

Il ruolo del Faculty Development nello sviluppo delle Università

a cura di
Paola Alessia Lampugnani
Federica Picasso

Atti del convegno

Il ruolo del Faculty Development nello sviluppo delle Università

26-27 Gennaio 2023

Università degli studi di Genova

Comitato scientifico del convegno

*Fabrizio Bracco, Antonella Lotti, Marina Rui, Micaela Rossi,
Marilena Carnasciali, Michela Tonetti, Claudio Carmeli, Paola Bergonzoni.*

Consiglio direttivo dell'Associazione Italiana per la Promozione e lo Sviluppo
della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università (ASDUNI)
*Ettore Felisatti, Marco Abate, Pierpaolo Limone, Bianca Maria Lombardo, Antonella Lotti,
Loredana Perla, Micaela Rossi, Cristiana Rossignolo, Anna Serbati*

Il ruolo del Faculty Development nello sviluppo delle Università

a cura di
**Paola Alessia Lampugnani
Federica Picasso**

Tipo di revisione: selezione degli abstract da parte del comitato scientifico del convegno sulla base della pertinenza rispetto al tema del convegno e ai temi delle singole sessioni parallele

Impaginazione, editing e revisione del presente volume: Paola Alessia Lampugnani e Federica Picasso

© 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): 978-88-3618-318-0

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	9
<i>di Cristina Cànito</i>	
Introduzione	11
<i>di Paola Alessia Lampugnani, Federica Picasso</i>	
Parte 1 - TLC e programmi di Faculty Development: modelli, implementazione, ruolo della valutazione degli impatti	15
Promuovere percorsi accademici condivisi attraverso le alleanze universitarie: un'indagine per l'analisi dei bisogni formativi del corpo docenti	17
<i>di Nicole Messi, Barbara Bruschi, Theofild Lazar</i>	
Il workshop come strumento di condivisione e verifica nella formazione dei docenti universitari: i seminari conclusivi di IRIDI FULL	25
<i>di Cristina Coggi, Federica Emanuel, Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre</i>	
Innovare i formati di didattica	43
<i>di Barbara Neri, Cinzia Viroli</i>	
Teaching and Learning Center dei politecnici e delle università svizzere: panoramica, offerte formative e servizi	53
<i>di Fabrizio Fornara</i>	
Parte 2 - Azioni di Faculty Development e metodologie per il potenziamento della formazione continua dei docenti universitari	63
Il docente universitario tra ricerca didattica e compiti organizzativi: un'indagine esplorativa sulla leadership nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria di Palermo	65
<i>di Leonarda Longo, Valeria Di Martino, Dorotea Rita Di Carlo</i>	
Faculty Development e Assessment: come promuovere la cultura dell'alternative assessment tra i docenti italiani?	77
<i>di Beatrice Doria, Federica Picasso</i>	

Faculty development nel Teaching Learning Center dell'Università di Trento: lo sviluppo delle Comunità di Pratica	89
<i>di Anna Serbati, Paola Venuti, Sabrina Maniero, Daniele Agostini, Federica Picasso</i>	
Sollecitare il potenziale trasformativo dei percorsi di faculty development attraverso strategie di feedback	103
<i>di Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva, Giuseppe Borzellino</i>	
Parte 3 - Peer Observation & Mentoring a sostegno dei processi di Faculty Development	115
Lo sviluppo del mentoring nel contesto italiano: formazione e ricerca nell'Università di Pisa	117
<i>di Roberta Bonelli, Filippo Chiarello, Donatella Fantozzi, Ettore Felisatti</i>	
La Formazione dei neoassunti: la Peer Observation come pratica per il miglioramento della didattica universitaria	131
<i>di Alessandra La Marca, Antonella Leone, Dorotea Di Carlo, Giulia Andronico, Giorgia Rita De Franches</i>	
Teaching observation e adesione alle proposte di faculty development. Accettazione, percezione di efficacia e diffusione delle azioni di miglioramento delle pratiche didattiche.	139
<i>di Manuela Milani</i>	
Autori	151

Prefazione

L'istituzione dell'Università può attuare trasformazioni strutturali, senza entrare in contraddizione con le antiche tradizioni che la collocano come custode del sapere consolidato, ma anche come uno dei principali attori per il mutamento. In un momento in cui si discute sulla sua stessa sopravvivenza nelle forme fino a pochi anni fa inconfutabili, sembra che sia proprio sulla definizione della vocazione dell'Università che si giochi la sua continuità e il recupero del suo prestigio in quei settori dove trova nuovi competitori.

