<i>Problem Based Learning</i> (PBL) Metodo dei progetti
Metacognitiva-autoregolativa (strategie per auto-apprendere)	Metacognizione e auto-regolazione

Tabella 1 – le architetture e le strategie didattiche secondo Giovanni Bonaiuti

Per quanto riguarda le strategie didattiche, nell'ambito della formazione dei futuri professionisti della salute e della cura, o *Health Professions Education*, vi sono alcune specificazioni che possono essere utili in particolare modo per i docenti di area medica e sanitaria.

Per l'architettura comportamentale il tirocinio, ad esempio, gioca un ruolo preponderante perché nei corsi di laurea delle professioni sanitarie gli studenti trascorrono 1500 ore in tirocinio, luogo di sviluppo dell'identità professionale e palestra per lo sviluppo di competenze intese come somma di conoscenze e abilità tecnico-gestuali, relazionali e cognitive.

Il tutor clinico o guida di tirocinio riveste un ruolo importante e deve essere formato attentamente su temi quali: il contratto formativo con lo studente, il feedback efficace, la selezione di setting formativi significativi, la valutazione formativa.

La simulazione gioca un ruolo preponderante nella formazione dei futuri medici e professionisti della salute e i centri di simulazione, sempre più presenti negli atenei italiani, offrono un laboratorio didattico da progettare e organizzare. Nei centri di simulazione gli studenti possono incontrare pazienti standardizzati, pazienti esperti e pazienti formatori, sperimentare manovre tecnico-gestuali su manichini a bassa, media e alta fedeltà; possono imparare tramite la realtà virtuale, la realtà aumentata, i visori, la simulazione immersiva. I pazienti standardizzati sono un *medium* didattico, frutto di ricerche e sperimentazioni che risalgono agli anni Settanta e Ottanta, e sono tipici nella formazione del medico. Sono attori che vanno appositamente formati tramite copioni e scenari, e devono simulare pazienti che presentano sintomi e segni fisici e comportamentali. Questi pazienti possono anche essere formati a fornire un feedback agli studenti.

Probabilmente una formazione sulla Simulazione in Medicina è una *Signature Pedagogy* di area medica e sanitaria e non va offerta a tutto il corpo docente di un ateneo, ma solo a una parte specifica di esso.

Tutta l'area delle *Medical Humanities*, ossia dell'utilizzo delle arti umanistiche quali la letteratura, il teatro, la pittura, il cinema, e le arti visive nel loro complesso, per sviluppare competenze comunicative e relazionali dei futuri professionisti della salute è specifico della formazione del personale di cura.

Un'altra strategia didattica particolarmente utile per la formazione dei futuri medici e professionisti sanitari è il *Team Based Learning*.

3.3. Valutazione

Per la parte comune sulla valutazione possiamo fare riferimento ai temi che di solito sono oggetto dei corsi offerti ai docenti neoassunti: le differenze tra valutazione formativa e sommativa, le caratteristiche dell'*Assessment Of Learning (AoL)*, *Assessment For Learning (AfL)*, *Assessment As Learning (AaL)*, i principi di validità, oggettività, affidabilità delle prove di valutazione, le caratteristiche dei principi metodi di valutazione (prove scritte, prove orali, osservazione di retta in prove pratiche in situazioni simulate o reali con strumenti quali checklist, griglie di osservazione, rubriche, portfolio, realizzazione di progetti e artefatti).

Anche in questo caso la *Medical Education* offre strumenti di valutazione innovativi e specifici: l'esame orale strutturato o triplo salto, una forma di esame individuale a libri aperti che valuta la capacità di uno studente di individuare i suoi bisogni formativi, la sua capacità di ricerca autonoma, di sintesi e di auto-

valutazione; il *progress test*, una forma di valutazione delle conoscenze dell'intero corso di laurea che viene somministrato a tutti gli studenti dell'intero corso di laurea quattro volte nell'arco di un anno per verificare l'apprendimento costante; l'*Objective Structured Clinical Examination*, un esame a stazioni in cui vengono esaminate le abilità tecnico gestuali e di comunicazione con i pazienti in setting realistici, ove gli studenti incontrano brevemente pazienti simulati o manichini; il *programmatic assessment*, un metodo di valutazione olistico che aiuta a raccogliere tutta una serie di evidenze durante l'intero percorso formativo. Vi sono poi una serie di strumenti per la valutazione olistica in tirocinio: il *Mini CEX*, il *DOPS*, il *Multi Source feedback*.

Considerate le specificità di valutazione in *Medical Education*, si ritiene utile creare eventi formativi *ad hoc* per i docenti di area medica e sanitaria.

3.4. *Leadership e management*

La capacità di *leadership* educativa e *management* di gruppi di lavoro dedicati alla didattica universitaria è sviluppata in modo generico per tutti i docenti degli atenei, senza differenziare per le diverse aree universitarie.

In Italia vi sono poche esperienze di eventi formativi dedicati alla *Leadership* educativa dei docenti universitari, con particolare riferimento a quella dei coordinatori dei corsi di studio. (Basile *et al.*, 2019; Basili, 2016)

All'estero i corsi sulla *leadership* educativa sono rari e comunque sono offerti a tutti i docenti indistintamente (Bolander Laksov *et al.*, 2017).

3.5. *Ricerca Educativa*

La ricerca educativa in *Higher Education* richiede l'acquisizione di competenze di ricerca in ambito pedagogico didattico. I docenti delle materie STEM spesso temono di non saper fare ricerca in un'area umanistica e chiedono di essere accompagnati nella progettazione di una sperimentazione in ambito didattico.

Anche in questo caso la formazione tende a sviluppare competenze comuni a tutti i docenti senza differenziare l'ambito di provenienza.

La ricerca educativa è l'ambito definito anche *Scholarship of Teaching and Learning*.

Nonostante le numerose opportunità di pubblicazione su riviste internazionali di didattica e il fiorire di iniziative dedicate al *Faculty Development*, in Italia sono pochi gli studiosi che pubblicano su riviste dedicate all'insegnamento e all'apprendimento nell'istruzione superiore. Perché i docenti ricercatori non pubblicano le loro ricerche didattiche? Una potenziale ragione è che gli studiosi di molte discipline non si sentono preparati a scrivere un articolo scientifico nel campo dell'educazione superiore.

La sfida di fare ricerca sulla propria didattica disciplinare è stata analizzata in letteratura. Per esempio, Miller-Young, Yeo e Manarin (2018) sostengono che

l'approdo alla *Scholarship in Teaching and Learning* provoca un tipo di dissonanza epistemologica che è problematica e disturbante per i docenti/accademici di diverse discipline che “sperimentano un'interruzione del loro senso di identità, che li porta a mettere in discussione se stessi come insegnanti, ricercatori e colleghi” (Miller-Young *et al.*, 2018).

Molti docenti universitari non hanno una formazione formale sulla ricerca in didattica universitaria. Molti sono autori che pubblicano nelle loro discipline, ma quando entrano nella *Scholarship of Teaching and Learning* si sentono a disagio perché non conoscono, in campo didattico, i diversi approcci alla ricerca che possono essere qualitativi, quantitativi e misti. I docenti universitari spesso non conoscono gli approcci qualitativi come l'etnografia, la *grounded theory*, i metodi narrativi, la *design based research*.

Si sentono come persone con doppia cittadinanza, parte di due comunità, ciascuna con abitudini e norme culturali distinte, sebbene entrambe privilegino la scrittura come forma di comunicazione (Healey *et al.*, 2019).

3.6. Riflessione e sviluppo continuo

Per mantenersi sempre aggiornati sulla didattica della propria disciplina, i docenti dovrebbero saper individuare le forme di aggiornamento specifico offerte da agenzie formative e società scientifiche, e conoscere quali sono le riviste specifiche per la propria area disciplinare.

Vi sono molte riviste e per l'area medica citiamo, ad esempio, TUTOR in Italia, *Medical Teacher*, *Teaching and Learning in medicine*, *Medical Education*, *Academic Medicine*, *Perspectives on Medical Education*, *Journal of Graduate Medical Education*, *The Clinical Teacher*, *Medical Science Educator*, *Medical Education Online*.

4. Il caso del Centro di *Medical Education* dell'Università di Genova: un esempio di *Faculty Development* e *Signature Pedagogies* per l'area medica e sanitaria?

Questo paragrafo si sofferma sulle attività di *Faculty Development* realizzate presso il Centro di *Medical Education* dell'Università di Genova, dal 2010 al 2017, per analizzare le proposte formative rivolte ai docenti della scuola medica e verificare se anche in Italia vi sia una implicita formazione dei docenti universitari ispirata al costrutto di *Signature Pedagogies*.

A maggio 2010 nasce a Genova, dalla collaborazione tra le Facoltà di Medicina e Scienze della Formazione, il primo centro universitario italiano di *Medical Education*.

Il Centro di *Medical Education* organizzò dal 2010 al 2017 n. 25 seminari (Tabella 2) e n. 29 workshop (Tabella 3) rivolti ai docenti della Scuola di Medicina genovese.

I seminari, definiti aperitivi pedagogici perché collocati all'ora di pranzo, prevedevano anche una parte conviviale, erano dedicati a un tema di pedagogia medica tenuta da un esperto nazionale o internazionale.

Gli ateliers pedagogici o workshop erano corsi brevi della durata di qualche ora o di pochi giorni caratterizzati da una alta interattività e dalla possibilità di apprendere dall'esperienza.

Ogni *atelier* era aperto a un massimo di 30 partecipanti.

	Data	Titolo	Relatore
1.	1 aprile 2011	La formazione dei professionisti della salute per il XXI secolo. Il punto di vista della Commission Lancet.	Piersante Sestini Università di Siena
2.	3 maggio 2011	A me gli occhi <i>please!</i> Come attirare e conservare l'attenzione degli studenti	Guido Amoretti Università di Genova
3.	28 giugno 2011	Umanizzazione o <i>Medical Humanities</i> ? La formazione umanistica del nuovo professionista della salute	Sandro Spinsanti Istituto Giano, Bergamo e Modena
4.	21 settembre 2011	L'Educazione interprofessionale: apprendere insieme per lavorare insieme. Indicazioni ed esperienze dal Canada	Liliane Asseraf – Pasin McGill University, Montreal, Canada
5.	13 ottobre 2011	<i>Communication skills in Medicine: Teaching, testing and learning</i>	Jan Van Dalen Università di Maastricht

6.	27 ottobre 2011	Il <i>Clinical Simulation Center</i> della Mc Gill University: condivisione di un'esperienza	Franco Carnevale Mc Gill University, Montreal Canada
7.	17 novembre 2011	<i>The Professionalism</i>	Diana Alfonso University of Hawai
8.	9 febbraio 2012	<i>Medical Education</i> : Come pubblicare sulle riviste internazionali	Roger Watson Università di Sheffield, UK
9.	6 marzo 2012	L'etica nella formazione del personale di cura	Luisella Battaglia Università di Genova
10.	18 aprile 2012	La competenza etica: come svilupparla nei futuri professionisti della salute	Franco Manti Università di Genova
11.	16 maggio 2012	Il contratto di apprendimento per pianificare i tirocini in ambito professionale	Liliane Asseraf Pasin Mc Gill University, Montreal, Canada
12.	5 luglio 2012	Innovazione curriculare: sogno, follia o realtà?	Guido Coggi Università di Milano
13.	10 settembre 2012	La simulazione per la formazione del personale di cura: l'esperienza nord-americana	Franco Carnevale Mc Gill University, Montreal
14.	8 ottobre 2012	Come utilizzare i casi – dilemma per insegnare la bioetica	Prof Amnon Carm Cattedra UNESCO Università di Tel Aviv
15.	14 novembre 2012	Le basi neurofisiologiche dell'apprendimento	Prof Fabio Benfenati Università di Genova
16.	17 gennaio 2013	Valutare le competenze: problemi e soluzioni	Roger Watson University of Hull, UK
17.	4 febbraio 2014	<i>Global health</i> : la formazione del personale di cura per i paesi emergenti	Corrado Cancedda Harvard Medical School
18.	19 marzo 2014	Cosa c'è di nuovo dopo il Corso di laurea Magistrale in Medicina?	Andrea Lenzi Università di Roma La Sapienza
19.	8 maggio 2014	La vita e l'arte dell'incontro: formare all'alleanza terapeutica	Giorgio Dini Università di Genova
20.	4 dicembre 2014	Insegnare a comunicare cattive notizie	Franco Carnevale McGill University, Montreal
21.	12 marzo 2015	L'errore in Medicina	Luigi Benedetto Arru Assessore sanità Sardegna Direttore Centro di Simulazione, Nuoro
22.	21 aprile 2015	Etica clinica: dalla formazione alle buone pratiche	Franco Carnevale McGill University, Montreal
23.	7 maggio 2015	Ci vuole l'abilitazione nazionale anche per la didattica? Strategie per lo sviluppo e la qualificazione delle competenze didattiche in università. Il progetto PRODID	Ettore Felisatti Università di Padova

24.	8 giugno 2015	Il <i>Case Based Learning</i> : insegnare ed apprendere attraverso i casi clinici	Silvia Oldani Humanitas research Hospital, Milano
25.	22 giugno 2015	La formazione sul campo in una prospettiva interprofessionale: l'esperienza trentina	Amelia Marzano APSS di Trento
26.	9 luglio 2015	<i>Medical Education</i> : temi emergenti nel panorama nazionale e in-ternazionale	Fabrizio Consorti Presidente SIPeM
27.	8 maggio 2017	<i>Research in Medical Education</i>	Mary Ellen Macdonald Centre of <i>Medical Education</i> McGill University, Montreal

Tabella 2 – Gli aperitivi pedagogici del Centro di *Medical Education*, Università di Genova

I titoli dei seminari e dei workshop dichiarano la specificità disciplinare: il *Problem Based Learning* per le professioni sanitarie, il *Team Based Learning* per le professioni sanitarie, le attività di simulazione da svolgere al Centro di Simulazione Avanzata; metodi di valutazione delle competenze quali l'esame clinico oggettivo strutturato (OSCE o esame a stazioni) o l'esame orale strutturato (triplo salto); modelli formativi quali l'educazione interprofessionale e le *Medical Humanities*.

	Data	Titolo	Docenti
1.	6-7 luglio 2010	<i>Problem based learning</i> : come promuovere l'apprendimento partendo da situazioni problematiche e casi clinici	Sasso L., Lotti A., Università di Genova
2.	15-16 settembre 2010	La formazione dei tutor clinici per le professioni sanitarie	Sasso L., Bagnasco A. Università di Genova
3.	8-9 novembre 2010	<i>Medical Humanities</i> e Medicina Narrativa: nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura	Zannini L., Università di Milano
4.	24-25 novembre 2010	<i>Problem based learning</i> per le professioni sanitarie	Sasso L., Bagnasco A. Università di Genova
5.	29-30 gennaio 2011	<i>La valutazione nel PBL: l'esame orale strutturato o il triplo salto</i>	Sasso L., Bagnasco A. Università di Genova
6.	3-4 marzo 2011	Il cinema nella formazione dei professionisti della salute	Garrino L. e Gregorino S., Università di Torino
7.	7-8 marzo 2011	<i>Problem Based Learning (PBL) per ANEP Associazione Nazionale Educatori Professionali</i>	Sasso L., Lotti A., Università di Genova
8.	31 marzo 2011	<i>Team based learning (TBL)</i>	Sestini P. e Rossi S., Università di Siena

9.	20-21 aprile 2011	La formazione dei tutor clinici in medicina: dalle <i>clinical skills</i> al <i>bed side teaching</i>	O. Riggio, Università di Roma L. Vettore, SIPEM
10.	5-6 luglio 2011	La valutazione nel PBL: esame orale strutturato o triplo salto	Sasso L. e Bagnasco AM,, Università di Genova
11.	21 settembre 2011	<i>Communication skills in Medicine: teaching, testing and learning</i>	Van Dalen J. e van de Eertwegh V,, Università di Maastricht, Olanda
12.	18-19 ottobre 2011	Esame clinico oggettivo strutturato OSCE	Sasso L., Bagnasco A. Università di Genova
13.	6-7 dicembre 2011	La costruzione dei casi per PBL per la formazione degli educatori professionali sociosanitari (per ANEP)	Sasso L., Lotti A., Università di Genova
14.	6 febbraio 2012	Le core competence in economia sanitaria	Testi A., Sasso L, Lotti A., Università di Genova
15.	marzo/aprile 2012	Il <i>Problem Based Learning</i> per le professioni sanitarie (Visitors' workshop)	Sasso L. e Bagnasco AM,, Università di Genova
16.	16 maggio 2012	Usare il <i>Clinical Performance Instrument</i> (CPI) per valutare gli studenti del corso di laurea in Fisioterapia	Liliane Asseraf Pasin, Mc Gill University, Canada
17.	17 maggio 2012	Educazione interprofessionale su Intercultura e salute Workshop per 100 studenti provenienti da 5 corsi di laurea	Liliane Asseraf Pasin, Mc Gill University, Canada
18.	18 maggio 2012	<i>Curriculum Mapping</i> : uno strumento che aiuta il docente a pianificare il corso	Liliane Asseraf Pasin, Mc Gill University, Canada
19.	26-27 giugno 2012	Valutazione delle competenze nella prova finale per dietisti per ANDID	Guilbert JJ, Ginevra Festi D., Università di Bologna
20.	11 giugno 2012	La valutazione formativa in tirocinio clinico	Visioli S., Università di Milano
21.	12 settembre 2012	La costruzione dei casi simulati per il Centro di Simulazione Avanzata	Carnevale F., McGill University, Canada
22.	6-7 novembre 2012	La valutazione dell'apprendimento in ambito clinico: l'esame clinico oggettivo strutturato (<i>visitors workshop</i>)	Sasso L., Bagnasco A., Università di Genova
23.	18-19 dicembre 2012	La costruzione dei copioni dei pazienti standardizzati per le <i>communication skills</i>	Carnevale F., McGill University, Canada
24.	29-30 gennaio 2013	La valutazione nel PBL: esame orale strutturato o triplo salto	Sasso L. e Bagnasco AM,, Università di Genova

25.	5 febbraio 2013	Il <i>Team Based Learning</i>	Sestini P., Rossi S. Università di Siena
26.	22 giugno 2015	La formazione sul campo	Marzano A., APSS di Trento
27.	29 giugno 2015	<i>Problem Based Learning</i> o apprendimento basato sui problemi	Lotti A., Università di Genova
28.	9 luglio 2015	I metodi del tutorato clinico: il contratto formativo e il feedback	Consorti F, SIPeM e Università di Roma La Sapienza
29.	16-17 giugno 2017	<i>Didactics and organization of training courses in Post-Graduate Medical Education</i>	Patel R., University of Nottingham, UK

Tabella 3 – Gli *atelier* o workshop del Centro di *Medical Education*, Università di Genova

Un altro filone tenuto in considerazione era quello della formazione dei tutor clinici, ossia professionisti nei reparti ospedalieri o aziendali che affiancano gli studenti in tirocinio.

Infine, il Centro di *Medical Education* si è dedicato allo sviluppo delle linee guida per la promozione dell'approccio per competenze e ha realizzato un progetto di ricerca biennale denominato “*Verso l'Eccellenza della formazione post-laurea*” per le Scuole di Specializzazione in area Medica che ha prodotto la pubblicazione di 8 volumi dedicati alle Linee Guida per la progettazione formativa secondo un approccio per competenze destinato alle seguenti Scuole di Specializzazione: Chirurgia pediatrica, Emergenza e Urgenza, Geriatria, Igiene e Medicina Preventiva, Medicina del Lavoro, Medicina Nucleare, Nefrologia (Amore *et al.*, 2020).

Alla luce dell'esperienza del Centro di *Medical Education* dell'Università di Genova si può ritenere che il *Faculty Development* possa proporre iniziative formative specifiche e distintive per i docenti di area medica e quindi che, se esistono strategie didattiche distintive per gli studenti di area medica e sanitaria, conseguentemente si possono pianificare e realizzare attività formative di *Faculty Development* specifiche per gruppi omogenei di docenti.

5. Conclusioni

Il costrutto di *Signature Pedagogies*, coniato da Lee Shulman nel 2006, evoca il dibattito tra didattica generale e didattiche disciplinari avviato da Franco Frabboni (Frabboni, 1999) il quale affermava che la Didattica generale si occupa maggiormente dell'interazione tra il docente e l'allievo, mentre le Didattiche Disciplinari guardano con maggiore attenzione gli aspetti connessi al sapere disciplinare.

Le *Signature Pedagogies* rappresentano un quadro di riferimento originale che spinge i docenti universitari a interrogarsi su quali siano le conoscenze e competenze irrinunciabili da far acquisire ai propri studenti per renderli professionisti con una identità professionale ben chiara che si distingue per il pensare, l'eseguire e agire con integrità, e di conseguenza quali siano gli approcci didattici da privilegiare nell'agire didattico.

Sebbene queste *Signature Pedagogies* siano state esplorate ormai da vent'anni in Nord America e nei Paesi anglosassoni, non sono ancora state analizzate in Italia. Essendo un concetto che necessita di essere studiato all'interno di un contesto culturale ben preciso, in virtù di normative nazionali specifiche, si propone di avviare ricerche a livello nazionale coinvolgendo le Sezioni didattiche delle Società scientifiche, laddove esistenti.

In questo momento storico in cui le Università hanno acceso i riflettori sulla didattica universitaria e sul *Faculty Development*, appare rilevante che le società scientifiche si interrogino al proprio interno, su cosa insegnano, come lo insegnano e come lo valutano, per arrivare a definire le proprie *Signature Pedagogies* italiane. Queste Società scientifiche potrebbero consegnare i risultati della loro ricerca ai *Teaching and Learning Center* affinché possano beneficiarne e proporre eventi formativi, di accompagnamento e supporto mirato.

Nelle comunità di pratica, spesso, si sentono docenti che chiedono di potersi confrontare a livello nazionale con colleghi della stessa area disciplinare per capire cosa e come insegnano, per avere una possibilità di confronto e superamento della solitudine dell'insegnante.

Riferimenti bibliografici

- Basile F., Piazza R., Lombardo M.B. (2019) Aggiornamento dei docenti e innovazioni delle metodologie didattiche nell'ateneo di Catania. In Corbo F. Michellini, Uricchio A. (cura) *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani*. Università degli studi di Bari Aldo Moro.
- Basili S. (2016) La cassetta degli attrezzi del Presidente del Corso di laurea. Il ruolo del presidente del corso di laurea tra quello istituzionale e quello pedagogico. *Medicina e Chirurgia*, 70: 3187-3190.
- Bolander Laksov K, Tomson T. (2017) Becoming an educational leader – exploring leadership in medical education, *International Journal of Leadership in Education*, 20:4, 506-516, DOI: 10.1080/13603124.2015.1114152
- Chick L.C., Haynie A., Gurung R.A.R. (2012) *Exploring More Signature Pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*, Routledge

- Dent J.A., Harden R.M. (2013) A practical guide for Medical Teacher. Churchill Livingstone Elsevier
- Falk, B. (2006) A conversation with Lee Shulman – Signature Pedagogies for teacher education: defining our practices and rethinking our preparation, *The New Educator*, 2: pp. 73-82.
- Gruppo di lavoro ANVUR per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria (2023) *Linee guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria*. Roma: ANVUR
- Gurung R.A.R., Chick L.C., Haynie A. (2009) Exploring Signature Pedagogies. Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind, Stylus
- Hyland A., Kilcomminis S. (2009) Signature Pedagogies and legal education in universities: epistemological and pedagogical concerns with Langdellian case method. *Teaching in Higher Education*. Vol. 14, n.1, pp.29-42
- Lotti, A.; Bosco, A.; Dipace, A.; Limone, P. (2022) Valutazione di un intervento online di Faculty Development: il modello del Progetto TILD dell'Università di Foggia. In Dipace A., Fornasari A., De Angelis M. *Il post- digitale*. Franco Angeli
- Lotti A. (2024) L'Università italiana, il Faculty Development e il dibattito sulle didattiche innovative. In Ferrari M., Canevari M. (eds) *I cambiamenti delle pratiche didattiche oltre la pandemia*. Brescia: Editrice Morcelliana, Scholé.
- Roegiers X. (2004) *Une pédagogie de l'intégration. Compétence et intégrations des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck – Université
- Shulman, L. S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134(3), pp. 52–59. <http://www.jstor.org/stable/20027998>

Per la promozione della didattica per competenze all'università: il progetto di ricerca PPFDU dell'ateneo federiciano

Rosaria Capobianco - Università degli Studi di Napoli Federico II

Tiziana Pacelli - Università degli Studi di Napoli Federico II¹

1. Introduzione

L'attenzione rivolta dai singoli Atenei al miglioramento della qualità della didattica universitaria è espressione concreta di quanto la 'cultura del cambiamento' abbia investito il mondo accademico. È una tematica di grandissima attualità, su cui la comunità scientifica, da tempo, si confronta, sia in ambito nazionale che internazionale. Negli ultimi decenni, a livello europeo, si sta osservando un'energica convergenza da parte delle singole università verso un importante obiettivo comune: riuscire ad incentivare un cambiamento delle pratiche didattiche e dei relativi processi valutativi, grazie a un investimento di risorse sia economiche, che umane (Felisatti & Serbati, 2014; 2017; Hibbert & Semler, 2016; Lotti, 2018; Phuong *et al.*, 2018).

Gli atenei italiani hanno compreso, da parecchi anni, la necessità e l'importanza di investire nella formazione, sia iniziale che in servizio, dei docenti universitari sostenendo sia l'adozione di metodologie e di strategie didattiche innovative, sia la condivisione di buone pratiche attraverso la formazione di comunità (Lotti & Lampugnani, 2020). Il poter contare sulla presenza all'interno degli atenei di docenti qualificati è il fattore principale per riuscire ad innalzare la qualità della didattica (Henard & Leprince-Ringuet, 2008). Per molto tempo si è ritenuta non necessaria l'attivazione di percorsi di formazione alla didattica per

¹ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso: Rosaria Capobianco è autrice dell'Introduzione, dei paragrafi 3 e 5 e delle Conclusioni; Tiziana Pacelli è autrice dei paragrafi 2 e 4. Le due autrici hanno contribuito alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.

il docente universitario, in quanto si pensava che l'esperienza diretta nelle aule universitarie e la riflessione personale potessero qualificare l'azione professionale. Negli ultimi decenni l'attenzione alla didattica e alla formazione dei docenti è aumentata, in rapporto alle procedure di valutazione e di accreditamento richieste dal modello AVA dell'ANVUR. In tale contesto si stanno concretizzando, in Italia, i diversi interventi sulla qualificazione della professionalità docente: è bene ricordare che nel 2018, il gruppo di lavoro ANVUR *QuarcDocente* pubblicò le *“Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università”*, un interessante documento che sottolinea la necessità di elevare il livello di qualificazione della didattica universitaria «attraverso azioni strategiche volte a rafforzare le competenze di insegnamento-apprendimento dei docenti» (ANVUR, 2018, p.11), proponendo dunque di riconsiderare il ruolo e il profilo professionale del docente universitario.

Nel documento si enfatizza molto il compito degli atenei al fine di supportare lo sviluppo professionale del docente universitario per riuscire a migliorare la qualità della didattica (Aquario & Mazzucco, 2016). L'ipotesi che guida ciascun progetto di qualificazione della docenza parte dalla premessa che, se non migliorano le competenze dei docenti, faticosamente si potranno raggiungere dei traguardi considerevoli nella qualità della didattica (Corbo, Michellini & Uricchio, 2019). Il merito da tributare al Gruppo di lavoro *QuarcDocente* è quello di aver elaborato le linee strategiche mandate a tutti gli atenei italiani, volte a riconsiderare il profilo professionale del docente universitario sottolineando la correlazione fra 'ricerca', 'didattica' e 'terza missione' e attribuendo alla didattica il medesimo *status* della ricerca.

Successivamente alla pubblicazione di tale documento, le università italiane hanno cercato di ridurre il gap rispetto agli altri atenei europei, predisponendo un *framework* delle competenze didattiche dei docenti universitari. Molti gruppi di ricerca all'interno dell'Associazione italiana per la promozione e lo Sviluppo della Didattica, dell'Insegnamento e dell'Apprendimento in Università (ASDUNI), ma anche all'interno della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e di GEO, il Centro di ricerca interuniversitario per lo studio della condizione giovanile, dell'organizzazione, delle istituzioni educative e dell'orientamento (Giovani Educazione Orientamento) hanno riflettuto sulle possibili azioni di qualificazione della docenza universitaria.

Nel maggio del 2023, il Gruppo di lavoro ANVUR per il riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria ha pubblicato le *“Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza univer-*

sitaria” (Felisatti & Perla, 2023)², uno stimolante documento che, partendo dalle affermazioni di Sharon Fraser (2019), considera «innovativo» il docente che

non deve soltanto saper utilizzare strategie e strumenti nuovi per promuovere l'apprendimento, ma anche essere impegnato nel promuovere obiettivi per una cultura del miglioramento della qualità dell'apprendimento degli studenti attraverso l'innovazione. Non è infatti sufficiente saper usare nuove tecniche didattiche o nuove tecnologie, bensì è rilevante sviluppare un pensiero complesso che ponga al centro lo studente (Felisatti & Perla, 2023, p.17).

È importante che il docente universitario sappia attivare un 'approccio di insegnamento' che sia in grado di favorire e di massimizzare l'esperienza di apprendimento (Ellis, 2022).

2. Dialogo tra pedagogia, didattica e didattica disciplinare: dalla *Teacher Education* al *Faculty Development*

La possibilità di una relazione tra la pedagogia, la didattica e la didattica disciplinare nasce dall'esigenza di voler riconoscere, in senso sia epistemologico che pedagogico-didattico, che tutte e tre studiano e approfondiscono, in forme diverse, il processo di insegnamento e apprendimento (Leutenegger, 2014). È chiaro, però che, pur interessandosi allo stesso ambito, esse individuano dimensioni, prospettive e problematiche diverse, anche perché ciascuna individua e studia fenomeni e questioni partendo dal proprio sistema di costrutti concettuali, di modelli teorici ed epistemologici di riferimento, adottando metodi di indagine adeguati ai rispettivi impianti teorici e alle problematiche specifiche (Martini, 2016). Il confronto offre, dunque, la possibilità di rivolgere uno sguardo composito alle varie situazioni di insegnamento/apprendimento, integrando e modulando costrutti epistemologici, approcci e strumenti metodologici differenti (Hofstetter & Schneuwly, 2014), promuovendo una costruzione di conoscenza più ampia, articolata e pluralistica di quella che si potrebbe raggiungere a partire da un unico campo di ricerca (Che-

² Fanno parte del Coordinamento scientifico del Gruppo di lavoro ANVUR «Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria», Ettore Felisatti dell'Università degli Studi di Padova e Loredana Perla dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro

vallard, 1991; 2014). Un dialogo tra pedagogia, didattica e didattica disciplinare permette di rintracciare, attraverso il confronto tra le diverse categorie e i differenti metodi di indagine, una comune matrice che evidenzia lo scopo comune di esaminare e approfondire, relativamente al processo di insegnamento/apprendimento, lo studio delle relazioni e dei processi che si attuano all'interno del «triangolo insegnante-allievo-sapere» (Martini, 2000, p.23).

Una matrice comune, ad esempio, sembra emergere dal confronto tra la Pedagogia, la Didattica della Matematica, la Didattica del Greco e la Didattica della Storia. Nell'ambito della Didattica della Matematica, in questi ultimi anni sono stati proposti diversi modelli delle conoscenze matematiche specializzate per l'insegnamento di tale disciplina, con il duplice scopo di migliorare la prassi didattica e di supportare l'apprendimento della matematica, ad es., l'*MKT -Mathematical Knowledge for Teaching* (Ball *et al.*, 2008) e l'*MTSK -Mathematics Teacher's Specialized Knowledge* (Carrillo-Yañez *et al.*, 2018). In questo scenario, a partire anche dagli studi della Borasi (1996), che ribaltano il ruolo degli errori in matematica, nasce l'*Interpretative Knowledge – IK* (Mellone *et al.*, 2020), definita come una conoscenza matematica ampia e profonda che consente ai docenti di sostenere gli studenti nello sviluppo delle loro conoscenze matematiche a partire dai loro stessi ragionamenti, anche quando questi sono sbagliati o diversi da quelli che ci si aspettava. Questo implica, la necessità di sviluppare nei docenti la capacità di guardare alle situazioni matematiche da diversi punti di vista per concepire diverse soluzioni, per essere in grado di fornire feedback specifici basati sul significato attribuito al ragionamento dei singoli studenti. Quindi, seppure con obiettivi diversi, allievi e educatori dovrebbero entrambi riconoscere nella loro pratica un'esperienza autenticamente trasformativa (Ribeiro, Mellone & Jakobsen, 2016): gli educatori, anche nelle loro vesti accademiche, devono essere in grado di condividere le proprie insicurezze e accettare di essere in trasformazione con il gruppo di allievi in formazione di cui fanno parte. Entrambi attraverso un *joint labour* (Radford, 2021), come membri della stessa comunità di ricerca, trovano gratificazione reciproca nella produzione di conoscenza e apprendimento collettivo.

Anche nell'ambito della Didattica del Greco sono da anni in atto studi sulla reciprocità dell'apprendimento. Gli studenti, nell'approcciarsi al greco, possono incontrare delle difficoltà dovute alle caratteristiche strutturali della disciplina stessa (Bruni, 2005; Roscalla, 2016), ma a partire dall'analisi del testo, possono anche attivare abilità logico-induttive, che, a loro volta generano competenze trasversali. È dunque necessario mettere in atto una didattica che faccia emergere il forte potenziale pedagogico del greco, insito anche nella numerosità dei testi antichi, che fanno da ponte tra la cultura umanistica e scientifica (Oniga & Cardinale, 2012).

In ambito universitario il docente deve, dunque, svolgere un ruolo fondamentale nello stimolare gli studenti a comprendere, attraverso lo studio di testi antichi, il perché dei fenomeni linguistici, storici e culturali, cercando di cogliere il legame tra le varie discipline. C'è bisogno di valorizzare una dimensione partecipativa, focalizzata sullo studente, attraverso la messa in atto di metodologie didattiche innovative: attività laboratoriali, risorse digitali e percorsi didattici pluridisciplinari. Considerazioni analoghe si ritrovano anche nell'ambito della Didattica della Storia, dove si sta discutendo in questi anni sull'efficacia di una didattica per competenze, volta alla partecipazione degli studenti al 'fare insieme storia', attraverso la 'mente laboratoriale', anche attraverso l'uso di fonti plurime (Bernardi & Monducci, 2012; Panciera & Zannini, 2020).

Ciò che sembra emergere, dunque, da questo dialogo è la prospettiva comune, nell'ambito della *Teacher Education*, di rivolgere l'attenzione alle difficoltà che gli studenti incontrano nell'approcciarsi alle discipline - sia umanistiche che scientifiche - e l'esigenza di dover mettere in atto una didattica per competenze, attiva e partecipativa, per supportare gli studenti nel processo di apprendimento delle diverse discipline. Ne consegue la convinzione di dover trasporre tale prospettiva ed esigenza comune anche nell'ambito del *Faculty Development*, cercando di promuovere uno sviluppo professionale del docente universitario.

3. Il ruolo delle competenze nello sviluppo professionale del docente universitario

La professionalità di ciascun docente 'in generale' e 'in particolare' del docente universitario deve ineluttabilmente costruirsi sull'osmotica relazione tra i saperi pedagogico-didattici e i saperi disciplinari. Il confronto costante e costruttivo tra la Pedagogia generale, da una parte, e la Didattica disciplinare, dall'altra – desiderabile sia ai fini della scambievole intelligibilità degli ultimi risultati delle ricerche condotte che della possibile applicabilità di questi ultimi ai differenti contesti della pratica educativa e didattica (Ligozat *et al.*, 2014) –, ha l'obiettivo di meglio delineare quelle condizioni e quegli aspetti in grado di far diventare 'efficace' la didattica universitaria.

Pertanto, è bene considerare, come punto di partenza di una ricerca che mira a valorizzare la prospettiva pedagogica all'interno della formazione del docente universitario, le modalità didattiche adottate dai docenti per attivare il processo insegnamento/apprendimento.

È necessario invitare a riflettere, chiunque faccia didattica in ambito accademico, sui possibili modelli di insegnamento/apprendimento per riuscire ad organizzare non solo efficaci ambienti d'apprendimento, ma anche per attivare una serie di strategie di mediazione didattica, atte a sviluppare le competenze di tutti gli studenti (nessuno escluso), curando con attenzione le loro differenti peculiarità e le abilità possedute. L'attenzione da parte del docente universitario deve essere similmente rivolta sia agli elementi cognitivi del processo di apprendimento, che a quelli metacognitivi (abilità strategiche e di *problem-solving*, motivazione e volizione, percezione di sé e stili attributivi, ecc.), che influenzano lo sviluppo delle competenze disciplinari e delle competenze trasversali. Lavorare affinché si concretizzi questo tipo di didattica non è certamente di facile realizzazione, anche perché si deve operare su due livelli: quello che riguarda le attività di supporto alle competenze didattiche dei docenti e dei ricercatori universitari e quello che riguarda una serie di iniziative istituzionali per facilitare la qualità dei processi di insegnamento.

Come sottolineato anche dalle “*Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*” (ANVUR, 2018) «l'efficacia di un intervento professionale si realizza nell'integrazione armonica e funzionale fra diverse competenze» (ANVUR, 2018, p. 26): ad esempio, disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di ricerca, di documentazione, di valutazione etc.

Inoltre, è necessario che i docenti universitari intreccino lo sviluppo di queste *core competencies* con il potenziamento di ‘competenze trasversali’, che molti preferiscono indicare con la dicitura *soft skills* (Watts, 2006, p. 7), che non devono essere ritenute delle competenze inferiori rispetto alle *hard skills*, ma anzi sono complementari di quest'ultime (Andrews & Higson, 2008).

Per tale motivo, va garantito un impegno didattico volto allo sviluppo di competenze trasversali, variamente declinate come ‘competenze personali trasferibili’, ‘competenze chiave’, ‘competenze di base’, *soft skills* [...], in quanto esse caratterizzano non solo il personale processo di apprendimento, ma anche la capacità di gestirlo (ANVUR, 2018, p.24).

Per una maggiore chiarezza sono da sviluppare tutta una serie di competenze: pensiero critico, *problem-solving*, autogestione, lavoro di squadra, imprenditorialità, relazione e comunicazione, che valorizzano e rendono in maggior misura spendibili le competenze disciplinari. Pertanto, per promuovere la *didattica per competenze* all'università è necessario progettare dei percorsi di formazione per i docenti universitari che abbiano come obiettivo l'ottimizzazione e la sperimentazione di

moduli comuni per la formazione (Nigris, Balconi & Passalacqua, 2018). È bene considerare innanzitutto, come punto di partenza e standard da seguire, il modo di approcciare i processi di insegnamento e di apprendimento da parte dei docenti. Infatti, anche se è giusto che ciascuna realtà accademica segua un proprio indirizzo e delle attinenti iniziative di promozione per l'innovazione didattica (sulla base delle proprie peculiarità intrinseche), è altrettanto utile mirare alla creazione di un insieme reticolare di collegamenti, di reciprocità e di interazioni, affinché le varie realtà accademiche dialoghino fra loro, interconnettendosi a vicenda con la mediazione della pedagogia (Felisatti & Serbati, 2017).

Come testimoniato dal progetto PRODID (*Professionalità Docente e Innovazione Didattica*) attivato dall'Università di Padova nel biennio 2014-2015 per fornire un efficace sostegno e «coinvolgimento attivo dei docenti verso un innalzamento continuo della capacità professionale e degli standard acquisiti nelle attività di insegnamento-apprendimento» (Felisatti & Serbati, 2014, p.147), è necessario favorire, nell'ambito dello sviluppo professionale dei docenti universitari, una nuova prospettiva che valorizzi l'interconnessione e il confronto tra i docenti e tra le varie discipline. È importante che il docente universitario comprenda l'importanza dell'interconnessione e del confronto all'interno della sua prassi didattica per favorire e per poter affermare la prospettiva della co-disciplinarietà per una co-costruzione di significato dell'oggetto di studio e di ricerca. Altrettanto importante è investire nello sviluppo e nel potenziamento delle competenze didattiche del docente universitario: un tema centrale e di grandissima attualità, anche se è fondamentale che il docente possieda una solida preparazione nella propria area di specializzazione, in quanto la qualità dell'insegnamento è correlata alla competenza del docente nella sua disciplina (Biggs, 2003). Un docente deve avere una solida base di conoscenze nel proprio campo e rimanere aggiornato in merito alle ultime ricerche e ai possibili sviluppi.

Tra le competenze didattiche da valorizzare vi è certamente la 'capacità di progettazione didattica', in quanto il saper pianificare i corsi e i materiali didattici è essenziale, del resto una progettazione didattica che si configuri come veramente efficace inizia con la definizione degli obiettivi di apprendimento che devono essere espressi in modo chiaro e devono essere misurabili (McTighe & Wiggins, 2011). Saper pianificare un curriculum che integri obiettivi di apprendimento, attività didattiche e valutazione è cruciale. Questo include la selezione dei materiali didattici adeguati e la scelta di utilizzare dei metodi didattici vari, come le lezioni frontali, le discussioni, i lavori di gruppo e l'apprendimento attivo, per coinvolgere gli studenti e facilitare l'apprendimento.

Altrettanto importanti sono le 'competenze comunicative', in quanto una comunicazione chiara e coinvolgente è cruciale per facilitare il processo di appren-

dimento: una buona comunicazione tra discenti e docenti contribuisce a creare un ambiente di apprendimento positivo (Chickering & Gamson, 1987). Essere in grado di spiegare concetti complessi in modo chiaro e comprensibile è essenziale, così come la capacità di adattare il proprio stile comunicativo alle diverse esigenze e ai diversi stili di apprendimento degli studenti.

Analogamente fondamentali sono le ‘competenze valutative’, perché i docenti devono saper valutare in modo equo e formativo: la valutazione deve essere sempre intesa come un processo continuo in grado di fornire i giusti *feedback* per migliorare il processo di apprendimento (Biggs & Tang, 2011). Per valutare in modo equo e trasparente le performance degli studenti bisogna fornire loro dei *feedback* costruttivi per aiutarli a migliorare.

Si aggiungano anche le ‘competenze relazionali e interpersonali’, perché è fondamentale che il docente sappia sviluppare delle buone relazioni con gli studenti, in quanto gli studi dimostrano quanto le relazioni positive tra i docenti e gli studenti sono direttamente correlate ad un maggiore coinvolgimento e favoriscano il successo accademico (Cavalli & Rocco, 2017). È importante saper mantenere un ambiente di apprendimento positivo e inclusivo, gestendo dinamiche di gruppo e risolvendo i vari e possibili conflitti.

Ugualmente importanti sono le ‘competenze digitali’ perché l’uso delle tecnologie educative è sempre più importante e come sottolineato da Selwyn (2016) l’integrazione delle tecnologie digitali nell’insegnamento universitario sono in grado di trasformare radicalmente l’esperienza di apprendimento. È importante essere in grado di utilizzare gli strumenti digitali e le piattaforme di *e-learning* per migliorare l’insegnamento e l’apprendimento.

Tutte queste competenze devono essere accompagnate da una postura flessibile da parte del docente che sappia ben adattarsi ai contesti e agli eventi: un buon docente deve essere in grado di adattarsi alle esigenze e ai *feedback* degli studenti, in quanto la possibilità di adottare una postura flessibile nel metodo didattico consente di rispondere meglio alle diverse esigenze e alle differenti richieste formative degli studenti (Brookfield, 2017). È bene che il docente sappia dimostrare comprensione verso le difficoltà degli studenti e offra loro supporto, creando un rapporto di fiducia e di stimolo all’apprendimento.

Le competenze didattiche di un docente universitario sono fondamentali per garantire un apprendimento efficace e coinvolgente per gli studenti; infatti, tutte queste competenze non solo contribuiscono alla qualità dell’insegnamento, ma anche all’intera esperienza formativa degli studenti (Tigelaar *et al.*, 2004; Fabrice, 2010; Pleschová *et al.*, 2012).

Ecco perché è giusto che ciascun docente universitario si impegni in attività di formazione continua per migliorare le proprie competenze didattiche e rimanere aggiornati sulle metodologie pedagogiche, ma soprattutto è fondamentale che il docente sappia integrare le attività di ricerca con l'insegnamento, portando agli studenti le ultime scoperte e pratiche nel campo di studio. Tutte queste competenze aiutano i/le docenti universitari/e e i ricercatori e le ricercatrici a creare un ambiente di apprendimento stimolante e produttivo, essenziale per il successo formativo degli studenti.

4. Per promuovere la didattica per competenze all'università: il progetto di ricerca PPFDU dell'ateneo federiciano

Come molti atenei italiani, anche l'Università degli Studi di Napoli Federico II da qualche anno sta volgendo lo sguardo alla didattica promuovendo diverse iniziative volte a supportare lo sviluppo professionale del docente universitario. In particolare, tra il 2017 e il 2020, nell'ambito del programma di sviluppo F.E.D.E.R.I.C.O (*Formation Experiences Didactics Competences Evaluation Organization Reflexivity Innovation*) sono stati realizzati due percorsi formativi, rivolti a docenti e a ricercatori neoassunti. I partecipanti hanno avuto l'opportunità di seguire incontri seminariali, in presenza e online, tenuti da docenti dell'Ateneo esperti di metodologie didattiche, intervallati da laboratori e da workshop. L'obiettivo dei membri dello staff del progetto (B. Majello, P. Nunziante, R. Serpieri, M. Striano) era sia di identificare i bisogni di sviluppo professionale dei neoassunti dell'Ateneo, sia di promuovere sperimentazioni didattiche innovative. F.E.D.E.R.I.C.O ha rappresentato sicuramente un punto di partenza per incoraggiare i docenti, dei vari Dipartimenti dell'Ateneo, ad una riflessione metodologica all'interno della pratica disciplinare (Aquario & Mazzucco, 2016) e ha fatto emergere, da una parte, 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 (Majello, 2021, p.91).