Occorre, quindi, declinare il rapporto con il sapere in una pluralità che permetta di leggerne la complessità. In alcuni ambiti, il personale docente è stato indotto ad assumere come secondaria la funzione didattica, tradendo il principale obiettivo dell'acquisizione delle nuove conoscenze: la loro trasmissione. Questo è avvenuto e si verifica ancora in ambito concorsuale, ma anche nel minor prestigio normalmente riconosciuto a quei ruoli a preminente funzione didattica rispetto a quelli legati alla ricerca.

Quali sono le condizioni per le quali una ricongiunzione tra le prime due missioni dell'Università costituisca il motore per un suo rilancio? La situazione è complessa ma forse possiamo trovare alcune risposte proprio nella rivalutazione della didattica e nella sua volontà di aggiornamento etico e metodologico, senza preconcetti.

Etico perché il sapere trasmesso sia quello che effettivamente necessita nel contesto didattico, pur filtrato dalle caratteristiche individuali riconoscibili nei singoli docenti. Un'altra motivazione etica è quella che induce a considerare come potenziale utenza non solo coloro che sono in grado di apprendimenti attraverso modi ritenuti standard, bensì richiedono un maggiore impegno nella considerazione della varietà degli stili di apprendimento di cui tutti si possano giovare in termini di rendimento.

Metodologico e senza preconcetti perché la perdita dell'aura sacrale della docenza permetta di adottare metodi più partecipativi, che non si basino unicamente sulla pur importante capacità di eloquio, ma anche sull'abilità nel coinvolgere i discenti in una didattica partecipativa, senza escludere metodologie e tecnologie aggiornate (non più nuove, vista la velocità di formulazione e superamento) o modalità ibride, che estendano la potenziale utenza anche tra coloro che sono impossibilitati, pur temporaneamente, a seguire percorsi tradizionali.

Per non lasciare questi principi incompiuti si possono svolgere diverse azioni, che possiamo sommariamente sintetizzare. A livello nazionale, si può favorire il processo di valorizzazione della didattica attraverso criteri che ne incentivino la qualità mediante l'aggiornamento; gli atenei possono sostenere strutture, come i Teaching and Learning Center, che promuovano un patto di sostegno alla docenza nella sua evoluzione; i singoli docenti, poi, possono valutare di investire tempo e risorse in un rinnovamento faticoso ma appagante; il contesto umano può aderire con fiducia a proposte sul piano della didattica ma anche della terza missione, per non rischiare di dover rimpiangere, insieme alla chiusura di altri luoghi della cultura, anche quella degli atenei, senza aver effettuato una loro concreta frequentazione.

Il convegno sul Faculty Development, organizzato dall'Università di Genova, desidera svolgere la propria parte in questo processo e raccoglie testimonianze di molti dei livelli citati, con la sua collaborazione con strutture universitarie nazionali e saperi metodologici internazionali, diffondendo i processi più ampi e accogliendo le istanze più particolari di quello che è lo sviluppo della professionalità didattica della docenza universitaria.

Cristina Cåndito*

*Professoressa Associata in Disegno - Dipartimento Architettura e Design
Coordinatrice GLIA (Gruppo di lavoro sulle tecniche di insegnamento e di apprendimento)
dell'Università di Genova

Introduzione

*Paola Alessia Lampugnani, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana
Federica Picasso, Università degli Studi di Genova*

Il presente volume nasce dall'esigenza di offrire uno sguardo articolato e approfondito sul tema del Faculty Development (FD) in ambito universitario, con l'obiettivo di restituire una visione pluralistica e riflessiva sulle pratiche, i modelli e gli strumenti oggi impiegati per sostenere lo sviluppo professionale dei docenti accademici.

Ormai da tempo la riflessione a livello nazionale riconosce l'importanza della formazione continua dei docenti e il suo carattere fondamentale quale elemento di sostegno diretto al potenziamento della qualità della didattica.

La spinta al potenziamento dei percorsi di formazione e accompagnamento dei docenti universitari ha subito un forte stimolo grazie al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021, p. 186), il quale sottolinea la necessità di sostenere la qualità dell'offerta formativa attraverso l'ampliamento delle competenze dei professionisti dell'educazione e il potenziamento delle infrastrutture, al fine di riqualificare e innovare gli ambienti di apprendimento. Di conseguenza, esso mira a innovare i percorsi universitari grazie alla *“Creazione di 3 Teaching and Learning Centres per migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali) dei docenti nelle università e degli insegnanti nelle scuole, in tutte le discipline comprese le discipline tradizionalmente meno orientate al digitale”*.

Emerge dunque come in questo contesto i Teaching and Learning Centres (TLCs) abbiano assunto un ruolo sempre più rilevante, poiché, attraverso la loro peculiare struttura in termini di vision e mission, si rivelano come promotori di azioni di sostegno mirato ai docenti, supportandoli nelle sfide legate all'implementazione di pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione alternative e innovative, supportandoli nello sviluppo di nuove competenze (Czerniewicz, 2021; Lotti et al., 2022).

Appare quindi evidente la necessità di strutturare in maniera efficace e concreta i programmi di Faculty Development, in modo da sostenere determinate competenze e allo stesso tempo lavorare ad una sempre più concreta istituzionalizzazione dei Teaching and Learning Centres italiani, i quali si fanno motori portanti del sostegno allo sviluppo professionale continuo dei docenti universitari (Lotti et al., 2022).

TLCs, dunque come promotori di processi di innovazione e potenziamento della didattica, partendo dalla cura della professionalità docente: solo attraverso azioni mirate ed efficaci azioni di Faculty Development si andranno a sostenere le specifiche competenze che caratterizzano il profilo del docente contemporaneo (Gaebel & Zhang, 2018; van Dijk et al., 2020).

In connessione a ciò, dalla letteratura e da rapporti nazionali (QUARC Docente, 2017) emerge la necessità sempre maggiore di abbinare alle azioni di FD, promosse anche dai TLCs, processi di riconoscimento e valorizzazione della qualità della didattica e del profilo docente stesso, al fine di sottolineare il valore del lavoro che tali professionisti sviluppano per progettare, implementare e valutare efficacemente la propria didattica (Felisatti & Perla, 2023).

Facendo un affondo sulle pratiche utili al sostegno alla formazione continua dei docenti e delle docenti, promosse sia a livello formale che informale dagli Atenei e dai TLCs di riferimento, negli ultimi anni si assiste ad un trend positivo legato alla potenza del confronto tra pari per il sostegno mirato allo sviluppo di competenze specifiche. Emerge dunque il tema della peer observation e del mentoring quali potenti promotori di formazione tra pari, basati

sull'osservazione più o meno formale e regolamentata della pratica didattica volta a guidare e aiutare il miglioramento dell'azione professionale stessa (Fletcher, 2018; Felisatti et al., 2019), promuovendo dunque il potenziamento delle competenze dei docenti *“per la qualità dell'insegnamento apprendimento, supportando i processi di innovazione della didattica, della ricerca e dell'organizzazione”* (Johnson, 2015; Felisatti et al., 2019, p.180).

I temi citati emergono chiaramente e vengono analizzati nel dettaglio dai contributi selezionati per andare a comporre questo volume: in generale, la sua articolazione rispecchia la ricchezza e la complessità del dibattito contemporaneo sul tema del Faculty Development in relazione allo sviluppo delle Università, ed è organizzata in tre sezioni tematiche, ciascuna delle quali affronta una prospettiva specifica ma interconnessa.

La prima parte, intitolata *“Teaching and Learning Centre e programmi di Faculty Development: modelli, implementazione, ruolo della valutazione degli impatti”*, si apre con una disamina peculiare dei Teaching and Learning Centre (TLC) presenti nei politecnici e nelle università svizzere, offrendo una panoramica comparativa delle loro strutture organizzative, delle offerte formative, dei servizi erogati e delle strategie adottate per sostenere lo sviluppo professionale dei docenti. Questo contributo consente di ampliare lo sguardo oltre il contesto nazionale, fornendo spunti utili per riflettere su modelli consolidati e su possibilità di potenziamento delle risorse e delle funzioni dei TLC.