Partendo da questa esperienza si è ipotizzato il progetto di ricerca "*La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario*" (PPFDU) con l'idea di promuovere anche in ambito universitario una didattica per competenze. I membri del progetto PPFDU afferiscono a due Dipartimenti differenti dell'Ateneo federi-

ciano, ma tutti svolgono un'attività di ricerca focalizzata nell'ambito della *Teacher Education* e hanno forti competenze acquisite nell'ambito della formazione e dello sviluppo professionale dei docenti (in formazione e/o in servizio) di tutti i livelli scolastici. Un passo fondamentale per l'avvio del progetto è stato rappresentato proprio da un primo dialogo tra tutti i membri del progetto: da una parte docenti/ricercatori disciplinaristi (M. Mellone e T. Pacelli del Dipartimento di Matematica e Applicazioni 'R. Caccioppoli', M. Cattaneo e D. Milo del Dipartimento di Studi Umanistici); dall'altra parte docenti/ricercatori pedagogisti (R. Capobianco e M. R. Strollo del Dipartimento di Studi Umanistici). Si è così creata una prima *Comunità di Pratiche* (Wenger, 2006) finalizzata alla conoscenza, alla comprensione e alla condivisione delle teorie pedagogiche che sorreggono i processi e le tecniche di insegnamento/apprendimento con l'intento di trasporre tali riflessioni nell'ambito del *Faculty Development*.

Tenendo conto che in ambito formativo oramai si è compiuto il passaggio dal paradigma delle conoscenze a quello delle competenze (Le Boterf, 2001; Pellerey, 2001; Perrenoud, 2002), anche la formazione universitaria deve preoccuparsi di fornire agli studenti competenze piuttosto che conoscenze, mediante l'esperienza diretta (Poumay, Tardif, & Georges, 2017). Deve promuovere, accanto alle competenze specifiche e disciplinari, tutte quelle competenze necessarie per affrontare contesti e modalità lavorative completamente cambiate. Sembra, dunque, necessario favorire un tipo di insegnamento basato su una didattica innovativa, attiva e dinamica, in grado di incoraggiare e sostenere la costruzione del sapere attraverso attività che propongano situazioni-problema, sperimentazioni o simulazioni, analisi di casi concreti, metodologie volte a trasformare le aule universitarie in veri laboratori di ricerca-formazione.

Il progetto, di durata triennale, rientra nelle iniziative finanziate nell'ambito del Programma per il Finanziamento della Ricerca di Ateneo (FRA 2022) dell'Università degli Studi di Napoli Federico II ed è in accordo con la logica della 'ricerca-intervento', che risulta efficace solamente se si realizza una stretta collaborazione tra i diversi tipi di attori coinvolti nel processo di ricerca e azione: i ricercatori, i docenti e gli studenti (Capecchi, 2010). Attraverso questo progetto si vuole, infatti, promuovere un dialogo costruttivo proprio tra questi tre diversi attori coinvolti attivamente nel processo di innovazione didattica, cercando di far emergere, dalle varie esperienze già attivate dai docenti dell'Ateneo, elementi di conoscenza in tale ambito utili a riflettere sulla propria prassi didattica, per poi passare ad un'eventuale modellizzazione e messa a sistema. In particolare, si intende:

1. promuovere un dialogo tra la pedagogia, la didattica e la didattica disciplinare per far riflettere i ricercatori sul ruolo del docente universitario e su come favorire lo sviluppo delle competenze didattiche specifiche dei docenti universitari;
2. dar vita a Comunità di Pratiche (Wenger, 2006), anche a carattere interistituzionale ed internazionale, per incoraggiare forme di scambio in merito a questi temi e con l'obiettivo di creare un futuro modello di *Teaching and Learning Center*, entro il quale poter avviare un'azione articolata e permanente di supporto alla docenza universitaria;
3. determinare, attraverso azioni formative rivolte ai docenti dell'Ateneo federiciano, una trasformazione da *Teacher-centred a Student-centred learning* (Baldacci, 2013), con l'intento di ridurre anche la dispersione e il tasso d'abbandono degli studenti, fenomeni presenti ancora massicciamente in alcuni corsi di laurea.

Il progetto PPFDU è stato strutturato secondo una prospettiva longitudinale in modo da poter esaminare diacronicamente gli sviluppi, monitorandoli in itinere e, di volta in volta, ricalibrando gli obiettivi. Tale approccio si inserisce nell'ambito del *Formative Educational Evaluation* (Kellaghan & Stufflebeam, 2003), che delinea un tipo di ricerca valutativa che, fedele al rigore metodologico, considera *in toto* la complessità dell'ambito educativo e formativo e la necessità di un'interpretazione dei dati creata sulla co-costruzione dei significati tra tutti gli attori del contesto valutato, in una dimensione sia partecipativa che democratica (House & Howe, 2003; Howe & Ashcraft, 2005). Attraverso una valutazione partecipativa, genera potenzialità di crescita e di sviluppo, sia per i soggetti coinvolti (i docenti universitari), sia per i contesti in cui questi operano (i gruppi di studenti).

In accordo con tale prospettiva il progetto PPFDU è stato suddiviso in tre fasi, ognuna di durata annuale e costantemente monitorata in previsione di eventuali rivisitazioni, rimodulazioni e miglioramenti durante l'iter operativo. Ad oggi è stato svolto solo lo step 1. della Fase 1.

4.1. Fase 1

La pianificazione della Fase 1, in accordo con una '*reflective conversation with the situation*' (Schön, 1983; 2016), si basa sul presupposto che lo sviluppo professionale si realizzi attraverso l'analisi delle pratiche e delle esperienze di formazione *enacted*. A partire da un'analisi delle diverse esperienze nazionali e internazionali nell'ambito del *Faculty Development* e da un approfondimento del quadro teorico di riferimento del progetto, questa prima fase si focalizza prevalentemente su due step:

1. l'analisi del contesto federiciano, attraverso la somministrazione di un questionario online, rivolto ai docenti (di I^a e II^a fascia) e ai ricercatori (a tempo indeterminato e determinato) dell'ateneo, con lo scopo di raccogliere informazioni riguardanti le difficoltà da loro percepite nella pratica didattica e i motivi che, secondo loro, potrebbero influenzare il processo di apprendimento dei loro studenti/delle loro studentesse. Attraverso il questionario si vogliono individuare i bisogni dei docenti per sviluppare eventuali azioni formative riguardanti la didattica universitaria innovativa;
2. la costituzione di *Focus Groups* con libera adesione anche di docenti disciplinaristi. Riflettendo 'in azione' e 'sull'azione', secondo la postura del 'professionista riflessivo' (Schön, 1983; 2016), analizzando criticamente la propria prassi didattica (Striano, Melacarne & Oliverio, 2018), i docenti delle diverse didattiche disciplinari possono consolidare la consapevolezza dell'importanza della riflessione metodologica all'interno della pratica disciplinare (Aquario & Mazzucco, 2016). L'esperienza dei *Focus Groups* ha l'obiettivo di mettere in evidenza come la professionalità dei docenti si fondi sull'integrazione coerente dei saperi pedagogico-didattici, con quelli dei diversi settori disciplinari, ma soprattutto è un modo per promuovere un dialogo fra il mondo della ricerca pedagogica e quello della didattica disciplinare per poter progettare iniziative di formazione/confronto sul tema e avviare progetti di ricerca a cui collaborino insieme ricercatori provenienti da entrambi i mondi. Le conversazioni saranno audio-registrate e poi trascritte integralmente per poter essere sottoposte ad un'analisi qualitativa.

Prima dello svolgimento dei *Focus Groups* è prevista la somministrazione di un ulteriore questionario ricognitivo, progettato *ad hoc*, per raccogliere una serie di informazioni riguardanti le esperienze didattiche pregresse, le esigenze e le motivazioni di tutti i partecipanti volontari.

4.2. Fase 2

Il *design* della Fase 2 del progetto si basa sull'idea di far dialogare la pedagogia con tutte le altre discipline, raggruppate in Area umanistica e Area scientifica. Per questo motivo, tale fase si concentra sulla creazione, all'interno dell'ateneo, di spazi di confronto e di riflessione sulle pratiche pedagogico-didattiche, attraverso tre step fondamentali:

1. strutturazione del Gruppo di Lavoro per l'Insegnamento e l'Apprendimento (GLIA)³, per favorire la riflessione sulle pratiche didattiche dei docenti dell'ateneo federiciano, motivati a sviluppare negli studenti competenze disciplinari e trasversali;
2. organizzazione (da parte del GLIA) delle “*Conversazioni pedagogico/disciplinari*”, eventi formativi, di circa due ore da tenersi una volta al mese, rivolti ai docenti dell'ateneo, per discutere con i partecipanti sulla progettazione formativa e su strategie pedagogiche-didattiche innovative in *higher education* sviluppate a livello internazionale;
3. organizzazione di *workshops*, in cui piccoli gruppi di docenti saranno coinvolti per svolgere attività di *problem-solving* focalizzate su alcune tematiche che, dall'analisi delle risposte ai questionari precedentemente somministrati, emergeranno come ritenute utili per la didattica universitaria. In tale ambito epistemologie, teorie e metodologie si agganceranno con contenuti e vissuti esperienziali (Kolb, 2014).

4.3. Fase 3

La Fase 3 del progetto prevede due step:

1. attivazione di quattro Comunità di Pratiche, una per ciascuna Scuola dell'ateneo federiciano (Medicina e Chirurgia, Agraria e Medicina Veterinaria, Scienze Umane e Sociali, Scuola Politecnica e delle Scienze di Base): i docenti potranno così condividere modelli, procedure e strumenti di ‘buone pratiche’ relative alla sperimentazione dei metodi appresi e discussi durante gli eventi formativi della Fase 2. In ogni Comunità di Pratiche è prevista la presenza di un paio di facilitatori, individuati all'interno del GLIA. Ogni sperimentazione dovrà tenere conto delle diverse situazioni didattiche, della specificità degli studenti e degli obiettivi formativi prefissati da ogni docente, con lo scopo comune di promuovere negli studenti, oltre alle competenze disciplinari, tutte quelle competenze necessarie per affrontare contesti lavorativi in continuo cambiamento;

³ Il nome GLIA si ispira al *Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e Apprendimento* dell'Università di Genova creato per supportare la formazione dei docenti universitari dell'ateneo (Lotti, 2017).

2. valutazione e auto-valutazione delle azioni formative messe in atto, attraverso un'analisi quantitativa/qualitativa dei dati raccolti con strumenti elaborati ad hoc (questionari, interviste strutturate/aperte/semi-strutturate, osservazioni sul campo, *Case Study*, *Focus Groups*), con lo scopo di rilevare l'efficacia e l'efficienza dell'intero processo messo in atto e l'impatto che ne può derivare. È un approccio che si inserisce all'interno dei *mix methods* (ad esempio, Tashakkori & Teddlie, 1998; Greene, 2008; Tashakkori, Johnson, & Teddlie, 2021), condividendo la tesi della compatibilità tra approcci teorici e metodologici differenti, sia qualitativi che quantitativi all'interno di uno stesso disegno di ricerca, in funzione delle esigenze del contesto e delle problematiche individuate dai ricercatori.

5. La somministrazione del Questionario PPFDU: il primo step della ricerca

Nell'Anno Accademico 2023/2024, a partire dal mese di giugno 2024, a tutti i professori di I^a e II^a fascia e ai ricercatori a tempo determinato e indeterminato dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, è stato inviato, attraverso la mail istituzionale (@unina.it), il link per rispondere agli item del *Questionario PPFDU*⁴. Nel corpo della mail sono stati, in breve, illustrati lo scopo del progetto e l'obiettivo del questionario, che sono stati successivamente anche spiegati nella sezione del questionario denominata "Premessa". La compilazione del questionario, progettato attraverso la piattaforma *Microsoft Forms*, poteva essere effettuata esclusivamente online. Ciascun/a docente e ricercatore/trice ha scelto, in piena autonomia, di compilare il *form*. Dopo aver selezionato il link si accedeva alla piattaforma *Microsoft Forms* e utilizzando le credenziali della posta istituzionale dell'ateneo federiciano si poteva compilare il questionario in pieno anonimato e una sola volta.

Nella "Premessa" del questionario è stato spiegato che il *form* era stato predisposto dal gruppo di ricerca del progetto "*La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario*" (PPFDU); è stato specificato in modo chiaro e sintetico che il questionario mirava ad analizzare alcuni elementi della didattica universitaria, temati-

⁴ Nel mese di maggio 2024, il Questionario PPFDU ha ricevuto il parere positivo della Commissione etica di Garanzia dell'Università degli studi di Napoli Federico II (decreto di costituzione della Commissione - DR/2024/3107 del 16/07/2024).

ca di grande attualità, in quanto da diversi anni, gli atenei italiani avevano compreso l'importanza di investire nella formazione dei docenti universitari. Tutto ciò è stato volutamente spiegato al fine di chiarire non solo lo scopo del questionario, ma anche per dichiarare subito l'intento del gruppo di ricerca che è quello di riflettere sul ruolo del docente universitario promuovendo un dialogo tra la pedagogia e la didattica disciplinare al fine di favorire lo sviluppo di specifiche competenze didattiche.

Sempre nella *Premessa* si chiariva al lettore/compilatore che le risposte sarebbero state anonime, che per la compilazione si richiedeva un tempo massimo di circa 10 minuti, mettendo in evidenza la volontarietà della partecipazione e la possibilità di decidere di interrompere la compilazione in qualsiasi momento e per qualunque motivo.

Il "*Questionario PPFDU*" presentava sia domande chiuse a risposta multipla, che domande aperte.

Nelle "*Informazioni per la compilazione del questionario*" si è anche specificato che qualsiasi domanda o dubbio circa la natura della ricerca o riguardo al questionario o se semplicemente si desiderasse ricevere i risultati della ricerca, in forma aggregata, si sarebbe potuto contattare uno dei due membri del gruppo di ricerca⁵. Nelle Informazioni è stato anche specificato la modalità di lavoro con cui si garantisce la privacy, ribadendo che tutte le risposte dell'indagine sarebbero state mantenute anonime e in nessun caso avrebbero potuto essere riconducibili all'identità del compilatore.

5.1. I primi risultati del Questionario PPFDU

Sono stati 469 i federiciani che hanno deciso di rispondere al questionario: di questi solo 5 non hanno acconsentito al trattamento dei dati. Il tempo medio di risposta è stato di 5 minuti e 44 secondi. La prima sezione del *Questionario PPFDU* ha riguardato i dati anamnestici generali: genere, fascia di età, ruolo accademico e scuola di appartenenza di ciascun/a docente di I^a e di II^a fascia e di ciascun ricercatore/trice a tempo determinato e indeterminato.

In merito al 'genere' di coloro che hanno deciso di partecipare all'indagine esplorativa, il 53% di coloro che hanno risposto erano di genere femminile (245), mentre il 47% di genere maschile (219), nessuno ha indicato la voce 'Altro' presente tra le possibili opzioni (Fig.1).

⁵ I due membri di cui sono stati indicati gli indirizzi mail e i recapiti telefonici sono le Autrici di questo contributo: Tiziana Pacelli (*Corresponding Proponent* del Progetto) e Rosaria Capobianco.

2. **Genere:**

Maschio	219
Femmina	245
Altro	0



Figura 1

L'altro *item*, il numero 3, richiedeva di selezionare la fascia di età tra quelle indicate: 'meno di 40 anni'; 'tra i 41 e i 59 anni' e 'oltre i 60 anni'. La suddivisione per fascia di età di coloro che hanno compilato il questionario ha registrato una nutrita partecipazione di docenti e di ricercatori/trici di un'età compresa tra i 41 e i 59 anni che ha rappresentato il 58% dei partecipanti all'indagine (269 soggetti); un 25% dei partecipanti ha dichiarato di avere 'meno di 40 anni' (118 soggetti); mentre solo 77 soggetti, vale a dire il 17% di coloro che hanno risposto, erano ultrasessantenni (Fig.2).

3. **Età:**

Meno di 40 anni	118
dai 41 ai 59 anni	269
oltre i 60 anni	77

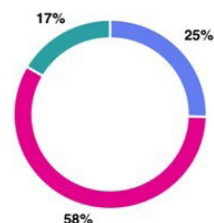


Figura 2

L'*item* 4 richiedeva di indicare il 'ruolo accademico' ricoperto da ciascun compilatore e da ciascuna compilatrice: le risposte hanno evidenziato una grande partecipazione all'indagine di docenti di II^a fascia, infatti il 45%, un dato alto, ha dichiarato di essere docente di II^a fascia (208 soggetti); seguito da 158 ricercatori a tempo determinato (il 34%), una percentuale davvero alta, rispetto ai ricercatori a tempo indeterminato che hanno rappresentato il dato più basso, solo il 5%, numericamente solo stati solo 22 i ricercatori a tempo indeterminato che hanno deciso di rispondere al questionario. Basso è stata anche la percentuale di docenti di I^a fascia, il 16%, per un totale di appena 76 docenti che hanno deciso di rispondere al questionario (Fig.3).

4. Ruolo accademico:



Figura 3

L'*item* 5 richiedeva a ciascun compilatore e a ciascuna compilatrice la Scuola di appartenenza, in quanto l'ateneo federiciano è suddiviso in quattro Scuole: Medicina e Chirurgia, Agraria e Medicina Veterinaria, Scienze Umane e Sociali, Politecnica e delle Scienze di Base. Rispetto all'appartenenza di coloro che hanno partecipato all'indagine è stata registrata un'altissima percentuale degli strutturati afferenti alla Scuola Politecnica e delle Scienze di Base, il 52%, ossia più della metà di coloro che hanno risposto; il dato più basso, anche se proporzionale al numero degli strutturati, è la percentuale dell'11% della Scuola Agraria e Medicina Veterinaria (Fig.4).

5. Scuola di appartenenza:



Figura 4

Con l'*item* 6, iniziava la parte indagativa del questionario: la prima domanda del questionario mirava a conoscere le possibili attività formative in ambito didattico di sviluppo professionale a cui ciascuno/a aveva partecipato nell'ultimo anno. Alla domanda: «Negli ultimi 12 mesi ha partecipato ad una delle seguenti attività di sviluppo professionale?» erano state previste tre opzioni a cui si poteva rispondere in modo affermativo e in modo negativo. Le tre possibilità erano:

- corsi/workshops su argomenti o metodi relativi alla didattica;
- conferenze o seminari sulla didattica in cui docenti e/o ricercatori hanno presentato i risultati delle loro ricerche e/o discusso di questioni didattiche;
- visite di osservazione della didattica presso altre università.

Le risposte registrate per l'*item* 6 hanno fotografato una situazione alquanto deficitaria rispetto alle occasioni di formazione in ambito didattico scelte dai docenti e dai ricercatori dell'ateneo federiciano:

- più del 70% di coloro che hanno risposto al questionario hanno dichiarato di non aver partecipato, negli ultimi 12 mesi, ad alcuna conferenza o seminario sulla didattica in cui docenti o ricercatori presentavano i risultati delle loro ricerche rispetto a questioni didattiche;
- quasi l'83% ha, invece, dichiarato di non aver preso parte né a corsi né a workshops su argomenti o metodi relativi alla didattica;
- ma la percentuale è ancora più alta in merito alle visite di osservazione della didattica presso altre università, in quanto il 90,5% ha dichiarato di non aver svolto nessuna visita presso altri atenei per osservare le modalità e le strategie didattiche attivate (Fig.5).

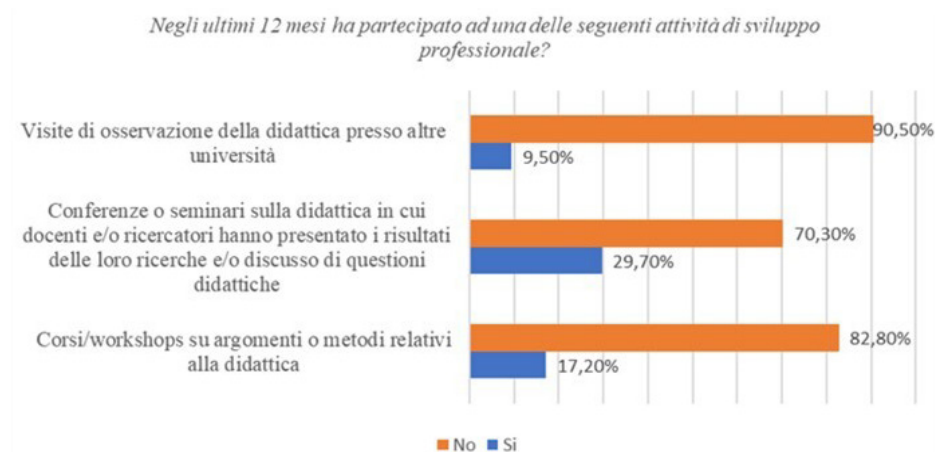


Figura 5

I dati registrati dall'*item* 6 sintetizzano quanto scarso sia l'interesse, da parte dei docenti e dei ricercatori, verso tutta una serie di attività formative in ambito didattico (convegni, corsi e workshop riguardanti la didattica).

Altrettanto interessante è stato l'esito delle risposte all'*item* 7 che chiedeva di indicare un ordine di priorità tra le tematiche indicate e ritenute utili ai fini della didattica universitaria che, ciascun compilatore e ciascuna compilatrice del questionario, avesse ritenuto importante approfondire.

Le tematiche sono state scritte senza un preciso criterio organizzativo (modalità: *random*) come di seguito indicate.

- Teorie dei processi di apprendimento in età adulta
- Teorie della motivazione in età adulta
- Teorie della socializzazione
- Teorie riguardanti il rapporto uomo-ambiente
- Teorie della valutazione
- Metodi e tecniche della didattica attiva
- Approfondimenti riguardanti l'inclusione
- Teorie della progettazione didattica
- Approfondimenti del rapporto tra esperienza e apprendimento
- Approfondimenti della didattica disciplinare
- Altro

Le risposte registrate hanno evidenziato un grande interesse in merito alla possibilità di poter approfondire 'i metodi e le tecniche della didattica attiva' che ha rappresentato la prima scelta per il 31% di coloro che hanno risposto al questionario, ma il bisogno di formazione avanzato dai/dalle compilatori/trici non riguarda solo gli aspetti più prettamente pratico-metodologici, ma anche le 'teorie': le teorie dei processi di apprendimento in età adulta per esempio hanno rappresentato la prima scelta per il 19% di coloro che hanno risposto al questionario, mentre quelle della progettazione didattica sono state la seconda scelta per il 17,9%; così come quelle della motivazione in età adulta sono state la seconda scelta per il 15,7%, mentre quelle della valutazione sono state la seconda e terza scelta per l'11,2% dei compilatori del questionario.

Molto debole è stato, invece, l'interesse verso gli approfondimenti della didattica disciplinare, poco scelto, tanto da essere stata l'ultima scelta per il 32,5% dei compilatori e delle compilatrici del questionario, così come le teorie riguardanti il rapporto uomo-ambiente che hanno rappresentato l'ultima scelta in ordine di priorità per il 20,7% (Fig.6).

La richiesta di approfondire le grandi teorie di riferimento, fa comprendere come sia chiara la consapevolezza che una seria formazione del docente universitario debba necessariamente fondarsi su un approccio pedagogico multidimensionale, che integri le diverse teorie educative. L'adozione di pratiche costruttiviste, esperienziali, socioculturali e comunicative è di certo fondamentale per riuscire a creare degli ambienti di apprendimento stimolanti e inclusivi. Solo attraverso una preparazione veramente adeguata, i docenti saranno in grado di rispondere efficacemente alle sfide del mondo accademico contemporaneo, promuovendo un apprendimento significativo e duraturo per tutti gli studenti e per tutte le studentesse. Investire nella formazione pedagogica dei docenti universitari non è soltanto

un'opportunità per migliorare la qualità dell'istruzione, ma anche una responsabilità verso le future generazioni di studenti prima e di professionisti poi⁶.

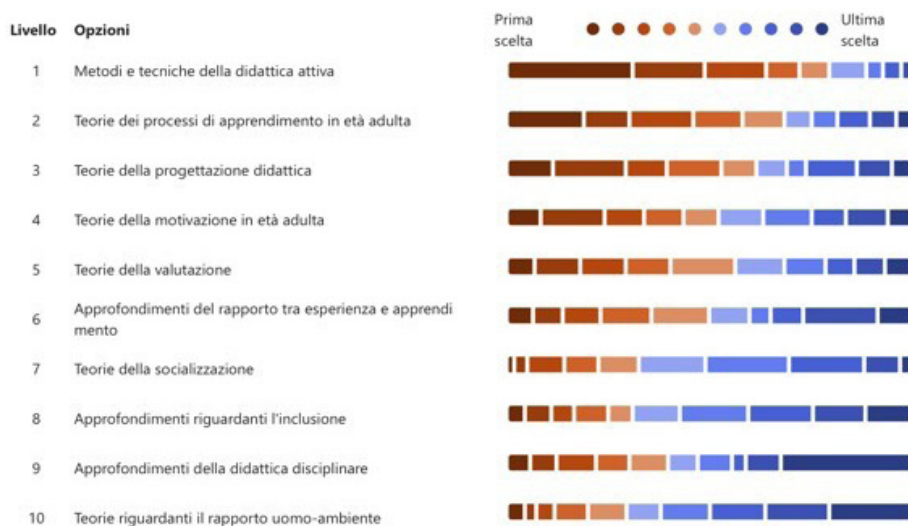


Figura 6

6. Conclusioni

In un mondo in rapida evoluzione, in un tempo di transizione ecologica, digitale e interculturale la formazione pedagogica del docente universitario rappresenta una necessità imperativa. Soltanto attraverso una preparazione adeguata i docenti potranno diventare degli efficaci facilitatori dell'apprendimento, in grado di orientare, di guidare, di ispirare e di motivare gli studenti per renderli pensatori critici e cittadini attivi. Investire nella formazione pedagogica non è solo un vantaggio per il docente universitario, ma è una garanzia per il futuro dell'istruzione superiore e della società nel suo complesso. Kreber (2009), infatti, sottolinea l'importanza del *lifelong learning* per i docenti universitari, in quanto è importante che chiunque faccia didattica all'università sia costantemente aggiornato rispetto alle nuove metodologie didattiche e alle ricerche nel campo perché, se si vuole attivare una vera didattica per competenze, è fondamentale valorizzare le competenze, garantendo

⁶ Il questionario era costituito da altri 5 *item* la cui analisi sarà presentata in un successivo contributo.

un insegnamento di alta qualità. In sintesi, le competenze didattiche del docente universitario diventeranno sempre più multidimensionali e richiederanno un continuo sviluppo professionale, che passa attraverso l'integrazione tra la teoria e la pratica, senza trascurare però la sensibilità verso le esigenze degli studenti. Solo grazie alla sinergia tra questi elementi si potrà garantire un insegnamento efficace.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2018). *Quarcdocente. Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. ANVUR.
- Aquario, D., & Mazzucco, C. (2016). Valutazione della qualità della didattica universitaria: le iniziative in corso. Tra eccellenze e criticità: il punto di vista dei docenti sulla didattica universitaria. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, pp. 85-104.
- Baldacci, M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Bruno Mondadori.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), pp. 389-407.
- Bernardi, P., & Monducci, F. (2012). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Utet.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching for constructing learning*. Higher Education Academy.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education.
- Borasi, R. (1996). *Reconceiving Mathematics Instruction: A Focus on Errors*. Ablex Publishing Corporation.
- Brookfield, S.D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. John Wiley & Sons.
- Bruni, E. M. (2005). *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*. Armando Editore.
- Capecchi, V. (2010). Mathematics and sociology. From Lazarsfeld to artificial neural networks. In V. Capecchi, M. Buscema, P. Contucci, & B. D'Amore (Eds.), *Applications of Mathematics in Models, Artificial Neural Networks and Arts* (pp. 1-78). Springer.
- Carrillo-Yañez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, A., Ribeiro, M., & Muñoz-Catalán, M. C. (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20, 3, pp. 236-253.

- Cavalli, A., & Rocco, G. (2017). Le competenze relazionali del docente universitario: un approccio multidimensionale. *Journal of Educational Sciences*, 4(2), pp. 45-63.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2014). Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique. *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 35-44.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), pp. 3-7.
- Corbo, F., Michelini, M., & Uricchio, A.F. (2019) (Cur.). *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani. 100 contributi di 27 università a confronto*. UniBari Press.
- Ellis, R. A. (2022). Strategic directions in the what and how of learning and teaching innovation-a fifty-year synopsis. *Higher Higher Education*, 84, 1267-1281.
- Fabrice, H. (2010). *Learning Our Lesson Review of Quality Teaching in Higher Education*. OECD Publishing
- Felisatti, E., & Perla, L. (2023). *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*. ANVUR. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/09/GdL-ANVUR-Linee-Guida-per-il-riconoscimento-e-la-valorizzazione-delle-docenza-universitaria.pdf>
- 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, pp. 137-154.
- Felisatti E., & Serbati A. (Cur.) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. FrancoAngeli.
- Fraser, S. (2019). Understanding innovative teaching practice in higher education: a framework for reflection, *Higher Education Research & Development*, 38, 7, pp. 1371-1385.
- Henard, F., & Leprince-Ringuet, S. (2008). *The Path to Quality Teaching in Higher Education*. OECD.
- Greene, J.C. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2, 1, pp. 7-22.
- Hibbert, P., & Semler, M. (2016). *Faculty Development in teaching and learning: the UK framework and current debates*. *Innovations in Education and Teaching International*, 53, 6, pp. 581-591.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2014). *Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypes sous la loupe: les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines*. In B. Engler (Cur.), *Disciplin-*

- Discipline. 28 Kolloquium (2013) der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (pp. 27-46). Academic Press Fribourg.
- House, E.R., & Howe, K.R. (2003). *Deliberative Democratic Evaluation*. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 79-100). Kluwer.
- Howe, K.R., & Ashcraft, C. (2005). Deliberative democratic evaluation: Successes and limitations of an evaluation of school choice. *Teachers College Record*. 107, 10, pp. 2274-2297.
- Kellaghan, T., & Stufflebeam, D.L. (2003) (eds.). *International Handbook of Educational Evaluation*. Kluwer Academic.
- Kreber, C. (2009). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), pp. 171-194.
- Kolb, D.A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Le Boterf, G. (2001). *Costruire competenze individuali e collettive*. Feltrinelli.
- Leutenegger, F. (2014). Didactique et/ou didactiques? Des épistémologies et des postures, des approches et des méthodes. *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 77-84.
- Ligozat, F., Coquidé, M., Marlot, C. Verscheure, I., & Sensevy, G. (2014). Didactiques et/ou didactique. Poursuivre le travail de problématisation. *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 101-116.
- Lotti, A. (2017). Sviluppare le competenze formative dei docenti universitari: l'esperienza dell'Università di Genova. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1, pp. 95-111.
- Lotti, A. (2018). Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18, 1, pp. 248- 55.
- Lotti, A., & Lampugnani, P.A. (2020) (eds.). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- Majello, B. (2021). 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. In *Atti del convegno Faculty Development: la via italiana - 28 e 29 ottobre 2021*. Università degli studi di Genova e ASDUNI.
- Martini, B. (2000). *Didattiche disciplinari. Aspetti teorici e metodologici*. Pitagora Editrice.
- Martini, B. (2016). *La didattica disciplinare*. In M., Baldacci & E., Colicchi (a cura di). *Teoria e prassi in pedagogia* (pp. 221-240). Carocci.

- Mellone, M., Ribeiro, M., Jakobsen, A., Carotenuto, G., Romano, P., & Pacelli, T. (2020) Mathematics teachers' interpretative knowledge of students' errors and non-standard reasoning. *Research in Mathematics Education*, 22, 2, pp. 154-167.
- Michellini, M. (2018) (Cur.). *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. Interventi alla Tavola rotonda GEO (30 giugno 2017)*. Forum.
- Nigris, E., Balconi, B., & Passalacqua, F. (2018). Accompagnare il processo di concettualizzazione disciplinare degli studenti universitari: un percorso co-disciplinare e trans-disciplinare per la formazione didattica dei docenti universitari. Il caso dell'Università di Milano Bicocca. *Education sciences & society*, 9, 2, pp. 270-286.
- Oniga, R., & Cardinale, U. (a cura di) (2012). *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*. Il Mulino.
- Panciera, W., & Zannini, A. (2020). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Le Monnier.
- Pellerey, M. (2001). *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*. In ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*. (pp.231-276). FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Anicia.
- Phuong, T.T., Cole, S.C., & Zarestky, J. (2018). A systematic literature review of *Faculty Development* for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 37, 2, pp. 373-389.
- Pleschová, G., Simon, E., Quinlan, K.M., Murphy, J., Roxa, T., & Szabó, M. (2012). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*. European Science Foundation (ESF).
- Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (Eds.). (2017). *Organiser la formation à partir des compétences: Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck.
- Radford, L. (2021). *The theory of objectification: A Vygotskian perspective on knowing and becoming in mathematics teaching and learning*. The Netherlands.
- Ribeiro, M., Mellone, M., & Jakobsen, A. (2016). Interpretation students' non-standard reasoning: Insights for mathematics teacher education. *For the Learning of Mathematics*, 36(2), pp. 8-13.
- Roscalla, F. (2016). *Greco, che farne?* ETS Edizioni.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Temple Smith.
- Schön, D., (2016). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, a cura di M. Striano, FrancoAngeli.

- Schreurs, M.L., Huveneers, W., & Dolmans, D. (2015). Communities of teaching practice in the workplace: evaluation of a Faculty Development program. *Medical Teacher*, 38(8), pp. 808-814.
- Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good for Education*. John Wiley & Sons.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Scholé-Morcelliana.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
- Tashakkori, A., Johnson, R. B., & Teddlie, C. (2021). *Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (2nd ed.). Sage Publications.
- Tigelaar, D.E., Dolmans, D.H., Wolfhagen, I.H. *et al.* (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, Vol. 48, No. 2 (Sep., 2004), pp. 253-268.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*. ASCD.

Tra forma e sostanza: la scheda di insegnamento come opportunità per la progettazione didattica

Serena Grillo - Università di Genova

Erika Scellato - Università di Genova

1. Introduzione

Nell'ottica di una didattica universitaria che ponga lo studente al centro del proprio processo di apprendimento, è fondamentale riflettere sulla scheda insegnamento come principale strumento istituzionale di comunicazione tra il Corso di Studi e gli studenti. All'interno dello scenario europeo della *Higher Education*, la riflessione su un approccio centrato sull'apprendimento più che sull'insegnamento, è emersa con forza durante il Processo di Bologna (1999), che ha sottolineato l'importanza dell'approccio *student-centred* e dei risultati di apprendimento attesi. Tale orientamento è supportato sia da linee guida internazionali, come gli *European Standards and Guidelines for Quality Assurance* (ENQA, 2015), che nazionali, come le indicazioni dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR, 2017). Queste considerazioni portano dunque ad un ribaltamento di prospettiva, che vede la centralità di una didattica che non cede al trasferimento di informazioni in una sorta di *'ipse dixit'*, ma tenta di rendere lo studente consapevole del proprio potenziale di rielaborazione dell'informazione e dei contenuti (Zanetti *et al.*, 2020). In questo modo si condivide con gli studenti l'attitudine al ragionamento, all'analisi e alla comprensione (Contesini, 2011). Queste premesse conducono alla riflessione sulle potenzialità della scheda insegnamento, considerandola fondamentale strumento di progettazione per i docenti e di informazione e formazione per gli studenti, che, consultandola, possono accedere a obiettivi, contenuti, modalità didattiche e modalità d'esame dei diversi insegnamenti. Tuttavia, l'approccio dei docenti dell'Università di Genova alla scheda insegnamento è, in prima battuta, spesso scoraggiato e poco propositivo. I docenti, infatti, nella nostra esperienza spesso considerano la redazione della scheda una, l'ennesima, incombenza burocratica. Dal punto di vista dell'*instructional designer*,

invece, la scheda insegnamento è, per ciascuna attività didattica, un elemento cruciale del processo formativo. La scheda è infatti essenziale per stabilire un primo ‘contratto formativo’ con lo studente, che in essa può reperire tutte le informazioni essenziali, mentre per il docente rappresenta un mezzo per esplicitare e attuare la propria progettazione formativa. Nel novero delle iniziative di *Faculty Development* promosse da UniGe, il contributo illustra l’esperienza dell’UTLC – il *Teaching and Learning Centre* dell’Università di Genova – di formazioni (brevi workshop) rivolte ai docenti sull’uso della scheda di insegnamento come strumento utile al docente e all’*instructional designer* per lo sviluppo di competenze di progettazione didattica. Utilizzando un approccio centrato sullo studente, il team di *instructional* ha infatti condotto incontri formativi orientati a sviluppare nei discenti (i docenti) la consapevolezza di quanto una corretta compilazione della scheda insegnamento possa facilitare l’allineamento costruttivo (Biggs, 2003), attraverso la promozione di una progettazione didattica efficace. Questo ha potenzialmente effetti a lungo termine nella qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento.

2. Il contesto di riferimento

Nel tentativo di sintetizzare ciò che emerge dal dibattito degli ispettori del MUR (Ministero dell’Università e Ricerca) e degli USR (Uffici Scolastici Regionali) è possibile sostenere che le esperienze didattiche che risultano efficaci sono quelle che vedono il docente che mantiene il focus dell’attività sull’apprendimento del discente e non sulla propria pratica di insegnamento (Modugno, 2014). Questo non significa che il docente non debba più occuparsi del ‘come insegnare’, da un punto di vista metodologico, contenutistico e comunicativo, ma piuttosto che è opportuno ripensare la relazione che sta fra l’insegnamento (del docente) e l’apprendimento (del discente). «Porre al centro del progetto formativo non l’insegnamento del professore bensì l’apprendimento dello studente – opzione centrale nel processo di Bologna – rappresenta infatti una rivoluzione copernicana, e in questi casi si sono sempre incontrate resistenze da chi permane in una mentalità tolemaica» (Luzzato & Stella, 2010, p.27). Nel contesto appena descritto risulta evidente come le azioni di *Faculty Development* debbano operare affinché il docente universitario acquisisca fra le sue competenze quelle relative alla progettazione formativa e alla stesura corretta e coerente degli obiettivi di apprendimento o *learning outcomes*. È infatti senz’altro compito del *Faculty Development*, come strumento per gestire la trasformazione dell’università italiana (Silva, 2022), offrire ai docenti opportunità di formazione riguardo la progettazione didattica ed i *learning outcomes* intesi come

«dichiarazione di ciò che lo studente deve conoscere, comprendere ed essere in grado di padroneggiare alla fine di un processo di apprendimento» (Tuning Project, 2006, p. 8). Tutto ciò riveste un ruolo cruciale anche dal punto di vista istituzionale e sociale, concorrendo a creare una didattica di maggiore efficacia per gli studenti e apportando un contributo positivo all'Assicurazione della Qualità (Serbati & Zaggia, 2012). Il contributo illustra l'esperienza del *Teaching and Learning Centre* di UniGe relativamente all'utilizzo della scheda di insegnamento come strumento, utile tanto al docente quanto all'*instructional designer*, per lo sviluppo di competenze di progettazione didattica. In particolare. La prospettiva con cui si adopera la scheda insegnamento all'interno dell'Ateneo prende in esame la sua triplice valenza:

1. strumento per la progettazione didattica;
2. catalizzatore per l'innovazione didattica;
3. guida all'orientamento dello studente.

In ultimo i risultati di apprendimento consentono alle figure coinvolte di ripensare alla macro-progettazione, valutando i programmi ed i singoli insegnamenti. Si tratta di un'importante opportunità per identificare lacune o sovrapposizioni all'interno della propria offerta formativa (Emmanuel, 2022).

3. La scheda insegnamento tra forma e sostanza: approccio e metodo

Treccani definisce 'forma' come «l'aspetto esteriore con cui si configura ogni oggetto corporeo o fantastico, o una sua rappresentazione», mentre definisce 'sostanza' «essenza, realtà», der. di *substare* «stare sotto», sul modello del gr. *ὑπόστασις*. Termine che, fin dalle origini del pensiero filosofico, designa genericamente ciò che permane al di sotto delle mutevoli apparenze. Il contributo utilizza il binomio forma - sostanza per illustrare da un lato la percezione dei docenti nei confronti della scheda insegnamento, dall'altro il grande potenziale dello strumento dal punto di vista del *Faculty Development* e dell'*instructional design*. Per chiarire ulteriormente, il termine 'forma' riguarda come qualcosa appare o è strutturato. Come precedentemente affermato, all'interno dell'Università di Genova il percepito dei docenti nei confronti della scheda insegnamento è di un adempimento pesante che si trovano costretti ad assolvere; la compilazione viene considerata difficile e complessa e il linguaggio tecnico (pedagogico) ambiguo ed eccessivamente formale. Nel nostro Ateneo, è pos-

sibile compilare la scheda nel periodo che va da maggio a giugno, una tempistica spesso incompatibile con le esigenze dei docenti universitari, che sono soliti lavorare alla progettazione didattica del proprio insegnamento durante il periodo estivo. Inoltre, questa finestra temporale, di fatto impedisce la compilazione della scheda insegnamento ai docenti a contratto, poiché questi ultimi prendono servizio durante i mesi estivi. A complicare ulteriormente il quadro, il fatto che non sia consentito modificare la scheda in itinere, ad esempio nel corso dell'anno accademico. Questi aspetti, unitamente alla difficoltà pratiche nella compilazione della scheda insegnamento all'interno di una piattaforma poco intuitiva, favoriscono e spesso acuiscono la percezione da parte dei docenti della scheda insegnamento come di un obbligo fastidioso, piuttosto che di un prezioso strumento di progettazione didattica. Riteniamo opportuno citare anche le casistiche di schede insegnamento ereditate da colleghi che hanno svolto l'insegnamento in precedenza. In questi casi, si verificano difficoltà comuni e diffuse, quali la mancanza di informazione sulla scheda insegnamento (il docente neoassunto spesso non è neppure a conoscenza del fatto che esista una scheda per l'insegnamento assegnatoli); mancanza di informazione e formazione sullo strumento (i docenti nuovi in servizio non conoscono lo strumento e, di conseguenza, non ne colgono le potenzialità e/o non sanno come migliorare la scheda insegnamento); percezione di inutilità: forti della convinzione che gli studenti tendano a ignorare la scheda insegnamento, non ritengono utile lavorarci. Tutti gli aspetti illustrati, ricadono nella nostra opinione sotto la metafora di 'forma'. Collocando l'iniziativa nell'ambito del *Faculty Development*, il contributo illustra le iniziative formative condotte da UTLC di UniGe relativamente alla scheda insegnamento, in cui, ribaltando la visuale, l'obiettivo è condurre i discenti da un approccio orientato alla 'forma', ad uno focalizzato sulla 'sostanza', dove per 'sostanza' intendiamo sottolineare le potenzialità dello strumento della scheda insegnamento, in particolare la possibilità di agevolare la riflessione sull'allineamento costruttivo e porsi come strumento di dialogo docente - discenti. Inoltre, come accennato precedentemente, la scheda insegnamento funge da contratto che regola la relazione del docente con i suoi studenti. La definizione precisa dei *learning outcomes* all'interno della scheda, infatti, offre al docente l'opportunità di analizzare attentamente i contenuti del proprio insegnamento e di valutare come questi si integrino nel corso di studi complessivo (Emmanuel, 2022). Questo processo non solo consente al docente di riflettere sulla linearità tra gli obiettivi formativi, le metodologie di valutazione e le metodologie di insegnamento/apprendimento, ma lo invita anche a verificare se e in che misura l'allineamento costruttivo o *constructive alignment*

(Biggs, 2003) sia stato rispettato. In altre parole, compilando la propria scheda insegnamento, il docente deve assicurarsi che vi sia una coerenza chiara tra ciò che gli studenti devono imparare, come ciò che apprenderanno verrà valutato e da ultimo il set di strategie didattiche che verranno introdotte per facilitare il loro apprendimento. Nelle fasi di progettazione e di compilazione della scheda insegnamento, è fondamentale che il docente tenga sempre a mente la figura professionale che gli studenti diventeranno al termine del loro percorso accademico e formativo (Emmanuel, 2022). Questo approccio garantisce che l'intero processo educativo sia orientato verso la preparazione degli studenti per il loro futuro professionale, assicurando che le competenze acquisite siano rilevanti e applicabili nel mondo del lavoro. Il *constructive alignment* si sviluppa in quattro fasi (Biggs & Tang, 2007, p.54-55). In primo luogo, è necessario definire lo scopo, gli obiettivi e risultati attesi dell'insegnamento: i docenti chiarificano agli studenti cosa dovranno essere in grado di fare al termine del loro percorso formativo concentrandosi sull'applicazione di conoscenze, abilità e competenze (Serbati, 2019). In secondo luogo, il docente ha il compito di scegliere le attività di insegnamento/apprendimento, le risorse che permettono che i risultati siano raggiunti e dimostrati. In seguito, verrà effettuata la valutazione dei risultati raggiunti dallo studente, arricchita da feedback del docente e dalla votazione finale. Serbati (2019) sottolinea come questo tipo di approccio accompagna il docente in ogni fase della progettazione e gli rende possibile un monitoraggio continuo sia del rendimento degli studenti che della coerenza interna della propria proposta formativa e valutativa. È fondamentale evidenziare come la presentazione della modalità di insegnamento si manifesta attraverso la struttura della scheda che inizia ad assumere la forma di un 'contratto' esaminato e condiviso da entrambe le parti coinvolte (gli studenti ed il docente). Date le premesse ne deriva che la corretta compilazione della scheda insegnamento consente allo studente di comprendere come si svolgerà il corso, sia nelle indicazioni di tipo organizzativo, che gestionale, ma anche formativo. Come è già stato sottolineato non si tratta tuttavia solo di un patto formativo che viene stabilito fra docente e discenti (Stroppa, 2022), ma un corretto approccio alla scheda insegnamento fornisce al docente un'occasione per riflettere sulla progettazione dell'insegnamento concepito nella sua interezza. In tal senso, esaminando il contesto attuale, possiamo considerare superata la compilazione della scheda limitata esclusivamente all'inserimento del programma, inteso come prospetto degli argomenti trattati all'interno del corso e prospetto della bibliografia d'esame (Stroppa, 2022).

4. La scheda insegnamento in UniGe: una proposta formativa

Nel presente paragrafo illustreremo l'esperienza pratica svolta come *instructional designer* di Ateneo riguardante iniziative formative rivolte ai docenti dell'Università di Genova dedicate alla trattazione della scheda insegnamento. Attorno all'UTLC, il *Teaching Learning Centre* di ateneo che convoglia le iniziative di *Faculty Development*, abbiamo progettato e organizzato un *workshop* nel quale abbiamo proposto un modello per la progettazione del proprio insegnamento, che contemplasse anche indicazioni circa gli aspetti utili alla corretta compilazione della relativa scheda. Il *workshop* intitolato "*Progettazione didattica e schede insegnamento*" ha avuto come obiettivi didattici: permettere ai discenti di identificare un modello di progettazione formativa coerente, redigere correttamente le sezioni principali della scheda insegnamento, chiarificare le ambiguità terminologiche e approfondire le tematiche quali le metodologie didattiche, l'allineamento costruttivo, e la valutazione formativa e sommativa. Negli ultimi anni, diversi Atenei hanno ampiamente riflettuto in merito alla compilazione della scheda e hanno elaborato delle linee guida principalmente per uso interno, solitamente redatte dai Presidi della Qualità (Stroppa, 2022). Il *workshop* che abbiamo condotto rappresenta un complemento delle linee guida esistenti. Lo svolgersi della formazione ci ha permesso di confrontarci con gli attori protagonisti, venendo direttamente in contatto con le criticità principali relative alla scheda e raccogliendo molte preziose informazioni dalla voce diretta degli interessati. Il *workshop* è stato strutturato per aiutare i docenti a compilare correttamente la scheda insegnamento attraverso una riflessione sulle singole sezioni che la compongono. *Step by step*, i docenti-discenti sono stati portati a riflettere sui contenuti e sull'utilità di ciascuna delle sezioni per progettare correttamente ed efficacemente il proprio insegnamento. Durante l'incontro, infine, è stato proposto una risorsa video, realizzato dal gruppo di *instructional designer* che illustra e sintetizza i contenuti principali. Di seguito riportiamo l'immagine che abbiamo proposto per illustrare sinteticamente le diverse percezioni associate alla scheda insegnamento che abbiamo raccolto dai docenti interessati.

L'immagine del labirinto sintetizza le molte voci raccolte dai docenti che, come detto nei paragrafi precedenti, considerano la compilazione della scheda un'esperienza negativa, una complessità labirintica, burocratica, dalla quale non è chiaro come uscire. L'immagine di destra è invece emblema della nostra visione, dal punto di vista dell'*instructional designer*: il mezzo capace di aprire un varco funzionale ad introdurre e chiarire i concetti pedagogici chiave connessi alla scheda di insegnamento. Attraverso l'analisi e la compilazione della scheda proponiamo il modello, illustrato nella seguente immagine, un adattamento di quanto affermato da Guil-

La scheda insegnamento - percezioni differenti

Come la vedono i docenti



Università di Genova | Audiolibri | CIEL

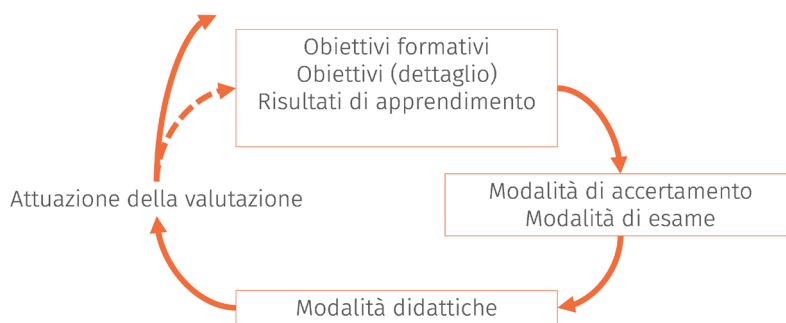
Come la utilizziamo



Figura 1 - La scheda insegnamento – percezioni differenti.

bert (2002) che integra le varie voci della scheda insegnamento all'interno della spirale della formazione educativa. L'immagine è parte del materiale didattico che abbiamo utilizzato durante la formazione, sottoponendola ai discenti.

Schede insegnamento e progettazione educativa



Adattato da Guilbert, 1981

Università di Genova | Audiolibri | CIEL

7

Figura - 2 - Scheda insegnamento e progettazione educativa

Il modello che abbiamo proposto ai discenti prevede la conservazione della figura della spirale utilizzata dall'autore, poiché il processo di formazione ha una natura circolare. Successivamente alla valutazione dei risultati, infatti, è opportuno ridefinire gli obiettivi formativi, anche in virtù di necessità di tipo didattico emerse *in itinere*, ovvero riprogettare concretizzando il principio dell'allineamento co-

struttivo. In merito ai *learning outcomes*, essi rappresentano i compiti richiesti da uno specifico profilo professionale e definiscono ciò che il discente deve essere in grado di fare. Essi costituiscono il risultato atteso del percorso formativo e sono osservabili e misurabili in base a criteri definiti durante la fase di progettazione della valutazione (Guilbert, 2002). Per questa ragione, il nostro compito come *instructional designer* è facilitare i docenti a concentrarsi su quali sono i traguardi che i discenti devono raggiungere legati all'applicazione dei contenuti del corso (conoscenze, abilità e competenze). Di seguito l'immagine utilizzata durante il *workshop*.

Obiettivi (dettaglio) e risultati di apprendimento

Descrivono ciò che un discente dovrebbe essere in grado di conoscere, capire e realizzare al termine di un processo di apprendimento.

OBIETTIVI (DETTAGLIO) E RISULTATI DI APPRENDIMENTO
Questa sezione permette di descrivere più nel dettaglio gli obiettivi formativi, se necessario (es.: nel caso di moduli in cui è presente un obiettivo formativo sintetico solo sul "padre") e di indicare i risultati di apprendimento che lo studente dovrà raggiungere al termine dell'insegnamento. Nel caso di attività formative che prevedono un diverso numero di CFU, a seconda delle caratteristiche del piano di studio dello studente, è necessario indicare nel dettaglio le differenze nei risultati di apprendimento sulla base del numero dei CFU considerati. Per maggiori informazioni sulla compilazione si rimanda al paragrafo "Obiettivi formativi e risultati di apprendimento" di queste Linee guida e alla "Guida per la scrittura degli obiettivi formativi e risultati di apprendimento per gli insegnamenti", dove sono riportate indicazioni e suggerimenti su come redigere questa sezione.

Figura 3 - Obiettivi (dettaglio) e risultati di apprendimento

Il lavoro sugli obiettivi durante l'incontro formativo in una prima parte si è concentrato sulla trasmissione dei contenuti necessari alla stesura degli obiettivi formativi specifici secondo il modello proposto da Robert F. Mager (1972) che prevede:

- atto, ossia il verbo di azione specifico e non interpretabile che lo studente deve compiere (es. analizzare, descrivere, risolvere);
- contenuto, l'argomento o oggetto dell'atto, su cui l'azione si basa (es. dati statistici, teorie economiche);
- condizione, il contesto in cui l'azione deve essere eseguita (es. utilizzando un software specifico, entro un'ora).

Una volta illustrate le premesse concettuali e teoriche, ai docenti è stato richiesto di redigere alcuni obiettivi formativi, seguendo il modello indicato loro, nel rispetto dell'allineamento costruttivo trattato contestualmente. L'attività strutturata proposta ha previsto anche due step successivi, una prima fase in *peer evaluation* ed una successiva di condivisione in plenaria e di restituzione in *debriefing* da parte dei formatori. Una volta affrontato il tema della corretta stesura degli obiettivi formativi, abbiamo trattato il tema della valutazione, mostrando ai discenti la sezione corrispondente della scheda insegnamento. La struttura della scheda propone due sezioni in cui si dettagliano le modalità di valutazione. Nello specifico, la sezione relativa alle modalità di esame richiede di specificare come l'esame verrà svolto in pratica, fornendo indicazioni ad esempio sulla modalità, scritta o orale, ma anche se verrà richiesto di produrre un elaborato. Sempre in questa sezione, la scheda insegnamento UniGe prevede di indicare se è eventualmente prevista una modalità d'esame diversa, come nel caso degli studenti Erasmus. La sezione delle modalità di accertamento prevede invece di associare alle diverse modalità d'esame i risultati di apprendimento identificati in precedenza: è in questa sezione che è opportuno, infatti, indicare le modalità con le quali verrà verificato l'effettivo raggiungimento dei risultati di apprendimento. L'immagine seguente mostra la sezione Valutazione della scheda di insegnamento.

Valutazione

MODALITÀ DI ESAME

In questa sezione indicare le **modalità pratiche di svolgimento dell'esame** (es. esame scritto, esame orale, realizzazione di tesina o progetto, ecc.), in modo dettagliato (es. test a risposta multipla, domande aperte). Inoltre vanno esplicitate eventuali casistiche specifiche (es. superamento dell'esame scritto per avere accesso all'orale, eventuali programmi differenziati per categorie particolari di studenti – Erasmus, non frequentanti... – ecc...). Nel caso di prove in itinere ed intermedie, specificare come ciascuna di esse concorre alla valutazione finale e la loro validità temporale.

MODALITÀ DI ACCERTAMENTO

In questa sezione descrivere **come verrà verificato l'effettivo raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi** (es. l'esame scritto valuterà la capacità di risolvere ..., l'esame orale permetterà di verificare la capacità di ...). Sono inoltre descritti i parametri di valutazione (es. la qualità dell'esposizione, l'utilizzo corretto del lessico specialistico, la capacità di ragionamento critico sullo studio realizzato, ...). Le modalità di accertamento **devono essere coerenti con gli obiettivi formativi e i risultati attesi**.

Figura 4 - Valutazione

Modalità didattiche

MODALITÀ DIDATTICHE

In questa sezione sono inserite le **modalità didattiche** (lezione frontale, laboratorio, esercitazione, seminario, attività sul campo, sviluppo di progetti, attività a piccoli gruppi, ecc.), **che il docente utilizzerà per favorire il raggiungimento dei risultati** e le eventuali attività che saranno richieste allo studente (es. frequenza obbligatoria o consigliata, test di autovalutazione, approfondimenti tematici, lavori di gruppo, presentazioni, svolgimento di esercizi, utilizzo di media, ecc.).

Le modalità didattiche **devono essere coerenti con i risultati di apprendimento delineati** per l'insegnamento/modulo e favorire il loro raggiungimento da parte degli studenti.

Figura 5 - Modalità didattiche

La scheda insegnamento ha un'apposita sezione in cui inserire le modalità didattiche che verranno utilizzate allo scopo di favorire il raggiungimento dei risultati di apprendimento. In questo spazio invitiamo a inserire anche le informazioni sulla frequenza richiesta, eventuali modalità di lavoro in gruppi. È opportuno sottolineare che le iniziative di formazione sulla scheda insegnamento non esauriscono con l'esperienza del *workshop* sopra descritto. A livello di *Faculty Development*, infatti, il tema della scheda di insegnamento è stato trattato in svariate occasioni formative, con l'obiettivo della maggiore diffusione possibile. Si riportano di seguito.

Incontri	Partecipanti	Anno	Evento
1	22	2021	FOR.I.U.
1	18	2022	FOR.I.U.
6	36	2022	Workshop scheda insegnamento
1	20	2023	FOR.I.U.
1	28	2023	Scrivere il syllabus secondo l'allineamento costruttivo
3	19	2023	Workshop scheda insegnamento
2	13	2024	Workshop scheda insegnamento

**Eventi e
workshop**

156 partecipanti

	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	Totale
Corsi di Studio	14	10	10	10	44
Insegnamenti	82	68	107	55	312
Docenti	80	100	90	65	335

**Progetti
innovazione
didattica**

335 partecipanti

Figura 6 - Iniziative di formazione su 'scheda insegnamento'.

Nello specifico, oltre a *workshop* destinati a tutti i docenti dell'Ateneo, si è proposto un incontro specifico anche ai docenti partecipanti ai progetti di innovazione didattica. Per ogni Corso di Laurea che abbiamo seguito in un percorso di natura consulenziale, si è svolto un primo incontro di presentazione arricchito anche da una parte formativa destinata alla riflessione sugli obiettivi formativi e sulla scheda insegnamento, ricollegata poi alla progettazione formativa, in una modalità simile a quella del workshop sopracitato. In questa sede ci sembra opportuno porre l'attenzione anche sulle tre edizioni del percorso For.I.U- Formazione all'insegnamento universitario, dedicato ai ricercatori di Ateneo. Il percorso For.I.U. infatti consente a chi per la prima volta si trova a svolgere attività didattica come docente universitario di approcciare i fondamenti pedagogici del fare didattica, offrendo un'opportunità rilevante di apprendimento che l'Ateneo mette a disposizione.

5. Conclusioni

Considerato il contesto di riferimento fin qui descritto possiamo affermare come non sia la struttura della scheda in sé, quanto le modalità con cui essa viene adoperata e veicolata a fare la differenza tra la forma e la sostanza. Per far sì che questo messaggio potesse passare con la massima efficacia possibile, abbiamo adottato un approccio metodologico nei confronti della scheda insegnamento che la concepisca come risposta ad un bisogno che ancora non c'è. In altri termini, come *instructional designer* abbiamo sfruttato la necessità concreta e pratica dei docenti UniGe di assolvere alle indicazioni, tecniche e temporali, relativamente alla compilazione della scheda, non limitandoci tuttavia a 'istruire' i docenti a riguardo. Quello che nel nostro modello abbiamo inteso fare, e che ha mostrato di funzionare, è stato l'uso strategico di un bisogno iniziale percepito come leva per introdurre, in un secondo momento, altri concetti.

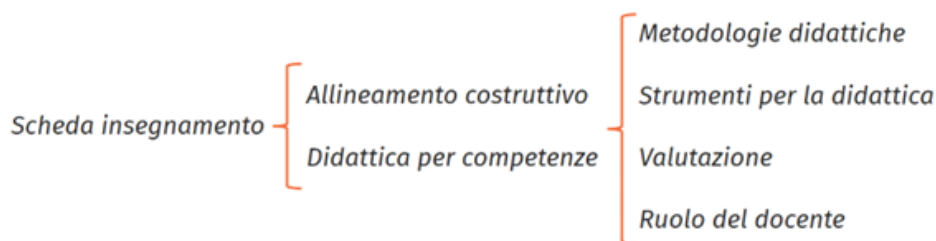


Figura 7 - Il modello proposto

In tal senso, la scheda insegnamento ha rappresentato un ‘cavallo di Troia’ per aprire un varco funzionale ad impostare un lavoro di meta-riflessione sulla didattica nei docenti, permettendoci di trasmettere loro la concezione della scheda insegnamento come strumento fondamentale per la qualità della didattica per docenti, studenti e *instructional designer*, con importanti ricadute. Come ricorda Emanuel (2022) il tutto ha un forte impatto anche sull’istituzione accademica stessa poiché, progettando insegnamento più coerenti i docenti riusciranno anche a renderli coerenti agli altri insegnamenti del corso di studi (sempre pensando alla figura professionale in uscita). Inoltre, diversi studi (Goodwin, Chittle, Dixon, & Andrews, 2018; Palmer, Wheeler, & Aneece, 2016) sottolineano come le schede insegnamento che si soffermano sul chiarificare i *learning outcomes* vengono percepite positivamente dagli studenti rispetto a quelle esclusivamente informative circa i contenuti del corso. Puntando poi l’attenzione su quelle che sono le competenze orientate alla crescita professionale dei *faculty members*, «lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti tese a migliorare globalmente l’offerta formativa dell’istituzione accademica, rappresenta un elemento prioritario per un FDC» (Wilkerson, Irby 1998; Sorcinelli *et al.*, 2006;). La sfida tuttavia è piuttosto impegnativa. Emanuel (2022) ricorda che il sistema universitario presenta ancora molte resistenze, rivelate da indagini di monitoraggio sullo stato di avanzamento del Processo di Bologna e dell’utilizzo dei *learning outcomes* (Bonaiuti, Del Gobbo, Torlone, 2020; Gaebel & Zhang, 2018), legate a diversi aspetti (Bonaiuti *et al.*, 2020): fattori organizzativi, riferiti alle procedure di rilevazione e alla resistenza al cambiamento, e fattori individuali, relativi alla diversa motivazione, percezione e conoscenza dei docenti su questi temi. La speranza è che tali resistenze si siano affievolite nel corso degli anni e continuino a diminuire. Nell’ottica che i docenti possano percepire la scheda insegnamento come una vera e propria risorsa educativa utile all’apprendimento e come uno strumento di progettazione didattica efficace, oltreché un primo strumento di comunicazione con lo studente e non solo un adempimento formale richiesto dall’Ateneo.

Riferimenti Bibliografici

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- ANVUR (2017). Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. *Teco- D*. <https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/teco-d/> (ver. 15.06.2022).

- Biggs J., & Tang C. (2003). *Teaching for Quality Learning at University. Third edition*. Society for research into Higher Education & Open University Press. McGrawHill.
- Biggs J., & Tang C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. Fourth edition*. Society for research into Higher Education & Open University Press. McGrawHill.
- Bonaiuti, G., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2020). Progettare. I contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione alla progettazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 20(2), il trattino breve -, senza spazi né prima né dopo, si usa per indicare l'intervallo tra numeri 1-15. <https://doi.org/10.13128/form-9549> (ver. 15.06.2022).
- Contesini, S. (2011). *Le competenze filosofiche nella formazione. Competenze distintive per le professioni che si confrontano con sistemi umani complessi*. FOR Rivista per la formazione Franco Angeli, Milano
- Emanuel F. (2022), Formare i docenti universitari a progettare e valutare secondo i learning outcomes: nuove sfide in Higher Education. *Form@re Open journal per la formazione in rete*, Firenze University Press 2022, ISSN 1825-7321, vol. 22, n. 2, pp. 78-90 DOI: <https://doi.org/10.36253/form-13103>
- Gaebel, M., Zhang, T., Bunesu, L., & Stoeber, H. (2018). Trends 2018. *Learning and teaching in the European higher education area*. Brussels: European University Association
- Galliani L. (2011). Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei Atti della VIII Biennale sulla Didattica Universitaria, Padova, 2 e 3 dicembre 2010, tomo II.*, pp. 511-522, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Goodwin, A., Chittle, L., Dixon, J. C., & Andrews, D. M. (2018). Taking stock and effecting change: curriculum evaluation through a review of course syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), pp. 855-866. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412397> (ver. 15.06.2022).
- Guilbert, J.-J. (2002), *Guida pedagogica per il personale sanitario* (a cura di) Lotti A., Palasciano G. Edizioni Dal Sud, Bari.
- Luzzatto, G., & Stella, A. (2010). L'intreccio tra riforma didattica e Processo di Bologna. In C. Finocchietti, D. Giacobazzi, P.G. Palla (eds.), *Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, 13-28. Roma: Universitas Quaderni 25.
- Mager, R. F. (1972). *Gli obiettivi didattici*. Educazione Nuova.
- Modugno, A. (2014). *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*. Carocci editore, Roma

- Palmer, M. S., Wheeler, L. B., & Aneece, I. (2016). Does the document matter? The evolving role of syllabi in higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 48(4), pp. 36-47. <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.2016.1198186> (ver. 15.06.2022).
- Serbati A. (2019), Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti: dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes. *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. (a cura di) Dipace A., Tamborra V. (2019), FrancoAngeli, Milano.
- 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*, V, pp. 11-26.
- Silva R., *Faculty Development*. Il docente Universitario tra ricerca, didattica e management (2022) Carocci Editore, Roma.
- Sorcinielli, 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 Company, Inc
- Stroppa S. (2022), La scheda insegnamento come rispecchiamento e messa alla prova dell'attività didattica. Riflessioni sulla sperimentazione IRIDI. *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*. (a cura di) Coggi C. (2022), FrancoAngeli, Milano.
- Tuning project (2006). *Introduzione a Tuning educational structures in Europa. Il contributo delle Università al processo di Bologna*. https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Italian_version.pdf (ver. 15.06.2022).
- Wilkerson, L., Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to Faculty Development. *Academic Medicine*, 73(4), pp. 387-396.
- Zanetti, M. A., Arrigoni, C., Gallotti, L. M., Govoni, S., Massolini, G., Tamburnotti, E., & Valli, M., (2021). Insegnare a insegnare: dalle conoscenze alle competenze. In (a cura di) Lotti A., Crea G., Garbarino S., Picasso F., Scellato E. (2020) *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Collana educare GUP, Genova.
- Zannini, L. (2015). *Fare formazione nei contesti di prevenzione e di cura, modelli, strumenti, narrazioni*, Pensa Multimedia, Lecce

Il Faculty Development **basato sull'*Action Learning Approach*** Stefano Bonometti - Università dell'Insubria

1. Introduzione

Nelle università di tutto il mondo, la necessità di rinnovare le metodologie didattiche è ormai una priorità. L'innovazione didattica è sempre più riconosciuta come elemento chiave per migliorare la qualità dell'insegnamento e, di conseguenza, dell'apprendimento degli studenti. Studenti di generazioni digitali, richieste di competenze trasversali e la crescente diversità culturale e cognitiva del corpo studentesco sono solo alcune delle sfide che la didattica universitaria è chiamata a fronteggiare. In questo contesto, i processi di innovazione partono spesso da esigenze concrete rilevate dai docenti, che nel quotidiano si trovano a dover adattare le proprie strategie e approcci per rispondere in modo efficace ai bisogni degli studenti. I percorsi di *Faculty Development* sono fondamentali per fornire ai docenti strumenti e metodologie ma questi processi di cambiamento non devono necessariamente essere preordinati secondo modelli standard, possono altresì avere origine da esperienze condivise e dalla collaborazione tra docenti.

Molte delle migliori innovazioni didattiche si sviluppano in maniera spontanea, nascendo da gruppi informali di docenti che decidono di collaborare, scambiarsi esperienze e sperimentare nuove soluzioni. Questo approccio 'dal basso', basato su iniziative collaborative, rappresenta un'importante risorsa per il miglioramento della didattica universitaria e richiede modelli di *Faculty Development* che supportino e incentivino tali dinamiche. L'innovazione didattica è sempre più riconosciuta come elemento chiave per migliorare la qualità dell'insegnamento e, di conseguenza, dell'apprendimento degli studenti.

Il *Faculty Development*, inteso come l'insieme di attività formative e di sviluppo offerte ai docenti universitari, gioca un ruolo centrale nel sostenere i processi di innovazione didattica. Tuttavia, affinché queste iniziative siano realmente efficaci, è

fondamentale che valorizzino l'esperienza concreta dei docenti e promuovano una cultura della riflessione e del miglioramento continuo.

La sfida principale è rappresentata dal fatto che molte iniziative di *Faculty Development* sono strutturate come corsi frontali, in cui i docenti partecipano come discenti passivi. Questo approccio rischia di allontanare i partecipanti e di limitare l'efficacia dell'apprendimento. Al contrario, i percorsi di *Faculty Development* che si basano su un modello esperienziale e partecipativo, come l'*Action Learning*, permettono di coinvolgere attivamente i docenti, stimolandone la riflessione critica e la collaborazione (Bonometti, 2016).

Uno degli approcci più efficaci per stimolare l'innovazione didattica nelle università è la creazione di gruppi di lavoro tra docenti che condividono esperienze, difficoltà e strategie adottate in aula.

Il lavoro di gruppo tra docenti non è solo un modo per condividere pratiche, ma anche uno strumento per costruire competenze e sviluppare innovazioni. La collaborazione tra colleghi permette di unire diverse prospettive e competenze, trasformando idee individuali in progetti comuni che possono essere testati, analizzati e, se efficaci, condivisi su più ampia scala.

Questo tipo di innovazione 'dal basso' si fonda su una conoscenza esperienziale che deriva direttamente dall'insegnamento quotidiano, e che quindi risulta estremamente concreta e adattabile. Ad esempio, i docenti che si trovano ad affrontare difficoltà comuni nell'insegnare materie scientifiche possono lavorare insieme per sviluppare nuovi approcci che migliorino la comprensione dei concetti complessi da parte degli studenti. Così, questi docenti creano uno spazio collaborativo dove si sperimenta e si impara attivamente.

2. L'*Action Learning* di Reg Revans: un modello per il *Faculty Development*

L'*Action Learning*, metodologia proposta dal teorico britannico Reg Revans (1982), si fonda sull'idea che l'apprendimento efficace avviene quando si alternano azione e riflessione critica. Come sintetizza la sua formula ' $L = P + Q$ ' ($Learning = Programmed Knowledge + Questioning Insight$), l'apprendimento è un processo dinamico che combina conoscenze strutturate (*Programmed Knowledge*, P) con una continua attitudine alla domanda e alla riflessione (*Questioning Insight*, Q) (Revans, 1982). Questo approccio rende l'*Action Learning* uno strumento ideale per il *Faculty Development* universitario, poiché permette ai docenti di migliorare la propria didattica attraverso l'esperienza diretta e la

riflessione, promuovendo un apprendimento che è pratico e immediatamente applicabile.

Karen Watkins e Victoria Marsick (2023), importanti teoriche dell'apprendimento organizzativo, sostengono che l'*Action Learning* favorisce una forma di apprendimento informale e occasionale che facilita la crescita professionale dei partecipanti attraverso il confronto continuo su problemi reali. Come evidenziato da Marsick, l'*Action Learning* crea un contesto dove il potenziale di apprendimento è radicato nell'azione concreta e nel dialogo riflessivo, che rafforza l'apprendimento tra pari e la capacità di *problem-solving* (Marsick & O'Neil, 1999). Questo tipo di apprendimento è particolarmente rilevante per i docenti universitari, che possono condividere con i colleghi le sfide riscontrate nella propria pratica, acquisendo nuove prospettive e strumenti per affrontarle.

Recenti ricerche confermano l'efficacia dell'*Action Learning* in contesti di formazione dei docenti. In uno studio di Cho e Egan (2010), l'*Action Learning* è stato descritto come un potente approccio per lo sviluppo delle competenze, che incentiva un apprendimento più profondo e consente ai docenti di adattare le proprie strategie alle sfide didattiche specifiche. L'approccio incoraggia il cambiamento trasformativo e migliora le competenze trasversali, come la capacità di riflettere criticamente, il pensiero strategico e l'empatia verso le necessità degli studenti.

3. Elementi chiave dell'*Action Learning* per il *Faculty Development*

Il *Faculty Development*, inteso come l'insieme di attività formative e di sviluppo offerte ai docenti universitari, gioca un ruolo centrale nel sostenere i processi di innovazione didattica. Tuttavia, affinché queste iniziative siano realmente efficaci, è fondamentale che valorizzino l'esperienza concreta dei docenti e promuovano una cultura della riflessione e del miglioramento continuo.

La sfida principale è rappresentata dal fatto che molte iniziative di *Faculty Development* sono strutturate come corsi frontali, in cui i docenti partecipano come discenti passivi. Questo approccio rischia di allontanare i partecipanti e di limitare l'efficacia dell'apprendimento. Al contrario, i percorsi di *Faculty Development* che si basano su un modello esperienziale e partecipativo, come l'*Action Learning*, permettono di coinvolgere attivamente i docenti, stimolandone la riflessione critica e la collaborazione.

Per garantire che l'*Action Learning* abbia un impatto significativo nel contesto universitario, i percorsi di *Faculty Development* devono includere alcuni elementi chiave, emersi dalla letteratura e dagli studi più recenti:

1. problemi reali e concreti: i docenti identificano sfide concrete legate al proprio insegnamento, come la gestione di classi numerose o il coinvolgimento attivo degli studenti. Marquardt (2010) sottolineano l'importanza di concentrarsi su problemi autentici che nascono direttamente dal contesto operativo, poiché solo problemi percepiti come rilevanti dagli stessi partecipanti possono generare un impegno sincero e costante;
2. riflessione collettiva e supporto reciproco: i docenti lavorano in piccoli gruppi (o 'set') in cui il confronto diventa parte essenziale del processo di apprendimento. La riflessione collettiva permette loro di sviluppare una comprensione più profonda delle problematiche didattiche, confrontandosi con esperienze diverse e trovando soluzioni creative. Questa dinamica è ben evidenziata da Leonard e Marquardt (2010), i quali affermano che "i set di *Action Learning* favoriscono una cultura del feedback e dell'apprendimento continuo, in cui ogni membro è al tempo stesso attore e osservatore critico delle proprie azioni" (Leonard & Marquardt, 2010);
3. approccio iterativo e sperimentazione continua: l'*Action Learning* non punta a trovare soluzioni '*una tantum*', ma a promuovere un apprendimento continuo e iterativo. Questo aspetto è essenziale nel contesto accademico, dove le sfide evolvono costantemente e richiedono un adattamento continuo. Come osserva Dilworth (1998), «l'*Action Learning* può essere un importante veicolo per la trasformazione della cultura organizzativa, incrementando le capacità di apprendimento dell'impresa e dei lavoratori» (Dilworth, 1998, p.30);
4. *Questioning Insight*: la componente di riflessione critica è fondamentale per stimolare nuove prospettive e riconsiderare le assunzioni di base. I docenti sono incoraggiati a farsi domande sulle proprie pratiche didattiche, promuovendo un processo che Marsick definisce come "auto-riflessione continua" (Marsick, 1999). Questa capacità di porsi domande costanti aiuta a identificare le proprie aree di miglioramento e a sviluppare un approccio più consapevole alla didattica.

4. Esempi Applicativi di *Action Learning* nel contesto universitario

Per comprendere meglio l'applicazione dell'*Action Learning* nel contesto universitario, possiamo considerare alcuni esempi pratici di percorsi di *Faculty Development* basati su questa metodologia.

Laboratori di Problem-Solving Didattico

Un possibile esempio di applicazione dell'*Action Learning* consiste nella creazione di laboratori in cui i docenti lavorano in piccoli gruppi per affrontare un problema didattico concreto. Ad esempio, un gruppo di docenti di scienze potrebbe concentrarsi sulla difficoltà di mantenere alta la partecipazione degli studenti nelle lezioni teoriche. Utilizzando l'*Action Learning*, i docenti sono invitati a condividere le proprie esperienze e a proporre idee innovative, come l'uso di quiz interattivi o progetti di ricerca condivisi, per rendere le lezioni più coinvolgenti.

Gruppi di Apprendimento Collaborativo

In un contesto universitario, è possibile organizzare gruppi di apprendimento in cui i docenti, provenienti da diverse discipline, si riuniscono per discutere le loro pratiche didattiche e scambiarsi feedback. Questo approccio permette ai docenti di sviluppare una visione più ampia dell'insegnamento, scoprendo come le tecniche utilizzate in una disciplina possono essere adattate ad altre. Ad esempio, un docente di biologia potrebbe imparare da un collega di sociologia come integrare attività di gruppo per stimolare la partecipazione degli studenti e il pensiero critico.

Workshop su esperienze didattiche condivise

Un altro esempio di *Action Learning* applicato è l'organizzazione di workshop in cui i docenti presentano esperienze di innovazione didattica realizzate nei propri corsi. Questi workshop permettono ai partecipanti di apprendere nuove tecniche e strategie, ma soprattutto li spingono a riflettere criticamente sulle proprie pratiche. Ogni docente ha l'opportunità di presentare una situazione problematica e ricevere feedback dai colleghi, i quali, ponendo domande e suggerendo alternative, stimolano il processo di apprendimento e il miglioramento continuo.

5. Conclusioni

L'*Action Learning* rappresenta una metodologia efficace e flessibile per promuovere l'innovazione didattica nelle università, in quanto permette ai docenti di apprendere attraverso la riflessione critica e il confronto con i colleghi. Integrando questa metodologia nei percorsi di *Faculty Development*, le università possono valorizzare l'esperienza quotidiana dei docenti e stimolare un processo di innovazione "dal basso", che risponde alle reali esigenze del contesto didattico.

In un'epoca in cui le università sono chiamate a rinnovarsi e a rispondere alle sfide poste dalla digitalizzazione e dai cambiamenti sociali, l'innovazione didattica non può essere vista come un processo gerarchico e centralizzato. Al contrario, è essenziale promuovere una cultura dell'apprendimento e della collaborazione tra i docenti, creando spazi e percorsi in cui le esperienze quotidiane diventino la base per la crescita professionale e per l'innovazione.

Riferimenti bibliografici

- Bonometti S. (2016). Start a community of practice through Action Learning: the nurse manager to support the changing health care practices. *Education Sciences & Society*, 2, pp.71-78.
- Cecchinato F., Nicolini D. (2005). *Action learning. Metodi e strumenti per lo sviluppo manageriale basato sull'azione*. Milano: IlSole24ore.
- Cho Y., & Egan T. M. (2010). The State of the Art of Action Learning Research. *Advances in Developing Human Resources*, 12(2), pp. 163-180
- Dilworth R. L. (1998). Action Learning in a Nutshell. *Performance Improvement Quarterly*, 11(1), pp. 28-43.
- Edmonstone J. (2024), *The handbook of Action Learning*. NewYork: Routledge.
- Leonard H. S., & Marquardt, M. J. (2010). The evidence for the effectiveness of action learning. *Action Learning: research and Practice*, 7(2), pp. 121-136
- Marquardt M., Banks S. (2010). Theory to practice: action learning. *Advances in Developing Human Resources* 12(2), pp. 159-162.
- Marsick V. J., O'Neil J. (1999). The many faces of Action Learning. *Management Learning*, 30 (2), pp.159-176.
- Marsick V. J., O'Neil, J. (2007). *Understanding Action Learning*. New York: AMACOM
- Revans, R. W. (1982). *The Origins and Growth of Action Learning*. Bromley: Chartwell-Bratt.

Watkins K, Marsick V.J. (2023), Rethinking Workplace Learning and Development Catalyzed Complexity. *Human Resource development Review*, 22/3, pp.333-344.

PARTE QUINTA
IL CONTRIBUTO DELLA POPOLAZIONE
STUDENTESCA PER LE STRATEGIE
DEL *FACULTY DEVELOPMENT*

Un'esperienza di partecipazione degli studenti nelle strategie del *Faculty Development*

Leonarda Longo - Università degli Studi di Palermo

Dorotea Rita Di Carlo - Università degli Studi di Palermo¹

1. *Faculty Development* e innovazione della didattica universitaria

La continua evoluzione a cui è sottoposto il ventunesimo secolo impone al mondo accademico di adeguarsi alle sfide sempre emergenti della società, guardando oltre la didattica tradizionale e migliorando la qualità dell'offerta formativa erogata. In questo contesto si inserisce il *Faculty Development*, un programma formativo che fa riferimento ad azioni volte sia a preparare i docenti ad assolvere un ruolo che presuppone il possesso di competenze legate non solo alla ricerca ma anche a conoscenze e abilità relative all'insegnamento sia a migliorare la didattica universitaria (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). Per tali ragioni, le pratiche di *Faculty Development* sono oggi al centro di numerose ricerche di interesse nazionale e internazionale (Phuong *et al.*, 2018; Lotti, 2018).

Va sottolineato che nel corso del tempo il *Faculty Development* ha assunto diverse funzioni finalizzate a promuovere, nei docenti universitari, competenze di natura didattica, amministrativa, di ricerca, di organizzazione, di creazione delle comunità di pratica, di comunicazione e scambio attraverso la creazione di comunità anche a carattere interistituzionale (Lampugnani, 2020). A questo proposito, autori come Rutz e colleghi (2012) hanno evidenziato lo stretto legame tra il *Faculty Development* e l'apprendimento degli studenti in quanto il miglioramento dei processi di insegnamento ha delle importanti ricadute sulle capacità di apprendimento degli allievi.

¹ Il contributo è il frutto del lavoro delle due autrici. Nello specifico, L. Longo ha redatto i paragrafi 1, 3.2 e 5; D. Di Carlo ha redatto i paragrafi 2, 3.1 e 4.

In vista di un miglioramento della didattica universitaria, mediante il *Faculty Development* sono stati incrementati programmi formativi che favoriscono il successo accademico degli studenti, attraverso cui è possibile assistere ad un cambiamento del concetto di insegnamento e apprendimento poiché viene valorizzato un approccio basato sul *Community-Based education* e sullo *student-centred*, orientato verso prospettive sempre più comunitarie, innovative, partecipative e riflessive (Beach, 2016). Una didattica innovativa declinata attraverso l'implementazione di pratiche di *Faculty Development* e *Community-based education*, consente di organizzare contenuti, adottare strategie che favoriscono l'apprendimento significativo e predisporre ambienti che accolgono le esigenze di apprendimento di tutti gli studenti (Bellini *et al.*, 2020).

In particolar modo, il *Community-Based education* è un approccio che parte dalla comunità e che ha lo scopo di arrivare agli studenti. Il fondamento che muove questo approccio, in altre parole, è l'apprendimento attivo e induttivo che prende avvio dal contesto reale, quindi esterno al contesto d'aula universitaria, e il cui fine è sviluppare uno specifico argomento di studio mettendo al centro del processo di apprendimento lo studente attraverso un approccio *student-centred*.

A partire da questo approccio la comunità diviene parte attiva nel processo di apprendimento e ha il potere di declinarla in un'educazione esperienziale, nella quale gli studenti sono coinvolti e resi parte attiva dell'attività. Così facendo, si cerca di creare un ponte tra ciò che si studia durante le ore di lezione e il futuro lavoro.

Prediligendo, dunque, nuovi paradigmi educativi come la *Community-based education* e lo *student-centred approach* è possibile progettare azioni di *Faculty Development* che consentano di innovare la didattica. Tuttavia, ciò implica da parte del docente una continua riflessione sull'azione formativa, sulle finalità e sugli obiettivi di apprendimento, sulle metodologie e sulle strategie didattiche impiegate e sulle figure impegnate nella formazione dei docenti (Felisatti & Serbati, 2014; Zannini, 2023). Infatti, alcuni degli obiettivi dell'approccio *Community-Based education* fanno riferimento all'importanza di aiutare lo studente ad approcciarsi prima alla realtà lavorativa, apprendere le nozioni della materia, raggiungere obiettivi quali *leadership*, pensiero critico, lavoro di squadra e cooperazione. Questi obiettivi permettono, agli studenti, di sviluppare competenze legate sia al saper fare che al saper essere. *Faculty Development* e *Community-based education*, dunque, favoriscono il buon esito del percorso di formazione attraverso attività di apprendimento in cui non solo gli studenti ma anche i docenti, sono attivamente coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento (Lotti & Lampugnani, 2020; Lotti *et al.*, 2022).

2. Approccio *Community-based education* e *student-centred* per lo sviluppo di una competenza riflessiva

La pratica professionale esercitata dal docente implica una serie di azioni correlate tra loro ed eseguite con lo scopo di far raggiungere agli studenti gli obiettivi generali e specifici di apprendimento (Salandanan, 2007). Affinché ciò avvenga è però necessario che il processo di apprendimento avvenga in un contesto reale, concreto e comunitario, in modo che gli studenti trovino significato nelle teorie e nei concetti trattati in classe durante la lezione.

In linea con questo principio, lo studio presentato si basa sull'idea che l'apprendimento fondato su un approccio di *Community based education* e focalizzato su una prospettiva *student-centred*, consenta di trarre maggiori benefici sia sullo sviluppo professionale del docente, sia sul processo di apprendimento degli studenti (Salandanan, 2007). In questo senso, un approccio incentrato sullo studente si concentra sull'apprendimento di ogni singolo alunno e riguarda anche l'apprendimento dei docenti con lo scopo di offrire loro la possibilità di affinare il modo in cui insegnano particolari contenuti teorici (Abanador, Buesa & Manibo, 2014). Un'altra importante caratteristica del *Community based education* riguarda la possibilità, per l'alunno, di imparare facendo a partire da un insegnamento che coinvolge tutti gli studenti nella situazione reale e in modo comunitario. Le attività realizzate a partire da un approccio di *Community based education* e che prediligono una prospettiva focalizzata sulla centralità dello studente nel processo di apprendimento, sono caratterizzate da quattro specifiche componenti, come sottolineato da Kristian (2015): allineamento degli obiettivi di apprendimento, delle attività, dei prodotti e della valutazione; comprensione delle motivazioni degli studenti; creazione di giuste condizioni di apprendimento per promuovere competenza disciplinari, relazionali e di valutazione; creazione di ambienti che facilitano l'apprendimento di tutti gli studenti. Attraverso questo approccio, inoltre, il docente ha la possibilità di motivare e responsabilizzare gli studenti dando loro il controllo e la direzione del proprio processo di apprendimento e dello svolgimento delle attività (Laguador & Dizon, 2013). Questo approccio che parte da un apprendimento basato sulla *community*, incoraggia la collaborazione e la cooperazione tra gli studenti, riconoscendo la classe come una comunità in cui tutti condividono conoscenze e competenze, promuovendo la riflessione degli studenti su ciò che stanno imparando e su come lo stanno imparando. La letteratura esaminata (Schwartz, 2012), a tal proposito, evidenzia l'importanza di elaborare vari modelli pertinenti per garantire un apprendimento *student-centred* basato su esperienze didattiche che siano costruttive e che promuovano in particolar modo la partecipazione, l'interattività, la cooperazione, la collaborazione e la riflessione. Già

nel 1938 Dewey introdusse il termine di pensiero riflessivo e lo utilizzò per descrivere il processo con cui un individuo apprende a partire dalle osservazioni delle proprie e altrui esperienze. Attraverso attività basate su un approccio di *Community based education*, gli studenti sviluppano il pensiero riflessivo attraverso il ragionamento su un problema sentito o percepito nella comunità in cui sono inseriti; l'osservazione delle proprie capacità e/o difficoltà; l'individuazione di una possibile spiegazione o risposta a possibili situazioni che si presentano in classe; lo sviluppo logico dei punti chiave indispensabili per svolgere un'azione e la decisione sulle modalità da seguire per svolgere uno specifico compito e per raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Questo approccio è in grado di sostenere il processo di apprendimento degli studenti, la costruzione di saperi condivisi e di un pensiero riflessivo. Va ricordato che la capacità riflessiva degli studenti non è una capacità statica, ma in continua evoluzione e il docente può favorirne lo sviluppo se sottopone gli studenti a specifici stimoli, prediligendo un approccio *student-centred*.

3. Metodo

3.1. Finalità e campione

Lo studio ha avuto come finalità quello di progettare delle attività focalizzate su pratiche di *Faculty Development* che prevedesse momenti di *Community-based education*, per sviluppare competenze valutative nei futuri docenti di Scuola dell'infanzia e primaria e per avviare una riflessione sull'esperienza vissuta, evidenziandone punti di forza e di debolezza. Nello specifico, la ricerca ha coinvolto 105 futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, in prevalenza di genere femminile (91,4%), con un'età media di 22,3 anni e frequentanti l'insegnamento di Docimologia e Pedagogia Sperimentale, nell'anno accademico 2023/34, previsto al secondo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Attraverso lo studio si è voluto altresì indagare la percezione sulle risorse e sulle criticità del Corso di insegnamento, attraverso la realizzazione di *Focus Group*.

3.2. Un'esperienza di *Faculty Development e community-based education* in Università

A partire dal *framework* teorico di riferimento, è stata proposta una pratica didattica di *Faculty Development* che ha previsto tre fasi principali: pianificazione, attività pratica e riflessione post-attività. Ciascuna fase, inoltre, è costituita da alcune sottofasi di seguito meglio esplicitate.

Fase 1- Pianificazione

In questa fase il docente ha introdotto i concetti fondamentali della valutazione e ha definito gli obiettivi dell'attività. Nello specifico gli argomenti trattati hanno riguardato:

1. le fasi dell'atto valutativo: introduzione delle fasi fondamentali della valutazione (individuazione della finalità/funzione della valutazione, scelta dello stimolo, scelta dei criteri e degli indicatori, analisi e sintesi);
2. il compito autentico: descrizione di compiti valutativi che rispecchiano situazioni di vita reali e richiedono agli studenti di dimostrare competenze in contesti pratici;
3. *leadership* e Stili di *leadership*: importanza della *leadership* nella scuola, con focus sugli stili di *leadership* e sulle *soft skills* necessarie per il dirigente scolastico (Longo, 2022).

Fase 2 - Attività pratica

Nella seconda fase, a seguito della spiegazione teorica da parte del docente, gli studenti sono stati suddivisi in 10 gruppi di lavoro, costituiti da circa 10 persone e sono state fornite le indicazioni operative rispetto alla modalità di svolgimento della pratica di *Faculty Development*. In particolar modo, per consentire agli studenti di svolgere l'attività, sono state seguite specifiche sottofasi:

1. *assegnazione dei ruoli*: all'interno di ogni gruppo, gli studenti hanno scelto un referente, responsabile della comunicazione del gruppo e un osservatore, responsabile di osservare senza intervenire e prendere appunti sugli aspetti di *leadership* e sulle dinamiche di gruppo;
2. *formazione dei referenti e degli osservatori*: è stata svolta una breve sessione in cui il docente ha fornito ai referenti le istruzioni su come condurre il *focus group* e agli osservatori le indicazioni su come osservare in maniera oggettiva;
3. *condivisione dei materiali*: ogni gruppo ha ricevuto un kit di materiali didattici che includeva schede sulle fasi dell'atto valutativo, esempi di compiti autentici, schede sui vari stili di *leadership* e una guida sulle *soft skills* rilevanti in ambito scolastico;
4. *svolgimento dell'attività*: i gruppi hanno svolto il compito legato alla progettazione di un'attività valutativa, utilizzando i materiali forniti per integrare le nozioni ricevute sulle fasi dell'atto valutativo, i compiti autentici e le *soft skills*. La discussione all'interno del gruppo è stata facilitata dal referente, che

ha avuto il compito di stimolare il dialogo e l'analisi, mentre l'osservatore ha documentato le dinamiche di *leadership* e di comunicazione.

Fase 3 - Riflessione post-attività

Una volta completata l'attività pratica, gli studenti hanno preso parte a una sessione di *focus group*, facilitata dai referenti in qualità di moderatori e documentata dagli osservatori che hanno svolto il ruolo di logista. Questo momento ha permesso di riflettere sull'esperienza vissuta e di analizzare quanto appreso; l'obiettivo di questa sessione di *focus group* è stato quello di far identificare, a ciascun gruppo, ciò che ha funzionato bene e anche le criticità incontrate durante l'attività, mettendo a fuoco aspetti migliorabili. Nello specifico, in questa fase, il docente ha fornito ai referenti alcune domande guida, riportate in tabella (Tab. 1), che sono state necessarie per condurre il *focus group*.