La sezione prosegue con una serie di contributi che esplorano il ruolo dei TLC e delle istituzioni accademiche nell'implementazione di programmi di Faculty Development, mettendo in evidenza non solo la varietà delle pratiche, ma anche l'importanza della loro progettazione sulla base dei bisogni formativi del corpo docente. Viene inoltre approfondito il tema cruciale della valutazione dell'efficacia dei percorsi formativi, attraverso strumenti e approcci capaci di collegare le azioni di sviluppo professionale ai risultati ottenuti sul piano dell'innovazione didattica e della qualità dell'insegnamento. In particolare, la valutazione degli impatti delle azioni di innovazione didattica rappresenta uno strumento di analisi essenziale, volto non solo a monitorare i cambiamenti generati, ma anche a indirizzare in modo mirato l'individuazione di competenze didattiche e - di conseguenza - la progettazione e l'attuazione di programmi di Faculty Development capaci di rispondere a fabbisogni realmente individuati, alimentando così cicli virtuosi di miglioramento continuo, in cui la valutazione rappresenta un elemento strategico nei processi decisionali.

La seconda parte, intitolata *“Azioni di Faculty Development e metodologie per il potenziamento della formazione continua dei docenti universitari”*, raccoglie contributi che riflettono sull'identità e sul ruolo del docente universitario, nonché sulle competenze necessarie per affrontare le sfide della didattica contemporanea. I diversi autori affrontano il tema del fabbisogno formativo a partire da approcci esplorativi e analitici, ponendo l'accento sulla relazione tra leadership, valutazione e innovazione didattica. Viene inoltre approfondito il ruolo delle Comunità di Pratica come dispositivi di formazione informale e continua, così come l'importanza della riflessione supportata da feedback strutturati per attivare processi trasformativi nella professionalità docente.

La terza parte, dal titolo *“Peer Observation & Mentoring a sostegno dei processi di Faculty Development”*, esplora pratiche di osservazione e accompagnamento tra pari come strategie per il miglioramento della didattica e per la diffusione della cultura della qualità. I contributi analizzano esperienze di mentoring istituzionalizzato, programmi per i docenti neoassunti, e l'uso della Teaching Observation come leva utile a stimolare l'autovalutazione, l'adesione ai percorsi di sviluppo professionale e la personalizzazione dell'offerta formativa. Le esperienze presentate mostrano come la peer observation possa configurarsi non solo come pratica valutativa, ma anche come strumento generativo di apprendimento e innovazione tra colleghi.

Il volume, nel suo insieme, intende proporre una riflessione critica e fondata su evidenze circa il valore strategico del Faculty Development, non solo come strumento di aggiornamento professionale, ma come leva per il miglioramento della qualità dell'insegnamento, la valorizzazione delle competenze dei docenti e delle docenti e l'innovazione pedagogica a livello di sistema. La panoramica dei contributi raccolti mostra, accanto a un'estrema varietà di azioni, approcci e pratiche in atto, come una sfida da perseguire sia ancora rappresentata dalla necessità di consolidare il campo del Faculty Development sul piano sistemico e valutativo. Nel panorama italiano rappresentano infatti ancora una sfida aperta sia la sistematizzazione dei programmi di Faculty Development, sia la definizione di approcci strutturati e condivisi per la valutazione dei loro impatti. Si tratta di un ambito in evoluzione, che richiede un impegno congiunto tra istituzioni, centri di supporto alla didattica e comunità accademiche per tradurre le buone pratiche in politiche stabili e riconosciute.

Riferimenti bibliografici

Czerniewicz, L. (2021). *Changing Centres for Teaching and Learning: an analytical review*. Centre for Higher Education Development. Cape Town: UCT.

Felisatti, E., Scialdone, O., Cannarozzo, M., & Pennisi, S. (2019). Mentoring at university: the project "Mentors for teaching" at Palermo University. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (23), 178-193. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3690>

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/>

Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 51-64.

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

Johnson, W. B. (2015). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Routledge.

Lotti, A., Serbati, A., Doria, B., Picasso, F., & Felisatti, E. (2022). Teaching and Learning Centre: Analysis of Key Elements. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 75-88. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_06

Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021). [PNRR_0.pdf](#)

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

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.

Parte 1 - TLC e programmi di Faculty Development: modelli, implementazione, ruolo della valutazione degli impatti

Promuovere percorsi accademici condivisi attraverso le alleanze universitarie: 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

Abstract

Questo contributo, a partire da una breve introduzione sulla nascita del *Faculty Development* a livello mondiale ed europeo, seguita da una panoramica sulle linee guida fornite dall'Unione Europea, mira a focalizzarsi sul lavoro di una specifica alleanza, UNITA Universitas Montium, che da anni attua queste direttive concentrandosi in particolare sull'innovazione dell'apprendimento attraverso nuove strategie legate alla formazione dei docenti, all'interno delle diverse istituzioni del consorzio. A tal fine, è stata creata e diffusa un'indagine per comprendere i bisogni formativi e gli interessi dei docenti su molteplici temi, che saranno approfonditi attraverso l'organizzazione di sessioni di *focus group*. Questi passaggi rappresentano il punto di partenza per dare vita a progetti di formazione sempre più ad hoc e coinvolgenti e, di conseguenza, sviluppare un corso di azione comune e condiviso nel campo dell'apprendimento.

Parole chiave: Bisogni formativi dei docenti, istruzione superiore, Faculty development, Teaching and learning centers, alleanze universitarie.

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 '50, 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 '70, 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 '60 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 '70, 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 '80, 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 '90, 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 (Asduni, 2018) e GLIA (GLIA, 2016).

Nei primi anni, inoltre, molti studi dimostrano l'efficienza delle iniziative di *Faculty development* nel promuovere lo sviluppo professionale dei docenti ed 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 meta-analisi 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 longitudinali 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 (Emanuel, 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'Unione Europea in termini di sviluppo di cittadinanza europea e rendere il legame tra paesi una realtà concreta del futuro dell'Unione Europea.

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 universitarie. 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.

Per quanto riguarda la prima sezione, il metodo utilizzato è quantitativo, poiché intendiamo analizzare statisticamente i risultati ottenuti dall'amministrazione del questionario. Si tratta di un campione non probabilistico (Bailey, 1995), in quanto sono stati presi in considerazione solo docenti o ricercatori con ruoli di insegnamento nelle sei istituzioni di UNITA. 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 con la richiesta di compilazione entro un mese, dall'inizio di novembre all'inizio di dicembre. I rispondenti, quindi, hanno avuto la possibilità di partecipare su base volontaria. Alla data di chiusura, abbiamo contato 448 risposte complete.

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 degli insegnanti 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 insegnanti 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 gruppo di lavoro della direzione per l'approvazione finale e successivamente

diffuso alla popolazione di insegnanti all'interno di UNITA. Lo strumento presenta 34 domande divise in tre sezioni: comprensione delle principali caratteristiche dei rispondenti, indagine sui bisogni e gli interessi degli insegnanti riguardo agli argomenti di formazione di UNITA e valutazione del loro attuale lavoro di insegnamento. 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 su alcuni dei principali temi promossi dall'Unione Europea in termini di alleanze universitarie e dell'Area dell'Educazione Europea?
- Quali sono le condizioni di formazione dei docenti in UNITA in termini di tempo e modalità di partecipazione?
- In che misura i docenti in UNITA utilizzano e implementano attualmente questi temi 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 (Ball, Lindsay, 2012).

Successivamente, sarà utile approfondire in modo più specifico i risultati ottenuti nella prima parte con la creazione di interviste (Chirban, 1996), focus group (Barbour, 1998) o gruppi operativi per discutere verbalmente il significato delle risposte fornite dai docenti. Ciò rappresenterà anche un'opportunità di brainstorming per dare vita a nuove strategie di formazione 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 saranno distribuiti in modo eterogeneo in base alla provenienza della loro istituzione, all'età, all'esperienza nell'insegnamento e al campo disciplinare. Presumiamo che questa discrepanza di contesto e background sarà vantaggiosa per la stimolazione della discussione e per cercare di stabilire correlazioni tra i pensieri espressi dai partecipanti e le caratteristiche accademiche/personali.