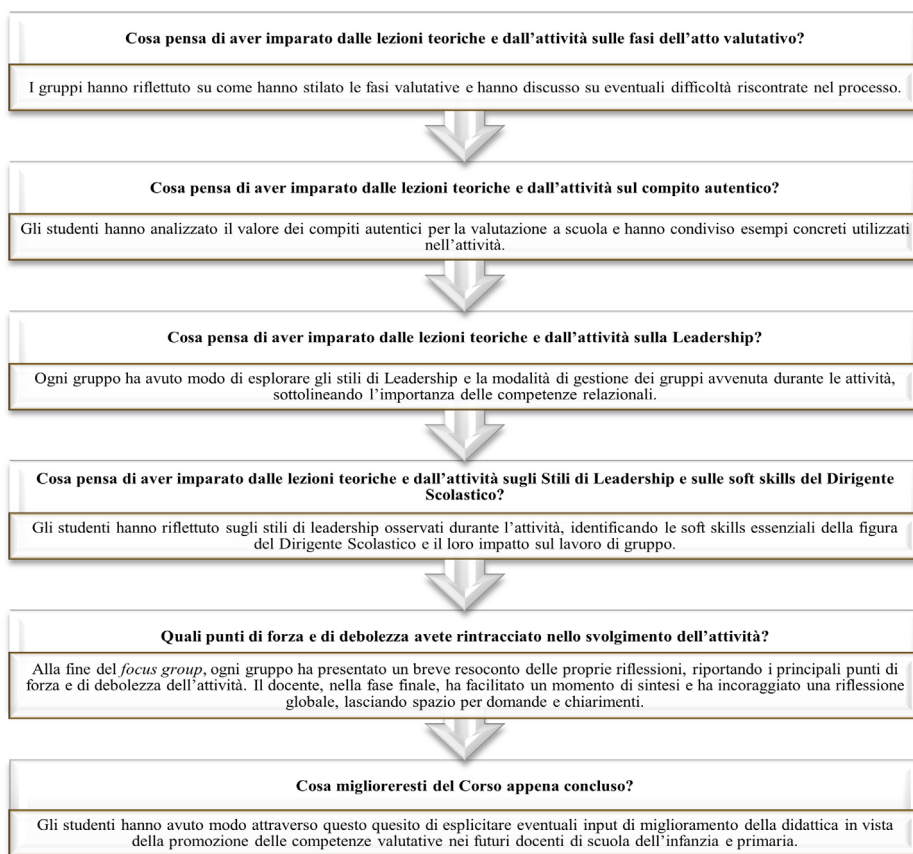


Tabella 1 - Domande e finalità del *focus group*

4. Risultati e prospettive future

In questo lavoro vengono riportate soltanto le analisi relative alla terza fase della pratica di *Faculty Development* proposta ai futuri insegnanti di Scuola dell'Infanzia e Primaria. A tal fine, si riporta l'analisi delle risposte fornite dagli studenti durante la sessione di *focus group*. Attraverso il *focus group*, ciascun gruppo ha avuto la possibilità di presentare ai membri degli altri gruppi le proposte emerse; questo momento di scambio ha senz'altro permesso il confronto di idee e opinioni. Per motivare gli studenti, il docente ha sottolineato il fatto che le migliori proposte sarebbero state implementate con i loro futuri colleghi, al fine di verificare effettivamente il grado di soddisfazione degli studenti. Per quanto riguarda l'analisi delle risposte fornite dagli studenti durante il *focus group*, è stato utilizzato il software *Maxqda* attraverso cui sono state individuate per ciascuna domanda le principali tendenze di risposta e, successivamente, sono state raggruppate in categorie, come mostrato nella tabella (Tab. 2).

Domande del <i>focus group</i>	Categorie e tendenze di risposte			
<i>Cosa pensa di aver imparato dalle lezioni teoriche e dalle attività pratiche sulle fasi dell'atto valutativo?</i>	documentare esperienze e risultati (n. 67)	valutare criticamente esperienze e risultati (n. 97)	integrare le conoscenze teoriche all'esperienza pratica (n. 87)	potenziare capacità riflessive e di autovalutazione (n. 85)
<i>Cosa pensa di aver imparato dalle lezioni teoriche e dalle attività pratiche sul compito autentico?</i>	acquisire consapevolezza rispetto alla propria identità professionale (n. 86)	lavorare e collaborare con gli altri (n. 89)	identificare le fasi di pianificazione del compito (n. 77)	personalizzare il compito sulle risorse degli studenti (n. 77)
<i>Cosa pensa di aver imparato dalle lezioni teoriche e dalle attività pratiche sulla Leadership?</i>	sperimentare competenze relazionali e comunicative (n. 75)	applicare la leadership (n. 65)	riflettere sulla leadership (n. 86)	individuare punti di forza e di debolezza degli stili di leadership (n. 78)
<i>Cosa pensa di aver imparato dalle lezioni teoriche e dalle attività pratiche sugli Stili di leadership e soft skills del Dirigente Scolastico?</i>	implementare una didattica innovativa (n. 88)	partecipare attivamente alle attività (n. 79)	riflettere sulle proprie soft skill (n. 80)	adattare e autoregolare la propria azione (n. 91)
<i>Quali punti di forza e di debolezza avete rintracciato nello svolgimento dell'attività?</i>	Punti di forza: · Praticità (n. 85) · Creatività (n. 97) · Cooperazione (n. 88) · Confronto (n. 69) · Integrazione teoria e pratica (n. 73)		Punti di debolezza: · Rigidità nella struttura dell'attività (n. 64) · Gestione dei tempi per lo svolgimento dell'attività (n. 59) · Gestione dei tempi per la discussione e la condivisione del lavoro (n. 88)	

Tabella 2 - Domande del *focus group*, categorie e tendenze di risposte

Dall'analisi delle risposte fornite dagli studenti durante lo svolgimento del *focus group*, emerge un quadro strutturato e articolato delle competenze acquisite dai partecipanti durante l'attività di *Faculty Development* proposta durante il corso di Docimologia e Pedagogia Sperimentale e, in particolar modo, è possibile evidenziare come teoria e pratica siano state percepite dagli studenti come aspetti complementari e indispensabili per la loro formazione.

In particolare, per quanto riguarda la prima domanda del *focus group*, volta a indagare la conoscenza degli studenti rispetto alle fasi dell'atto valutativo, come si evince dalla tabella, gli studenti hanno dimostrato una solida capacità di documentare e valutare criticamente le esperienze e i risultati, elementi chiave nella formazione dei docenti. Le categorie individuate, infatti, mettono in risalto l'importanza di stimolare e mantenere una riflessione attiva per consentire di integrare le conoscenze teoriche con l'esperienza pratica. Ciò, in particolar modo, può avvenire se le attività proposte vengono progettate a partire da un approccio comunitario e che prevede la centralità dello studente.

Rispetto invece al secondo quesito che indaga la conoscenza del compito autentico, sono state individuate categorie che fanno riflettere sulla consapevolezza acquisita dagli studenti rispetto alla propria identità professionale e del proprio ruolo educativo, imparando a lavorare in modo collaborativo e comunitario. Inoltre, è particolarmente significativa la capacità di adattare il compito autentico alle risorse e ai bisogni degli studenti, evidenziando l'efficacia di un approccio all'insegnamento orientato al riconoscimento delle specificità di ognuno e alla personalizzazione dell'apprendimento.

Alla terza domanda che riguarda la *leadership*, le categorie individuate suggeriscono che gli studenti hanno sperimentato in prima persona l'importanza delle competenze relazionali e comunicative, cruciali in un ambiente scolastico. La consapevolezza dei diversi stili di *leadership* e delle loro implicazioni rappresenta un importante strumento per adattarsi ai diversi contesti educativi e per creare un clima scolastico comunitario e collaborativo. In questa categoria emerge, inoltre, un approccio consapevole alla *leadership*, in cui l'autoriflessione e il riconoscimento dei propri punti di forza e di debolezza sembrano preparare gli studenti a un ruolo di *leadership* educativa basata su empatia e rispetto reciproco.

Sull'argomento invece che riguarda gli stili di *leadership* e le *soft skills* del Dirigente Scolastico, gli studenti sembrano aver sviluppato una solida base di competenze trasversali, come l'adattabilità, l'autoregolazione e la capacità di implementare una didattica innovativa. Queste abilità sono cruciali per rispondere in modo flessibile alle diverse esigenze della classe e per favorire una didattica centrata sullo studente. La partecipazione attiva e la riflessione sulle *soft skills* personali suggerir-

scono, inoltre, che gli studenti sono stati incoraggiati a esplorare in profondità il proprio stile di *leadership* e a riconoscere l'importanza delle competenze interpersonali, facilitando un approccio più empatico e flessibile nella gestione della classe.

All'ultima domanda posta durante il *focus group*, gli studenti sono stati invitati a individuare, rispetto all'attività svolta, punti di forza e punti di debolezza. Gli studenti hanno individuato come punti di forza: la praticità, la creatività, la cooperazione e il confronto, che indicano una percezione positiva del percorso formativo, che sembra orientato a favorire la crescita personale; come punti di debolezza hanno invece individuato: la difficoltà nella gestione dei tempi e una marcata rigidità nella struttura dell'attività, suggerendo l'esigenza di una maggiore flessibilità nell'organizzazione didattica, così da permettere agli studenti di beneficiare appieno delle opportunità di confronto e di discussione.

In sintesi, le categorie emerse dal *focus group* indicano un processo formativo che sta contribuendo efficacemente alla preparazione professionale degli studenti. Essi dimostrano consapevolezza della necessità di sviluppare competenze teoriche, pratiche e riflessive, nonché la capacità di adattarsi a situazioni diverse, caratteristiche fondamentali per una professione complessa e in continua evoluzione come quella del docente.

5. Conclusioni

Lo scopo principale della pratica di *Faculty Development* è stato quello di favorire una consapevolezza dei processi valutativi attraverso un'esperienza di apprendimento attivo, permettendo agli studenti di comprendere non solo le tecniche e gli strumenti di valutazione, ma anche l'importanza della *leadership* e delle *soft skills* all'interno del contesto scolastico. Siamo convinti che è proprio il coinvolgimento degli studenti a garantire la qualità di un corso di insegnamento. Dai principali esiti, è possibile rintracciare in approcci *student-centred*, come quelli da noi presentati all'interno di questo contributo, modelli che rendono la didattica universitaria dinamica e rispondente alle diverse richieste/esigenze degli studenti. Le informazioni raccolte, tuttavia, non consentono di trarre conclusioni considerate anche il numero dei soggetti coinvolti e il carattere esplorativo dello studio. Complessivamente, però, le attività implementate in aula sono state apprezzate dagli studenti ed è stato possibile rilevare un alto livello di coinvolgimento nel processo di apprendimento e di partecipazione alle attività, grazie anche alla creazione di un ambiente collaborativo che ha stimolato il pensiero riflessivo degli studenti e ha permesso al docente di potenziare il livello di consapevolezza rispetto alle esigenze

formative degli studenti e alle loro preferenze didattiche. Alla luce di ciò, possiamo comunque affermare che l'esperienza fatta può servire da spunto per la progettazione di ulteriori attività di *Faculty Development* e di *Community-based education* da implementare nei corsi universitari destinati ai futuri docenti.

Riferimenti bibliografici

- Abanador, J. R., Buesa, G. C. D., L, G. M., & Mañibo, J. (2014). Teaching methods and learning preferences in Engineering. *Department of an Asian University*, 3(1), pp. 1-15.
- Beach, A., Sorcinelli, M.D., Austin, A., & Rivard, J. (2016). *Faculty Development in the age of evidence*. Sterling, VA: Stylus
- Bellini, C., De Santis, A., Sannicandro, K., & Cecconi, L. (2020). Dalla formazione dei docenti alle competenze trasversali degli studenti: un progetto di Faculty Development presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. In *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 259-269). Genova University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, XII, 1, pp. 137-153.
- Hendricson, W. D., Anderson, E., Andrieu, S. C., Chadwick, D. G., Cole, J. R., & George, M. C. (2007). Does Faculty Development enhance teaching effectiveness? *Journal of Dental Education*, 71(12), pp. 1513-1533.
- Kristian, N. (2015). *Designing experiential learning activities for engineering innovators*. (August). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2259.4401>
- Laguador, J. M. & Dizon, N. C. (2013). Academic achievement in the learning domains and performance in licensure examination for engineering among LPU's mechanical and electronics engineering graduates. *International Journal of Management, IT and Engineering*, 3(8): pp. 347-378
- Lampugnani P.A. (2020). Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. Lotti A. & Lampugnani P.A. *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*. Genova: GUP Genova University Press.
- Longo, L. (2022). *Leadership all'Università*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Lotti, A. (2018). Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova. *FORM@RE*, pp. 1-15, ISSN: pp. 1825-7321.

- Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (2020). Faculty Development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari. *Faculty Development in Italia*, pp. 1-401.
- Lotti, A., Bosco, A., Dipace, A., & Limone, P. (2022). Valutazione di un intervento online di Faculty Development: il modello del Progetto TILD dell'Università di Foggia. In *Il Post Digitale. Società, Culture, Didattica* (pp. 235-249). Milano: Franco Angeli.
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J.M. (2008). Faculty Development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), pp. 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), pp. 253-259.
- Miller, G.E. (1988). *Educating Medical Teachers*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Phuong, T. T., Cole, S. C., & Zarestky, J. (2018). A systematic literature review of Faculty Development for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 37(2), pp. 373-389.
- Rothman, J., & Rinehart, M. E. (1990). A profile of Faculty Development in physical therapy education programs. *Physical Therapy*, 70(5), pp. 310-313.
- Rutz, C., Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A., & Willett, G. (2012). Faculty professional development and student learning: What is the relationship?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 44(3), pp. 40-47.
- Salandanan, G. C. (2007). *Methods of teaching*. Boston Street, Cubao, Quezon City: Aurora Blvd.
- Schwartz, M. (2012). Best practices in experiential learning. Ryerson University. <http://www.ryerson.ca/lt>
- 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), pp. 32-37.
- Zannini, L. (2023). La formazione dei docenti universitari alla valutazione: Esperienze e riflessioni critiche. *Pedagogia Oggi*, 21(1), pp. 118-124.

Co-costruzione di un percorso di *Faculty Development literacy* rivolto agli studenti di dottorato. Cornice teorico-metodologica

Martina Ghio - Università degli Studi di Verona
Alessia Bevilacqua - Università degli Studi di Verona

1. Introduzione

Il *Faculty Development* (FD) è una delle tematiche attualmente al centro del dibattito scientifico in ambito universitario. Benché non esista una definizione univoca, tale concetto viene utilizzato per indicare un insieme di strategie e di attività finalizzate allo sviluppo delle molteplici competenze dei docenti universitari (Eble & McKeachie, 1985). La letteratura scientifica evidenzia infatti come il ruolo dei membri delle università sia radicalmente cambiato negli ultimi quarant'anni (Holcombe & Kezar, 2018). Se negli anni Settanta ai docenti veniva prevalentemente sollecitato un miglioramento delle competenze didattiche (McLean *et al.*, 2008), attualmente emerge l'importanza di sviluppare una visione olistica dell'istituzione accademica (Silva, 2022) agendo su tre livelli – micro, meso e macro (Bronfenbrenner, 1986) – coincidenti ai tre ambiti di sviluppo dei *faculty members* sul fronte personale, professionale e istituzionale (Steinert, 2014; Felisatti, 2016).

L'area di sviluppo professionale dei *faculty members* prevede una focalizzazione sulle competenze didattiche, sulle competenze progettuali, sulle *academic writing skills*, sulle competenze di management e *leadership* e sulle competenze digitali. L'area di sviluppo personale riguarda le competenze comunicative, sociali, riflessive e di problem solving. L'area dello sviluppo istituzionale fa principalmente riferimento alle azioni rivolte all'*academic management* (Silva, 2022). Approfondendo le competenze didattiche, a queste afferiscono quelle più strettamente disciplinari e quelle specificatamente pedagogico-didattiche correlate alle capacità di progettazione e di attuazione di metodologie di insegnamento (Perla & Vinci, 2018). Inoltre, al docente universitario sono richieste anche abilità di comunicazione e valutazione (Perla & Vinci, 2018), dimostrando come specifiche competenze che possono afferire all'area personale, come le competenze di comunicazione, possano

intrecciarsi con diverse competenze dell'area professionale in base all'azione svolta, sia essa di insegnamento o di ricerca, come quando si compiono attività di divulgazione. Agendo nell'ambito della terza missione, i membri dell'università devono acquisire competenze di tipo organizzativo-gestionale (Perla & Vinci, 2018). In aggiunta a questo ventaglio di competenze già ricco, si evidenzia che ai docenti universitari è attribuito il compito di supportare gli studenti anche nello sviluppo di soft skill quali, ad esempio, il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il *decision making*, l'assunzione di responsabilità e le capacità gestionali di attività o progetti complessi (Perla & Vinci, 2018). È indubbio riconoscere che per poter sostenere gli studenti universitari nello sviluppo di tali competenze, i docenti universitari debbano essi stessi possederle: si arricchisce, quindi, ulteriormente il profilo di competenze del personale accademico. I docenti sono chiamati a perseguire l'apprendimento continuo al fine di attuare azioni di insegnamento di qualità, integrando le varie competenze che costituiscono il loro profilo e, soprattutto, le competenze delle due anime professionali che contraddistinguono l'ambito accademico, ovvero ricerca e didattica (Felisatti, 2016). Riconoscendo lo sviluppo di tutte queste competenze dei *faculty members* si abbraccia, dunque, l'approccio olistico.

La complessità di tale approccio emerge anche nel riconoscere il docente come un professionista riflessivo, caratterizzato da un profilo unitario in cui competenze plurime (Schön, 1987; Arreola *et al.*, 2003), quali in particolare quella didattica e di ricerca, risultano fra loro strettamente intrecciate sul piano della pratica (Shulman, 1987), sebbene non egualmente riconosciute a livello formale (Felisatti, 2023). Infatti, benché le competenze dei docenti universitari riguardino tre ambiti di sviluppo e sia attualmente previsto il loro *engagement* in tutte le missioni istituzionali dell'università – ricerca, insegnamento e terza missione (de Campos *et al.*, 2019) – particolare attenzione viene rivolta allo sviluppo delle conoscenze e delle competenze inerenti all'ambito pedagogico-didattico, volte principalmente all'adozione di nuovi approcci all'insegnamento, alle nuove metodologie didattiche, a modalità di progettazione dei curricula e/o di pratiche di valutazione innovative (Gegenfurtner, 2019). Ad avvallare tale posizione in ambito italiano vi è la recente pubblicazione del documento “*Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza universitaria*” (Felisatti & Perla, 2023) a cura del Gruppo di Lavoro “*Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria*” istituito nel 2021 dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). La finalità individuata da tale gruppo di lavoro riguarda la necessità di «dotare la docenza di qualità professionali idonee, come avviene per la ricerca» (ANVUR, 2021, p. 1), promuovendo il potenziamento delle competenze didattiche. In questa prospettiva si ritiene opportuno estende-

re la richiesta di sviluppo di tali competenze, e non solo, anche agli *emerging faculty members*. Fiorucci (2014), a tale proposito, analizzando il dottorato di ricerca nel campo delle scienze dell'educazione, afferma che

un programma di attività di formazione dottorale dovrebbe prevedere diverse aree: dai contenuti specifici di carattere pedagogico agli aspetti epistemologici e metodologici, dalle competenze strumentali a quelle riflessive fino al confronto interdisciplinare con le altre scienze umane, sociali e dell'educazione (p. 18),

dimostrando come lo sviluppo delle molteplici competenze di un dottorando sia altrettanto complesso come il continuo aggiornamento professionale richiesto ai docenti universitari. Tale complessità, se da un lato facilita lo sviluppo di una piena professionalità, dall'altro può potenzialmente comportare molteplici criticità sul piano sia personale, sia professionale. Si ritiene pertanto importante non solo attuare percorsi finalizzati allo sviluppo professionale di *junior, mid-career* e *senior faculty members*, bensì anche progettare percorsi di introduzione alla carriera accademica rivolti ai dottorandi, intesi come *emerging faculty members*. In letteratura sono infatti numerosi gli studi che evidenziano come sia significativo l'impatto di tale complessità già all'inizio del percorso accademico sia in termini di salute mentale (Hazell *et al.*, 2020; Satinsky *et al.* 2021), sia di abbandono del percorso professionale. Fra le variabili identificate come significative rispetto a tali criticità è possibile annoverare l'equilibrio tra vita personale e studi di dottorato e l'isolamento degli studenti rispetto alla comunità scientifica (Castelló *et al.*, 2017); i processi di supervisione e il supporto da parte dell'istituzione, nonché fattori interni direttamente associati al lavoro accademico quali la motivazione, le strategie di autoregolamentazione e l'identità accademica (Sverdlik *et al.*, 2018).

Da una preliminare ricognizione dei programmi internazionali orientati al FD si nota come risultino rari i percorsi destinati a chi si accinge ad esplorare la carriera accademica, e, qualora tale target sia esplicitato, esso risulta pressoché incluso nella coorte degli *junior faculty members* (es. ricercatori a tempo determinato). Un recente studio condotto a livello europeo evidenzia altresì come il sostegno offerto ai dottorandi in termini di sviluppo della carriera non sia comunque percepito ancora in modo completamente soddisfacente (Boman *et al.*, 2021).

La formazione dei futuri *faculty members* sta iniziando a superare lo sviluppo delle sole competenze di ricerca, ma, al contempo, è ancora lontana la presa in carico della complessità di tale ruolo. Si considera pertanto importante avviare un'interlocazione con gli stakeholders che dialogano con i percorsi di dottora-

to, con una particolare attenzione rivolta ai membri dei *Teaching and Learning Centers*, ovvero i centri aventi come obiettivo l'attuazione di percorsi orientati al FD (Chism *et al.*, 2010), per la progettazione di interventi finalizzati a promuovere percorsi di *literacy* relativamente al FD rivolti ai dottorandi. Il termine *literacy* viene utilizzato in questo contesto non secondo il modello 'autonomo', ovvero centrato sulle competenze di lettura e scrittura, quanto invece sul modello socioculturale o 'ideologico', che concepisce i percorsi di *literacy* come uno strumento, una modalità per pensare, comunicare e discutere che può portare ad un cambiamento a spirale nel momento in cui le persone riflettono attorno alla conoscenza e al mondo in cui essa si colloca (Street, 1984; Langer, 1987). Nello specifico, l'espressione FD *literacy* fa quindi riferimento all'insieme di conoscenze, competenze e attitudini sul piano personale, professionale e istituzionale utili agli studenti frequentanti i percorsi di dottorato per intraprendere un inserimento consapevole e responsabile nella vita accademica. Per individuare le aree di competenza inerenti al FD per le quali è necessario sviluppare una *literacy*, è altresì rilevante coinvolgere i dottorandi stessi, portando ad evidenza i loro bisogni formativi sia sulla base dell'identità condivisa relativa allo status di dottorando, sia dell'identità disciplinare e professionale che caratterizza specificatamente ogni specifico percorso formativo. Coinvolgendo attivamente i dottorandi nel processo euristico e progettuale è inoltre possibile riconoscere, e quindi successivamente trasferire nei percorsi formativi, le competenze realmente importanti per il loro sviluppo personale, professionale e istituzionale, anziché formulare proposte *top-down*; in questo modo è possibile concepire i percorsi di dottorato di ricerca come laboratori di sperimentazione per la formazione continua (Galimberti, 2023).

2. Cornice teorico-metodologica

Obiettivo del progetto è realizzare un percorso di FD *literacy* rivolto agli studenti iscritti ai corsi di dottorato italiani attraverso un percorso di *Needs Assessment* (NA) e uno di progettazione didattica che coinvolga gli stakeholders dei percorsi dottorali. Osservando la complessità di conoscenze, competenze e attitudini richieste in termini di FD *literacy*, le domande di ricerca che orientano il progetto sono pertanto le seguenti:

1. Quali sono le aree di competenza del dottorato e quali sono le strategie utili per lo sviluppo di tali competenze?

2. Quali sono i bisogni formativi relativi allo sviluppo professionale degli studenti iscritti nei percorsi di dottorato, ovvero degli *emerging faculty members*, in ambito italiano?
3. In che modo è possibile co-progettare un percorso di innovazione didattica finalizzato allo sviluppo di una literacy relativamente al FD nell'ambito dei percorsi di dottorato?

2.1. Approccio di ricerca

Il progetto è aderente all'approccio di ricerca della *Design-Based Research* (DbR) con specifico riferimento alle prime due fasi del processo. In linea generale la DbR si configura come «una metodologia sistematica ma flessibile, volta a migliorare le pratiche educative attraverso processi iterativi di analisi, progettazione, sviluppo e implementazione» (Wang & Hannafin, 2005, p. 6). Il carattere pragmatico e attento all'autenticità dei contesti che contraddistingue questa metodologia è coerente con la realizzazione di innovazioni didattiche, anche nella prospettiva del FD (Chen *et al.*, 2021), intese come processi di ricerca a carattere fortemente trasformativo (Lee, 2010) che prevedono lo sviluppo di teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento contestualizzate, l'esplorazione dei nuovi ambienti di apprendimento e di insegnamento, nonché una specifica attenzione alla valutazione in termini di efficacia. Nella DbR ricercatori e professionisti attivi nei contesti oggetto di studio co-partecipano attivamente alle diverse fasi del progetto (Pellerey, 2005).

Il progetto, graficamente rappresentato nella fig. 1, da un punto di vista strutturale e metodologico si snoda sulle prime due fasi, quella di ricerca preliminare dei bisogni formativi dei dottorandi italiani (*Needs Assessment*) e di prototipazione partecipata (co-progettazione del percorso di FD *literacy*). A queste due fasi preparatorie si ipotizza seguiranno – successivamente alla chiusura del percorso di dottorato – la terza (implementazione) e la quarta (valutazione) fase della DbR, che prevedono rispettivamente la realizzazione di un FD *Literacy program* nei contesti che intendono aderire al progetto e la valutazione dell'impatto di tale percorso.

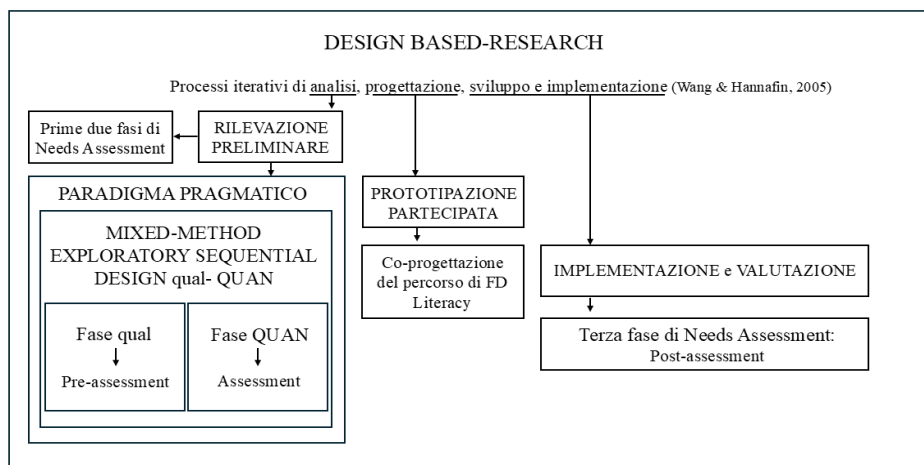


Figura 1 - Rappresentazione grafica del progetto da un punto di vista strutturale e metodologico.

2.2. Paradigma di ricerca

Il progetto di ricerca si inserisce all'interno del paradigma pragmatico. Il pragmatismo, corrente filosofica formalizzata da Charles Sanders Pierce e William James, ritiene che la conoscenza possa essere considerata utile nel momento in cui essa possieda un valore pratico; il termine 'paradigma pragmatico' fa riferimento al sistema di assunti derivati da tale corrente (Arias, 2023). Assumendo tale posizione è quindi possibile affermare che, se l'interesse principale del paradigma pragmatico corrisponde alle ricadute pratiche che può avere una ricerca, l'obiettivo delle progettualità circoscrivibili in tale *framework* sarà comprendere, spiegare e individuare soluzioni utili a risolvere un problema di ricerca (Tashakkori & Teddlie, 1998). La formalizzazione di questo paradigma ha inoltre orientato ulteriori decisioni relative al disegno e ai metodi di ricerca, con una preferenza per la scelta di disegni di ricerca caratterizzati da un approccio *mixed-method* (Andrew & Halcomb, 2009; Creswell & Plano Clark, 2011). La combinazione di diverse strategie e tecniche di ricerca consente infatti di ottenere una comprensione maggiormente completa e approfondita dei fenomeni complessi, corroborando al contempo il rigore scientifico dell'indagine attraverso processi di triangolazione metodologica (Kelle *et al.*, 2019). Il paradigma pragmatico si costituisce pertanto come un punto di riferimento per la ricerca orientata all'azione in cui il ricercatore cerca di affrontare i problemi pratici che emergono direttamente da una comunità, ritenendo che i problemi siano meglio definiti dagli individui che li vivono e che, quindi, sia maggiormente efficace coinvolgere nella ricerca persone che vivono nella comunità stessa (Allemang *et al.*, 2021). Le domande di ricerca precedentemente illustrate

consentono di comprendere come circoscrivere l'indagine nel paradigma pragmatico risulti una scelta metodologica coerente. Attraverso una molteplicità di processi di co-costruzione dei significati e delle pratiche, accostati in modo metodologicamente complementare, è infatti possibile individuare elementi significativi utili a progettare concretamente un percorso di FD *Literacy* rivolto ai dottorandi.

2.3. Disegno di ricerca

Dal punto di vista metodologico, il processo di rilevazione dei bisogni formativi (*pre-assessment* e *assessment*) verrà realizzato attraverso un *mixed-method exploratory sequential design* qual-QUAN (Creswell, 2009). L'espressione *mixed-method* rimanda a «un insieme di strategie di ricerca che combinano in modo strutturato approcci tradizionalmente ascrivibili ai filoni di ricerca quantitativa e qualitativa» (Trinchero & Robasto, 2019, p. 5). Il disegno di ricerca esplorativo sequenziale prevede un primo momento di raccolta e di analisi di dati qualitativi, i cui risultati verranno utilizzati per strutturare un secondo momento di raccolta e analisi di dati quantitativi (Onwuegbuzie *et al.*, 2010; Fetters *et al.*, 2013). La scelta di accostare in modo sequenziale due approcci metodologici diversi risponde inoltre al principio di complementarità: le due differenti tipologie di dato possono essere integrate nel momento di analisi in quanto i dati qualitativi saranno relativi ad un'unica realtà di riferimento, ovvero l'Università di Verona, integrati con la visione di stakeholders che si occupano di formazione dottorale e *Faculty Development* in ambito nazionale e internazionale, mentre i dati quantitativi rappresenteranno un campione più ampio, ovvero gli studenti degli atenei italiani.

In merito alla scelta degli strumenti per la raccolta e l'analisi dei dati, durante il *pre-assessment* (fase qual) i bisogni formativi dei dottorandi dell'Università di Verona verranno raccolti attraverso focus group e interviste semi-strutturate, coinvolgendo una molteplicità di stakeholders ritenuti significativi rispetto ai percorsi di dottorato (vedere par. 2). L'approccio scelto per condurre i focus group è quello esplorativo, volto alla raccolta di un ampio numero di opinioni, aspetti e prospettive relative a un argomento o ad un fenomeno (Acocella & Cataldi, 2021). Per esplorare la complessità dell'oggetto di studio si intende coinvolgere un vasto numero di partecipanti, conducendo più focus group al fine di cogliere e valorizzare l'eterogeneità delle informazioni raccolte (Vaughn *et al.*, 1996; Barbour, 2007). Per quanto concerne invece l'intervista come strumento di raccolta dei dati, all'approccio strutturato in cui l'intervistatore pone domande definite a priori, si preferisce l'approccio semi-strutturato che si caratterizza per la presenza di alcune domande o tracce predefinite che il ricercatore può modificare o ampliare in base alle rispo-

ste del partecipante o a nuove aree di interesse che emergono durante l'intervista (Brett & Wheeler, 2021). Sia i *focus group*, sia le interviste semi-strutturate, quindi, prevedono una certa libertà di discussione degli argomenti attorno alle tematiche proposte e si mostrano come efficaci per portare alla luce le percezioni e i vissuti dei dottorandi relativamente ai loro bisogni formativi.

I dati qualitativi verranno a seguire utilizzati nella fase di *assessment* (fase QUAN) per costruire un questionario da somministrare ai dottorandi iscritti nei diversi atenei italiani. Tali dati verranno integrati con eventuali dati già esistenti – secondo i principi della *secondary data analysis* – al fine di migliorare l'interpretazione dei nuovi dati raccolti (Soriano, 2013). La cornice metodologica di questa fase della ricerca è attualmente in fase di definizione.

2.4. Percorso di *Needs Assessment*

Il modello di NA scelto per rilevare i bisogni formativi dei dottorandi coincide con quello a tre fasi di Witkin e Altschuld (1995), corrispondenti queste ultime a: *pre-assessment*, *assessment* e *post-assessment*. Secondo gli autori, la NA consiste in un insieme di procedure sistematiche intraprese con lo scopo di definire priorità, identificate sulla base di bisogni rilevati, e prendere decisioni riguardo lo sviluppo di programmi o di organizzazioni (Witkin & Altschuld, 1995). Attraverso la rilevazione dei bisogni formativi è possibile acquisire informazioni significative rispetto ad una situazione indagando la prospettiva di *'insider'* riguardo un problema o opportunità di miglioramento; infatti, secondo altri studiosi la NA è un processo euristico che permette di scoprire dei *'gap'* tra la situazione attuale e la condizione desiderata (Gupta *et al.*, 2007). La discrepanza tra *'what is'* e *'what should be'* è definita *'need'* (Witkin & Altschuld, 1995). È inoltre particolarmente interessante concepire la NA come attività di ricerca in relazione ai diversi aspetti di un'organizzazione: ciascuno degli elementi richiede la raccolta e l'analisi di un diverso tipo di dati, che devono confluire in un'unica analisi attraverso un processo di triangolazione per ottenere un'interpretazione il più possibile affidabile. In questa prospettiva emerge il valore formativo dell'analisi dei bisogni, ovvero l'acquisizione di consapevolezza attraverso un processo euristico (Warheit *et al.*, 1977).

In letteratura sono presenti differenti modelli di NA, caratterizzati da una diversa articolazione in fasi. Nella figura 2 esse verranno esposte sinteticamente per poi integrarle nel modello a tre fasi di Witkin e Altschuld, al fine di elaborare un approccio comprensivo sul piano teorico-operativo.

Soriano (2013, pp. 60-70): 6 steps: 1. Identify the key stakeholders¹ 2. Determine the purpose of the needs assessment (key questions) 3. Identify underlying theories and assumptions 4. Assess Available resources 5. Know the community 6. Choose the type of assessment (quantitative, qualitative, mixed)
Royse, Staton-Tindall, Badger, Webster (2009, p. 20): 8 steps: 1. Defining a focus, issue, or special purpose; clarifying the motivation 2. Assembling a task force/planning committee 3. Considering the available resources and time available 4. Determining what information exists about the problem 5. Designing a data collection strategy 6. Gathering the data 7. Analyzing the data 8. Writing and disseminating the report
Stefaniak (2021, p. 17): 6 steps: 1. Identification of problem(s) 2. Identification of needs 3. Identification of data sources 4. Data collection 5. Data analysis 6. Recommendations to client

Figura 2 - Presentazione delle fasi di tre modelli di NA.

La prima fase del modello di Witkin e Altschuld (1995), definita *pre-assessment* o fase esplorativa, è orientata a portare a evidenza elementi noti inerenti ai bisogni di un gruppo target, a comprenderne i focus e i significati e ad utilizzare i risultati per identificare quali siano i dati da raccogliere nella fase successiva, quali le fonti e i metodi più appropriati per raccogliarli, ipotizzando un preliminare piano d'azione per la seconda e la terza fase (Witkin & Altschuld, 1995).

La seconda fase, definita *assessment* o 'raccolta dei dati', ha come obiettivo la comprensione dei confini del sistema e la raccolta dei dati relativi alle aree di bisogno che si è scelto di approfondire, l'analisi casuale relative ai livelli 1, 2 e 3 del sistema e al di fuori del sistema, nonché l'elaborazione di una sintesi interpretativa di tutti i dati riguardanti i bisogni e le cause (Witkin & Altschuld, 1995). Il livello 1 (*primary*) fa riferimento ai 'service receivers', come gli studenti; il livello 2 (*secondary*) ai 'service providers and policymakers', come i docenti; il livello 3 (*tertiary*) alle 'resources or solutions', come le strutture, le attrezzature, i programmi, la dimensione delle classi, le tempistiche, ecc. Al di fuori del sistema si possono analizzare il livello sociale, economico, ambientale che possono contribuire alla presenza di un bisogno (Witkin & Altschuld, 1995). In riferimento al presente progetto di ricerca, la scelta degli atenei italiani (confini di sistema), nonché lo strumento utilizzato per la rilevazione dei dati sono ancora in fase di definizione.

La terza fase, definita *post-assessment* o 'utilizzo', prevede lo sviluppo di un piano da implementare, la valutazione della NA e la comunicazione dei risultati attraverso un report (Witkin & Altschuld, 1995). Facendo riferimento alla DbR, lo sviluppo del programma di FD literacy avverrà nella seconda fase, mentre le fasi di implemen-

tazione e di valutazione previste nel *post-assessment*, corrispondenti alla terza e quarta fase della DbR, cioè implementazione e valutazione del programma, verranno auspicabilmente realizzate al termine del percorso di dottorato.

Nella figura 3 si propone una sintesi analitica del modello di Witkin e Altschuld, le cui tre fasi risultano integrate dagli elementi degli altri modelli di NA che presentano elementi di coerenza.

Pre-assessment	Assessment	Post-assessment
1. Definire lo scopo della needs assessment facendo riferimento alle domande di ricerca 2. Identificare gli stakeholders 3. Scegliere le tipologie di valutazione (mixed) 4. Conoscere i bisogni del gruppo target tramite raccolta dei dati usando interviste e focus group 5. Valutare risorse già disponibili (secondary data analysis) 6. Analisi dei dati 7. Utilizzare i dati raccolti per definire gli strumenti della fase 2	8. Definizione degli atenei italiani da coinvolgere 9. Raccolta dei dati tramite la somministrazione del questionario (dopo la sua creazione e validazione) 10. Analisi dei dati 11. Analisi della letteratura sulla base dei dati emersi	12. Prototipazione partecipata 13. Presentazione del programma di FD literacy nella tesi di dottorato (possibili sviluppi a seguito del progetto di dottorato: 14. Implementazione del programma di FD literacy 15. Valutazione del programma)

Figura 3 - Presentazione delle fasi del progetto di ricerca formulate attraverso l'integrazione del modello a tre fasi di Witkin & Altschuld (1995) con le fasi della NA esposte nella figura 2.

2.4.1. Metodo di ricerca

Per la raccolta dei dati qualitativi si fa riferimento alla *grounded theory methodology*, il cui principale scopo è la creazione di una teoria fondata e radicata nei dati (Morse *et al.*, 2001). Tra le varie scuole della *Grounded Theory*, si considera particolarmente coerente con il progetto quella costruttivista proposta da Cathy Charmaz, diretta allieva di Glaser, la cui visione si distingue per considerare la conoscenza come il risultato di una co-costruzione tra il ricercatore e i soggetti della ricerca, ponendo al centro dell'indagine non tanto i fatti quanto la dimensione del significato. Tale rilevazione consente quindi di non considerare esclusivamente la letteratura scientifica per la successiva costruzione del questionario, bensì di ottenere una comprensione dettagliata e approfondita delle esperienze dei soggetti e di individuare i temi e le questioni per loro rilevanti. Peculiarità della *grounded theory* è il processo di raccolta e analisi dei dati a spirale in cui il ricercatore contemporaneamente raccoglie, codifica e analizza le proprie informazioni e, in base a queste,

decide quali ulteriori elementi raccogliere e dove trovarli, al fine di sviluppare la teoria nel momento stesso in cui essa emerge (Mills *et al.*, 2006).

3. Risultati preliminari

Ad oggi si sta portando a termine la raccolta dei dati qualitativi e la loro analisi, nonché, dunque, la prima fase del progetto di ricerca coincidente con la fase di *pre-assessment*. Rispetto all'individuazione degli stakeholders dei percorsi di dottorato è stato effettuato un campionamento di scopo poiché i partecipanti sono stati selezionati in quanto in possesso di conoscenze, esperienze o prospettive rilevanti rispetto allo scopo specifico della ricerca (Silverman, 2013). I soggetti che hanno partecipato o aderito allo svolgimento delle interviste semi-strutturate coincidono con:

- 10 coordinatori dei corsi di dottorato dell'Università di Verona afferenti alle quattro aree (56%);
- 1 direttore della scuola di dottorato dell'Università di Verona;
- 1 rappresentante dell'organo Assicurazione Qualità dell'Università di Verona;
- 2 coordinatori dell'Associazione dottorandi e dottori di ricerca in Italia (ADI) Verona;
- 2 rappresentanti dell'European University Association Council for Doctoral Education (EUA-CDE);
- 1 rappresentante dei dottorandi del Consiglio Nazionale degli studenti universitari (CNSU);
- 8 esperti di *Faculty Development*.

Per quanto concerne, invece, i dottorandi volontari per ogni corso di dottorato (18) dell'Università di Verona con cui sono stati svolti *focus group* esplorativi, i partecipanti corrispondono a 39, di cui:

- 34 dottorandi, con i quali sono stati condotti 7 *focus group*;
- 5 su 8 rappresentanti membri del Consiglio della Scuola di Dottorato, con cui è stato effettuato un *focus group*.

Rispetto all'individuazione degli stakeholders inerenti all'ambito del FD (almeno dieci esperti rappresentativi di diversi contesti accademici e associazioni scientifiche in ambito italiano), è stato previsto un campionamento teorico (ovvero un'e-

stensione progressiva, nel corso dell'analisi, del numero e delle caratteristiche dei partecipanti) attraverso un reclutamento *snowball*, nell'ambito del quale il coinvolgimento dei partecipanti è avvenuto attraverso indicazioni fornite dai soggetti già inclusi nello studio.

22 su 25 testi di interviste trascritte *verbatim* sono state analizzate tramite *inductive content analysis* (Elo & Kyngas, 2008). Il *coding*, contenente categorie ed etichette relative al materiale finora analizzato, potrebbe subire modifiche ed essere ulteriormente arricchito a seguito dell'analisi che verrà compiuta delle ultime tre interviste e degli 8 *focus group*. Tuttavia, si può affermare che i risultati preliminari afferiscono a due tipologie di dato:

1. dati relativi alla situazione attuale del dottorato di ricerca nell'Università di Verona e in Italia sulla base delle esperienze degli intervistati;
2. dati inerenti a possibili direttrici per il potenziamento dei percorsi di dottorato di ricerca.

Nella tabella 1 si riportano le categorie elaborate, divise per tipologia di dato: Le categorie presenti corrispondono in alcuni casi a macrocategorie, per le quali

Categorie relative alla situazione attuale del dottorato di ricerca a UNIVR e in Italia sulla base delle esperienze degli intervistati	Categorie inerenti a possibili direttrici per il potenziamento dei percorsi di dottorato di ricerca
Profilo del dottorando	Competenze da sviluppare durante la formazione
Competenze promosse	Competenze non sviluppate
Lo scopo del dottorato di ricerca di ricerca	Competenze da potenziare
Ricadute sociali	Competenze da aggiungere al modello
Riflettere sull'inserimento lavorativo	Modalità per sviluppare competenze
Caratteristiche della scuola di dottorato	Visioni di Faculty Development
Le missioni istituzionali dell'università	Caratteristiche attuali del Faculty Development
Linee guida per l'Assicurazione della Qualità dei Dottorati di Ricerca	Interventi proposti dai coordinatori nella scheda di monitoraggio
Competenze a confronto tra dottorato tradizionale e industriale	

Tabella 1 - Presentazione delle categorie elaborate.

sono state elaborate microcategorie e relative etichette (si riporta a titolo esemplificativo la tabella 2 relativa alla macrocategoria 'competenze non sviluppate'), in altri casi a semplici categorie legate a relative etichette (come nella tabella 3 coincidente con il coding delle 'caratteristiche attuali del *Faculty Development*').

MACRO-CATEGORIA	MICRO-CATEGORIA	ETICHETTA
Competenze non sviluppate	Sviluppo professionale	Competenze valutative
		Competenze digitali
		Competenze didattiche
		Competenze disciplinari
		Competenze progettuali di ricerca e di scrittura
		Competenze progettuali
	Sviluppo personale	Competenze di comunicazione
		Competenze sociali
		Competenze etiche
		Competenze dello sviluppo personale
		Decision Making
		Critical Thinking
	Sviluppo istituzionale	Competenze di management
		Competenze di leadership

Tabella 2 - Categorie ed etichette relative alle “competenze non sviluppate”.

CATEGORIA	ETICHETTA
Caratteristiche attuali del Faculty Development	Porre maggiore attenzione alla ricerca
	Non considerare la relazione tra ricerca e didattica
	Lavorare su quattro ambiti della formazione continua per i docenti universitari

Tabella 3 - Categorie ed etichette relative alle “caratteristiche attuali del *Faculty Development*”.

Per condurre le interviste è stato realizzato un modello delle competenze afferenti al FD declinate nei tre ambiti dello sviluppo professionale, personale e istituzionale (fig. 4), sulla base delle conoscenze a tal riguardo riportate nell’introduzione. È in corso una revisione di questo stesso modello a seguito dei risultati emersi dalla seconda sezione di dati, soprattutto dalle macrocategorie ‘competenze da sviluppare durante la formazione’ e ‘competenze da aggiungere al modello’, grazie alle quali si può supporre che il modello non sia più bastevole e necessiti di modifiche.