3. Prima analisi dei dati e risultati attesi

Come già menzionato, il numero di risposte ottenute ammonta a 449, numero poco significativo considerati i numeri di persone coinvolte. Attualmente, infatti, si sta procedendo con una seconda somministrazione dello strumento, coinvolgendo questa volta tutte le 12 istituzioni appartenenti ad UNITA, per auspicare ad un numero più ampio di rispondenti e per confrontare i dati ottenuti tra la fase 1 di UNITA e la fase 2 in cui l'alleanza è appena entrata nell'ultimo periodo.

Per quanto riguarda la fase qualitativa, i dati verranno analizzati con l'obiettivo di approfondire più nello specifico le informazioni ottenute nella fase quantitativa ed evidenziare elementi di convergenza e divergenza tra docenti appartenenti a diversi istituti e con panorami culturali ed accademici differenti.

Dando di conseguenza vita ad iniziative di formazione specifiche basate sugli interessi e sui bisogni principali dei diretti interessati, l'obiettivo sperato è l'aver un coinvolgimento più attivo nel processo formativo che ci aspettiamo venga visto non solo come un momento di apprendimento frontale e passivo ma come un'interazione attiva ed una promozione di cambiamenti direttamente condivisi dagli stessi insegnanti.

Conclusioni

Lo strumento qui proposto 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 delle persone coinvolte 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 speriamo 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 EnglishMedium 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 editrice.
- 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.
- Chirban, J.T. (1996). *Interviewing in depth*. Sage.
- 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>.
- 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), 173-175.
- Gerth, D.R. (1973). *Institutional approaches to faculty development*. *New Directions for Higher Education*, 1973(1), 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), p. 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.
- Trincherò, 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/>

Università di Genova. (2016) “*gruppo di lavoro sulle tecniche di insegnamento e apprendimento*”. [workgroup on teaching and learning techniques] In: (). url: <https://utlc.unige.it/glia>.

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.

Il workshop come strumento di condivisione e verifica nella formazione dei docenti universitari: i seminari conclusivi di IRIDI FULL

*Cristina Coggi, Federica Emanuel, Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre¹
Università di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione*

Introduzione

I workshop vengono utilizzati spesso, secondo la letteratura internazionale, nella formazione alla didattica dei docenti universitari. Vengono pianificati per esempio come discussioni interattive, guidate da esperti, sull'insegnamento/apprendimento e sulle migliori pratiche da adottare per potenziare la riuscita e il coinvolgimento degli studenti. La partecipazione ai workshop in questi casi offre la possibilità di conoscere evidenze di ricerca e di scambiare esperienze con colleghi di diverse discipline. I workshop possono rappresentare anche la tappa finale di un percorso formativo, l'opportunità per stimolare i corsisti alla condivisione delle sperimentazioni avviate e per verificare come si siano innestate le innovazioni nei curricula, come siano maturate intenzionalità e competenze didattiche e valutative, così da favorire scambi e prospettive di ulteriori miglioramenti, in un dialogo con altri corsisti e il team degli esperti che continua oltre il corso. Secondo quest'ultima prospettiva sono stati attivati i workshop finali dei corsi IRIDI FULL per la formazione in servizio e il sostegno all'innovazione didattica dei docenti da anni in servizio nell'Università di Torino. Il contributo proporrà un bilancio di tali laboratori, sulla base dei dati di 6 anni di formazione. L'analisi dei dati consente di approfondire gli effetti differenziali degli interventi formativi.

1. I workshop per formare i docenti universitari alla didattica: una modalità eterogenea in letteratura

I workshop sono ampiamente utilizzati sia nell'insegnamento universitario, sia in azioni di sviluppo professionale, perché attraverso la partecipazione attiva del discente permettono di raggiungere un livello di apprendimento più profondo, attivo ed esperienziale.