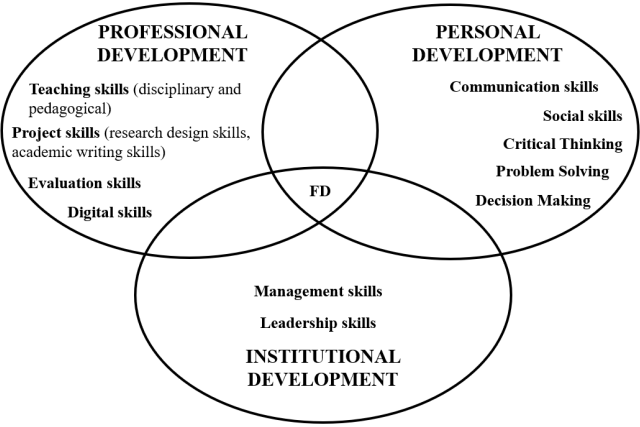


Figura 4 - Modello delle competenze dell’area del *Faculty Development* (Felisatti, 2016; Perla & Vinci, 2018; Silva, 2022).

Volendo indagare maggiormente le microcategorie della macrocategoria ‘competenze da sviluppare durante la formazione’, costituite a loro volta da etichette che ne definiscono meglio la natura, esse concernono competenze di ricerca, competenze progettuali, competenze di analisi, competenze di scrittura, competenze di comunicazione, competenze di gestione, competenze emotive, competenze valutative, competenze digitali, competenze sociali, competenze disciplinari, competenze etiche, competenze riflessive, *problem solving*, *critical thinking*, *decision making*, *creative thinking*, competenze didattiche, competenze didattiche e digitali, competenze di *leadership* e competenze per la vita. Per quanto riguarda specificatamente le competenze valutative, gli intervistati considerano importanti imparare a valutare il proprio operato (4) e fornire feedback efficaci (1).

come sto lavorando, fare della... della... non solo della critica, anzi, della critica nel senso assolutamente neutro, “oggi ho lavorato bene, ho fatto le cose che dovevo fare”, non per castigarmi se non l’ho fatto, ma collegandomi al time management per dire “Okay, allora è poco credibile che se oggi ho fatto due entro la fine della settimana avrò finito il 20 che devo fare”, magari devo anche rimodulare i piani che mi ero dato (/3_3.26).

l’autovalutazione è sicuramente alla base di ogni percorso di sviluppo personale, cioè io devo essere in grado di capire quali sono gli obiettivi che voglio raggiungere e autovalutarmi nel percorso verso quegli obiettivi e quindi aiutare le persone ad autovalutarsi e sviluppare questa competenza di autovalutazione è una cosa che noi non facciamo, che però è importante (I21_21.57).

sicuramente per una persona che ha in mente di svolgere una carriera accademica, questo è un punto cardine, è un punto essenziale, cioè, sia quello di saper valutare gli altri, di dare un feedback efficace (I16_16.44).

Approfondendo, invece, le microcategorie della macrocategoria ‘competenze da aggiungere al modello’, queste ultime, secondo gli intervistati riguardano, nell’ambito dello sviluppo personale, competenze sociali di inclusione (1), competenze emotive di benessere (1), di gestione dello stress (5), di gestione del fallimento (1), di bilanciamento vita-lavoro (1) e di empatia (1), competenze organizzative di *time management* (2) e di prioritizzazione (1), competenze di *public engagement* (1), competenze psicofisiche connesse all’attività sportiva (1) e competenze sociali di *team working* (1). La più numerosa di gestione dello stress si può connettere alle competenze socio-emotive che si sta riflettendo possano essere aggiunte al modello.

L'altra cosa è... sono sottoposti a stress importanti, quindi la gestione dello stress. La gestione dello stress, la gestione delle difficoltà, organizzative, personali, professionali, no? Questo, secondo me, è un'altra cosa che si potrebbe fare un po' di più (I14_14.31).

e forse in questo aggiungerei anche, se posso dire, cioè, sono tutti i punti essenziali ma serve qualcosa anche per la gestione dello stress (I16_16.26).

Nell'ambito dello sviluppo professionale, le competenze che gli intervistati ritengono possano essere aggiunte al modello corrispondono a competenze di ricerca (2), competenze etiche (5) e competenze di aggiornamento professionale (1).

parlo di etica, parlo di etica della ricerca (I3_3.7).

Dopodiché, un altro aspetto che forse manca è la questione etica. Forse anche questa sta nello sviluppo professionale, perché c'è tutta l'etica della ricerca che noi, diciamo, promuoviamo (I12_12.88).

Per quanto riguarda l'etica, secondo me è proprio alla base della ricerca scientifica, anche perché ti permette un po' di capire cosa puoi fare, cosa non puoi fare, che ripercussioni potresti avere e quindi non so, sì, forse l'aggiungerei nello.... Ma in realtà è un po' sia sviluppo personale, professionale che anche istituzionale, cioè per fare un qualsiasi progetto di ricerca comunque viene approvato da una commissione etica; quindi, sì, aggiungerei sicuramente la parte di etica della ricerca per un percorso di dottorato (I20_20.47).

Anche una parte un po' etica (I21_21.71).

Forse anche qualcosa che ha a che fare con la metodologia e l'etica della ricerca (I22_22.51).

In aggiunta, sono stati avanzati consigli come distinguere le competenze progettuali dalle competenze di ricerca (2), distinguere le competenze disciplinari e didattiche (2), distinguere le competenze digitali e statistiche (1) e nominare le competenze didattiche 'competenze formative' (1).

Scusa, mancano però le competenze di ricerca, va beh, sono dentro alle progettuali però io credo che tutto il lavoro che oggi viene fatto in modo preminente sia cen-

trato sulle modalità di fare ricerca, che qui, in questo modello, non riesco a vedere adeguatamente (I9_9.32).

Non compare da nessuna parte competenza di ricerca perché comunque quelle progettuali e quelle di ricerca sono due cose differenti (I21_21.67).

Infine, nell'ambito dello sviluppo istituzionale le competenze da aggiungere sono di tipo economico (1), associate all'internazionalizzazione (1), come quelle linguistiche (2) e afferiscono alla conoscenza dell'istituzione (3).

Ma, allora, io vedo sviluppo istituzionale, però competenze di management e di leadership non mi rendono completo un tema, che è conoscere e capire come l'istituzione funziona [...] è importante capire come funziona l'università, come funzionano i meccanismi accademici, ovunque tu vada, che sia qui, all'estero, non importa (I14_14.37).

4. Conclusioni

Rispetto alla prima domanda di ricerca, relativa a quali siano le aree di competenza del dottorato e quali le strategie utili per lo sviluppo di tali competenze, si può affermare che la prima fase di ricerca, corrispondente alla fase qualitativa, nonché al *pre-assessment*, ha permesso di conoscere la visione di stakeholders ritenuti significativi nell'ambito della formazione dottorale e del FD, indagando specificatamente la realtà dell'Università di Verona. Da una prima analisi dei dati, si riportano risultati relativi sia alla situazione attuale dei percorsi di dottorato sia ai suoi possibili sviluppi, ponendo particolare attenzione alle competenze riscontrate in letteratura riguardo il FD divise negli ambiti di sviluppo professionale (competenze didattiche, competenze progettuali, competenze valutative, competenze digitali), di sviluppo personale (competenze comunicative, competenze sociali, *critical thinking*, *problem solving*, *decision making*) e di sviluppo istituzionale (competenze di management, competenze di *leadership*).

Benché la raccolta e l'analisi dei dati siano ancora in corso di svolgimento, si prospetta che a conclusione del progetto di ricerca, oltre a colmare una lacuna nella letteratura esistente sulla FD *literacy* per gli studenti di dottorato, si possa fornire un contributo tangibile incentrato sul supporto agli stakeholder dei corsi di dottorato (ad esempio, studenti, supervisori e direttori) grazie alla conoscenza degli

obiettivi attesi in termini di conoscenze, abilità e competenze per i dottorandi, consentendo così di formulare proposte formative di qualità per i futuri membri della facoltà.

Riferimenti bibliografici

- Acocella, I., & Cataldi, S. (2021). *Using focus groups: Theory, methodology, practice*. SAGE Publications.
- Allemang, B., Sitter, K., & Dimitropoulos, G. (2022). Pragmatism as a paradigm for patient-oriented research. *Health Expectations*, 25(1), pp. 38-47. <https://doi.org/10.1111/hex.13384>
- Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca – ANVUR (2021). Delibera n. 40 del 25/02/2021. Costituzione del Gruppo di lavoro “Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria”.
- Andrew, S. & Halcomb, E. J. (Cur) (2009). *Mixed methods research for nursing and the health sciences*. Wiley-Blackwell.
- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 12(2), pp. 11-24. <https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020>
- Arreola, R., Theall, M., & Aleamoni, L. M. (2003). *Beyond scholarship: recognizing the multiple roles of the professoriate* [Conference presentation]. Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois. <https://www.aera.net/Events-Meetings/Annual-Meeting/Previous-Annual-Meetings/2023-Annual-Meeting>
- Barbour, R. (2007). *Underpinnings of focus group research. Doing focus groups*. SAGE Publications.
- Boman, J., Beeson, H., Sanchez Barrioleungu, M. & Rusitoru, M. (2021). *What comes after a PhD? Findings from the DocEnhance survey of doctorate holders on their employment situation, skills match, and the value of the doctorate*. European Science Foundation (ESF).
- Brett, B. M., & Wheeler, K. (2021). *How to do qualitative interviewing*. SAGE Publications.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (L. Hvastja Stefani, Trad.). Il Mulino, Bologna.
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A. & Suñé-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and

- personal factors. *High Education*, 74, pp. 1053-1068. <https://www.jstor.org/stable/26448965>
- Chism, N., Gosling D., Sorcinelli M. D. (2010). International Faculty Development: Pursuing Our Work with Colleagues around the World. In K. J. Gillespie, D. L. Robertson (Eds.), *A Guide to Faculty Development* (2nd ed., pp. 243-259), Jossey-Bass.
- Chen, W., Sandars, J., & Reeves, T. C. (2021). Navigating complexity: The importance of design- based research for Faculty Development. *Medical Teacher*, 43(4), pp. 475-477. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2020.1774530>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3. ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed-methods research* (2. ed.). SAGE Publications.
- de Campos, S. R. M., Henriques, R., & Yanaze, M. H. (2019). Knowledge discovery through higher education census data. *Technological Forecasting and Social Change*, 149, 119742. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119742>
- Eble, K. E., & McKeachie, W. J. (1985). *Improving Undergraduate Education through Faculty Development. An Analysis of Effective Programs and Practices*. Jossey-Bass Inc.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), pp. 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- 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. <http://dx.doi.org/10.3280/EXI2016-001001>
- Felisatti, E. (2023, Aprile 13). *Realtà e prospettive dei TLC nel contesto italiano* [Conference presentation]. Giornata di studio “La didattica innovativa nelle università: quali strutture, quali modalità?” organizzata dall’Università degli Studi di Palermo. <https://www.unipa.it/La-didattica-innovativa-nelle-universit-quali-strutture-quali-modalit-00001/>
- Felisatti, E. & Perla, L. (2023), Linee Guida riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria, ANVUR.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health services research*, 48(6pt2), pp. 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fiorucci, M. (2014). Il profilo formativo dei dottori di ricerca. *Pedagogia oggi*, 1, 11-20. https://www.researchgate.net/publication/303802716_Il_profilo_formativo_dei_dottori_di_ricerca

- Galimberti, A. (2023). La formazione continua come variabile strategica per colmare lo skill gap? Riflessioni a partire dal dottorato di ricerca. *Scuola democratica*, 14(1), 113-130. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/107187>
- Gegenfurtner, A. (2019). Reconstructing goals for transfer of training in *Faculty Development* programs for higher education teachers: A qualitative documentary method approach. *Heliyon*, 5(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02928>
- Gupta, K., Sleezer, C. M., & Russ-Eft, D. F. (2007). *A practical guide to needs assessment* (2. ed.). Pfeiffer.
- Hazell, C. M., Chapman, L., Valeix, S. F., Roberts, P., Niven, J. E., & Berry, C. (2020). Understanding the mental health of doctoral researchers: a mixed methods systematic review with meta-analysis and meta-synthesis. *Systematic reviews*, 9(1), 1-30. <https://doi.org/10.1186%2Fs13643-020-01443-1>
- Holcombe, E., & Kezar, A. (2018). Mental models and implementing new faculty roles. *Innovative Higher Education*, 43, 91-106. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-017-9415-x>
- Kelle, U., Kühberger, C., & Bernhard, R. (2019). How to use mixed-methods and triangulation designs: An introduction to history education research. *History Education Research Journal*, 16(1), pp. 5-23. <http://dx.doi.org/10.18546/HERJ.16.1.02>
- Langer, J. A. (1987). A sociocognitive perspective on literacy. In J. A. Langer (Ed.), *Language, literacy, and culture: Issues of society and schooling* (pp. 1-20). Ablex.
- Lee, V. S. (2010). Program types and prototypes. In K.H. Gillespie, D.L. Robertson, & W.H. Bergquist. *A guide to Faculty Development. Second edition* (pp. 21-33). Jossey- Bass.
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). *Faculty Development: yesterday, today and tomorrow. Medical teacher*, 30(6), 555-584. <https://doi.org/10.1080/01421590802109834>
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 25-35. <https://doi.org/10.1177/160940690600500103>
- Morse, J.M., Swanson, J. M. & Kuzel, A. J. (2001). *The nature of qualitative evidence*. SAGE Publications.
- Onwuegbuzie, A. J., Bustamante, R. M. & Nelson, J. A. (2010). Mixed Research as a Tool for Developing Quantitative Instruments. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 56-78. <https://doi.org/10.1177/1558689809355805>
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti pedagogici*, 52(5), 721-737.

- 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), pp. 68-88. <https://doi.org/10.19241/lll.v15i32.131>
- Royse, D., Staton-Tindall, M., Badger, K., & Webster, J. M. (2009). *Needs Assessment*. Oxford University Press.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Silva, R. (2022). *Faculty Development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Carocci.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook* (4. ed.). SAGE Publications Limited.
- Soriano, F. I. (2013). *Conducting needs assessments. A Multidisciplinary Approach* (2. ed.). SAGE Publications.
- Stefaniak, J. E. (2021). *Needs Assessment for Learning and Performance. Theory, Process, and Practice*. Routledge.
- Steinert, Y. (2014). Faculty Development: Core Concepts and Principles. In Y. Steinert (Ed.), *Faculty Development in the Health Professions. A Focus on Research and Practice* (pp. 3-25). Springer.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and in Practice*. Cambridge University Press.
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388. <https://doi.org/10.28945/4113>
- Tashakkori, A. M., & Teddlie, C. B. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. SAGE Publications.
- Trinchero, R. & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. SAGE Publications.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, 53(4), pp. 5-23. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504682>
- Warheit, G. J., Bell, R. A., & Schwab, J. J. (1977). *Needs assessment approaches: Concepts and methods*. National Institute of Mental Health.
- Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments. A practical guide*. SAGE Publications.

La progettazione di percorsi di *Service Learning* per lo sviluppo della docenza universitaria

Ylenia Falzone - Università degli Studi di Palermo

Alessandra La Marca - Università degli Studi di Palermo

Savannah Olivia Mercer - Università degli Studi di Palermo

Benedetta Miro - Università degli Studi di Palermo¹

1. *Service Learning* nel *Faculty Development*: re-innovare la didattica

L'attuale panorama dell'*Higher Education* si presenta piuttosto variegato, eterogeneo, notevolmente dinamico ed in continua evoluzione. La sfida dell'insegnamento, oggi, risiede nel riuscire ad offrire una didattica stimolante, interattiva e coinvolgente, che incontri anzitutto gli interessi degli studenti, soddisfi le loro aspettative e risponda ai loro bisogni sociali e culturali. Si riscontra dunque la necessità di un graduale ripensamento di quelle che sono le consuete e consolidate pratiche di insegnamento (McAlpine, 2003; Weimer, 2013). Tale 'processo di aggiornamento' trova piena realizzazione all'interno dell'implementazione di programmi di *Faculty Development* (FD) nelle Istituzioni scolastiche e universitarie; programmi nati con la *mission* di re-innovare, aggiornare e ri-pensare le abitudini educative dei docenti.

A supporto di questo necessario processo da innescare, che certamente garantisce preparazione e adeguata formazione al corpo docente, il nostro contributo vuole offrire una proposta metodologica – didattica innovativa, che vede come strumento d'attuazione del FD, l'approccio didattico – e pedagogica del *Service Learning* (SL).

Il *Service Learning*, quindi, come mezzo per il *Faculty Development*.

Si tratta di un approccio che combina perfettamente il mondo accademico con contesti di vita reale e quotidiana, che permette tanto al docente, quanto al di-

¹ Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Y. Falzone ha scritto i paragrafi 3 e 4; A. La Marca i paragrafi 1 e 7; S.O. Mercer i paragrafi 2 e 6 e B. Miro i paragrafi 1.1, 1.2 e 5.

scente, di ampliare il suo bagaglio esperienziale e valoriale, sperimentandosi, mettendosi in gioco ed estendendo, sempre più superando la visione nozionistico-cattedratica di una lezione, il momento di apprendimento-insegnamento, rendendo questo un'autentica esperienza di scambio, confronto e riflessione (La Marca & Longo, 2022).

Attraverso questa combinazione di approcci, si andrebbe certamente a rafforzare l'efficacia ed efficienza del docente, che maturerebbe una profonda consapevolezza del proprio ruolo, sentendosi agente direttamente responsabile di un cambiamento sociale e culturale, pur sempre però mantenendo una modalità di didattica che sia *student-centred*, e dunque ben incentrata sulla qualità della formazione dei suoi studenti.

1.1. La didattica universitaria ri-pensata in termini di *Service Learning*

I benefici che emergono dall'implementazione di percorsi di SL nell'ambito della didattica universitaria sono molteplici e, soprattutto, trattasi di competenze interdisciplinari e trasversali tra loro. Prendere parte a iniziative di SL porta con sé un significato piuttosto profondo, ossia quello di diffondere ed educare alla solidarietà, responsabilizzare l'individuo e rispettare il prossimo. Tutte caratteristiche, queste, essenziali e richieste a un docente, che deve saper educare gli individui alla vita, e deve curare la loro formazione nel senso più globale ed esteso del termine.

È per tali ragioni che il presente contributo intende offrire una panoramica delle iniziative di *Service Learning* implementate nel corso degli ultimi dieci anni all'interno del percorso curricolare degli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Alla base di tali progettazioni risiede la forte convinzione che crede nell'avvicinamento dei giovani ad attività di questo calibro, che arricchiscono contestualmente il bagaglio esperienziale e valoriale sia di coloro che direttamente agiscono (gli studenti in questo caso), che per coloro i quali ricevono l'azione solidale. Diffondere la capacità di comprendere che anche questo tipo di approccio porta con sé una forte valenza educativa e didattica potrebbe significare un drastico cambiamento e opportuno ripensamento della didattica universitaria tradizionale (La Marca & Gulbay, 2018).

Calare, dunque, tali progettazioni didattiche in un curriculum universitario implica allargare la visuale e la prospettiva dei nostri studenti, nonché futuri insegnanti, i quali, sperimentando queste iniziative durante il loro stesso percorso di formazione, saranno probabilmente propensi a riproporli durante la loro carriera. La risultante sarà dunque aver formato nuove generazioni di docenti pronte a mettersi in gioco e a re-innovarsi continuamente.

1.2. I principi per la progettazione delle iniziative di *Service Learning* in università

Tutte le iniziative che il corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria decide di implementare portano, come comun denominatore, un'approfondita e dettagliata fase di preparazione e progettazione. Prima di eseguire un qualsivoglia intervento, infatti, è bene valutare con accurata puntigliosità le esigenze del territorio, le necessità educative e i bisogni della comunità all'interno della quale si andrà a operare. Solamente grazie a questa fase di indagine e diagnosi è possibile poi passare alle fasi di progettazione e ideazione, che saranno direttamente proporzionali alle necessità riscontrate. Trattasi, dunque, di un intervento didattico personalizzato e individualizzato, che vuole coinvolgere tutti gli attori dell'iniziativa, rispondendo ai bisogni di ognuno. Proprio grazie a delle precise norme di progettazione, si è riusciti a non trascurare mai alcun aspetto durante i nostri interventi; si cura l'aspetto delle risorse finanziarie, quello di marketing e disseminazione dell'attività, del bisogno della comunità e delle competenze tecniche da smuovere.

Per garantire una base di partenza teorica comune alle nostre iniziative, facciamo riferimento alle principali guide, già esistenti, concernenti la progettazione di esperienze di SL, in quanto è essenziale avere un approccio strategico per la pianificazione delle stesse. Tra tutte, presentiamo un modello sviluppato attraverso un processo di adattamento che combina elementi chiave presenti all'interno del *Toolkit Service Learning* (Chipa *et al.*, 2021) e il comune approccio di progettazione diffuso dal *Centro Latino-Americano de Aprendizaje y Servicio Solidario* – CLAYSS. Ciò che a nostro avviso rende affidabili tali linee guida risiede nella loro capacità di essere tanto riassuntive quanto esaustive. Si identificano cinque macro-fasi, ognuna sarà poi analizzata nel dettaglio con le relative *tasks*:

1. Fase di Motivazione;
2. Fase di Diagnosi;
3. Fase di Ideazione e Pianificazione;
4. Fase di Esecuzione;
5. Fase Conclusiva e di Valutazione.

La prima fase, di fondamentale importanza, si suddivide a sua volta in due sezioni; in entrambe è essenziale la cooperazione e lo stretto lavoro tra i ricercatori, i quali si confrontano sulle problematiche esistenti all'interno del contesto socio-educativo all'interno del quale vogliono andare ad operare. Tra i principali punti da mettere

a fuoco in questa prima sezione, si richiede una bozza di quella che sarà poi la concreta attuazione del progetto, la definizione di una questione educativa, gli strumenti e le finalità del problema identificato. Si riporta, di seguito, un estratto della tabella guida (La Marca & Falzone, 2023).

IL PROGETTO		CONTESTO
Esempio <i>Il progetto nasce dall'esigenza di promuovere attività assistenziali, educative, formative, a favore soprattutto dei giovani, con particolare attenzione ai minori, per fronteggiare i problemi connessi alla povertà e all'abbandono scolastico...</i> <i>L'attenzione è rivolta ad un contesto carico di esperienze, tessuti di vita diversi, caratterizzato da...</i> <i>Pertanto, lavorare sulle regole sociali del buon vivere, sul rispetto del prossimo, sull'appartenenza al proprio territorio, sulla relazione d'aiuto e sulle strategie didattiche per promuovere integrazione sociale, inclusione, opportunità e pieno riconoscimento di sé, significa guardare l'apprendimento come un bene comune...</i> <i>Gli studenti, mobilitando con consapevolezza le loro competenze e conoscenze, facendosi protagonisti del cambiamento, facilitatori, del territorio, insegnano mentre "operano" (crescita endogena) e apprendono mentre ascoltano (crescita esogena) ...</i>		
PROBLEMA (questione educativa)	Quali sono le FINALITÀ? (riferite al problema)	Come approfondiresti il tema/problema con gli studenti? Che approccio/strumenti ritieni di dover utilizzare?
		<i>(incontri con gli stakeholder, interviste, analisi di documenti, elaborazione di questionari da distribuire ai diversi attori, ecc.)</i>

Figura 1 - Tabelle guida per la prima fase di progettazione: Motivazione

La seconda parte di questa prima fase richiede un profondo scambio di idee e prospettive che vede coinvolti tutti i soggetti della comunità, con l'obiettivo di riuscire a identificare la motivazione per la quale promuovere l'esperienza formativa, diffondendone la forte valenza pubblica, educativa, di partecipazione attiva e solidale. È proprio per perseguire questo obiettivo che in questo step ci si chiede la prospettiva e i possibili traguardi attesi per i destinatari dell'iniziativa.

A seguito di questo primo impianto generale, si passa alla fondamentale fase di Diagnosi, ossia la fase numero due. Questa sezione entra nel dettaglio delle strategie e degli approcci educativi, con l'intento di pervenire alla definizione del principale obiettivo dell'intervento, del motivo reale per il quale si intende perseguire l'attuazione dell'intervento stesso.

Una volta stabilito l'obiettivo, infatti, diviene più facile identificare le strategie da attuare per raggiungerlo.

Il tuo obiettivo di servizio è ...	<i>(per la comunità)</i>
Il tuo obiettivo di apprendimento è ...	<i>(per gli studenti)</i>
Il titolo del progetto di Service Learning è...	
La/e disciplina/e coinvolta/e è/sono	
I saperi essenziali sono...	<i>(rivolto agli studenti)</i>
I partner coinvolti sul territorio sono...	
L'ordine di scuola/Università a cui rivolgersi è...	

Figura 2 - Tabella guida per la seconda fase di progettazione: Diagnosi

La Terza fase è quella della Pianificazione e Ideazione, la più concreta, possiamo dire, per quanto concerne la reale progettazione e costruzione, passo dopo passo, di tutti gli step previsti. È solamente in questa fase, mai prima, che prende piede la vera e propria trasformazione da un piano teorico di lavoro di partenza, alla realtà. È il momento, infatti, di allargare la visuale e cominciare a ideare possibili *partnership* con il territorio, a capire che tipo di risorse umane smuovere e che tipo di competenze richiedere loro, così come anche le risorse finanziarie dalle quali attingere per riuscire a sostenere i costi del progetto.

Risorse umane	Competenze tecniche/ Abilità professionali del team
<i>(esperti, personale della scuola/università, etc.)</i>	<i>(Lavoro di équipe: guida, coordinamento, supporto, supervisione)</i>
Possibili partnership presenti nel territorio:	Risorse finanziarie
	<i>(Individua le fonti di finanziamento per finanziare forniture, materiali, servizi, etc.)</i>

Figura 3 - Tabella guida per la terza fase di progettazione: Ideazione e Pianificazione

Per completare la progettazione di questa terza fase, si richiede di abbozzare quelli che saranno gli argomenti da trattare, identificandone anche gli attori responsabili coinvolti e i tempi di distribuzione previsti.

Per quanto possa essere preliminare questa schematizzazione, e per quanto potranno esserci notevoli evoluzioni nel corso dell'attuazione, permette di avere un'idea di partenza ben chiara, una linea guida da seguire e rispettare, in quanto vengono stabilite anche le modalità d'apprendimento, le strategie e metodologie di insegnamento da attuare e gli *expected results and outcomes*.

Cosa (Argomento/i da trattare)	Chi	Quando

Modalità di apprendimento concordate dal TEAM
<i>Brainstorming, problem solving, tutoring, cooperative learning, TBL, PBL, conversazioni-discussioni, riflessioni collettive e verbalizzazioni sui significati dei contenuti elaborati; dibattiti; lavori di gruppo, lavori in coppie di aiuto, lavori individuali...</i>
Risultati attesi

Figura 4 - Tabella guida per la terza fase di progettazione: Ideazione e Pianificazione

Continuando, dunque, con gli step concreti e d'attuazione, si giunge alla quarta fase, ossia quella dell'Esecuzione. È a questo punto che, finalmente, il progetto prende realmente vita ed entra a contatto con tutti i partecipanti e acquista visibilità all'esterno. Trattasi della vera e propria implementazione concreta, vista come risultante di quanto pianificato e ipotizzato durante l'intera durata di pianificazione del progetto; vengono strette ufficialmente le partnership finanziarie e quelle con i partner locali, si tengono incontri e momenti di scambio e confronto, il tutto in linea con gli obiettivi stilati in fase di programmazione.

Una costante, onnipresente durante i vari momenti dell'Esecuzione, è il fondamentale momento di riflessione.

È visto, questo, come strumento essenziale per una buona riuscita dell'iniziativa; restituisce, nella maniera più affidabile e autentica, un responso e continuo feedback su quello che è l'andamento generale del progetto, il livello di coinvolgimento, le eventuali difficoltà e i sentimenti, valori ed emozioni provate nello svolgere le varie attività.

È proprio per queste ragioni che il processo riflessivo, individuale o di gruppo, guidato o autonomo, consente di migliorare e modificare le strategie pensate in fase di pianificazione e, soprattutto, di consolidare il rapporto tra gli studenti e i membri della comunità coinvolta, rendendo tutti più umani e vicini emotivamente tra loro.

Ultima fase di questo complesso processo progettuale, è quella Conclusiva e di Valutazione.

In questa fase si chiede al gruppo fondatore di ideare e stilare le azioni di monitoraggio previste.

Per facilitare la definizione dei contenuti da valutare, la tabella in questione offre l'elemento oggetto di valutazione con il relativo strumento. Questa suddivisione ci permette di lavorare sia in verticale che in orizzontale, individuando le varie aree che vogliamo tenere sotto controllo; oltre, infatti, a un tipo di valutazione volta all'accertamento dei contenuti, si vuole e si può valutare il livello di *engagement*, o ancora il livello di soddisfazione, di crescita personale, di esperienze vissute e di valori acquisiti.

Elemento oggetto di valutazione	Strumento di valutazione

Figura 5 - Tabella guida per la quinta fase di progettazione: Conclusiva e di Valutazione

Sempre in ottica di monitoraggio e miglioramento, vengono in aiuto dei progettatori altre due tabelle-guida, volte a identificare, a priori, eventuali limiti e benefici, opportunità e rischi dell'iniziativa da implementare e, in aggiunta, anche le azioni di comunicazione e disseminazione previste per una corretta diffusione e visibilità del progetto.

Grazie a tutto questo iter progettuale, tanto corposo quanto dettagliato, si è sempre riusciti a immaginare l'attuazione del progetto, ancor prima della sua piena realizzazione.

Pianificare in maniera così puntuale un intervento, implica il ridurre quasi al minimo la percentuale di errore e la possibilità di tralasciare alcuni aspetti, in quanto, come si evince dalle tabelle mostrate, viene curato ogni aspetto, dal globale al particolare, dal gruppo, al singolo membro che ne fa parte.

L'individuo, infatti, seppur parte di un gruppo più ampio e complesso, quale la comunità, deve sentirsi protetto, riconosciuto e rispettato nella sua individualità affinché questi interventi possano essere effettivamente efficaci e significativi.

Punti di forza/opportunità	Punti di debolezza/minacce
<i>Esempio: Il progetto è stato apprezzato...pertanto, può ritenersi replicabile in quanto i traguardi di sviluppo e le competenze raggiunte hanno migliorato l'offerta formativa aggiungendo un "plusvalore" rintracciabile nella: motivazione agli apprendimenti; avvicinamento ai problemi del territorio; consapevolezza che le conoscenze apprese possono modificare il proprio e l'altrui comportamento per una società migliore; reale sviluppo personale e professionale dove la conoscenza teorica diventa pratica esperita; trasversalità dei contenuti e punto di arrivo delle varie strategie didattiche.</i>	
Azioni di comunicazione e disseminazione	Strumenti per la documentazione

Figura 6 - Tabelle guida per la quinta fase di progettazione: Conclusiva e di Valutazione

È per queste motivazioni che le nostre progettazioni seguono un iter di pianificazione ben preciso quale è quello sinora descritto.

2. L'impegno dell'Università degli Studi di Palermo dall'A.A. 2019/2020 ad oggi

L'Università degli Studi di Palermo, tra i numerosi goal previsti per il suo operato, si prefissa la *mission* di riuscire a educare e formare i suoi studenti sotto un punto di vista globale. L'aspetto contenutistico dell'apprendimento si muove parallelamente a quello valoriale, culturale, identitario ed esperienziale.

È per tale ragione che tutte le attività implementate nel corso di questi ultimi cinque anni hanno sempre garantito un continuum tra le attività accademiche, proprie di un percorso curricolare e i bisogni della comunità all'interno della quale si è andati a operare, contribuendo a potenziare un apprendimento responsabile degli studenti e un insegnamento stimolante per i docenti.

A seguire, sarà riportato un approfondimento dei progetti più rilevanti progettati, implementati e condotti dal gruppo di ricerca del Laboratorio di Tecnologie Didattiche dell'Università di Palermo, che ha, sempre con successo, declinato le iniziative di SL in modi diversi, originali e coinvolgenti; passando dalla Realtà Aumentata all'Opera Lirica, dalla Cittadinanza Digitale alla Stampa 3D, con l'obiettivo di rimarcare l'estrema trasversalità dell'approccio didattico – pedagogico del SL, protagonista di questo contributo.

Si entrerà nel dettaglio delle seguenti iniziative:

- Nessuno Resta Indietro, A.A. 2020-2021 e 2021-2022;
- *Summer School* a Trapani: il *Service Learning*, 2023-2024;
- La gioia dell'Opera (Lirica) ben fatta con il *Service Learning*, A.A. 2024-2025;
- Realtà Aumentata, Stampa 3D & Geometria, A.A. 2024-2025.

A fare da collante per tutte queste iniziative, vi è non solo il comune iter di progettazione, ma anche una strettissima collaborazione e globale coinvolgimento degli studenti universitari coinvolti.

È nostra premura, infatti, rendere gli studenti partecipi sin dal primo momento di Motivazione e Diagnosi, affinché possano essere i veri protagonisti, destinatari e al contempo mittenti responsabili dell'iniziativa.

Presentiamo, di seguito i progetti di SL pensati e realizzati dall'Università degli Studi di Palermo.

3. Il Progetto “*Nessuno Resta Indietro*”

L'avvento della pandemia da *SARS-CoV2*, che ha investito l'anno scolastico 2019-2020, ha colto alla sprovvista non solo il solido Sistema Sanitario del nostro Paese, bensì molti altri rami e discipline che fino a quel giorno erano considerate proprie della quotidianità per ognuno di noi.

A prevalere su tutte, un ingente nodo da districare, negli anni 2020-2022, divenuto una *vexata quaestio*, è stato quello riguardante il Sistema d'Istruzione Italiano, che si è visto protagonista di un completo stravolgimento e ripensamento di tutte le buone pratiche educative esistenti. A seguito di un primo problema da affrontare, costituito dal rendere l'istruzione fruibile a distanza e online (DaD), è emerso un secondo grave problema: il riuscire a garantire continuità, supporto, conforto, confronto, scambio e aiuto ai giovani studenti costretti a seguire le lezioni, a studiare e a relazionarsi esclusivamente per mezzo dei loro pc o tablet, il tutto obbligatoriamente dalle loro abitazioni. Correlata a questa esigenza di continuare a fornire supporto ai propri studenti, c'è stata la grande lacuna da colmare causata dal *Digital Divide*, che si è drasticamente ampliato. Con questa espressione si intende il gap esistente tra coloro che hanno a disposizione *tools*, competenze, contesti socio-familiari e strumenti utili per poter a pieno usufruire delle potenzialità offerte dalle tecnologie e coloro che, invece, ne rimangono esclusi (Sartori, 2006). Proprio in difesa di questa netta separazione che si stava venendo a creare, ci si è posti, come gruppo di ricerca, degli interrogativi relativi alla progettazione

di un nostro possibile intervento, dei quesiti volti a indagare in che modo si sarebbe potuto agire, evitando così di lasciare indietro qualcuno, ignorandone i bisogni e, al contempo, le difficoltà.

Come garantire, quindi, il continuo processo d'insegnamento a coloro che non disponevano di infrastrutture, apparecchi digitali e strumenti tecnologici atti a permettere quella connessione necessaria?

Che tipologia di intervento avrebbe potuto risanare il disagio provato da chi si trovava ad abitare quartieri più economicamente e socialmente svantaggiati delle città, ove l'istruzione, la cultura, il digitale e la formazione erano visti come corollari bisogni anziché centrali necessità per i giovani studenti?

È proprio con queste doverose premesse e su queste fondamenta che si posa il progetto *Nessuno Resta Indietro*, nato durante l'Anno Scolastico 2020-2021 e replicato poi l'anno successivo (2021-2022), che ha permesso di integrare l'approccio didattico dell'*E-Service Learning* con l'ingente apporto delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). Il progetto in questione è stato svolto integralmente a distanza, in modalità online, proprio nel rispetto delle norme di isolamento causate dall'emergenza pandemica, e ha visto, come protagonisti, i giovani studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Questi studenti, nonché futuri insegnanti, hanno preso parte ben volentieri all'iniziativa, raggiungendo il consistente numero di ben 869 partecipanti. Nello specifico, la partecipazione degli 869 studenti universitari, abbracciava più annualità del Corso di Laurea:

- n. 303 gli studenti del Terzo Anno;
- n. 293 gli studenti del Quarto Anno;
- n. 273 gli studenti del Quinto Anno.

Destinatari del loro intervento, sono stati dei giovani alunni di alcune scuole primarie a maggiore rischio di insuccesso o abbandono scolastico. Gli studenti hanno lavorato in coppie e a ognuna di esse è stato affidato un piccolo gruppo di alunni, composto da circa quattro/cinque bambini. L'intervento è consistito nell'affiancare e seguire questi piccoli gruppi di alunni, progettando per loro dei percorsi didattici online che avevano lo scopo di garantire il loro continuo processo di crescita. Sono state ideate e realizzate attività volte al potenziamento cognitivo, allo sviluppo della motivazione e al supporto degli alunni in difficoltà. Così come sono stati progettati metodi di intervento per il potenziamento linguistico, delle abilità di calcolo e della comprensione della lettura. La mission principale è stata quella di non lasciare mai i bambini soli, che non si sentissero mai abbandonati o penalizzati dal conte-

sto pandemico che si andava a sommare ad un contesto socioeconomico più svantaggiato. I feedback raccolti sono stati notevolmente positivi. Benché si trattasse di alunni ad elevato rischio di abbandono scolastico, aggravato e facilitato dall'essere stati costretti a rimanere a casa, siamo riusciti nel nostro intento, garantendo loro una continua assistenza e permettendo un graduale riavvicinamento alla classe post pandemia. Sono state erogate ben 60.000 ore di Didattica a Distanza, che hanno visto i nostri studenti misurarsi in una sfida ben più ardua della comune lezione in aula. È stata richiesta l'attivazione di strategie e competenze volte a mantenere alta l'attenzione e la curiosità dei piccoli alunni, facendoli divertire e, al contempo, permettendo loro l'apprendimento di contenuti curricolari, mai trascurando lo sviluppo continuo di un forte senso di appartenenza e motivazione. Si riporta, di seguito, una riassuntiva schematizzazione dei numeri raggiunti attraverso l'iniziativa proposta.

N° Partecipanti	Tipologia Partecipanti
1090	Alunni della Scuola Primaria
33	Scuole Primarie coinvolte
33	Tutor Coinvolti
869	Studenti Universitari

Tabella 1 - I numeri del progetto Nessuno Resta Indietro

4. Summer School a Trapani: il Service Learning

Il *Service Learning* possiede un'alta valenza formativa, poiché costituisce un luogo privilegiato di inserimento sociale, di partecipazione e di confronto. Tali esperienze, se istituzionalizzate a livello universitario, costituiscono per gli studenti un'importante occasione di prova per la costruzione del sé, dei propri valori e dei propri modi di rapportarsi al mondo circostante.

Per tali ragioni, durante l'Anno Accademico 2023-2024, il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo, ha avviato un importante progetto di SL rivolto agli studenti frequentanti il primo anno. Questa esperienza rappresenta un'opportunità formativa di grande rilievo, poiché avviare attività di SL già dal primo anno accademico assume una valenza strategica per il processo formativo degli studenti, in quanto offre loro un'esperienza pratica precoce nel promuovere lo sviluppo delle competenze professionali e interpersonali fondamentali per la loro futura carriera attraverso un'interazione diretta con la realtà sociale.

L'attività di *Service Learning* “*Estate Magica*”, realizzata grazie alla collaborazione con il Polo Territoriale e la Diocesi di Trapani, ha coinvolto 30 studenti che per una settimana hanno progettato e implementato attività ludico-educative rivolte a bambini e ragazzi del territorio, con l'obiettivo di favorire l'inclusione sociale e promuovere valori come la collaborazione, la creatività e il rispetto reciproco.

Organizzare attività per la comunità ha permesso di rafforzare le loro competenze collaborative, relazionali e di *problem solving*. Gli studenti hanno, infatti, collaborato con gli operatori degli enti ospitanti adattandosi alle esigenze del team e della comunità. Hanno imparato a coordinarsi in maniera efficace, a condividere obiettivi e a valorizzare il contributo di ciascuno per il raggiungimento di un obiettivo comune. Interagire con gruppi di giovani e confrontarsi con figure istituzionali ha dato agli studenti partecipanti la possibilità di sviluppare competenze comunicative avanzate. Saper ascoltare, capire i bisogni dell'altro e adattare il proprio linguaggio sono abilità fondamentali per il loro futuro ruolo educativo.

Ogni progetto di *Service Learning* comporta la gestione di imprevisti e sfide, per questa ragione a conclusione di ogni giornata è stato previsto un incontro formativo centrato sulle difficoltà incontrate, sulle soluzioni trovate e sullo scambio di buone pratiche. Questi momenti di condivisione e riflessione hanno permesso di accrescere negli studenti un atteggiamento critico verso l'operato svolto, indispensabile per ripensare le azioni future. La *Summer School* “*Estate Magica*” ha dimostrato come l'università possa rappresentare un ponte tra la teoria e la pratica, tra il mondo accademico e la realtà sociale. Il successo dell'iniziativa, testimoniato dall'entusiasmo nella progettazione giornaliera delle attività realizzate, risiede nella capacità di rispondere non solo ai bisogni formativi degli studenti, ma anche alle esigenze della comunità locale, creando un circolo virtuoso di apprendimento e servizio. Grazie alla collaborazione con la Diocesi di Trapani e il coinvolgimento di istituzioni locali, la *Summer School* ha rappresentato un modello di come il *Service Learning* possa avere un impatto positivo, promuovendo valori di solidarietà, responsabilità e partecipazione civica.

5. Il progetto “*La Gioia dell’Opera (Lirica) ben fatta con il Service Learning*”

Durante l’Anno Accademico 2024 – 2025, abbiamo dato inizio ad un’ulteriore sperimentazione, che vede coinvolti circa 200 studenti iscritti al terzo anno del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria e frequentanti la disciplina di Metodologia dell’Educazione Musicale per la Scuola dell’Infanzia e Primaria e Laboratorio. L’obiettivo di questo progetto è quello di utilizzare l’Opera Lirica riadattata, per generare un riavvicinamento e nuovo interesse da parte di giovani alunni che hanno gradualmente perso l’entusiasmo nell’andare a scuola. L’intervento, infatti, sarà attuato in quartieri particolarmente svantaggiati della città di Palermo, con l’obiettivo di dare agli alunni e ai loro insegnanti, dei nuovi strumenti, delle nuove ragioni e un nuovo valido motivo per non abbandonare la scuola. La sfida più grande di questo progetto è quella di creare una nuova metodologia ‘ibrida’, che unisca due realtà apparentemente molto lontane tra loro: l’approccio didattico-pedagogico del *Service Learning* e le forti potenzialità dell’Educazione Musicale. Ad avvicinare notevolmente queste due sfere si presta la trasversalità delle stesse: la capacità della Musica e le svariate sfumature del SL ci hanno permesso di trovare molti punti di contatto tra queste dimensioni, conducendo alla nascita di questo progetto. Trattasi, infatti, in entrambi i casi, di due approcci pedagogici, volti a sviluppare valori e comportamenti morali ed etici, sia in chi li pratica, sia in chi li riceve.

Suonare musica rappresenta un grande beneficio per chi la produce e, al contempo, per chi la riceve, e il medesimo discorso si può fare verso un’iniziativa di SL, che arricchisce chi lo mette in pratica e chi ne è il destinatario. Oltre all’aspetto valoriale, grazie alla pratica di queste due realtà, si registra un forte incremento anche delle *skills*, *soft skills* e abilità negli individui, senza considerare poi quanto il bagaglio culturale, valoriale ed esperienziale di ognuno possa giovarne. Ci sono dunque sembrati sufficienti le suddette motivazioni per poter partire con la pianificazione del progetto in questione. Una menzione a sé stante la merita il titolo dello stesso: abbiamo scelto di menzionare la sensazione della ‘gioia’, un sentimento sano, genuino e autentico che si sviluppa negli studenti. Provare un sentimento di gioia al termine di un compito assegnato, implica il raggiungimento di un senso di soddisfazione e gratificazione nell’individuo, che si sentirà entusiasta e consapevole di aver agito non solo nel suo interesse, ma anche con e verso l’altro (La Marca, 2019).

Per quanto concerne l’organizzazione progettuale, sempre sulla scia delle tabelle proposte, abbiamo già completato tutta la prima fase di motivazio-

ne e diagnosi, definendo quale questione educativa e problema da risanare il crescente livello di dispersione scolastica e alfabetizzazione registrata in certi quartieri della città grazie alle indagini del Comune di Palermo riguardanti il report delle Segnalazioni Pervenute dalle Istituzioni Scolastiche per gli anni 2020-2021 e 2021-2022.

L'organizzazione dell'intervento si suddivide in tre step fondamentali, concatenati tra loro.

In un primo momento si collaborerà esclusivamente con gli studenti universitari; in questa fase avviene una formazione completa degli studenti e, collaborando con loro alla stesura dell'intervento pratico, si è riusciti a identificare un'Opera lirica del nostro repertorio che appare più facilmente comprensibile e interessante, grazie alla sua trama, alle sue musiche e ai personaggi. È stato condotto uno *screening* delle trame delle più note opere liriche, con l'obiettivo di rinvenire quella più vicina ai bisogni morali e valoriali della comunità partner. Gli studenti del CdL in Scienze della Formazione Primaria, in questa fase, apprendono in che modo insegnare un'Opera, dai brani alle scenografie, dai costumi ai recitativi; si formano all'ascolto della musica lirico-classica attraverso workshop di ascolto e confronti con esperti. Identificata, dunque, l'Opera, si passa alla progettazione didattica da offrire in seconda fase agli alunni delle scuole primarie partner. Rievitazione della trama, ri-ambientazione delle vicende in luoghi conosciuti dai membri della comunità, trascrizione dei dialoghi con inserimenti folkloristici e in dialetto locale, insomma uno stravolgimento complesso e giustificato dell'Opera originale.

La seconda fase prevede, finalmente, il contatto diretto tra studenti e alunni; i nostri studenti universitari, nonché futuri insegnanti, si sperimentano in una prima vera e propria esperienza da docenti e vestiranno i panni di 'insegnanti dell'Opera' per i loro alunni. Coinvolgendo poi anche le famiglie, i docenti della Scuola Primaria e l'Istituzione Scolastica, si costruiranno costumi e scenografie nel rispetto della sostenibilità, del riciclo e del risparmio. Come fase conclusiva, è prevista una rappresentazione teatrale autentica. Grazie alle partnership strette con il territorio si andrà in scena; giovani e futuri insegnanti con piccoli alunni canteranno e reciteranno l'Opera scelta, divenendo gli unici veri protagonisti del progetto. Gli alunni si divertiranno, si sentiranno coinvolti, responsabilizzati, unici e importanti, capiranno che hanno un proprio posto e un proprio ruolo, riscopriranno l'importanza dell'istruzione e, specialmente, le sue potenzialità.

6. Il progetto “*Realtà Aumentata, Stampa 3D e Geometria*”

La Realtà Aumentata (AR) è una tecnologia innovativa che combina informazioni digitali con la visione della realtà da parte dell'utente, creando un ponte tra la realtà e il mondo digitale, in tempo reale (Arena *et al.*, 2022). Questo crea esperienze interattive che possono migliorare l'apprendimento e l'impegno in vari campi, tra cui l'istruzione, la sanità e l'intrattenimento (Garzón, 2021). L'AR offre un'interazione in tempo reale che facilita un ambiente di apprendimento più dinamico; le idee astratte possono essere rese tridimensionali, il che le rende concrete e ne facilita l'apprendimento visivo.

L'AR offre un'esperienza di apprendimento piacevole e interattiva, migliorando il coinvolgimento e rendendo l'apprendimento più efficace. La AR si è dimostrata promettente nel migliorare un'ampia gamma di aree di apprendimento e di discipline, tra cui l'apprendimento (Ibáñez & Delgado-Kloos, 2018; Sirakaya & Alsancak Sirakaya, 2022) e l'interesse per le materie STEAM (Hsu *et al.*, 2016).

Il progetto Realtà Aumentata, Stampa 3D e Geometria mira a promuovere un approccio innovativo verso l'insegnamento e l'apprendimento della geometria in contesti di scuola primaria e dell'infanzia, proponendosi come un metodo immersivo e pratico volto ad esplorare concetti complessi quali la matematica, offrendo agli studenti l'opportunità di sperimentare attività che comportano la manipolazione diretta di oggetti solidi nello spazio.

Come discusso in precedenza, l'apprendimento immersivo, favorisce un impegno più profondo, in quanto gli studenti diventano partecipanti attivi del loro apprendimento. Il progetto cerca infatti di integrare attività di *Service Learning* per consentire agli studenti di applicare le loro conoscenze matematiche in contesti reali e quotidiani. Tale approccio, non solo facilita la comprensione e l'assimilazione dei concetti geometrici, ma anche la loro diffusione nella comunità locale. Attraverso queste esperienze, gli studenti possono sviluppare competenze di cittadinanza attiva e acquisire una maggiore consapevolezza sociale e civica, ampliando così l'impatto del loro apprendimento. Il progetto ha coinvolto gli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria, nello specifico gli studenti del corso di Didattica della Matematica per la Scuola Infanzia e Laboratorio (c/a 300 studenti).

Il progetto è strutturato in due fasi, iniziando con una fase di formazione volta a preparare i futuri insegnanti ad un uso sempre più consapevole della tecnologia AR e della stampa 3D per l'educazione alla geometria nella scuola primaria e dell'infanzia. Questa formazione ha fornito agli studenti le competenze fondamentali di base necessarie per sfruttare queste tecnologie e questi strumenti in modo signifi-

cativo. La seconda fase di progettazione, in cui gli studenti svilupperanno lezioni e attività di geometria per le classi IV e V della scuola primaria. Questa fase mira ad incoraggiare gli studenti ad applicare le loro conoscenze in modo creativo e collaborativo, progettando lezioni che promuovano i processi di pensiero geometrico, favorendo una maggiore motivazione allo studio, una materia spesso percepita come difficile. Calato in questo contesto progettuale, il *Service Learning* offre agli studenti universitari l'opportunità di applicare le loro competenze in un modo che va anche a beneficio delle loro comunità, collaborando con organizzazioni e scuole locali e realizzando gli obiettivi del progetto in contesti reali. Pertanto, questo approccio incoraggia gli studenti a esplorare il loro ruolo nella promozione del cambiamento sociale e della cittadinanza attiva, andando oltre i risultati accademici personali, fino alla responsabilità sociale e alla consapevolezza civica.

Il progetto Realtà Aumentata, Stampa 3D e Geometria rappresenta un approccio trasformativo all'istruzione e all'impegno nella comunità. Integrando la AR nelle iniziative di *Service Learning*, gli studenti possono creare connessioni significative con le loro comunità, migliorare le loro esperienze di apprendimento e sviluppare competenze preziose per il futuro. La combinazione di queste aree all'interno dell'istruzione contribuisce alla creazione di esperienze educative significative, non solo migliorando le competenze matematiche e tecnologiche degli studenti, ma anche promuovendo un senso di responsabilità civica attraverso l'enfasi posta sull'apprendimento. Questo approccio prepara i futuri insegnanti a integrare efficacemente la tecnologia nelle loro classi e, allo stesso tempo, a instillare e promuovere i valori del *Service Learning*, come la consapevolezza civica e un impegno più ampio nei confronti della comunità.

7. Conclusioni e prospettive future

Visti i risultati raccolti da tutti i progetti già precedentemente implementati, e considerato l'elevato livello di partecipazione mostrato da tutti coloro che hanno deciso di aderire all'organizzazione delle iniziative di *Service Learning* offerte per questo anno accademico, siamo convinti che si sta procedendo nel senso corretto.

L'obiettivo è quello di continuare in questa direzione, affinando le tecniche di progettazione e valutazione delle nostre iniziative, con l'auspicio di pervenire presto a un modello applicabile e trasferibile di strategie di implementazione e attuazione delle iniziative di *Service Learning*.

Crediamo fortemente nell'ingente contributo che una formazione così globale possa apportare alla formazione e preparazione di un docente universitario. Gli

studenti, al giorno d'oggi, richiedono un'attenzione sempre maggiore verso le loro esigenze e necessità; si ravvisa il forte bisogno di offrire loro un momento di apprendimento che sia di scambio e confronto, stimolante e coinvolgente. Solamente procedendo in questa maniera, si contribuirà a rendere l'apprendimento davvero significativo e permanente.

È bene che si diffonda l'importanza di riuscire a diffondere e sviluppare sani valori tra i giovani, con la forte convinzione che aiutare il prossimo, effettuare un servizio alla comunità, null'altro è se non una potentissima esperienza di crescita personale.

Riferimenti bibliografici

- Arena, F., Collotta, M., Pau, G. & Termine, F. (2022). An Overview of Augmented Reality. *Computers*, 11(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/computers11020028>
- Burton, S. & Reynolds, A. (2009). Transforming Music Teacher Education Though Service Learning. *Journal of Music Education*, 18(2), pp. 18-33.
- Chipa, S.; Orlandini, L. & Giunti, C. (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Roma: Carocci
- Clayss (2010). Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación. Cinco años de compromiso con la educación argentina. Buenos Aires. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/preedu-librooro.pdf
- Comune di Palermo. (2021) *Report delle Segnalazioni Pervenute dalle Istituzioni Scolastiche*, https://portalescuola.comune.palermo.it/?page_id=6025
- Garzón, J. (2021). An Overview of Twenty-Five Years of Augmented Reality in Education. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/mti5070037>
- Hsu, Y.-S., Lin, Y.-H. & Yang, B. (2016). Impact of augmented reality lessons on students' STEM interest. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0039-zù>
- Ibáñez, M.-B., & Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, 123, pp. 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.002>
- La Marca, A. (2019). Flipped learning e gioia del lavoro ben fatto: una ricerca con i futuri docenti di scuola primaria e dell'infanzia. *Scholè: rivista di educazione e studi culturali*, 2.

- La Marca, A. & Gulbay, E. (2018). *Didattica Universitaria e sviluppo delle soft skills*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- La Marca, A. & Longo, L. (2022). Il progetto Nessuno resta indietro: formazione alla ricerca didattica. *FORM@RE*, 22(1), pp. 120-137.
- La Marca, A. & Falzone, Y. (2023). *Service Learning in Università: il Progetto Nessuno Resta Indietro*. Lecce: PensaMultimedia.
- McAlpine L. (2003). The importance of instructional development for student centred teaching: An examination of practice. In N. Druine, M. Clement & K. Waeytens (eds.), *Dynamics in higher education: Challenges for teaching support*. pp. 57-71. Leuven: Universitaire Pers.
- Oliva, G. (ed.), (2019). *La Musica nella Formazione della Persona*. Editore XY.
- Sartori, L. (2006). *Il divario digitale. Internet e le nuove disuguaglianze sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Sırakaya, M., & Alsancak Sırakaya, D. (2022). Augmented reality in STEM education: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 30(8), pp. 1556-1569. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1722713>
- Weimer M. (2013). *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

PARTE SESTA
VALUTAZIONE DI IMPATTO E DI EFFICACIA
DEL *FACULTY DEVELOPMENT*

***Faculty Development* e docenti neoassunti: uno studio trasversale dell'Università di Trento**

Anna Serbati - Università degli Studi di Trento

Elena Benini - Università degli Studi di Trento

Federica Picasso - Università degli Studi di Trento

Daniele Agostini - Università degli Studi di Trento

Sabrina Maniero - Università degli Studi di Trento

Paola Venuti - Università degli Studi di Trento

1. *Faculty Development* e neoassunti

I docenti neoassunti delle università, come riportato da Serbati e Felisatti (2017), affrontano numerose sfide nel loro percorso professionale. In questo senso, gli autori rintracciano come particolarmente sfidante il processo di *tenure*, che richiede agli *junior faculty* – docenti di recente assunzione – di concentrarsi molto sugli aspetti di ricerca per dimostrare la loro produttività scientifica. Spesso, questi docenti, vivono un senso di isolamento e competizione, mancando di un ambiente di supporto e collaborazione con colleghi esperti. Inoltre, la difficoltà di trovare opportunità di scambio tra colleghi rende complicata la creazione di una comunità accademica. In ultimo, la conciliazione tra vita professionale e personale è una sfida, specialmente per chi ha nuove famiglie e deve gestire elevate aspettative accademiche (Serbati & Felisatti, 2017).

Austin, Sorcinelli e McDaniels (2007) evidenziano che gli *junior faculty* necessitano di sviluppare un ampio insieme di competenze, comprendenti aspetti legati all'insegnamento e alla ricerca, al loro comportamento professionale, nonché alla costruzione di relazioni efficaci con colleghi e studenti. Inoltre, è essenziale che acquisiscano una solida conoscenza del contesto dell'istruzione superiore, per orientarsi meglio nelle dinamiche accademiche e promuovere un ambiente di apprendimento stimolante e collaborativo. Secondo Austin (2002; 2003), per supportarli efficacemente è fondamentale implementare strategie formative mirate, che includano non solo formazione all'insegnamento nei percorsi di dottorato, ma anche *workshop* specifici per neoassunti. Alla luce di questi elementi ecco che i programmi di formazione per neoassunti possono essere estremamente utili perché sono in grado di offrire strumenti e risorse per affrontare le sfide del contesto accademico, facilitando l'acquisizione di competenze didattiche e di ricerca. Inoltre, creano

opportunità di *networking* e supporto tra colleghi, possono contribuire a ridurre il senso di isolamento e a promuovere una cultura collaborativa, fondamentale per il successo professionale. Diverse ricerche hanno evidenziato come un solido programma di *Faculty Development* possa avere un impatto significativo non solo sulla qualità dell'insegnamento, ma anche sul benessere professionale dei docenti, sulla loro soddisfazione lavorativa e di conseguenza, sul loro contributo alla crescita dell'istituzione (Gruppo di lavoro Quarc, 2017; Del Gobbo & Bruni, 2020). Questi programmi, non solo favoriscono la crescita professionale dei docenti, ma contribuiscono anche a creare un ambiente di apprendimento facilitante per gli studenti, promuovendo una cultura accademica che valorizza l'innovazione e la qualità della didattica (Serbati *et al.*, 2022). Anche McLean e colleghi (2008) evidenziano come questi programmi potenzino le competenze individuali dei docenti e al contempo favoriscano un impatto sulla cultura organizzativa e sui risultati degli studenti. In particolare, la metanalisi di Steinert e colleghi (2006) mette in evidenza come i programmi di *Faculty Development* ben strutturati portino notevoli miglioramenti nelle pratiche didattiche e nella soddisfazione professionale dei docenti. Tuttavia, questi miglioramenti non risultano sempre ben documentati. Infatti, Fernandez e colleghi (2019) sottolineano che nonostante l'esistenza di numerosi modelli di valutazione sono ancora pochi gli studi specifici sulla valutazione dei programmi di *Faculty Development*. Tale mancanza di evidenze rappresenta un ostacolo non trascurabile al miglioramento continuo dei programmi di FD. Questo studio vuole contribuire a colmare tale lacuna, proponendo delle evidenze sull'impatto dell'iniziativa del corso neoassunti.

2. Il caso studio

Il percorso “*Formazione Neoassunti*” rappresenta a UniTrento una delle iniziative più interessanti nell'ambito delle azioni di *Faculty Development* del FormID, ossia il *Teaching and Learning Centre* dell'Università di Trento. Il FormID dal 2018 si occupa della progettazione, dell'organizzazione e dello sviluppo di programmi che vogliono sostenere la crescita continua dei docenti dell'Ateneo, con un focus particolare sulla qualità della didattica (Serbati & Felisatti, 2021; Serbati *et al.*, 2022; Agostini *et al.*, 2023). Attraverso specifiche azioni formali e informali il Centro promuove varie iniziative di *Faculty Development*: all'interno di questo insieme di azioni si colloca il corso dedicato ai docenti neoassunti. Questo percorso si configura come un momento denso e strutturato, ideato per accompagnare i docenti di nuova assunzione nei primi anni della loro carriera accademica. Attraverso un

approccio che integra teoria e pratica, il programma offre uno spazio in cui vengono promosse l'acquisizione di competenze pedagogiche avanzate e la riflessione critica sulle pratiche didattiche. Inoltre, dà la possibilità ai docenti universitari di confrontarsi sull'esperienza maturata fino a quel momento. Questo percorso si pone anche l'obiettivo di facilitare l'ingresso dei nuovi docenti nella comunità accademica, aiutandoli a sviluppare un'identità professionale solida e consapevole. In più risponde all'esigenza di migliorare la qualità dell'insegnamento e di mettere a fuoco le esigenze degli studenti (Austin, 2003; Postareff, 2007; Bruschi, 2021). La formazione proposta ai docenti neoassunti vuole anche creare una comunità accademica che possa andare nella stessa direzione. Questo tipo di percorso rappresenta, infatti, un investimento a lungo termine per l'istituzione stessa che ha la possibilità di orientarsi verso una didattica innovativa e a una cultura di miglioramento continuo. Questo percorso è strutturato in un *workshop* semiresidenziale dedicato alla formazione alla progettazione didattica di base rivolto ai docenti neoassunti dell'Ateneo. Il contesto in cui si mette in atto questa formazione è quello di una piccola località montana del Trentino. Inoltre, dà la possibilità di creare momenti di scambio informale che possono risultare davvero importanti per la condivisione di pratiche ed esperienze didattiche. Uno degli obiettivi principali è quello di sostenere, attraverso giornate intensive, lo sviluppo della professionalità docente in entrata. A questo proposito i temi trattati muovono dalla strutturazione del *syllabus*, focalizzandosi poi sui principi e fondamenti della progettazione formativa, toccando la dimensione metodologico-didattica, con particolare attenzione alla sfera della didattica attiva e partecipativa anche potenziata dall'uso della tecnologia, sino ad arrivare alla progettazione della valutazione. Il percorso di formazione comprende sessioni interattive, le quali prevedono l'alternarsi di lezioni frontali e stimoli ai partecipanti attraverso sessioni di *questions and answers* e sondaggi con strumenti di *instant polling* dedicati all'interazione attiva e partecipativa dei docenti coinvolti. Sono state inoltre previste esercitazioni pratiche secondo l'approccio '*learning by doing*' legate ai contenuti fruiti. Una delle attività fondamentali è rappresentata dall'esperienza di *microteaching*: ai partecipanti viene infatti chiesto di progettare una lezione legata alla disciplina di riferimento, inserendo elementi esplorati durante le sessioni formative del corso e di seguito proporre la lezione nel piccolo gruppo (sono stati organizzati gruppi di lavoro per l'attività). I compagni del team, a seguito dell'esposizione del pari, forniscono feedback rispetto alla mini-lezione proposta, evidenziando punti di forza e suggerimenti utili al miglioramento del prodotto. Ai partecipanti viene anche richiesta la consegna di un compito autentico, ovvero vengono invitati a riprogettare il *syllabus* del proprio insegnamento sulla scorta di quanto appreso nel percorso. In ultimo, i partecipanti sono invitati a prendere parte a un evento di *follow-up* organizzato

qualche mese dopo le giornate intensive di corso, al fine di concludere l'esperienza all'insegna della condivisione e riflessione di gruppo.

2.1. Obiettivi e domande di ricerca

Questo lavoro si propone di analizzare gli impatti, in termini di soddisfazione e apprendimento (Stes *et al.*, 2010), del percorso formativo neoassunti, comparando le diverse edizioni del programma. Più specificatamente l'obiettivo è dare una risposta alla seguente domanda di ricerca:

- Qual è il grado di soddisfazione dei partecipanti al corso neoassunti? Quali i punti di forza, quali i punti di debolezza del percorso formativo?
- Cosa hanno appreso i partecipanti dal percorso?

2.2. Metodologia: lo studio longitudinale

Per dare risposta alle domande precedentemente esposte è stato delineato uno studio longitudinale che ha messo a confronto le due edizioni concluse. In questo lavoro abbiamo preso in considerazione due edizioni di questo percorso, ossia l'edizione legata all'Anno Accademico 2022/2023 e quella dell'A.A.2023/2024. L'edizione del 2022 ha visto la partecipazione di 28 docenti neoassunti mentre quella del 2023 ne ha visti 49.

Partendo dal modello di Stes *et al.* (2010) a sua volta basato sul modello di Kirpatrick (1994), sono state analizzate le dimensioni della reazione al *training* (soddisfazione) attraverso la proposta ai partecipanti di un questionario finale di gradimento al termine dell'evento formativo Neoassunti e quella dell'apprendimento dei partecipanti (*Participants' Learning*). Il questionario di gradimento, composto da 25 item presentati su una scala likert a 5 punti, prevedeva 7 scale. Le scale di cui si compone il questionario sono: *Azione formativa*, *Risorse per l'azione formativa*, *Aspetti di processo*, *Aspetti organizzativi*, *Intenzione di trasferimento*, *Esiti*, *Aspettative e soddisfazione personale*. Il questionario prevedeva anche tre domande aperte su punti di forza, punti di debolezza e suggerimenti. La scala presa in considerazione in questo studio è stata quella delle *Aspettative e soddisfazione personale* unitamente ai quesiti aperti.

Per valutare l'apprendimento dei partecipanti sono state condotte due tipologie di analisi. La prima è stata un'analisi comparata *pre* e *post* del *syllabus* dei partecipanti, al fine di comprendere il cambiamento dopo l'intervento formativo specifico. E la seconda ha visto l'analisi delle progettazioni didattiche prodotte dai partecipanti. Per l'analisi dei *syllabi* I, è stato deciso di adottare la Rubrica di Valu-

tazione dei *Syllabi* creata da Serbati, Maniero, Bracale & Caretta (2021) (Vinci & Perla, 2021; Serbati *et al.*, 2022): gli indicatori della rubrica sono stati adoperati da due giudici indipendenti al fine di introdurre un processo comparativo tra i *syllabi* strutturati prima della partecipazione al corso neoassunti e dopo la fruizione dell'esperienza formativa, al fine di comprenderne l'eventuale miglioramento in termini di qualità di stesura delle sue parti, verso una filosofia *learner centred* del *syllabus* stesso. Lo strumento è composto da 16 indicatori e relativi 48 descrittori dei livelli: data la ricchezza e la complessità dello strumento, in questo contesto è stato deciso di porre il focus dell'analisi dei *syllabi* sulle seguenti dimensioni, è inoltre riportato per ciascun indicatore la relativa descrizione:

1. Obiettivi formativi e Risultati di Apprendimento (RdA): gli obiettivi formativi sono chiaramente articolati, esprimendo la direzione dell'insegnamento;
2. Metodi didattici: sono descritti i metodi didattici utilizzati nell'insegnamento per facilitare l'apprendimento;
3. Modalità di verifica dell'apprendimento/attività di valutazione / Allineamento costruttivo: i RdA e le attività di valutazione sono allineati tra loro (cioè c'è coerenza con RdA, contenuti, attività didattiche e attività di valutazione);
4. Criteri di valutazione: sono descritti i criteri di valutazione che il docente adotterà per valutare le prove.

Architettura Didattica	Descrizione	Grado di autonomia dello studente
Recettivo-trasmissiva	Il docente trasmette le conoscenze e lo studente le riceve passivamente.	Minimo
Comportamentale	Basato su stimoli e rinforzi per modellare il comportamento dello studente attraverso obiettivi chiari.	Basso
Simulativa	Apprendimento attraverso simulazioni che riproducono situazioni reali per prendere decisioni.	Moderato
Collaborativa	Apprendimento mediato dall'interazione e collaborazione tra studenti	Medio
Esplorativa	Gli studenti esplorano e scoprono concetti autonomamente attraverso la risoluzione di problemi	Alto
Metacognitiva-autoregolativa	Gli studenti riflettono, monitorano e regolano autonomamente il proprio processo di apprendimento	Massimo

Tabella 1 - Breve descrizione delle architetture didattiche (adattamento da Bonaiuti, 2014).

Il secondo elemento analizzato, sono state le progettazioni didattiche innovative prodotte dai partecipanti al termine della formazione come attività autonoma prima dell'incontro di *follow-up*. Infatti, al termine del percorso formativo ai partecipanti era richiesto di realizzare un compito di realtà ovvero ripensare il proprio insegnamento e completare una scheda di progettazione di didattica innovativa. Successivamente, tali progettazioni didattiche innovative sono state analizzate categorizzandole attraverso l'utilizzo delle architetture didattiche riportate in Bonaiuti (2014). Queste architetture si articolano in sei gruppi e sono le seguenti: recettivo-trasmissivo, comportamentale, simulativa, collaborativa, esplorativa, metacognitiva-autoregolativa. Nella Tabella 1 è presente una piccola descrizione per ciascuna architettura.

Nell'ordine di queste architetture si riflette il grado di autonomia dello studente (minimo nel caso dell'architettura recettivo-trasmissiva e massimo in quella metacognitiva-autoregolativa.) Si riflette anche il ruolo del docente da centrale e trasmettitore di contenuti a facilitatore dell'apprendimento. Nella Tabella 6 si possono osservare le frequenze emerse da questa tipologia di analisi.

2.3. Risultati e discussioni

2.3.1. Reazioni al *training* (soddisfazione)

Per avere una misura della soddisfazione dei partecipanti al *training*, in risposta alla domanda di ricerca 1, è stato proposto il questionario di gradimento sopra-descritto.

Nel dettaglio, per questo studio è stata presa in considerazione la scala relativa alle *Aspettative e soddisfazione personale*. Nella Tabella 2 è possibile osservare gli item inclusi nella scala *Aspettative e soddisfazione personale*, il punteggio medio raccolto e la relativa deviazione standard relativi alle due edizioni considerate. Per quanto riguarda l'edizione del 2022, a cui hanno partecipato 28 docenti, i questionari raccolti sono stati 17 (60.71%). Nell'edizione successiva del 2023 sono stati presenti 49 partecipanti e il numero dei questionari raccolti è di 40 (81.63%). Infine, è presentata una sintesi dei dati qualitativi emersi dalle domande aperte.

Partendo dall'analisi della *participants' reaction* è possibile affermare che, dai risultati collezionati attraverso il questionario proposto ai partecipanti, il feedback complessivo è molto positivo e rimane costante nelle due edizioni. In particolare, l'aspetto dell'interesse rispetto alla struttura complessiva dell'evento rimane molto alta per entrambe le edizioni analizzate (Edizione 2022 M 4.6, DS 0.5; Edizione 2023 M 4.5, DS 0.7). Le peculiarità del programma formativo residenziale hanno

	Edizione 2022		Edizione 2023	
	Media	DS	Media	DS
Aspettative e soddisfazione personale (ITEM)				
La formazione è stata interessante	4.6	0.5	4.5	0.7
La formazione ha risposto alle mie aspettative	4.3	0.7	4.1	0.9
La formazione è stata rilevante per i miei bisogni di apprendimento	4.1	0.7	4.1	0.9
La formazione in generale mi ha soddisfatto	4.3	0.6	4.2	0.9
Consiglierei questi incontri ad altri docenti	4.5	0.6	4.3	0.9

Tabella 2 - Questionario di gradimento, Edizione 2022 e Edizione 2023.

soddisfatto in generale gli iscritti (Edizione 2022 M 4.3, DS 0.6; Edizione 2023 M 4.2, DS 0.9); dalle risposte dei docenti, inoltre, emerge il fatto che consiglierebbero il percorso professionalizzante anche a colleghi dell'Ateneo (Edizione 2022 M 4.5, DS 0.6; Edizione 2023 M 4.3, DS 0.9).

Ad integrazione di tali dati, si riporta quanto emerso dall'analisi testuale delle risposte alle cinque domande aperte. L'analisi ermeneutica ha portato all'individuazione dei punti salienti. Le macrocategorie di analisi sono rappresentate dai temi delle domande poste ai partecipanti e quindi:

- elementi più interessanti e utili dell'evento formativo;
- argomenti trattati che si ritiene vadano ulteriormente approfonditi;
- elementi meno utili dell'evento formativo;
- suggerimenti per il miglioramento del percorso;
- proposte per i futuri eventi.

Nell'annualità 2022 su 17 questionari consegnati, sono stati 16 quelli che presentano risposte alle domande aperte, mentre nell'annualità 2023 a fronte di 40 questionari ricevuti, sono stati 33 quelli con risposte alle domande aperte. Rispetto agli argomenti trattati, i partecipanti di entrambe le edizioni hanno molto apprezzato la scelta dei contenuti proposti cioè le strategie didattiche attive, la progettazione del corso attraverso la predisposizione del *syllabus*, i metodi e gli strumenti di valutazione degli apprendimenti. Per quanto riguarda invece la scelta metodologica è stato valutato positivamente l'equilibrio tra parti di teoria e parti di pratica, quest'ultima svolta tramite i lavori di gruppo o compiti individuali che, soprattutto nella prima edizione, hanno rappresentato la parte più ampia di tempo dedicato. È stata riconosciuta la ricchezza del confronto con i colleghi quando si collabora dentro gruppi di lavoro interdisciplinari, vista anche come opportunità di fare rete con colleghi di aree diverse per creare una comunità professionale. L'attività

di *microteaching* ha destato un grande interesse come possibilità di un arricchente confronto tra pari.

Gli stessi argomenti che sono stati identificati come preferiti, risultano anche quelli su cui viene chiesto un approfondimento. Questo è motivato dal fatto che i docenti hanno preso consapevolezza dell'ampiezza di tali temi e di come sia necessario continuare a formarsi anche in ulteriori occasioni, cercando di creare un percorso di formazione permanente. Agli argomenti sopra indicati si aggiungono gli *audience response system* (*Wooclap*, *Kahoot*, ecc.) e le strategie didattiche quali il *Project Based Learning* e il *Challenge Based Learning*.

Per quanto riguarda gli aspetti più critici, alcuni partecipanti hanno evidenziato l'esigenza di ridurre i tempi dedicati alla corretta stesura del *syllabus*; non hanno colto come questa attività sia legata alla progettazione del corso e quindi come serva per migliorare la qualità dell'insegnamento. Altri vorrebbero ridurre il tempo dedicato all'inquadramento teorico dei vari argomenti proposti. Qui si presenta la difficoltà di dare un livello di informazioni sufficiente che dia il senso della proposta di metodi e strategie didattiche per poi passare alla sperimentazione o discussione, ma non è uguale per tutti. Avendo fatto la scelta nella prima annualità di prediligere il TBL, nella seconda annualità si è voluto invece presentare più strategie didattiche, dando un panorama generale, per poi permettere gli approfondimenti in workshop specifici oppure nell'affiancamento ai docenti. Questa modalità in cui fare una veloce presentazione è stata percepita da alcuni come un elenco, ed è stata considerata meno utile, rispetto all'esigenza di poter ricevere delle spiegazioni, degli esempi, indicazioni sulle condizioni che li rendono efficaci o meno.

I suggerimenti relativi alla prima edizione risentono di alcuni problemi organizzativi che sono stati poi risolti nella seconda. In particolare, nel 2022 la struttura ospitante ha avuto problemi nel collegamento con internet ed alcune attività sono state rallentate. L'aspetto positivo di tale inconveniente è stato però che i docenti erano concentrati sul corso e questo li ha aiutati ad immergersi nelle attività. Altri fattori importanti segnalati e su cui siamo subito intervenuti sono: comunicare con largo anticipo le date del corso così da favorire l'organizzazione dei partecipanti e la possibilità di ritagliarsi il tempo per partecipare; avvisare fin dall'iscrizione di tutte le condizioni da rispettare per ottenere l'*open digital badge* e cioè la percentuale di frequenza che comprende il *follow-up*, nonché la produzione dei due elaborati finali.

Nell'edizione 2023 nell'ambito della gestione d'aula i partecipanti hanno evidenziato la necessità di selezionare le strategie didattiche presentate, approfondendone solo alcune, portando esempi di diverse discipline, elementi di applicabilità, fattori di successo, dedicando quindi più tempo alla sperimentazione attraverso i

lavori di gruppo. Per quanto riguarda il livello organizzativo hanno suggerito di aggiungere mezza giornata al corso in quanto i tempi sono ridotti rispetto al carico di contenuti. Un'idea suggerita è quella di predisporre un'analisi dei fabbisogni formativi qualche mese prima del corso, così da identificare il livello di esperienza dei docenti nell'insegnamento e gli interessi sulle diverse strategie didattiche da approfondire, così da poterle selezionare all'avvio.

In merito alle proposte per i prossimi eventi organizzati dal *Teaching and Learning Center*, i partecipanti del 2022 hanno indicato il *public speaking* quindi il tema della comunicazione efficace del docente a lezione e la predisposizione di slide e altri materiali didattici in modo efficace. A livello organizzativo propongono di realizzare dei workshop in cui si approfondisce una sola strategia didattica, potendo fare esempi, esercizi, lavori di gruppo.

Nel 2023 i partecipanti vorrebbero proposte di eventi formativi sull'uso degli *audience response system* e sulla macro e micro-progettazione degli insegnamenti.

2.3.2. *Participants' Learning*: analisi dei *Syllabi* e delle progettazioni didattiche

Questo lavoro ha analizzato anche la componente relativa al *Participants' Learning*, seconda domanda di ricerca. Per analizzare questa dimensione sono stati presi in considerazione i *syllabi* degli insegnamenti dei docenti coinvolti nel programma di formazione e sono stati valutati prima e dopo l'intervento di formazione. Due valutatori indipendenti hanno utilizzato la rubrica di valutazione dei *syllabi* presentata da Serbati e colleghi (2021). Come si accennava, in riferimento alla domanda di ricerca e agli obiettivi del percorso di formazione è stato scelto di prendere in esame i criteri così denominati: Risultati di apprendimento, Metodi didattici, Allineamento tra risultati di apprendimento e valutazione, criteri di valutazione. Questi criteri presentati nella rubrica di valutazione si declinano in tre livelli: livello pieno = 3, adeguato = 2 e parziale = 1.

Nella Tabella 3 si può osservare il risultato dell'analisi dei *syllabi pre- e post-intervento* rispetto all'edizione 2022. In questa edizione sono stati analizzati 13 *syllabi* degli insegnamenti, facendo una comparazione tra l'Edizione 2022 e 2023. Nella Tabella 4, invece, sono presentati i risultati dell'analisi per l'edizione 2023 dove sono stati analizzati 28 *syllabi*. In entrambe le edizioni i *syllabi* analizzati sono stati inferiori al numero dei partecipanti (Edizione 2022: partecipanti 28, Edizione 2023: partecipanti 49). Questo dato è dovuto da una parte a difficoltà di reperire i *syllabi* dei docenti (p.e. alcuni docenti di corsi intra-ateneo risultavano incardinati altrove) e dall'altra alla mancanza degli stessi. Infatti, alcuni docenti neoassunti, nell'annualità precedente al corso di formazione, non risultavano titolari di alcun

insegnamento o lo erano di un insegnamento diverso. Questo ha reso impossibile la comparazione dei *syllabi*, comportando una riduzione dei *syllabi* analizzati. Nelle tabelle 3 e 4 è stata calcolata anche la differenza tra la valutazione del *syllabus* precedente all'intervento e quella condotta in seguito allo stesso. (Δ *pre-post*).

Dai dati raccolti emerge che entrambe le edizioni hanno visto un impatto positivo rispetto al miglioramento della stesura del *syllabus* (Perla & Vinci, 2021), special-

	Risultati di apprendimento pre	Risultati di apprendimento post	Δ pre-post	Metodi didattici pre	Metodi didattici post	Δ pre-post
Media	2.30	2.92	0.62	2.53	2.85	0.32
Dev. St.	0.85	0.28		0.67	0.38	
	Allineamento Rda e valutazione pre	Allineamento Rda e valutazione post	Δ pre-post	Criteri di valutazione pre	Criteri di valutazione post	Δ pre-post
Media	2.31	2.92	0.61	2.46	2.92	0.46
Dev. St.	0.63	0.28		0.78	0.28	

Tabella 3 - Analisi *syllabi* Edizione 2022, n=13

	Risultati di apprendimento pre	Risultati di apprendimento post	Δ pre-post	Metodi didattici pre	Metodi didattici post	Δ pre-post
Media	2.30	2.70	0.50	2.43	2.70	0.27
Dev. St.	0.67	0.52		0.63	0.52	
	Allineamento Rda e valutazione pre	Allineamento Rda e valutazione post	Δ pre-post	Criteri di valutazione pre	Criteri di valutazione post	Δ pre-post
Media	2.63	2.78	0.15	1.56	1.67	0.11
Dev. St.	0.49	0.42		0.73	0.71	

Tabella 4 - Analisi *syllabi* Edizione 2023, n=28

mente per l'area dedicata alla formulazione degli obiettivi formativi e dei risultati di apprendimento attesi (A.A.2022/2023 Δ *pre-post* 0.62; A.A.2023/2024 Δ *pre-post* 0.50). Quest'area del *syllabus* sembra essere quella che rappresenta il cambiamento maggiore, seguita anche da un notevole miglioramento, rispetto all'edizione 2022, dell'allineamento costruttivo tra i risultati di apprendimento attesi e la valutazione (Δ *pre-post* 0.61). Rimane necessario lavorare sul miglioramento dell'area del *syllabus* dedicata ai criteri di valutazione dove i valori tra il *pre* e *post* intervento si discostano in maniera piuttosto esigua e rimangono più bassi degli altri (A.A. 2023/2024 Δ *pre-post* 0.11) Come affermato da precedenti studi (Coggi, 2019;

Bruschi, 2021), l'esperienza delle due edizioni analizzate del percorso neoassunti dimostra che l'attività di riprogettazione del *syllabus* stimoli una riflessione più ampia sulla progettazione del proprio insegnamento, con particolare attenzione all'apparato metodologico adottato.

Di seguito si presenta invece l'analisi delle progettazioni didattiche dei docenti, chiamati a programmare un'innovazione didattica di loro scelta nel proprio insegnamento.

Architetture didattiche (Bonaiuti, 2014)	Edizione 2022 (n=13)		Edizione 2023 (n=28)	
	Frequenze	%	Frequenze	%
Recettivo-trasmissivo	0	0%	2	4%
Comportamentale	1	4%	1	2%
Simulativa	1	4%	8	16%
Collaborativa	12	55%	29	58%
Esplorativa	8	37%	10	20%
Metacognitivo-autoregolativa	0	0%	0	0%
Frequenze totali	22	100%	50	100%

Tabella 5 - Analisi delle frequenze architetture didattiche edizioni 2022 e 2023

Per l'edizione del 2022 sono state analizzate 13 progettualità mentre per l'edizione 2023 le schede di progettazione analizzate sono state 28. Rispetto all'adozione di determinate architetture didattiche, dopo l'intervento di formazione neoassunti, sembra esserci un incremento rispetto all'adozione dell'architettura collaborativa (Edizione 2022 n°12, 55%; Edizione 2023 n°29, 58%), esplorativa (Edizione 2022 n°8, 37%; Edizione 2023 n°10, 20%) e simulativa per l'edizione 2023 (n°8; 16%) a discapito delle architetture didattiche connesse ai modelli recettivo-trasmissivo e comportamentale. L'analisi delle architetture didattiche operate su quelle identificate da Bonaiuti (2014) fanno pensare che il percorso formativo abbia fatto prendere una maggiore consapevolezza e cognizione delle architetture meno tradizionali (come quella ricettivo trasmissiva) verso invece architetture che prevedono una maggiore *agency* degli studenti. Inoltre, sembra che i docenti apprezzino particolarmente l'architettura collaborativa (il 54,54% dei docenti la sceglie nell'Edizione 2022 e il 58% nell'Edizione del 2023), questo dato potrebbe risultare da una sorta di modellamento avvenuto durante la formazione. Infatti, nella formazione è stata utilizzata molto l'architettura collaborativa dove i docenti hanno potuto sperimentare molte occasioni di confronto collettivo. In più, come ricordano Stigler e Hiebert (2009) gli accademici tendono a replicare le culture di insegnamento

che hanno sperimentato da studenti. Attraverso l'esperienza formativa proposta, si cerca di scardinare il tradizionale approccio trasmissivo, caratterizzato da un flusso di conoscenze unidirezionali dal docente allo studente che in effetti molti docenti hanno sperimentato per anni e che per alcuni rappresenta l'unico modello di riferimento. Offrendo ai docenti neoassunti esperienze didattiche che rompano questo schema, i docenti hanno la possibilità di sperimentare in prima persona l'efficacia e gli effetti positivi che modalità differenti portano con sé. Inoltre, possono sviluppare una maggior consapevolezza dei benefici dell'apprendimento attivo e partecipativo.

3. Conclusioni e prospettive di ricerca future

Gli interventi di formazione residenziale dedicati ai docenti neoassunti sembrano aver avuto in generale effetti positivi dal punto di vista della reazione e dell'apprendimento (Stes *et al.*, 2010); i risultati dei questionari sulla soddisfazione sottolineano un globale apprezzamento dell'esperienza formativa vissuta. In effetti questo valore rimane costante, omogeneo e alto anche comparando le due edizioni. Oltre a questo, si è osservato un generale miglioramento rispetto alla qualità dei *syllabi* e delle progettazioni didattiche prodotte dai partecipanti (Austin, 2003; Postareff, 2007; Bruschi, 2021), possiamo quindi concludere che ci sia stato un effetto anche nella dimensione del *Participants' Learning* proposto nel modello di Stes e colleghi (2010). Anche l'analisi delle architetture didattiche (Bonaiuti, 2014) suggerisce una crescente consapevolezza delle alternative alla tradizionale didattica di tipo recettivo-trasmissivo. In particolare, la coerenza tra l'architettura collaborativa sperimentata dai partecipanti durante la formazione e la prevalenza di architetture collaborative nelle progettazioni didattiche successive sembra indicare che i docenti partecipanti abbiano sperimentato un processo di modellamento. Questo implica che l'esperienza formativa parrebbe aver influenzato il loro approccio, favorendo un utilizzo più consapevole e diffuso di metodologie didattiche collaborative.

Rispetto alle prospettive di ricerca future, è importante evidenziare che quanto presentato ha affrontato solo una parte limitata dei risultati relativi all'esperienza formativa Neoassunti, analizzandone solamente determinati aspetti. I prossimi passi dello studio possono essere declinati in tre passaggi: in primo luogo, si intende valutare gli impatti dei processi formativi dedicati ai neoassunti attraverso la saturazione delle ulteriori dimensioni del modello di Stes (2010). Infatti, sono state analizzate solamente due delle quattro dimensioni ossia *Reaction* e *Participants' Le-*

arning; le dimensioni rimanenti consistono in quella relativa al *Behavioural Change* e all'*Organisational Change*.

Il principale limite di questo studio risiede nell'influenza reciproca tra molte delle variabili analizzate, rendendo indispensabile l'adozione di misure multiple su diversi aspetti per garantire un'analisi accurata e completa. Pertanto, al fine di restituire un'analisi sempre più accurata, si intende valutare l'impatto di tali azioni di *Faculty Development* in maniera indiretta sugli studenti. In questo senso, potrebbe essere interessante sviluppare una comparazione dei questionari relativi alla valutazione della didattica e alla comparazione tra le valutazioni finali degli studenti, nella fattispecie agli esami di fine corso ed il relativo tasso di iscrizione ai primi appelli di esame. Per ampliare l'analisi della dimensione relativa al *Behavioural Change* ci si propone di somministrare ai docenti anche un questionario di *follow-up* a distanza di alcuni mesi dall'evento di formazione. Questo questionario vuole indagare se e quali sono state le pratiche didattiche modificate o messe in campo a seguito della formazione. Un secondo passaggio, che cerca di toccare la dimensione organizzativa, vorrebbe includere la realizzazione di interviste ai partecipanti che, a seguito del corso dedicato ai neoassunti, richiedono supporto al FormID. I partecipanti possono infatti richiedere delle consulenze didattiche a degli *Academic Developer* per essere supportati e sviluppare al meglio la propria didattica universitaria. Come riportato in Perla (2022) infatti, la figura dell'*Academic Developer* risulterebbe cruciale per la creazione di una comunità accademica competente e sensibile alla qualità della didattica. Per questo motivo le interviste a docenti che si avvalgono di questo tipo di iniziativa potrebbe risultare utili per lo sviluppo continuo. Le interviste avranno come obiettivo quello di comprendere in profondità le motivazioni che spingono i partecipanti a fare richiesta per l'affiancamento e raccogliere dati rispetto a questo tipo di esperienza.

Un ulteriore aspetto che potrebbe risultare utile per indagare gli impatti nella dimensione organizzativa è quello relativo ai movimenti di istituzione di figure o promozione di azioni specifiche all'interno dei Dipartimenti in Ateneo. Infatti, un'indagine esplorativa su ciò che il personale docente mette in atto come scelte istituzionali potrebbe essere un dato utile alla valutazione dell'impatto della formazione proposta ai neoassunti.

Infine, per ottenere una visione il più possibile accurata e dettagliata di quanto accade e per raccogliere dati completi e significativi, si ritiene opportuno ampliare il campo della valutazione degli impatti. In particolare, si propone di inserire questo studio in una analisi di tutte le iniziative di *Faculty Development* promosse dal *Teaching and Learning Centre* trentino. Questo approccio consentirebbe di avere una visione più globale e comprensiva delle diverse azioni formative messe in atto,

al fine di valutarne l'efficacia e restituire un contributo complessivo per il miglioramento delle competenze didattiche del corpo docente e proporre formazioni sempre più di qualità per il corpo docenti. Una valutazione più estesa permetterebbe anche di identificare eventuali aree di miglioramento e di ottimizzare le strategie di sviluppo professionale.

Riferimenti bibliografici

- Agostini, D., Picasso, F., Maniero, S., Serbati, A. & Venuti, P. (2023). The impact of communities of practice at the University of Trento: research-based lessons learnt. *ICERI2023 Proceedings*. Doi: 10.21125/iceri.2023.
- Austin, A. E. (2003). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *The Review of Higher Education*, 26(2), pp. 119-144.
- Austin, A.E. (2002). Supporting faculty members across their careers. In K.H. Gillespie, L. Hilsen, & E.C. Wadsworth (Eds.), *A guide to Faculty Development*. Practical advices, examples and resources (pp. 389-404). San Francisco: Jossey-Bass.
- Austin, A.E., Sorcinelli, M.D., & McDaniels, M. (2007). Understanding new faculty: Background, aspirations, challenges, and growth. In R. Perry, & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence - based perspective* (pp. 39-89). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche* (pp. 1-208). Carocci Editore.
- Bruschi, B. (2021). IRIDI START: un progetto di formazione per i docenti neoassunti. In *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 271-278). Genova University Press.
- Coggi C. (ed.) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Gobbo, G. (2021). *Cultura della Qualità e Faculty Development: Sinergie da Sviluppare. Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, (2021/1).
- Emanuel, F. (2022). I percorsi di *Faculty Development*: evidenze, motivazione e sviluppo professionale. In *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*, pp. 348-365, FrancoAngeli.
- Fernandez, N., & Audétat, M. C. (2019). *Faculty Development program evaluation: A need to embrace complexity*. *Advances in Medical Education and Practice*, 10, pp. 191-199. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S188164>

- Felisatti, E., Serbati, A., (2017) *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Franco Angeli.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: the Four Levels*. San Francisco: Emeryville, CA:Berrett-Koehler; Publishers Group West [distributore], 1994.
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). *Faculty Development: Yesterday, today and tomorrow. Medical Teacher*, 30(6), pp. 555-584. <https://doi.org/10.1080/01421590802109834>
- Perla, L. (2022). Il faculty developer per la formazione del docente universitario. Questioni aperte e prospettive di didattica avanzata.
- Postareff L., Lindblom-Ylänne S., & Nevgi A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 557-571
- Quarc Docente (2018). Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/05/lineeguidaquarcdocente15032018.pdf>
- Serbati, A., Maniero, S., Bracale, M., & Caretta, S. (2021). Come costruire un Syllabus Learner-centred? Creazione e Validazione di una Rubrica di (Auto) valutazione del Syllabus. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, (2021/1).
- Serbati, A., Picasso, F., Doria, B., & Grion, V. (2022). Learning outcomes and constructive alignment in the Mega-Universities Syllabi: which “promises” to students?. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(2), 61-77.
- Serbati, A., Venuti, P., Coppola, M.M. & Picasso, F. (2022). Azioni di sistema per lo sviluppo professionale dei docenti e l’innovazione didattica all’Università di Trento. Convegno Faculty Development: la via italiana 2021, Genova, Genova University Press. ISBN: 978-88-3618-201-5.
- Serbati, A., & Felisatti, E. (2022). Didattica universitaria e preparazione professionale dei docenti: prospettive e approcci metodologici e valutativi delle azioni di Faculty Development. *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*, 7, p. 155.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). A systematic review of Faculty Development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), pp. 497-526. <https://doi.org/10.1080/01421590600902976>
- 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 (2010) pp. 25-49.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2009). Closing the teaching gap. *Phi Delta Kappan*, 91(3), pp. 32-37.