Brooks-Harris e Stock-Ward (1999, p. 6) definiscono il workshop come: «un'esperienza di apprendimento a breve termine, che incoraggia l'apprendimento attivo ed esperienziale, che utilizza una varietà di attività di apprendimento per soddisfare le esigenze di diversi approcci incentrati sullo studente che consentono agli studenti di apprendere». Questa definizione sottolinea come questo metodo di formazione possa essere utilizzato in una vasta gamma di contesti e con un numero ampio di argomenti. Per questo motivo, la dicitura workshop spesso indica percorsi anche molto diversi tra loro, in termini di obiettivi di apprendimento e di struttura (es. durata, modalità di lavoro, valutazione...). I workshop, ad esempio, si possono articolare in sessioni formative occasionali o possono essere inseriti in una serie sistematica di incontri o, come nel caso presentato in questo contributo, possono essere previsti al termine di un percorso di formazione più ampio, per evidenziare i traguardi raggiunti.

Aspetto comune a tutte le tipologie è l'impegno richiesto ai partecipanti e la modalità esperienziale e dialogica, in linea con i principi alla base dell'andragogia e dell'apprendimento degli adulti (Knowles et al., 2005). Nei workshop i partecipanti

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle autrici. In particolare, C. Coggi è autrice dei paragrafi 2, 4 e 6; F. Emanuel dell'Introduzione e dei paragrafi 1 e 3; P. Ricchiardi dei paragrafi 5, 5.1, 5.2 e 5.2.1; E.M. Torre dei paragrafi 5.2.2 e 5.2.3.

interagiscono tra loro e con il facilitatore, attivando il confronto, il sostegno e il feedback, aspetti importanti alla base dell'apprendimento esperienziale (Torock, 2009).

In relazione alle iniziative di *Faculty Development*, i workshop sono utilizzati in diverse forme. Numerosi studi discutono l'efficacia di queste proposte formative, spesso utilizzando il modello di valutazione degli interventi formativi di Kirkpatrick (1959, 2006). Alcune ricerche sottolineano che i workshop, per la loro brevità, generalmente presentano un impatto a livello di reazione e apprendimento, meno a livello di comportamento e risultati (Ilie et al, 2020; Ong et al., 2022). Ad esempio, la meta-analisi di Steinert et al. (2016) ha preso in considerazione più di 30 studi in cui sono stati utilizzati i workshop nelle iniziative di *Faculty Development* in area medica. Emerge una grande varietà di esperienze: i workshop sono generalmente interventi singoli, di una durata molto variabile, da un'ora a 6 giorni, con una media di tre ore. Rispetto agli impatti, molti si individuano a livello di reazione (scambio con i colleghi, soddisfazione per le metodologie utilizzate, ...) e soprattutto di apprendimento (conoscenze, atteggiamenti verso insegnamento e apprendimento, maggiore consapevolezza e senso di efficacia, ...). Solo in pochi casi emerge il trasferimento dell'apprendimento sui comportamenti e i risultati, soprattutto per la difficoltà di condurre studi con etero valutazione dei comportamenti e osservazione dei cambiamenti su studenti e istituzione. Anche Houseknecht et al. (2020) hanno mostrato che alcuni workshop in area chimica hanno incrementato nei partecipanti l'autoefficacia e l'utilizzo di metodi di apprendimento attivo da parte dei partecipanti, rimanendo però a un livello di autovalutazione dei risultati ottenuti.

I workshop possono anche rappresentare la tappa conclusiva di un percorso formativo. In questo caso diventano opportunità per stimolare i corsisti alla condivisione delle sperimentazioni avviate e occasioni per verificare come le innovazioni introdotte si siano innestate nei curricoli e come siano maturate le competenze didattiche e valutative. In questo modo si permette al partecipante di riflettere su quanto appreso e di acquisire consapevolezza e padronanza nei propri comportamenti. Inoltre il dialogo e lo scambio tra i partecipanti e con i facilitatori consentono di individuare prospettive di crescita e ulteriore miglioramento.

Con queste funzioni di bilancio sono stati utilizzati i workshop nella formazione alla didattica dei docenti di UniTo (nel corso IRIDI FULL).