Analisi della percezione di efficacia delle iniziative di *Faculty Development*: il caso di Humanitas University

Manuela Milani - Humanitas University

1. Introduzione

In questo contributo ci si propone di approfondire il concetto di percezione di efficacia delle azioni di *Faculty Development* tra i docenti partecipanti alle diverse proposte di formazione presso Humanitas University. Poiché la misurazione dell'efficacia è un tema centrale nella ricerca educativa sul *Faculty Development*, l'obiettivo delle attività qui illustrate, è esplorare la percezione di impatto (prima) ed efficacia (poi), analizzando la loro connessione con l'interpretazione del ruolo del docente universitario e le relative competenze didattiche.

L'analisi si concentra sull'evoluzione dell'immagine del ruolo del docente e delle competenze pedagogiche e professionali, esaminando la loro relazione con la percezione dell'impatto delle azioni di *Faculty Development* sull'effettiva pratica didattica dei docenti. Il contributo mira a fornire una comprensione più approfondita di come le iniziative di *Faculty Development* possano influenzare l'identità professionale e le metodologie didattiche dei docenti, offrendo spunti per il miglioramento continuo delle attività formative e la promozione di una didattica di qualità.

2. Percezione e (o?) misurazione di impatto ed efficacia delle azioni di *Faculty Development*

Questo contributo esplora la percezione e la misurazione dell'impatto e dell'efficacia delle iniziative di *Faculty Development* nell'ambito specifico di Humanitas University, ateneo milanese di recente fondazione (2014) e specializzato nelle *Life Sciences*. Per raggiungere questo obiettivo, è essenziale iniziare esplorando la definizione del concetto di *Faculty Development*.

Per la SIPED, Società Italiana di Pedagogia, per *Faculty Development* si intende «un'ampia gamma di attività mirate a sviluppare le capacità di insegnamento e valutazione, *leadership* e management, ricerca e scholarship, sviluppo di carriera e cambiamenti organizzativi, proprie dei docenti universitari» (<https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/faculty-development-e-didattica-universitaria/>); allargando lo sguardo, e andando oltre i confini nazionali, Kwan e colleghi. ci forniscono questa definizione:

Faculty Development refers to a range of activities designed to enhance the professional skills of faculty members, which are essential for effective teaching, research, and administrative roles within educational institutions. This includes training in pedagogical techniques, curriculum design, assessment methods, and leadership skills, aimed at improving both faculty performance and student learning outcomes (Kwan et al., 2009).

Come si evince, questa seconda definizione copre un ambito molto ampio, riguardante lo sviluppo delle plurime competenze del docente universitario, dalla didattica alla ricerca. Nel contesto di questo contributo invece, il termine '*Faculty Development*' sarà utilizzato per indicare le iniziative finalizzate allo sviluppo delle competenze didattiche del corpo docente, in coerenza con la seguente interpretazione:

Faculty Development involves the coherent sum of activities targeted at strengthening and extending the knowledge, skills and conceptions of teachers in a way that will change their way of thinking and their actual educational behaviour (Fenstermacher & Berliner, 1985).

Una volta delimitato il contesto, e chiarito l'uso dei termini all'interno di questo contributo, focalizziamo l'attenzione di una delle grandi questioni aperte nella letteratura educativa di settore: la misurazione di efficacia delle azioni formative proposte ai docenti (Steinert et al., 2006; Amundsen, C., & Wilson, M., 2012)

All'interno di questo contributo di cercherà di distinguere tra 'efficacia' e 'impatto' delle azioni di *Faculty Development* ma si tenterà anche di andare più in profondità, evidenziando le differenze tra 'misurazione' e 'percezione' di impatto e di efficacia.

La maggior arte della letteratura di settore si focalizza infatti sulla misurazione di efficacia delle azioni di *Faculty Development*, andando a concentrarsi su:

- soddisfazione dei partecipanti (Steinert, et al., 2006);
- cambiamenti negli atteggiamenti, conoscenze, abilità e comportamenti (Bouwma-Gearhart, 2012);
- sviluppi istituzionali (Amundsen et al, 2005);
- impatto sull'apprendimento degli studenti (Guraya et al., 2016).

Per comprendere meglio la distinzione tra percezione e misurazione dell'impatto, è utile approfondire entrambi i concetti.

La percezione di impatto si riferisce alla consapevolezza dei docenti rispetto ai cambiamenti o benefici derivanti dalla loro partecipazione a eventi formativi. Questo approccio implica una valutazione soggettiva, che può essere indagata attraverso l'uso di strumenti qualitativi e quantitativi, a seconda del contesto e degli obiettivi della ricerca. I docenti sono conseguentemente invitati a riflettere sui cambiamenti osservati nel loro metodo di insegnamento, sull'integrazione delle nuove competenze nella pratica quotidiana e su altri aspetti percepiti come migliorativi.

Diversamente, la misurazione di impatto rappresenta un processo teoricamente più oggettivo e quantitativo, volto a valutare l'efficacia tangibile – per quanto possibile – delle iniziative di *Faculty Development*. Tale processo si basa su dati e metriche per analizzare l'effettiva implementazione dei cambiamenti e il miglioramento delle pratiche didattiche in base a indicatori predefiniti. Tra gli strumenti di misurazione dell'impatto si annoverano, ad esempio, valutazioni pre e post evento formativo, osservazioni in aula, e valutazioni studentesche, con l'obiettivo di tracciare i cambiamenti e verificare in che misura siano stati adottati nuovi approcci didattici, nonché l'effetto positivo su insegnamento e apprendimento.

L'analisi della percezione dell'impatto presenta numerosi vantaggi dal punto di vista di chi progetta l'offerta di *Faculty Development*. Innanzitutto, essa permette di cogliere i cambiamenti soggettivi e motivazionali dei partecipanti. Sebbene tali aspetti siano complessi da quantificare, essi esercitano un'influenza significativa sulle pratiche didattiche. Inoltre, l'analisi delle percezioni consente di raccogliere riscontri immediati sulle iniziative proposte, facilitando l'identificazione rapida delle aree di miglioramento per future attività formative.

Un ulteriore vantaggio dell'analisi della percezione è la possibilità di rivelare bisogni formativi latenti che potrebbero non emergere attraverso misurazioni più standardizzate.

Infine, in casi virtuosi e molto ben progettati, l'analisi della percezione può promuovere un ambiente di apprendimento riflessivo, in cui i partecipanti sono incoraggiati a riflettere attivamente sulle proprie esperienze e sui cambiamenti percepiti. Tale riflessione non solo creerebbe le basi per uno sviluppo di consapevolezza professionale allargata per quanto riguarda il docente universitario (ribilanciando le componenti di ricerca e didattica), ma rafforzerebbe anche l'impegno verso un percorso di crescita continua.

In ragione di tali osservazioni, nell'esperienza presentata all'interno di questo contributo, l'attenzione è rivolta all'analisi della percezione di impatto ed efficacia.

In chiusura di questa sezione, desideriamo fare una precisazione metodologica. L'analisi della letteratura è stata condotta includendo contributi provenienti sia dall'Italia che da altri paesi. Tuttavia, è necessario sottolineare che confrontare studi che riguardano contesti accademici con differenti gradi di formalizzazione e di riconoscimento del *Faculty Development* (e anche della didattica) rappresenta un'operazione complessa e – fors'anche - rischiosa. In paesi dove il *Faculty Development* è regolato da norme e tradizioni diverse, l'analisi della percezione dell'impatto e della rilevanza delle iniziative può risultare difficilmente comparabile. Le differenze strutturali e culturali tra i vari contesti accademici influenzano, infatti, le modalità con cui queste percezioni possono essere indagate e interpretate.

3. Il contesto

Veniamo ora alla descrizione dell'offerta di *Faculty Development* specifica di Humanitas University, schematizzata in Figura 1.

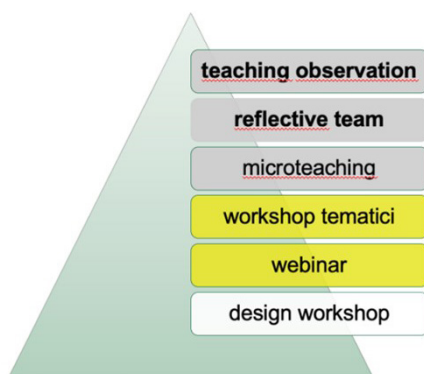


Figura 1 – Struttura dell'offerta di *Faculty Development* di Humanitas University (Milani, 2024).

Il progetto di *Faculty Development* di Humanitas University ha avuto inizio nell'Anno Accademico 2020-2021 e si articola in tre principali macrocategorie di attività (Milani, 2024).

La prima categoria, situata alla base del triangolo rappresentato di Figura 1, comprende attività obbligatorie di progettazione e riprogettazione di interi corsi di studio, rivolte a specifici gruppi di docenti e mirate alle loro esigenze specifiche.

La seconda categoria, collocata nella parte intermedia del triangolo e indicata in giallo, è costituita da iniziative per lo sviluppo di competenze specifiche, suddivise in due sottogruppi: workshop interattivi in presenza, rivolti a piccoli gruppi,

e webinar su argomenti specifici, aperti a un numero illimitato di partecipanti. Queste attività sono ad adesione volontaria, perciò i partecipanti sono eterogenei per ruolo, anzianità e afferenza.

Al vertice del triangolo, in grigio, si trovano infine le pratiche riflessive, anch'esse su base volontaria, tra cui la *Teaching Observation*, che costituisce uno degli strumenti principali per identificare le aree di sviluppo su cui focalizzare i workshop e i webinar. Insieme alla *Teaching Observation*, sono stati introdotti il *Reflective Team* e il *Microteaching*, con l'obiettivo di favorire la riflessione e il miglioramento continuo.

Questa struttura rappresenta l'offerta di *Faculty Development* di Humanitas University nel periodo considerato. La survey qui presentata da quindi riferimento a tale offerta formativa.

4. La survey

La survey è stata progettata per raccogliere informazioni dettagliate sulla percezione di efficacia delle attività di *Faculty Development* presso Humanitas University dal 2020 in poi; è composta da 23 domande (di cui 6 aperte), suddivise in quattro sezioni principali:

1. dati anagrafici e profilo didattico: include, oltre ai dati anagrafici, informazioni su ruolo accademico, esperienze di didattica (compresi i carichi didattici) e partecipazione ad attività di *Faculty Development* (anche in altri atenei);
2. percezione di impatto e cambiamenti nelle pratiche didattiche: indaga se come le attività formative frequentate abbiano influenzato l'approccio didattico dei partecipanti e quali cambiamenti pratici siano stati introdotti o sono in programma;
3. interpretazione del concetto di qualità della didattica: esplora le opinioni dei docenti sugli aspetti di una didattica di qualità;
4. proposte di indicatori di efficacia: richiede suggerimenti su come misurare l'efficacia delle attività di *Faculty Development*.

Come detto, la *survey* è stata inviata a tutti coloro che hanno preso parte a una o più iniziative di formazione a partire dal settembre 2020, quindi lungo 3 anni accademici (196 docenti in totale).

La rilevazione ha avuto luogo dal 07.05.2024 al 21.05.2024. Avendo raccolto 73 risposte, il tasso di risposta è del 37,3%.

In questo contributo ci si focalizza sugli esiti della seconda e della quarta sezione.

5. Analisi dei risultati

Cominciamo con una prima analisi descrittiva dei risultati della survey. Procederemo per sezioni.

5.1. Demografia e profili dei partecipanti

I dati raccolti permettono di avere un quadro completo della composizione del gruppo, in questa sede se ne riportano i più significativi.

In merito alla distribuzione di genere abbiamo quasi una distribuzione uniforme: 50,7% di rispondenti maschi e 47,9% di rispondenti femmine (la restante percentuale è relativa a chi ha preferito non rispondere).

Un'osservazione specifica riguarda la distribuzione per ruolo accademico (Figura 2), in cui spicca la significativa percentuale di docenti a contratto (38,4%), identificati in Humanitas University come *open faculty*. Questo dato è particolarmente rilevante poiché tale componente del corpo docente è caratterizzata da competenze professionali specialistiche ma non da una carriera accademica, una caratteristica comune nei corsi di laurea dell'area sanitaria.

Qual è il tuo ruolo accademico?

73 risposte

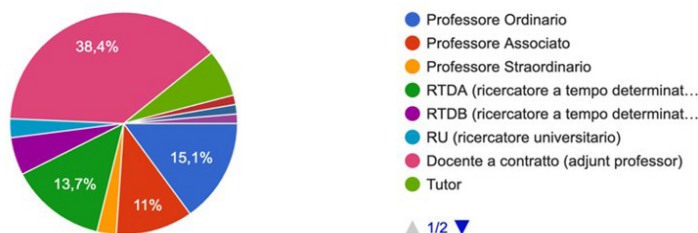


Figura 2 - Risposte al quesito relativo al ruolo accademico.

Per completare il quadro relativo alle esperienze didattiche dei docenti specifichiamo come la maggior parte di essi abbia insegnato anche in altri atenei (56,9%)

È infine interessante notare come l'insieme dei rispondenti sia polarizzato in merito all'esperienza didattica (Figura 3): le due fette più significative di parteci-

panti volontari alle proposte formative sono i docenti con più di dieci anni di esperienza nell'insegnamento (31,5%) seguiti da chi ha pochissima esperienza, ossia meno di 2 anni (28,8%).

Da quanti anni insegni (in questo o in altri atenei)?

73 risposte

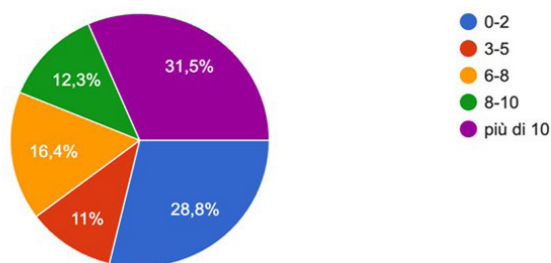


Figura 3 - Risposte al quesito relativo agli anni di insegnamento.

I dati relativi alla partecipazione agli eventi di *Faculty Development* non vengono qui riportati in dettaglio, poiché una loro presentazione completa richiederebbe una descrizione più specifica delle caratteristiche dell'offerta formativa rispetto a quanto fatto nel terzo capitolo. Tuttavia, si segnala che è stata mappata la partecipazione agli eventi proposti, al fine di individuare, in future analisi, profili specifici di partecipanti e di incrociare tali dati con le variabili relative alla percezione della qualità della didattica e all'efficacia percepita delle attività di *Faculty Development*. Si riporta qui un unico dato significativo: gli eventi più frequentati sono – ovviamente – i workshop di progettazione didattica (la cui partecipazione è quasi obbligatoria); tuttavia, è notevole anche l'alta partecipazione ai workshop sull'impatto degli strumenti di Intelligenza Artificiale Generativa sulla didattica accademica. Questo dato offre spunti di riflessione interessanti sia sull'importanza attribuita al tema, sia – e forse soprattutto – su come gli eventi con una componente tecnologica rappresentino (ancora?) un'efficace leva di attrazione nelle attività di *Faculty Development*.

5.2. Percezione di impatto e cambiamenti

Passiamo ora al cuore di questa indagine. Ai docenti sono stati posti quesiti sia espliciti sia impliciti riguardanti la loro percezione dell'impatto delle iniziative di *Faculty Development* a cui hanno partecipato, esplorando non solo il 'dove' tali iniziative abbiano avuto effetto, ma anche il 'come' abbiano influenzato le loro pratiche e – quindi – le loro concezioni didattiche.

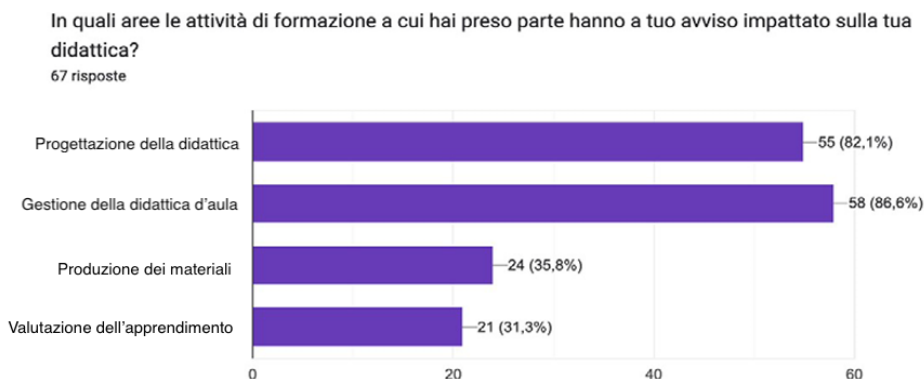


Figura 4 - Risposte relative alle aree di impatto delle attività formative.

Il quesito presentato in Figura 4, che possiamo definire esplicito, chiede di indicare in quali aree le attività formative abbiano impattato; i docenti hanno risposto individuando con chiarezza due aree: la progettazione della didattica (82,1%) e la gestione della didattica in aula (86,6%).

Come già menzionato, con questa *survey* si è deciso di rilevare non solo se fossero stati apportati cambiamenti, ma anche in quali ambiti specifici e quali modifiche rimanessero nelle intenzioni future, chiedendo ai partecipanti di indicare in entrambi i casi i dettagli delle trasformazioni effettive o pianificate. Quindi, dopo aver proposto un quesito su dove l'impatto delle attività di *Faculty Development* si manifesti, si prosegue concentrandosi sull'analisi di come questo impatto venga concretamente attuato.

Il primo quesito, di natura quantitativa, di questa sottosezione mira a comprendere se i partecipanti abbiano tentato di apportare modifiche alle proprie pratiche didattiche in seguito alla partecipazione a una o più attività formative. La domanda specifica era: "A seguito della frequenza di una o più delle attività formative, hai provato a mettere in atto delle modifiche alle tue pratiche didattiche?".

I risultati ottenuti sono incoraggianti: l'87% dei partecipanti alle iniziative di *Faculty Development* ha dichiarato di aver tentato di tradurre le proprie intenzioni in azioni concrete. Di seguito, analizziamo in che modo tali modifiche sono state implementate.

Ai docenti è infatti stato proposto, a seguire, il quesito: "Se sì, potresti indicare brevemente quali e con quali esiti?"

Data la natura aperta di questa domanda, e di quella 'simmetrica' che segue, le risposte sono state sottoposte a un processo di codifica sistematica, che ha permesso di individuare e classificare tematiche chiave e ricorrenze nei contenuti forniti.

Questa procedura di codifica ha consentito una strutturazione analitica dei dati qualitativi, facilitando l'identificazione di pattern.

Le sei categorie presentate di seguito rappresentano il risultato della codifica delle risposte aperte dei docenti:

- diverso uso delle *slide*;
- introduzione di attività interattive e attivazione degli studenti;
- progettazione e organizzazione didattica;
- sperimentazione di metodologie didattiche alternative;
- azioni di coinvolgimento e motivazione;
- pratiche per la gestione del tempo e riduzione dell'ansia.

È molto interessante notare come le risposte siano nella quasi totalità molto articolate e non restituiscano un unico focus ma uno spettro di azioni, anche su piani diversi, in alcuni casi comunicando anche gli esiti di tali modifiche (ad esempio, DM16 «Modificato le slides, introdotto attività interattive con gli studenti, faccio più attenzione all'inclusione e al rispetto delle diversità, applicato conoscenze al lavoro hands on di gruppo» o DM 44 «Diversa gestione della comunicazione (e del materiale didattico) - esito positivo Incremento attività di autovalutazione lato studente - esito molto positivo»).

Spesso inoltre sono presenti accenni espliciti o impliciti all'attività riflessiva sulla propria didattica (ad esempio, OF29 «rivedere gestione delle attività di gruppo, utilizzo di *wooclap* a lezione, in genere riflessione sul mio operato»; DF12 «Contratto in aula sulla gestione del tempo ad ogni lezione, costruzione del *syllabus* (con presentazione dello stesso) e dichiarazione alla prima lezione delle modalità di svolgimento e di esame del corso con riscontro rispetto alle loro aspettative. Penso di essere riuscito ad agganciare un numero maggiore di studenti/studentesse rispetto a prima di aver seguito le attività formative»).

Così come sono ricorrenti, accenni all'uso della tecnologia (sia in termini di slide che di software specifici (vedi OM 53 «Gestione prima lezione: fondamentale con esito di trasparenza con lo studente! Gestione slide: ho imparato ad andare a braccio ed utilizzare slides solo come spunto *Wooclap*: strumento di verifica comprensione della lezione precedente per poi proseguire nelle successive»).

Come già accennato, al di là dei cambiamenti già introdotti, si è inoltre inteso rilevare anche le intenzioni, verificando se ci fossero azioni di miglioramento della pratica didattica ancora non implementate ma di loro interesse chiedendo ai docenti. Anche in questo caso i risultati sono positivi: il 67,7% dei partecipanti risponde positivamente.

Seguendo lo stesso schema del quesito precedente, viene chiesto di specificare i desiderata ancora latenti, rispondendo alla domanda: “Se sì, potresti indicare brevemente quali?”.

In questa occasione, gli esiti della codifica hanno portato a identificare le seguenti aree di intervento:

- ampliamento delle pratiche didattiche;
- azioni di coinvolgimento e motivazione degli studenti;
- progettazione didattica;
- riprogettazione della valutazione e feedback;
- introduzione collaborazione e lavori di gruppo.

È interessante notare come in questo caso, pur mantenendo delle aree di sovrapposizione con il quesito precedente, le ‘aspirazioni’ siano – legittimamente – di più alto livello e riguardino aspetti della progettazione didattica e della gestione dell’aula più complessi da modificare. Si passa dall’introduzione di tecniche, strumenti, revisione dei supporti a riflessioni che implicano modifiche in profondità delle prassi didattiche (ad esempio, DM67 «utilizzare forme di apprendimento misto, attivare processi di feedback che impattino sulla valutazione finale in modo efficace, migliorare l’integrazione dei moduli», e anche DF15 «Vorrei dedicare meno tempo al ‘*transfer of knowledge*’ (delegando al *self-study* almeno parte di esso) e focalizzarmi di più su ‘*activation of knowledge*’ (ad esempio, proponendo ulteriori attività ed esercizi collaborativi ed individuali finalizzati all’applicazione delle conoscenze acquisite ed alla stimolazione del pensiero originale e creativo)».

Ci pare inoltre degno di nota la comparsa di riflessioni in merito alle pratiche valutative (vedi OF44 «vorrei riuscire a trovare un metodo di valutazione che de-enfatizzi la tensione di superare l’esame rispetto ad acquisire le competenze», e anche DF39 «Qualcosa che permetta di stipulare una valutazione ottimale del discente»). È infatti innegabile che un lavoro sulla valutazione corrisponda spesso – potremmo dire inevitabilmente se ben condotto - a un lavoro di riprogettazione complessiva della didattica.

5.3. Indicatori di efficacia

In chiusura di questionario, ai partecipanti è stato infine chiesto di fornire la loro opinione in merito all’efficacia delle azioni di formative a loro rivolte. È quindi stato posto il quesito: “Quali sono a tuo avviso degli indicatori di efficacia delle azioni di *Faculty Development*?”.

Ecco le categorie risultato dell'analisi delle risposte fornite:

- miglior apprendimento degli studenti;
- maggior coinvolgimento e partecipazione studenti;
- miglioramenti in sede di valutazione della didattica;
- riprogettazione delle attività didattiche;
- sviluppo professionale;
- partecipazione ad altre attività formative.

I docenti hanno fornito, attraverso le loro risposte, diverse proposte di angolature per osservare – e misurare – gli effetti delle azioni di *Faculty Development*: sono infatti identificabili un focus sugli studenti, uno sulle pratiche didattiche dei docenti e uno relativo alla partecipazione agli eventi formativi. Spesso inoltre, le risposte includono in modo virtuoso le diverse angolature (ad esempio: DM09: «Indicatori docente: 1) un maggiore *commitment* nell'erogare didattica (per esempio farsi carico di più ore rispetto ad eventuali ore precedentemente delegate a 'terzi'); 2) cambiamenti tra un A.A. e il successivo nei contenuti del *syllabus* e nella tipologia di attività proposte agli studenti; 3) maggiore partecipazione all'attività accademica; Indicatori studenti: 1) valutazione del corso/docente da parte degli studenti (ma non come unico indicatore e forse con domande pensate ad hoc); 2) '*retention*' da parte degli studenti di quanto appreso (ma non saprei come viene misurato)», ma anche DF61: «per il singolo docente: abbandono di pratiche e consuetudini la cui efficacia non sia verificabile; adozione di strategie che producano maggior partecipazione, gradimento, apprendimento per il corso di laurea: maggiori sinergie tra diverse materie e diversi docenti; un allineamento della didattica a uno 'stile della casa' condiviso»).

Oltre alle diverse angolature sono anche proposti diversi livelli (OF17: «1) azioni di miglioramento/modifiche dell'offerta formativa e delle modalità didattiche all'interno del proprio modulo; 2) attività di integrazione all'interno del proprio corso (se, appunto, integrato); 3) attività di integrazione tra corsi diversi; 4) eventuali offerte formative elettive»).

L'indicatore relativo alla frequenza delle attività formative (vedi OM11: «Miglioramento pratiche didattiche, Coinvolgimento degli studenti e Partecipazione continua agli eventi di formazione») è, in effetti, uno degli indicatori attualmente in uso nel contesto di Humanitas University, non solo, il tentativo in atto è quello indagare la relazione tra le diverse tipologie di proposte formative, verificando, ad esempio, se la *Teaching Observation* sia efficace non solo strumento di sviluppo

delle competenze del *reflective teacher* ma se possa anche rappresentare un *driver* di adesione al progetto di *Faculty Development*.

In conclusione, le risposte raccolte rivelano non solo una varietà di prospettive sui possibili indicatori di efficacia del *Faculty Development*, ma anche l'assunzione di un impegno condiviso verso il miglioramento della didattica in ambito accademico. I contributi dei docenti mostrano come l'impatto di queste iniziative possa essere analizzato da angolature diverse – dagli effetti sugli studenti, alla revisione delle proprie pratiche didattiche, fino all'incremento della partecipazione ad attività formative. Questa diversità di approcci suggerisce una crescente consapevolezza tra i docenti rispetto al proprio ruolo nella costruzione di una didattica di qualità, e sottolinea il valore di una misurazione dell'efficacia che sia integrata e multilivello.

6. Ipotesi di sviluppo

Il prossimo passo di questa analisi sarà sviluppare una lettura più articolata dei dati, con particolare attenzione alle differenze tra gruppi di docenti, in modo da orientare l'offerta formativa in modo sempre più mirato e personalizzato. In questa prospettiva, l'analisi incrociata di variabili come ruolo accademico, esperienza didattica, tipologia di attività frequentate e percezione della qualità didattica potrà fornire chiavi interpretative utili per identificare i bisogni e le preferenze specifiche dei partecipanti. Ad esempio, sarà interessante verificare se i docenti a contratto provino a modificare pratiche diverse rispetto quelli strutturati.

Un'area di interesse particolare riguarda la percezione della qualità della didattica – area che in questo contributo non è stata presentata ma che è parte della *survey* –, che può variare notevolmente in funzione del ruolo, dell'esperienza e del tipo di attività frequentate. Esplorare queste differenze attraverso un'analisi incrociata potrebbe far emergere aspettative e percezioni specifiche per ciascun profilo, rendendo possibile l'allineamento delle iniziative formative ai bisogni percepiti dai docenti. Ad esempio, utilizzando la stessa categorizzazione di prima: la percezione della qualità didattica nei docenti a contratto potrebbe essere influenzata da fattori diversi rispetto a quella dei docenti di ruolo, e comprendere queste distinzioni permetterebbe di adattare l'offerta di *Faculty Development* in modo più efficace.

Dall'analisi delle attività frequentate dai docenti emerge già una categoria di 'frequentatori assidui', ossia partecipanti abituali alle iniziative di *Faculty Development*. Studiare le caratteristiche di questo gruppo potrebbe fornire spunti significativi per personalizzare ulteriormente le iniziative formative e promuovere

l'interazione tra profili eterogenei, favorendo lo scambio di buone pratiche. Inoltre, comprendere meglio le motivazioni e le aspettative di questi frequentatori potrebbe offrire suggerimenti per sviluppare percorsi ancora più mirati e per facilitare l'integrazione delle competenze acquisite nella pratica didattica quotidiana.

Spostandoci verso una prospettiva di lungo periodo, identifichiamo come obiettivo strategico quello di favorire un senso di *ownership* del progetto formativo tra i docenti, coinvolgendoli attivamente nel processo di crescita professionale. A questo scopo, sessioni di *Nominal Group Technique* (NGT) potrebbero essere utili per identificare indicatori condivisi di qualità ed efficacia delle attività formative, creando un quadro di riferimento comune che favorisca una partecipazione attiva e consapevole.

Rafforzare il coinvolgimento dei docenti nelle fasi di progettazione e valutazione delle iniziative di *Faculty Development* potrebbe inoltre contribuire a consolidare una cultura della riflessione critica sulle pratiche didattiche, promuovendo un miglioramento continuo delle competenze e delle metodologie didattiche.

L'approccio longitudinale risulterebbe particolarmente utile per monitorare nel tempo l'evoluzione delle competenze dei docenti e fornire feedback mirati e tempestivi. Un ulteriore strumento in questa direzione potrebbe essere l'adozione di un portfolio formativo, che permetterebbe ai docenti di documentare e riflettere sui propri progressi, offrendo una risorsa di autovalutazione di lungo periodo, come attuato nel caso virtuoso della Northwestern University (Light et al., 2009).

Un passaggio fondamentale per il futuro sviluppo delle azioni di *Faculty Development* potrebbe infine essere l'introduzione di indicatori di *capacity development* (Salajegheh et al., 2020), una misura poco utilizzata per valutare l'efficacia delle offerte formative rivolte ai docenti. Questa prospettiva permetterebbe di ampliare il focus dal livello individuale a quello collettivo e, successivamente, all'intero contesto organizzativo. L'adozione di misure di questo tipo potrà essere valutata in una fase più matura del progetto di *Faculty Development* presso Humanitas University, contribuendo così a una visione più sistemica e integrata della crescita professionale accademica sul lato della didattica e non solo della ricerca.

7. Conclusioni

L'analisi presentata in questo contributo ha permesso di mettere in luce come percezione e misurazione di impatto e di efficacia delle azioni di *Faculty Development* costituiscano due prospettive complementari ma distinte all'interno delle prassi di automonitoraggio e valutazione dei progetti di formazione dei docenti accademici.

Da un lato, la percezione di impatto si fonda su valutazioni soggettive, derivanti dall'autovalutazione dei docenti rispetto ai cambiamenti avvertiti nel proprio approccio didattico e nella propria efficacia. Dall'altro, la misurazione d'impatto implica – o dovrebbe implicare – un processo oggettivo, basato su indicatori tangibili e dati misurabili, tali da poter documentare i risultati concreti dell'intervento formativo in termini di esiti di apprendimento e performance (?) didattica.

Il modello descrittivo di Kember (1997) sui processi di apprendimento e insegnamento aiuta a comprendere come le concezioni didattiche dei docenti e gli esiti di apprendimento degli studenti siano connessi attraverso una serie di costrutti mediatori, tra cui gli approcci didattici adottati in un determinato corso. Tali approcci, infatti, rappresentano l'interfaccia tra le concezioni di insegnamento e le pratiche quotidiane, contribuendo a definire il tipo di interazione con gli studenti e, in ultima analisi, la qualità dell'esperienza di apprendimento. È in questa intersezione tra concezioni, pratiche e impatto percepito che si inseriscono molte delle iniziative di *Faculty Development*, le quali mirano non solo a modificare comportamenti, ma anche a stimolare una riflessione profonda sulle finalità dell'insegnamento.

In linea con questa direzione, all'interno di questo contributo sono stati indagati i dati raccolti con una *survey* rivolta ai docenti di Humanitas University che hanno preso parte, lungo tre anni accademici, alle proposte di *Faculty Development*. I risultati dei primi livelli di analisi suggeriscono come le azioni di miglioramento sulle quali i docenti stanno – o intendono – lavorare (come l'attivazione di processi di feedback efficace e l'incremento dell'interazione in aula) riflettano un impegno condiviso la creazione di ambienti di apprendimento sempre più coinvolgenti ed efficaci per gli studenti.

Il quadro delineato è in linea con i modelli di sviluppo professionale dei docenti proposti da Fuller (1969), Kugel (1993) e Åkerlind (2003) riassunti in Figura 5, che descrivono un processo evolutivo dal focus iniziale sulla propria competenza e sicurezza come docente, verso un'attenzione sempre maggiore all'efficacia dell'interazione con gli studenti e al loro successo formativo. In particolare, Fuller identifica tre fasi di sviluppo: preoccupazioni legate al sé, alla gestione del compito, e infine all'impatto sugli studenti. Questo percorso riflette la progressiva transizione dalla centralità del contenuto alla costruzione di una relazione educativa autentica e partecipativa, una transizione – speriamo – facilitata dalla partecipazione continua ad attività di *Faculty Development*.

Infine, in questo contributo emerge come l'attenzione si concentri prevalentemente sull'efficacia percepita a livello individuale: i docenti tendono a valutare l'impatto della formazione sul proprio insegnamento, sui propri corsi e sui propri studenti.

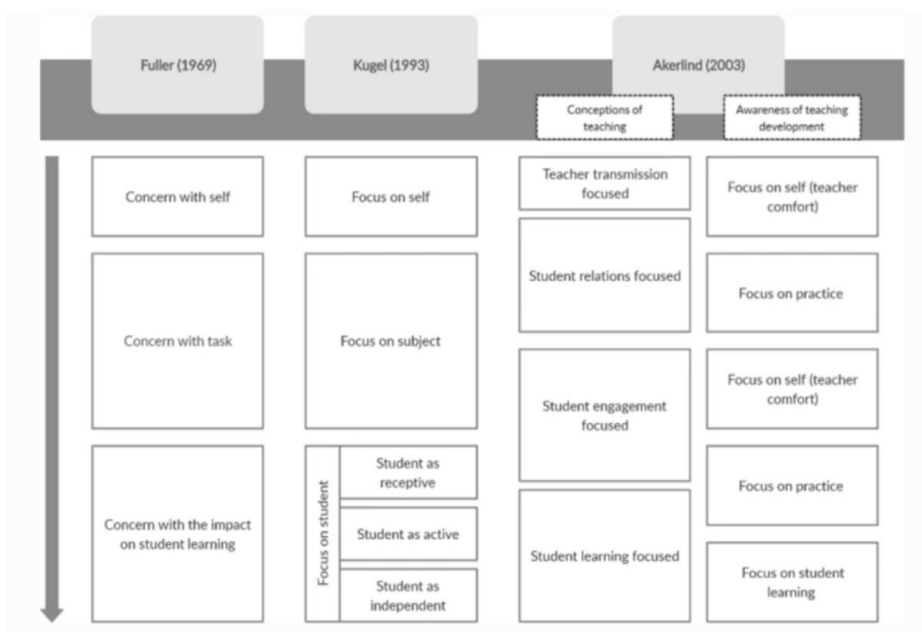


Figura 5 - Modelli di 'Teacher development' di Fuller (1969), Kugel (1993) and Akerlind (2003) per come rappresentati in Noben, Maulana, Deinum, and Hofman (2021).

Tale focus sugli esiti individuali, anziché su quelli collettivi o istituzionali, è confermato anche dalla letteratura esistente, che segnala la tendenza, anche degli studi sul *Faculty Development* a concentrarsi sui risultati personali piuttosto che su quelli organizzativi: «*in spite of the potential contribution of Faculty Development programs to organizational development, studies tend to focus on only measuring the outcomes at an individual level*» (Salajegheh, 2020).

In sintesi, i risultati emersi supportano l'idea che l'evoluzione delle concezioni e delle pratiche didattiche dei docenti sia un processo complesso e multidimensionale, che richiede interventi mirati e calibrati sulle specifiche esigenze dei diversi profili professionali. Tali interventi, se adeguatamente sostenuti da un monitoraggio longitudinale e da strumenti di riflessione strutturati (come i *portfoli* formativi), possono contribuire significativamente a promuovere un miglioramento continuo della pratica professionale, con benefici tangibili tanto per i singoli docenti quanto per l'istituzione nel suo complesso.

Ci preme infine sottolineare uno dei limiti di questo studio, ossia il suo essere riferito ad un contesto accademico specifico, quello delle life sciences, spesso caratterizzato da una netta resistenza al cambiamento, come anche affermato da Teunissen, secondo il quale «*healthcare workplaces are relatively stable environments that tend to resist change; not necessarily because of individual resistance but because*

of a practice's longstanding tradition of having similar groups of people involved in similar tasks with similar goals» (Teunissen, 2014). Potrebbe ovviamente essere interessante, per il futuro, una comparazione, delle pratiche prima e dei risultati poi, con a contesti di università generaliste o con altri foci disciplinari.

Riferimenti bibliografici

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher--variation in meaning. *Studies in higher education*, 28(4), pp. 375-390.
- Amundsen, C., Abrami, P., McAlpine, L., Weston, C., Krbavac, M., Mundy, A., & Wilson, M. (2005). The what and why of *Faculty Development* in higher education: An in-depth review of the literature. *AERA.- the support of the Social Sciences and Humanities Council of Canada (SSHRC)*.
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of educational research*, 82(1), pp. 90-126.
- Bouwma-Gearhart, J. (2012). Research university STEM faculty members' motivation to engage in teaching professional development: Building the choir through an appeal to extrinsic motivation and ego. *Journal of Science Education and Technology*, 21, pp. 558-570.
- Fenstermacher, G. D., & Berliner, D. C. (1985). Determining the value of staff development. *The Elementary School Journal*, 85(3), pp. 281-314.
- Guraya, S. Y., & Chen, S. (2019). The impact and effectiveness of *Faculty Development* program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi journal of biological sciences*, 26(4), pp. 688-697.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
- Kwan, D., Barker, K., Richardson, D., Wagner, S., & Austin, Z. (2009). Effectiveness of a *Faculty Development* program in fostering interprofessional education competencies. *Journal of research in interprofessional practice and education*, 1(1).
- Light, G., Calkins, S., Luna, M., & Drane, D. (2009). Assessing the impact of a year-long *Faculty Development* program on faculty approaches to teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), pp. 168-181.
- Milani, M. (2024). Insights into academic teachers' perceptions: priorities for enhancing teaching practices. In *EDULEARN24 Proceedings*, pp. 6670-6677, IATED.

- Salajegheh, M., Gandomkar, R., Mirzazadeh, A., & Sandars, J. (2020). Identification of capacity development indicators for *Faculty Development* programs: A nominal group technique study. *BMC Medical Education*, 20, 1-8.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). A systematic review of *Faculty Development* initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical teacher*, 28(6), pp. 497-526.
- Sito SIPEM, Società Italiana di Pedagogia, <https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/faculty-development-e-didattica-universitaria/>
- Teunissen, P. W. (2015). Experience, trajectories, and reifications: an emerging *framework* of practice-based learning in healthcare workplaces. *Advances in Health Sciences Education*, 20, pp. 843-856.

La Comunità di Pratica degli assegnisti del TLC: approcci valutativi e analisi preliminari dei risultati

Letizia Ferri - Università dell'Insubria

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, l'attenzione verso il miglioramento della qualità della didattica universitaria e lo sviluppo professionale dei docenti ha assunto una crescente importanza, sia a livello nazionale che internazionale. Questo capitolo analizza l'esperienza della comunità di pratica costituita all'interno del gruppo degli assegnisti di ricerca del *Teaching and Learning Center* (TLC) dell'Università degli studi dell'Insubria di Varese, tra gennaio 2023 e gennaio 2024, con particolare attenzione agli approcci valutativi adottati e ai risultati preliminari ottenuti. Il concetto di comunità di pratica (CdP), introdotto da Wenger (1988), ha giocato un ruolo cruciale nel ridefinire le modalità attraverso le quali i professionisti condividono conoscenze, sviluppano competenze e innovano le proprie pratiche; ci si è chiesti se questo modello potesse essere utilizzato anche nell'ambito della ricerca e in particolare della ricerca interdisciplinare attivata all'interno dei TLC. Questo studio si colloca all'interno di un quadro teorico più ampio che integra le teorie del costruttivismo sociale, l'*activity theory* e l'approccio dialogico, offrendo una riflessione sulle potenzialità e le sfide di una CdP interdisciplinare in contesto accademico. Il capitolo, dopo aver analizzato il contesto sociale ed universitario attuale si focalizza su alcune domande di ricerca e le raccolte dati ad esse connesse per cercare di verificare in che modo si possa valutare l'apporto di una CdP di ricerca all'interno del TLC, a partire dall'esperienza del TLC dell'Università dell'Insubria.

2. Il contesto attuale: problemi e risorse

La pandemia ha evidenziato non solo la centralità delle relazioni interpersonali in ogni ambito lavorativo, ma anche la carenza strutturale di queste competenze nei sistemi di formazione, inclusi quelli rivolti ai docenti universitari, come sostenuto da Benasayang (2019):

per spingere verso una riconquista della esistenza e mettere le persone in condizione di ridare senso alle proprie azioni è necessario metterle in condizione di ritrovare il valore delle relazioni, ridando valore al corpo umano e cioè al contatto fisico tra le persone (oltre che a quello virtuale) e riorientare le esperienze individuali e relazionali agite e vissute corporalmente e affettivamente entro una configurazione concreta di spazi, tempi, corpi e oggetti investiti simbolicamente e culturalmente (p. 56).

Nonostante la crescente consapevolezza dell'importanza di tali competenze, esse non trovano ancora sufficiente spazio nell'organizzazione attuale della formazione, sia nell'ambito didattico che in quello della ricerca. Il risultato è un gap tra le esigenze professionali attuali e l'offerta formativa esistente, che rischia di limitare l'efficacia dei docenti universitari, non solo come educatori, ma anche come ricercatori.

L'emergenza sanitaria globale ha accelerato l'adozione di nuove metodologie educative e strumenti legati a tecnologie digitali innovative. L'implementazione rapida di tecnologie come le aule virtuali, la didattica a distanza, e l'uso di piattaforme collaborative ha trasformato l'insegnamento e l'apprendimento, creando un'opportunità senza precedenti per ripensare i modelli educativi tradizionali. Tuttavia, queste innovazioni richiedono un ripensamento sistemico delle competenze dei docenti, che devono essere in grado di integrare efficacemente tali strumenti nella loro pratica quotidiana:

La possibilità che l'università sappia nuovamente riaffermare la propria “promessa” di centralità nella società del mondo post-pandemico risiede dunque innanzitutto nella sua stessa capacità di ampliare e rilanciare quei punti ancora vivi e fondanti della mission universitaria e, al contempo, correggere e abbandonare quei punti ormai senza linfa e quelle zone d'ombra che rischiano semmai di immobilizzare e frenare anche i numerosi tentativi di bene di cui le nostre università sono – per fortuna – ancora così riccamente disseminate (Magni, 2021).

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021) offre un'opportunità chiave per innovare il sistema educativo italiano. Tra gli investimenti, è centrale lo sviluppo di TLC e HUB, infrastrutture pensate per sostenere nuove metodologie didattiche. Come afferma Morin: «tutto ciò che non si rigenera degenera» (2001). Questi sforzi si allineano con le previsioni del CEDEFOP nel rapporto *“Skills in transition: the way to 2035”* (2023), dove si evidenzia la difficoltà di distinguere tra cambiamenti permanenti e temporanei in seguito a shock globali. L'evoluzione continua richiede cooperazione, sostegno reciproco e integrazione di competenze diverse, cruciali per far fronte alla rapidità con cui tecnologie, come l'intelligenza artificiale, avanzano (Fabbri, Romano, Carmignano, 2022).

In parallelo, il Gruppo di Lavoro ANVUR QuarcDocente (2018-2023) ha sottolineato l'importanza di un legame forte tra ricerca e didattica, richiamando la necessità di ampliare reti di confronto e occasioni di formazione professionale diversificate. Lo scopo è un ecosistema accademico più resiliente, capace di affrontare le sfide contemporanee. Questo approccio si inserisce in un contesto internazionale di rinnovamento educativo, come delineato dall'UNESCO (2015-2021), che vede l'istruzione come un bene comune.

Il rapporto *“Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education”* (2022) riflette sulla trasformazione globale, sottolineando l'importanza della conoscenza per la resilienza. La pandemia ha messo in luce la fragilità del sistema educativo e la necessità di un'educazione inclusiva e sostenibile, attenta alle disuguaglianze. Il rapporto invita a ridefinire l'educazione come un contratto sociale basato su giustizia sociale, economica e ambientale. Solleva domande fondamentali per il futuro: cosa mantenere, cosa abbandonare e cosa reinventare. Si promuove un'educazione basata su diritti umani, inclusione e solidarietà, con curricula rinnovati in ottica ecologica, interculturale e interdisciplinare, sottolineando la necessità di rafforzare l'insegnamento come professione. Il rapporto si conclude con un appello globale alla collaborazione tra governi, istituzioni accademiche e società civile per garantire un futuro educativo sostenibile.

Anche il *“World Economic Forum”* (2023) ha evidenziato la necessità di un apprendimento sistemico, che vada oltre le competenze tecniche per abbracciare una visione olistica e interconnessa dell'educazione. Il *white paper “Innovative Learning Solutions to Navigate Complexity”* (2023), realizzato in collaborazione con il Trinity College di Dublino, propone l'uso del pensiero sistemico per affrontare la complessità dell'educazione futura. Questo approccio mira a sviluppare competenze cognitive e operative che permettano agli studenti di navigare le sfide emergenti. Si suggerisce che le aule del futuro siano ambienti dinamici, dove, oltre a conoscenze accademiche, vengano promosse capacità di pensiero critico e *problem-solving*.

Secondo il WEF, la comprensione della complessità della società moderna richiede un'educazione interconnessa, che formi studenti capaci di adattarsi rapidamente ai cambiamenti.

L'approccio integrato alla formazione dei docenti universitari, promosso da questi documenti e iniziative, deve dunque valorizzare sia le competenze disciplinari sia quelle trasversali e relazionali, fondamentali per affrontare le sfide di un mondo sempre più complesso.

La sfida per la comunità accademica è aperta, rivolta alla strutturazione di un servizio di TLC che, insieme al miglioramento qualitativo della didattica, traghetti l'immagine di una nuova docenza universitaria. È un'occasione importante per avviare un processo graduale e corale di riflessione, analisi, confronto, elaborazione, su cui è fondamentale che convergano in forma ampia logiche di studio, condivisione e partecipazione comunitaria (Lotti *et al.*, 2022).

La comunità di pratica degli assegnisti del TLC dell'Università degli Studi dell'Insubria nasce proprio in questo contesto di rinnovamento e si propone come una risposta concreta alle sfide poste dall'attuale scenario sociale e accademico. Essa mira a creare un ambiente di apprendimento collaborativo in cui gli assegnisti possano confrontarsi su tematiche interdisciplinari, condividere le proprie esperienze di ricerca e sviluppare nuove competenze didattiche e metodologiche.

3. La Comunità di Pratica degli assegnisti del TLC

La CdP degli assegnisti del TLC è composta da otto ricercatori provenienti da dipartimenti diversi: Biotecnologie, Medicina, Fisiologia, Economia, Giurisprudenza, Lettere, Psicologia e Pedagogia, perché «l'integrazione di diverse professionalità costituisce una ricchezza del TLC e permette lo sviluppo di una molteplicità di azioni e progetti» (Lotti *et al.*, 2022).

Questo gruppo eterogeneo ha iniziato a collaborare attivamente a partire da gennaio 2023, con incontri bimestrali programmati fino a febbraio 2024. Gli assegnisti sono supportati da un rappresentante del loro dipartimento all'interno del Consiglio Scientifico del TLC, che funge da referente per la ricerca.

Gli assegnisti hanno avuto l'opportunità di relazionarsi e collaborare anche attraverso un gruppo *Teams* e uno *WhatsApp*. Parallelamente, hanno arricchito le proprie competenze frequentando vari corsi di formazione, tra cui quelli sul *Faculty Development Program*, su *Maxqda*, sulla statistica e sulle Metodologie

della ricerca. Gli incontri della CdP sono stati strutturati in modo da promuovere la condivisione delle esperienze e il confronto tra i partecipanti, seguendo le indicazioni del modello di Wenger (1988). I partecipanti, tra cui assegnisti e direzione TLC, hanno avuto l'opportunità di collaborare e confrontarsi in modo strutturato. Il percorso è iniziato con una plenaria, un momento fondamentale in cui sono stati condivisi gli obiettivi generali, discusse le attività di ricerca in corso e presentati i lavori individuali. Questo incontro ha favorito uno scambio vivace di opinioni, ponendo le basi per una collaborazione efficace. Nella prima riunione tra assegnisti e direzione TLC, lo stato delle ricerche individuali è stato esaminato attentamente, con feedback preziosi da parte del gruppo. Questo scambio ha permesso di affrontare problematiche emergenti e di individuare soluzioni collettive. Successivamente, in un'altra riunione, è stata nuovamente condivisa la situazione delle ricerche, con un focus particolare sulle problematiche specifiche. Questo confronto è stato cruciale per identificare metodi alternativi e migliorare l'approccio alla ricerca. Un ulteriore incontro ha incluso una lezione sulla didattica, seguita dalla condivisione dello stato delle ricerche e dal confronto sulle metodologie adottate dai partecipanti. Questo ha arricchito il loro approccio metodologico. In una delle riunioni successive, oltre a una lezione dedicata al TLC, sono stati discussi il rinnovo dei contratti e i margini di miglioramento delle metodologie di ricerca. L'ultima riunione si è concentrata sul dialogo riguardante il futuro, in cui è stato discusso il rilancio della Comunità di Pratica (CdP), riflettendo su come adattarla alle nuove esigenze. Ogni incontro si è svolto in un ambiente accogliente, attorno a una tavola rotonda che favoriva la condivisione e il dialogo. Il momento del pranzo, condiviso tra tutti i partecipanti, ha contribuito a rafforzare i legami e ha reso questi incontri, di circa quattro ore ciascuno, non solo formativi ma anche umanamente arricchenti. Ogni sessione ha incluso momenti di discussione plenaria, presentazioni delle attività di ricerca individuali e collettive, e workshop focalizzati su specifiche competenze metodologiche e didattiche.

Un esempio di progetto nato all'interno della CdP è stato il corso *Open Badge* per gli studenti della laurea triennale sulla scrittura della tesi di laurea, sviluppato in modo collaborativo dagli assegnisti. Questo progetto non solo ha fornito un valore aggiunto agli studenti, ma ha anche rappresentato un'opportunità per i ricercatori di applicare le competenze acquisite e sperimentare nuove metodologie didattiche.

4. La ricerca

Le domande di ricerca affrontate si focalizzano sui TLC come incubatori di innovazione non solo per l'attività didattica, ma anche per il lavoro di ricerca dei docenti, ci si è chiesti inoltre se fosse realistica e virtuosa la possibilità di creare comunità tra ricercatori di ambiti disciplinari diversi. Per entrambe queste domande di ricerca si è cercato di identificare le condizioni necessarie per realizzare tali comunità e di individuare i possibili indicatori per valutarne l'efficacia. Per ciascun aspetto dello studio, è stato utilizzato un *framework* teorico specifico e sono state adottate modalità particolari di raccolta dati. Tuttavia, come sfondo unificatore, è stata impiegata la *Mixed Methods Research* (Creswell, 2024; Wenger, Trayner *et al.*, 2017; Trinchero, Robasto, 2019), che prevede un uso ragionato e incrociato di dati qualitativi e quantitativi, al fine di garantire un'analisi completa e approfondita delle domande poste.

4.1. *Framework* teorico di riferimento

La ricerca condotta sulla CdP degli assegnisti del TLC si basa su un *framework* teorico diversificato che combina approcci diversi, ciascuno dei quali contribuisce a una comprensione più approfondita delle dinamiche di apprendimento e collaborazione all'interno della CdP, inoltre per ogni aspetto analizzato dalle domande di ricerca si è fatto riferimento a una specifica bibliografia.

Si potrebbe dunque dividere la bibliografia di riferimento per gli studi in tre categorie, la prima quella utilizzata per la metodologia di ricerca, ovvero la bibliografia relativa alla *Mixed Methods Research* (Creswell, 2024; Wenger, Trayner *et al.*, 2017; Trinchero, Robasto, 2019), e al suo *focus* sulla triangolazione dei dati provenienti dalla ricerca qualitativa (Pagani, 2020) e quantitativa (Trinchero, 2004; 2015).

La seconda relativa ai modelli di lavoro interdisciplinari e sistemici presi in considerazione nell'attuare la sperimentazione della CdP, primo tra tutti il concetto di Comunità di Pratica, elaborato da Etienne Wenger nel 2007, che offre una prospettiva fondamentale per comprendere come gruppi di persone con interessi comuni possano costruire conoscenze collettive attraverso la partecipazione attiva. Nelle Comunità di Pratica (CdP), l'apprendimento è inteso come un processo intrinsecamente sociale, dove l'interazione tra i membri favorisce la crescita e l'arricchimento reciproco. Questo approccio sottolinea l'importanza del coinvolgimento continuo e della condivisione di esperienze come elementi chiave per la costruzione di un patrimonio comune di sapere all'interno della comunità.

In parallelo, la *Boundary-Crossing Theory* di Akkerman e Bakker (2011) esplora le dinamiche che si verificano quando i membri di diverse comunità disciplinari intera-

giscono, superando i confini dei loro rispettivi campi di conoscenza. All'interno delle CdP, e in particolare in quelle come il TLC dove la diversità disciplinare è preponderante, questa teoria si rivela cruciale per comprendere come i partecipanti possano negoziare e creare significati comuni. La varietà delle discipline rappresenta non solo una risorsa, ma anche una sfida, poiché richiede un costante lavoro di mediazione per integrare prospettive differenti in un quadro comune di comprensione.

L'approccio dialogico, radicato nei lavori di Bachtin (1982) e successivamente approfondito da Corona (1986), mette in luce l'importanza del dialogo come strumento essenziale per la costruzione di significati condivisi. All'interno di una CdP, il dialogo va oltre la semplice comunicazione: diventa un mezzo fondamentale per esplorare e comprendere le diverse prospettive che emergono dai vari campi disciplinari. Attraverso il confronto verbale, i partecipanti non solo scambiano informazioni, ma co-costruiscono nuove comprensioni che riflettono l'eterogeneità delle loro esperienze e conoscenze.

L'*Activity Theory*, proposta da Engeström nel 2000, fornisce un quadro teorico per analizzare le attività umane in contesti complessi, tenendo conto dell'interazione tra individui, comunità e il contesto sociale in cui operano. Applicata alla CdP, questa teoria consente di comprendere come le attività collaborative contribuiscano allo sviluppo delle competenze individuali e alla creazione di nuove conoscenze. L'*Activity Theory* aiuta a mettere in evidenza come le interazioni tra i membri della comunità, influenzate dalle dinamiche sociali e organizzative, possano facilitare o ostacolare il processo di apprendimento collettivo.

Infine, il *Change Laboratory*, una metodologia di intervento sviluppata da Virkkunen e Newnham nel 2013 e basata sull'*Activity Theory*, è stato impiegato per promuovere il cambiamento e l'innovazione all'interno delle CdP. Questo approccio facilita un processo di riflessione collettiva, aiutando i partecipanti a identificare le barriere al cambiamento e a sviluppare strategie per superarle. Attraverso il *Change Laboratory*, la CdP non solo riflette sulle proprie pratiche, ma si impegna in un percorso di miglioramento continuo, mirato a trasformare le dinamiche organizzative e a potenziare l'efficacia delle attività collaborative.

Davanti a questa varietà di approcci utilizzati nella realizzazione del percorso di CdP degli assegnisti del TLC dell'Insubria è stato necessario costruire un modello apposito di valutazione della CdP, che non si basasse esclusivamente su un approccio settoriale e specifico, sarebbe stato infatti riduttivo usare un solo modello valutativo e indicatori standard. Per costruire uno specifico strumento di analisi e valutazione, sono stati utilizzati diversi modelli teorici che offrono una visione complessa e sfumata delle dinamiche delle comunità professionali e delle condizioni che ne influenzano l'efficacia.

Il primo modello di riferimento è stato quello delle *Condizioni Abilitanti* sviluppato da Herzberg nel 1998. Herzberg ha identificato fattori che possono facilitare od ostacolare la motivazione e la soddisfazione sul lavoro. Questo concetto è stato applicato per comprendere quali siano le condizioni necessarie per favorire un ambiente di lavoro produttivo e motivante all'interno delle comunità professionali, aiutando a identificare gli elementi che possono potenziare o limitare l'efficacia del gruppo.

In parallelo, il lavoro di Huberman e Hogg (1995) sulle Comunità Professionali ha fornito un quadro prezioso per analizzare come queste comunità si sviluppino e funzionino. Il loro modello aiuta a comprendere come le comunità di pratica possano evolvere attraverso il supporto reciproco e la collaborazione tra professionisti, e come queste dinamiche influenzino l'apprendimento e la crescita professionale all'interno del gruppo.

Un altro modello fondamentale è quello delle Barriere, esplorato da Raiman e colleghi nel 2000. Questo approccio analizza gli ostacoli che possono impedire un efficace funzionamento delle comunità professionali, identificando le sfide e le difficoltà che i membri possono incontrare nel loro lavoro collaborativo. Le barriere possono essere di natura strutturale, culturale o comunicativa e comprendere questi aspetti è cruciale per sviluppare strategie che facilitino un'interazione e una collaborazione più fluida.

Per quanto riguarda la valutazione della CdP la *Crossing Boundaries and Boundary Objects*, il *framework* proposto da Wenger-Trayner e colleghi nel 2017 è stato essenziale. Questo modello fornisce strumenti per valutare come le comunità professionali attraversano i confini tra diversi ambiti disciplinari e utilizza oggetti di confine per facilitare l'interazione e la comprensione reciproca. L'approccio aiuta a valutare come le pratiche e i significati vengano negoziati e integrati quando i membri di diverse discipline collaborano.

Infine, per valutare gli effetti dell'apprendimento informale nelle comunità professionali, il lavoro di Romano e Trentin del 2008 è stato un punto di riferimento importante. Questo modello esplora come l'apprendimento che avviene al di fuori delle strutture formali di formazione influisca sulle dinamiche e sui risultati delle comunità professionali, fornendo spunti su come l'apprendimento informale possa contribuire allo sviluppo delle competenze e al miglioramento delle pratiche professionali.

Integrando questi modelli teorici, è stato possibile costruire uno strumento di analisi e valutazione che considera le condizioni abilitanti, le dinamiche delle comunità professionali, le barriere alla collaborazione, il superamento dei confini disciplinari e l'apprendimento informale, offrendo così una visione complessiva e articolata delle variabili che agiscono sul funzionamento e l'efficacia di questa particolare CdP interdisciplinare di ricercatori universitari.

4.2. Metodologia di ricerca

Il percorso di ricerca presentato è stato strutturato in una serie di fasi metodologiche, che mirano a rispondere a domande di ricerca specifiche tramite un'analisi dettagliata dei dati raccolti. Questo processo può essere descritto come segue:

1. scelta degli indicatori: la prima fase del processo consiste nella selezione degli indicatori pertinenti per la ricerca a seguito di uno studio dei *Framework* teorici presentati e della letteratura. Questi indicatori sono essenziali per misurare e valutare i fenomeni oggetto di studio;
2. creazione degli strumenti di valutazione: una volta definiti gli indicatori, si sono creati gli strumenti necessari per la raccolta e l'analisi dei dati. Questi strumenti hanno incluso due questionari quali-quantitativi, uno somministrato sia in ingresso che in uscita; un terzo questionario è stato somministrato solo ai referenti dell'assegno. Le registrazioni degli incontri. Un *Focus Group* e delle interviste finali. A questi dati sono stati aggiunti quelli quantitativi delle pubblicazioni, progetti, eventi e delle interazioni sui canali *Teams* e *Whatsapp* degli assegnisti;
3. scelta dei dati quali-quantitativi: in questa fase, i dati qualitativi e quantitativi sono stati selezionati e raggruppati in base agli indicatori individuati, diventati codici di analisi tramite *Maxqda* per i dati qualitativi. L'analisi ha previsto la comparazione tra diversi set di dati o la focalizzazione su specifici aspetti qualitativi, con l'obiettivo di ottenere una visione dettagliata e integrata dei fenomeni in studio;
4. creazione di tabelle a visuale unificata: i dati raccolti e analizzati sono stati poi organizzati in tabelle che offrono una visione unificata dei risultati qualitativi e quantitativi raccolti nelle diverse modalità di indagine, raggruppati per indicatori. Questo passaggio facilita la comprensione e il confronto delle informazioni, rendendo più agevole l'individuazione di *pattern* o tendenze rilevanti. I dati sono stati raggruppati per indicatori, a loro volta organizzati in tre tabelle a visuale unificata. Queste tabelle erano suddivise come segue:
 1. Indicatori primari riguardanti il processo interno;
 2. Indicatori primari riguardanti il processo di apprendimento e crescita;
 3. Indicatori secondari (prospettiva dell'utente) del dipartimento;
5. osservazione delle principali evidenze: l'ultima fase ha previsto un *Focus Group* con i partecipanti per l'osservazione e il confronto delle principali evidenze emerse dai dati qualitativi e quantitativi. Questo passaggio è stato cruciale per verificare le ipotesi di ricerca e trarre conclusioni significative.

Per la costruzione dello strumento di analisi e valutazione di questa CdP i dati sono stati raccolti attraverso una serie di metodi e strumenti mirati a garantire una visione completa e integrata delle dinamiche in gioco. In particolare, è stato adottato un approccio di analisi qualitativa utilizzando *Maxqda*, un software specializzato per l'analisi dei dati qualitativi. Questo strumento ha permesso di codificare e interpretare i dati provenienti da diversi tipi di fonti, come i materiali degli incontri, i verbali e le registrazioni. Tuttavia, è emerso che alcune di queste registrazioni non erano utilizzabili per una valutazione efficace.

I dati qualitativi sono stati anche raccolti tramite un *focus group* e interviste finali, che hanno fornito preziose intuizioni sui temi trattati e sulle esperienze dei partecipanti. Inoltre, sono stati utilizzati questionari in ingresso e in uscita, che includevano immagini da scegliere e descrivere, per ottenere un feedback dettagliato sui cambiamenti percepiti e sulle dinamiche del gruppo nel corso del tempo. Le domande dei questionari, delle interviste e dei *Focus Group* sono state costruite in base agli indicatori selezionati (Romano, Trentin, 2008).

Inoltre, è stato chiesto ai partecipanti di scegliere un'immagine in ingresso e in uscita che rappresentasse la loro professionalità e di scrivere un breve testo a corredo che avesse come focus alcune domande tratte da Zannini, D'Oria (2018).

Parallelamente, è stata effettuata un'analisi quantitativa che ha incluso la valutazione della nascita di progetti, pubblicazioni e ricerche, suddivisi tra iniziative singole e collaborative. Questo ha permesso di quantificare l'impatto e il progresso delle attività all'interno delle comunità professionali. Inoltre, sono stati analizzati i risultati quantitativi delle interazioni online, che hanno fornito dati *sull'engagement* e sulla partecipazione dei membri alla comunità.

- Pubblicazioni co-realizzate: 10
- Convegni in comune: 6
- Pubblicazioni singole su temi ricerca assegno: 11
- Convegni singoli su temi ricerca assegno: 12
- Interazioni *on-line*: gruppo *WhatsApp* 28 giorni e *Teams* 6 su 8 membri attivi, presente un repository di materiali condivisi dagli utenti

Infine, sono stati esaminati i risultati dei questionari qualitativi e quantitativi in uscita, inviati ai partecipanti alla CdP, ma anche ai referenti di dipartimento (analisi questionari quali-quantitativi in uscita ai referenti dipartimento: una sola compilazione). Questa analisi ha offerto una panoramica complessiva sulle percezioni e sui feedback riguardanti l'efficacia delle comunità professionali e ha contribuito a fornire una valutazione dettagliata delle attività e dei risultati ottenuti.

Combinando questi diversi approcci e tipi di dati, attraverso delle tabelle a visuale unificata che collegano tra loro i diversi tipi di dati inerenti ai diversi indicatori scelti (tra quelli proposti da Romano e Trentin) è stato possibile costruire uno strumento di analisi e valutazione robusto e versatile, capace di integrare le dimensioni qualitative e quantitative per una comprensione approfondita delle dinamiche e dell'efficacia delle comunità professionali. Gli indicatori proposti da Romano e Trentin (2008) sono stati analizzati e ricodificati anche grazie alle indicazioni di Huberman e Hogg (1995) sulle Comunità professionali, i quali mettono in luce che è fondamentale, valutando una CdP, tener conto dei cambiamenti prodotti sul singolo e sulla Comunità sia nel breve che nel lungo periodo.

Si è deciso invece di non dare eccessivo peso alle 'Condizioni abilitanti' proposte da Herzberg (1988) per costruire una CdP (dare e ricevere feedback, interrelarsi, negoziare, risolvere collaborativamente i problemi, creare un clima sociale favorevole, esprimere un adeguato stile di *leadership* partecipativo, usare tecniche e tecnologie per la gestione della conoscenza) in quanto esse sono state ritenute un punto di arrivo e non di partenza per i partecipanti a una CdP in ambito accademico.

4.3. Valutazione degli effetti della Comunità di Pratica

La valutazione, tramite tabelle a visuale unificata, degli effetti della CdP degli assegnisti del TLC si è concentrata su tre principali categorie di indicatori, scelti tra quelli proposti da Romano e Trentin (2008) (Fig. 1).

INDICATORI PRIMARI (LEAD INDICATOR O PERFORMANCE DRIVER)		INDICATORI SECONDARI (LAG INDICATOR)	
<i>Indicatori riferiti al processo interno</i> SINGOLO	• Velocizzazione del <i>problem-solving</i> • Intensità della cooperazione tra i membri • Riduzione dei tempi per trovare le soluzioni adeguate • Creazione di un repertorio condiviso di standard, metodi, buone pratiche • Crescita di produttività • Riduzione del rischio di errori • Maggiore integrazione dei sistemi IT • Maggior livello qualitativo dei prodotti e processi • Effetti su tempi, qualità, produttività, costi • Capacità di utilizzo ottimale delle risorse • Crescita dell'efficienza	<i>Indicatori riferiti alla prospettiva dell'utente</i> Dipartimento • Grado di soddisfazione dell'utente • Riduzione del numero di lamentele da parte dell'utente • Capacità di trattenere gli utenti • Senso di fedeltà • Atteggiamento di condivisione delle attività • Crescita del volume di attività	
	<i>Indicatori riferiti al processo di apprendimento e crescita</i> COMUNITÀ • Numero di idee e nuovi prodotti • Aumento dell'innovazione • Quantità di prodotti realizzati insieme, trasversalmente ai confini delle unità operative • Quantità di attività comuni realizzate per apprendere insieme • Qualità dei prodotti e delle risorse realizzate insieme • Sviluppo di nuove competenze chiave • Crescita della capacità di riuso delle risorse e della conoscenza	<i>Indicatori riferiti alla prospettiva economica</i> • Aumento del profitto • Crescita del ritorno d'investimento (ROI) • Valore aggiunto risultante dalla gestione della conoscenza da parte della comunità di pratica • Riduzione dei costi dovuti agli effetti dell'integrazione e delle sinergie • Entrate percepite da nuovi prodotti	

Figura 1 - Indicatori scelti (Romano, Trentin, 2008)

1. **Processo interno:** questo gruppo di indicatori riguarda la qualità e la frequenza delle interazioni tra i membri della CdP, la partecipazione attiva agli incontri e il livello di collaborazione raggiunto. I dati qualitativi hanno mostrato che i partecipanti hanno apprezzato il confronto interdisciplinare, che ha permesso loro di ampliare le proprie prospettive e di sviluppare nuove idee di ricerca. Tuttavia, è emersa la difficoltà di mantenere un alto livello di partecipazione attiva al di fuori degli incontri formali, soprattutto a causa degli impegni lavorativi e delle differenze nei metodi di lavoro tra le discipline;

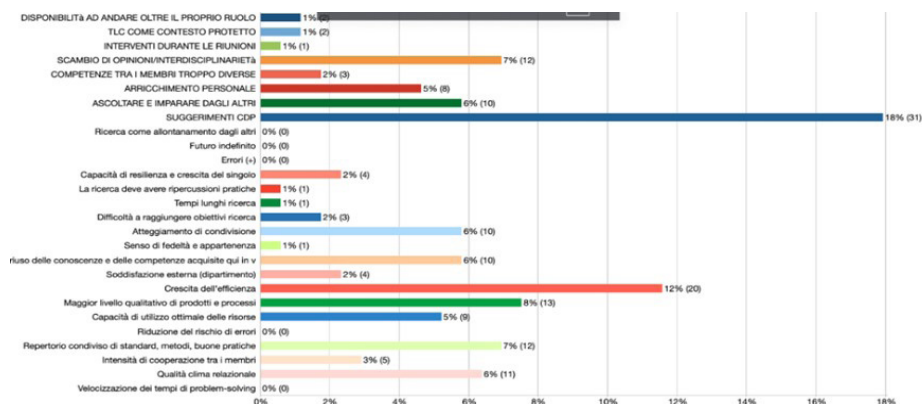


Grafico 1 – Grafico codici (Maxqda)

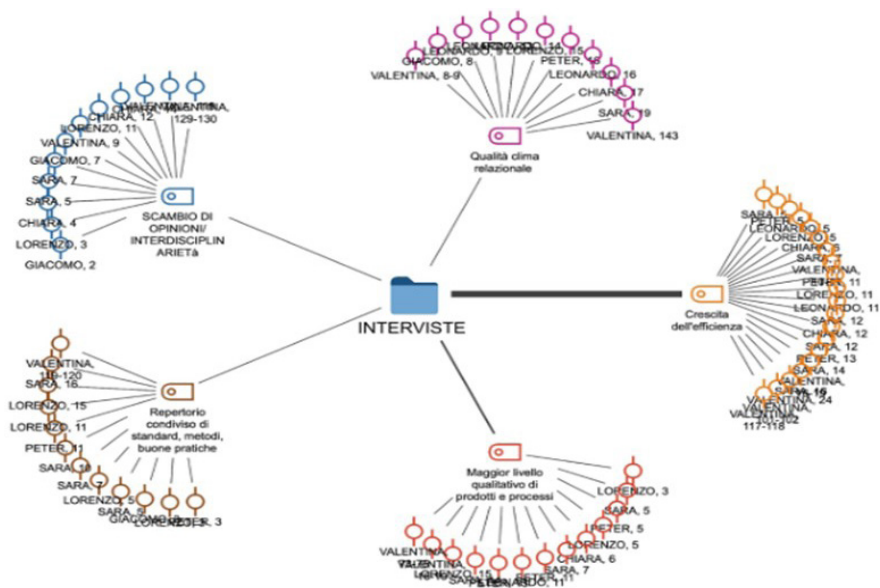


Figura 2 – Analisi interviste (Maxqda)

2. Processo di apprendimento e crescita: questo gruppo di indicatori valuta l'impatto della CdP sulla crescita professionale dei partecipanti, in termini di sviluppo delle competenze didattiche e metodologiche, e l'integrazione delle nuove conoscenze nella pratica quotidiana. I questionari somministrati in ingresso e in uscita hanno evidenziato un miglioramento significativo nelle competenze trasversali personali dei partecipanti, tuttavia, la maggior parte dei partecipanti ha riportato difficoltà a concepirsi professionalmente parte di un gruppo, la concezione della professione di ricerca come individualistica, autonoma e personale non è cambiata;

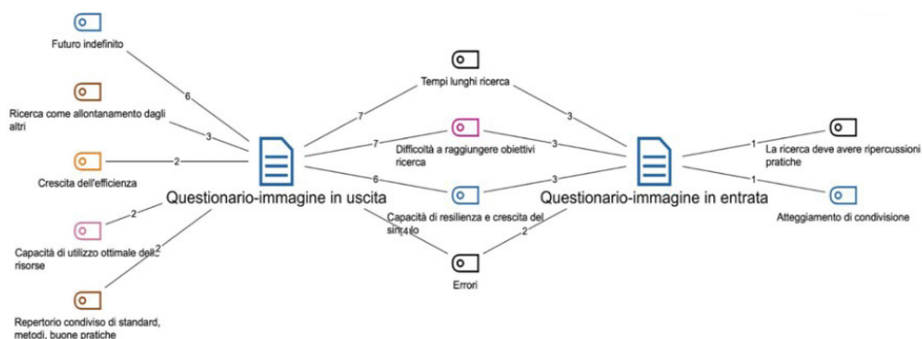


Figura 3 - questionario in entrata e in uscita (Maxqda)

3. Prospettiva dell'utente (Dipartimento): questo gruppo di indicatori esamina l'impatto della CdP sui rispettivi dipartimenti dei partecipanti, valutando se e come le conoscenze e le competenze acquisite vengono condivise e applicate all'interno dei contesti dipartimentali. I dati quantitativi non hanno mostrato miglioramenti sostanziali nella produzione accademica a livello dipartimentale, e le interazioni tra i membri della CdP e i loro colleghi nei rispettivi dipartimenti sono risultate limitate. In particolare, fa riflettere che solo un referente di assegno abbia compilato il questionario. Questo suggerisce che, sebbene la CdP abbia avuto un impatto positivo sui singoli partecipanti, la diffusione delle innovazioni all'interno dei dipartimenti è stata limitata.

5. Discussione e proposte di miglioramento

Il confronto tra i dati qualitativi e quantitativi della ricerca mette in luce una serie di aspetti significativi riguardanti l'efficacia e l'impatto della comunità di pratica (CdP) degli assegnisti del TLC.

Dal punto di vista qualitativo, non è emersa una predisposizione marcata verso lo sviluppo delle competenze relazionali e la ricerca condivisa tra gli assegnisti all'inizio del percorso. La scelta delle immagini finali, utilizzate come indicatori di cambiamento, non ha mostrato variazioni significative. Tuttavia, nonostante ciò, i partecipanti hanno giudicato la CdP come un'esperienza molto utile e interessante, soprattutto per quanto riguarda la ricerca, il confronto e le dinamiche relazionali. La percezione predominante è stata quella di una esperienza che, sebbene positiva, è rimasta separata dalla quotidianità professionale dei ricercatori e non ha avuto un impatto tangibile sulla loro professionalità al di fuori degli specifici incontri e delle ricadute nel dipartimento.

Anche dai dati quantitativi non sono emersi sostanziali miglioramenti nella produzione accademica né nelle interazioni che potessero estendersi al di fuori degli incontri formali della CdP. La CdP non è ancora stata interiorizzata come un ambiente operativo di rete in cui i membri possano agire con maggiore autonomia e influenza, oltre il tempo dedicato agli incontri. Le ricadute sulle attività dei singoli dipartimenti sono state limitate.

Secondo gli assegnisti, diversi aspetti del progetto hanno ottenuto risultati positivi. La formazione metodologica è stata considerata uno dei punti di forza, poiché ha permesso ai partecipanti di acquisire nuove competenze e strumenti di ricerca, migliorando la loro capacità di affrontare problemi complessi. Anche l'interdisciplinarietà ha funzionato bene, facilitando il confronto tra ricercatori provenienti da ambiti diversi e promuovendo lo scambio di idee innovative e approcci multidisciplinari. Inoltre, è stata osservata una crescita dell'efficienza, sia a livello individuale che collettivo, derivante dalla collaborazione all'interno della comunità di pratica.

Tuttavia, non tutti gli aspetti hanno avuto lo stesso successo. La condivisione dell'obiettivo comune si è rivelata problematica, con difficoltà nel definire e mantenere una direzione condivisa tra i partecipanti. Le tempistiche organizzative sono state un altro punto critico, poiché la gestione dei tempi non è stata ottimale, creando frustrazione e disallineamento tra i membri del gruppo. Inoltre, lo sviluppo di un'*Agency* individuale non ha raggiunto i risultati attesi, limitando la capacità dei singoli di prendere iniziative e contribuire in modo autonomo alla comunità. Infine, gli effetti sulla percezione di una professionalità collegiale e sull'impatto nel proprio dipartimento non sono stati all'altezza delle aspettative, suggerendo che il progetto non è riuscito a influenzare in modo significativo la cultura organizzativa e la percezione del ruolo professionale all'interno dell'istituzione.

Per quanto riguarda le barriere alla realizzazione di una CdP, proposte da Raiman *et al.* (2000), si è potuto verificare dopo l'analisi di tutti i dati che effettiva-

mente alcune di queste sono state identificate anche dai partecipanti stessi come punti che hanno limitato l'efficacia dell'esperienza della CdP.

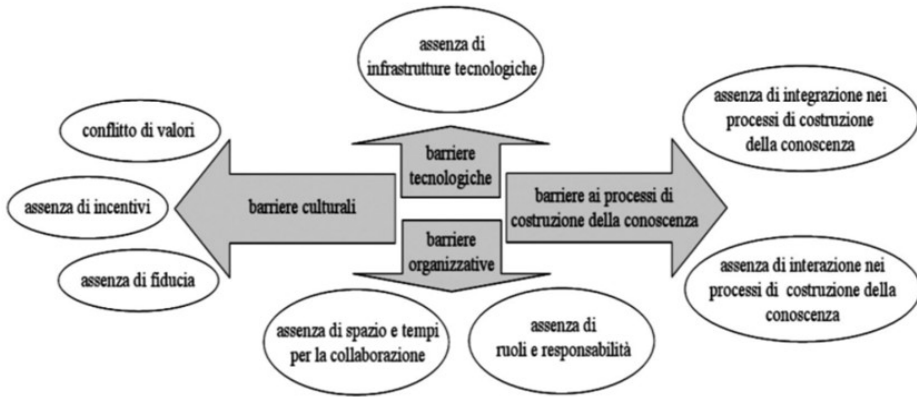


Figura 4 - Barriere alla realizzazione (Raiman *et al.*, 2000)

Una delle proposte di miglioramento più rilevanti è quella di focalizzarsi maggiormente sul coinvolgimento attivo dei partecipanti nella strutturazione degli incontri e nello sviluppo di una *Agency* individuale e collettiva. Questo potrebbe essere facilitato dall'introduzione di strumenti e pratiche che promuovano un apprendimento più autonomo e responsabile, come l'adozione di modelli di lavoro basati su progetti o la creazione di gruppi di studio auto-organizzati.

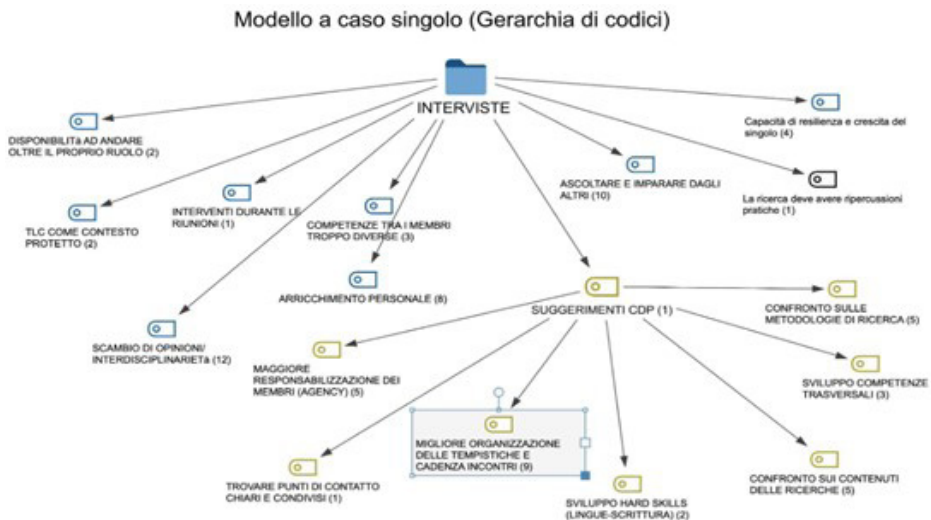


Figura 5 - Modello a caso singolo interviste (Maxqda)

Inoltre, sarebbe utile implementare strategie per migliorare la diffusione delle conoscenze acquisite all'interno dei rispettivi dipartimenti, ad esempio attraverso la promozione di workshop o seminari interni, o attraverso la creazione di reti di collaborazione più strette tra i membri della CdP e i loro colleghi.

Un'altra area di miglioramento riguarda la necessità di affinare ulteriormente il sistema di valutazione, che, sebbene migliorabile, appare già in grado di monitorare e rendere conto degli sviluppi di una realtà complessa e articolata come quella di una Comunità di Pratica (CdP) in ambito di ricerca interdisciplinare accademica. In particolare, l'integrazione di metodologie avanzate, come l'analisi delle reti sociali (*Social Network Analysis*), potrebbe potenziare la capacità del modello valutativo di tracciare le dinamiche e l'impatto delle interazioni tra i partecipanti, offrendo una visione più approfondita dell'evoluzione delle innovazioni all'interno della CdP.

6. Conclusioni

Alla domanda di ricerca posta direttamente ai partecipanti, sono emerse diverse risposte significative. Molti ritengono che i TLC possano diventare incubatori di innovazione nella ricerca accademica, favorendo la creazione di comunità di pratica (CdP) tra ricercatori di ambiti diversi. Queste collaborazioni sono percepite come non solo possibili ma anche altamente efficaci, promuovendo lo scambio di idee, la condivisione di competenze e l'integrazione di approcci multidisciplinari. Alcuni partecipanti hanno sottolineato l'utilità personale di queste CdP, evidenziando come il confronto con altri ricercatori abbia arricchito la loro ricerca. Tuttavia, è stato anche riconosciuto che creare una CdP tra discipline diverse può essere difficile, richiedendo punti di contatto comuni, come la didattica, e una metodologia di lavoro condivisa, tenendo conto delle diverse competenze metodologiche dei partecipanti.

Al termine di tutte le analisi dei dati, si propongono le seguenti risposte alle domande di ricerca:

1. i TLC possono diventare incubatori di innovazione nell'ambito dell'attività di didattica, ma anche di ricerca dei docenti? Sì a patto che gli scopi della ricerca siano chiari e condivisi come le tempistiche e le modalità di interazione e che vi sia una condivisione delle responsabilità e dei ruoli, pur restando importante la presenza di una leadership chiara;

2. creare comunità tra ricercatori di ambiti diversi: a quali condizioni è possibile? Quali sono i possibili indicatori di valutazione dell'efficacia di questi gruppi? Ebbene, l'efficacia va misurata sia a livello individuale sia comunitario, considerando le dinamiche in entrata e in uscita, a breve e lungo termine. Gli indicatori selezionati devono essere analizzati attraverso modalità quali-quantitative per garantire una valutazione completa e ad ampio raggio, capace di riflettere l'impatto su più livelli e nel corso del tempo.

I risultati dello studio suggeriscono che, sebbene la CdP degli assegnisti del TLC sia stata percepita come un'esperienza positiva e arricchente, ci sono ancora significative sfide da affrontare per massimizzare il suo impatto. In particolare, la difficoltà di integrare le competenze acquisite nella pratica quotidiana e di promuovere un maggiore coinvolgimento attivo da parte dei partecipanti sono emersi come i principali ostacoli.

Dallo studio della comunità di pratica (CdP) degli assegnisti del TLC presso l'Università degli Studi dell'Insubria si evidenzia il potenziale significativo di tali comunità come strumenti per il progresso professionale e l'innovazione di ricerca e didattica nei contesti accademici. Questa CdP rappresenta un esempio promettente di come le comunità di pratica possano fungere da catalizzatori per lo sviluppo delle competenze e la promozione di nuove pratiche educative. Tuttavia, per realizzare pienamente tali potenzialità, è imprescindibile un impegno continuativo volto a superare le barriere esistenti e a favorire una maggiore integrazione delle competenze e delle conoscenze acquisite nella pratica professionale quotidiana.

Le comunità di pratica, con la loro struttura flessibile e adattabile, si configurano come strumenti preziosi per affrontare una vasta gamma di sfide educative e professionali. Il successo di tali comunità è strettamente legato alla capacità di coinvolgere attivamente i partecipanti, alla promozione di una cultura collaborativa e di apprendimento continuo, e all'integrazione delle innovazioni all'interno dei contesti organizzativi più ampi.

Nel caso specifico della CdP degli assegnisti del TLC, è emerso che la collaborazione interdisciplinare e la condivisione delle conoscenze hanno avuto un impatto positivo nello sviluppo di nuove competenze e nella promozione di innovazioni didattiche. Tuttavia, per ottimizzare l'efficacia di tali iniziative, è fondamentale un impegno costante nella revisione e nel miglioramento delle pratiche di gestione e valutazione delle CdP, nonché nella creazione di un ambiente di apprendimento che favorisca l'apertura e la cooperazione. Solo attraverso questi sforzi sarà possibile massimizzare il contributo delle comunità di pratica all'evoluzione professionale e all'innovazione educativa accademica.

Riferimenti bibliografici

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), pp. 132-169.
- Bachtin, M. (1982). *The dialogic imagination: Four essays* (Vol. 1). University of Texas Press.
- Benasayang, A. (2019). *Funzionare o esistere*. Vita e Pensiero.
- Corona, F. (1986). *Bachtin teorico del dialogo*. Franco Angeli.
- CEDEFOP. (2023). *Skills in transition: the way to 2035*. Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/438491>
- Creswell, J. W. (2024). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a *framework* for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), pp. 960-974.
- Fabbri, L., Romano, A., Carmignani, S. (2022). Sviluppare i processi di innovazione attraverso i meccanismi di apprendimento all'interno delle comunità professionali. Un modo di pensare e fare i Teaching & Learning Center, *Transformative teaching in Higher Education*, pp. 19-50.
- Felisatti, E., & Perla, L. (2023). *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*. ANVUR <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/>
- Herzberg, F. (1998). One more time: how do you motivate employees?. *Harvard Business Review*, 46(1), pp. 53-62.
- Huberman, M., & Hogg, R. (1995). Community of Practice: performance and evolution. *Computational and Mathematical Organization Theory*, 1, 73-79.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University press.
- Lotti, G., Serbati, A., Doria, A., Picasso, S., & Felisatti, C. (2022). Teaching and Learning Centre: una lettura analitica degli elementi costitutivi. *Formazione e insegnamento* XX-2-22.
- Magni, S. (2021). Ciò che è vivo e ciò che è morto dell'università. Prime riflessioni pedagogiche nel mezzo della pandemia globale. *Formazione, Lavoro, Persona*, XI, 33.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati*. Edizioni Junior, Parma.

- QUARC_Docente, *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, (2028), Gruppo di Lavoro QuarcDocente.
- Raiman, J., Koehne, M., Seufert, A., & Van Krogh, G. (2000). *Performance measurement of communities of practice*. Research Center Knowledge Source, University of St. Gallen.
- Romano, D., & Trentin, G. (2008). Valutare gli effetti dell'apprendimento informale prodotto nelle comunità professionali on-line, *TD44*, 2, pp. 57-61.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Trinchero, R. (2019). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.
- Trinchero, R., & Robasto, M. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori.
- UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme — un nuovo contratto sociale per l'educazione*, La Scuola-SEI, Brescia 2023.
- UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, 2021, in https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_locale=en (2/1/2024).
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *Il Change Laboratory*. Armando editore.
- Wenger, E. (2007). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2007). *Coltivare comunità di pratica: Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Guerini e Associati.
- World Economic Forum, (2023), *Innovative Learning Solutions to Navigate Complexity: Adapting Systems Thinking to Future Classrooms*, White paper, luglio 2023.
- Zannini, R., D'Oria M. (2018). *Diventare professionisti della salute e della cura*. Franco Angeli.

1. *Casale: la città della riscossa contro l'amianto*, a cura di Giorgio Matricardi, 2017; e-ISBN (pdf) 978-88-97752-82-0.
2. Agnese Larconetti, Anna Peluffo, *Il sogno di un bambino. Pietro e Seme*, 2019; e-ISBN (pdf) 978-88-94943-52-8.
3. Anita Maugeri, *Bambini in manicomio: agli albori dell'integrazione scolastica. Studio sull'educazione dei frenastenici presenti nel manicomio di Pratozanino durante i primi anni del '900*, 2020; ISBN 978-88-3618-006-6, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-007-3.
4. *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, a cura di Antonella Lotti, Paola Alessia Lampugnani, 2020; ISBN 978-88-3618-023-3, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-024-0.
5. *Childhoods on the move. Twelve researches on unaccompanied minors in Italy*, a cura di Andrea Traverso, 2020; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-048-6.
6. *Ripensare gli anni Ottanta e Novanta. Infanzie e adolescenze in divenire*, a cura di Maria Lucenti, 2021; ISBN 978-88-3618-062-2, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-063-9.
7. *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, a cura di Antonella Lotti, Gloria Crea, Sara Garbarino, Federica Picasso, Erika Scellato, 2021; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-100-1.
8. Serena Salvi, *Bambini che (si) riflettono. Un percorso didattico transdisciplinare per sviluppare empatia e senso di cura alla scuola primaria. Esperienze*, 2022; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-148-3.
9. Valeria Todaro, *Il sapere in comunicazione. La discussione guidata come strumento per lo sviluppo di competenze argomentative. Esperienze*, 2022; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-161-2.
10. Gabriele Greggio, *Dal walkman ad Alexa. Ascolto ed educazione musicale informale*, 2023; ISBN 978-88-3618-225-1, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-217-6.
11. Chiara La Banca, *Voglio diventare me. Un progetto educativo-teatrale tra scoperta e consapevolezza. Esperienze*, 2023; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-224-4.
12. Paola Alessia Lampugnani, *Età Multiple: rappresentazioni dell'infanzia nel Sistema dell'Accoglienza per i Minori Stranieri Non Accompagnati*, 2024; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-274-9.
13. *Una storia non trascurabile. Quarant'anni della cooperativa sociale ASCUR – Attività Sociali Comunità Una Rivarolo*, a cura di Luca Ciuffetti, 2024; ISBN 978-88-3618-301-2, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-302-9.
14. *Dalle Politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica*, a cura di Arianna Marci, 2025; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-317-3.

Arianna Marci, dottoranda di ricerca presso il Dottorato di Ricerca Nazionale in *Leadership, Empowerment and Digital Innovation in Education and Learning* – LEDIEL. Collabora con l'UniGe Teaching and Learning Centre a fini di ricerca ed è coordinatrice del tutorato di accoglienza nei progetti di orientamento del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova. È membro dell'unità di ricerca di Genova "Filosofia, psicologia e apprendimento" del Centro Interuniversitario di Ricerca "Laboratorio di Gruppoanalisi ed Epistemologia" – CIRLaGE. È pedagogo e pedagogo clinico presso l'Associazione multiprofessionale ANGLAD, di cui è uno dei soci "fondatori".

Il volume raccoglie esperienze e riflessioni teorico-metodologiche relative al *Faculty Development*, condivise durante la Quinta Edizione del Convegno Nazionale realizzato dall'Università di Genova, nel giugno del 2024, con la collaborazione di ASDUNI. L'intento dell'opera è valorizzare il possibile dialogo tra le "voci" nazionali e internazionali che hanno presentato i differenti contributi – di docenti, ricercatori, dottorandi e professionisti del settore –, promuovendo la costruzione di "ponti comunicativi" interdisciplinari e interprofessionali. Infatti, in questo periodo di forti evoluzioni istituzionali e tecnologiche, per contribuire al superamento delle sfide e alla scoperta delle opportunità per la professione/professionalità del docente universitario, fornire occasioni in cui volgersi alla ricerca e condivisione sinergica di programmi e buone pratiche di *Faculty Development* può dimostrarsi una delle "strategie di partenza" più efficaci.