2. Il corso IRIDI FULL

La formazione dei docenti universitari alla didattica e alla valutazione è stata avviata all'Università di Torino, dopo un anno di ricerca preliminare, nel 2017. È stato proposto allo scopo un corso ampio (IRIDI FULL), aperto a tutte le fasce dell'organico, finalizzato a migliorare la qualità dell'insegnamento e della valutazione degli apprendimenti. L'offerta formativa si è sviluppata negli anni successivi, replicando i corsi FULL e introducendo corsi specifici, destinati ai ricercatori, specie neo assunti (IRIDI START) e corsi IRIDI ADVANCED di approfondimento, configurando così una proposta complessiva a tre livelli.

In questo contributo ci centreremo sul percorso FULL, l'unico che ha introdotto workshop finali per valorizzare le trasformazioni e innovazioni che hanno sperimentato i docenti, a seguito delle esperienze formative.

Il corso FULL è stato sviluppato con l'intenzione di migliorare gli apprendimenti degli studenti, promuovendo una didattica attivante, flessibile, *student centred* secondo le indicazioni della letteratura internazionale (Stes et al., 2010; Kezar et al., 2014; Favre et al., 2021).

Si tratta di una didattica non solo attenta alla trasmissione di conoscenze (Prosser et al., 1999; Biggs 2003, Hattie, 2007), ma soprattutto basata su una rappresentazione interattiva del processo di insegnamento/apprendimento, finalizzata a promuovere apprendimenti significativi, provocando una ricerca e un'elaborazione attiva delle conoscenze da parte degli studenti (*student centred*). Si caratterizza come un approccio all'insegnamento che si avvale delle tecnologie dell'istruzione per rispondere ai bisogni differenziati di apprendimento sempre più presenti nell'utenza (European Commission, 2014). Si intende favorire l'inclusione e il successo con una didattica che non si preoccupa solo di promuovere competenze disciplinari degli

studenti, ma anche di concorrere alla attivazione cognitiva degli stessi e alla costruzione delle abilità trasversali (soft skill) richieste per l'immissione nel mondo del lavoro (Laker et al., 2011).

I corsi FULL hanno cercato di rispondere anche alle nuove istanze per la valutazione nell'*Higher Education*: formare a una valutazione affidabile, formativa, sostenibile (Henderson et al., 2011; Falchikov, 2013; Pereira, 2016, Morris et al., 2021). Le proposte intendevano indirizzare i docenti a transitare verso una valutazione:

- affidabile e trasparente, contrapposta a quella olistica, ovvero in grado di comunicare i criteri adottati per analizzare i processi e i prodotti, libera da stereotipi e pregiudizi;
- regolativa per il docente e per lo studente, capace di restituire un feedback in itinere allo studente sul suo apprendimento e di consentire al docente di trasformare la sua didattica (Boud et al., 2007);
- formativa e condivisa, in grado progressivamente di implicare gli studenti, attivandoli nell'elaborazione delle conoscenze e nel controllo dei propri traguardi e del proprio apprendimento;
- sostenibile, volta a favorire un apprendimento a lungo termine autoregolato, considerando, oltre alle attese del singolo corso, anche quelle future, riferite alle competenze di sviluppo professionale e personale nell'arco della vita, richieste in ambito lavorativo (Boud, 2000; 2016).

La formazione IRIDI si è svolta adottando un modello formale, alla luce delle evidenze di letteratura. Dalle ricerche comparative emergono infatti i seguenti elementi di efficacia dei percorsi di formazione (Chalmers et al., 2015; Postareff et al., 2018). Risultano efficaci percorsi di tipo "didattico generale", che valorizzano l'approccio *student centred*. Si tratta di percorsi consistenti (4-9 mesi), articolati in più livelli; centrati su tematiche legate alle rappresentazioni e alle strategie didattiche e di valutazione; con metodi di didattica attiva per la realizzazione dei corsi (simulazioni, micro-teaching, video, discussioni...) con interazioni tra corsisti di più ambiti disciplinari ed esemplificazioni, riferite a diverse discipline; con l'impiego di strumenti specifici per favorire la riflessività dei docenti (es. feedback scritto, portfolio).

Il traguardo è il professionista riflessivo, *student centred*, collaborativo, che attiva *evidence-informed teaching* e ricerca per migliorare le pratiche, progredendo nell'*expertise* didattico (Schön, 2006; Coldwell et al., 2017).

Il corso FULL è dunque un corso lungo, di natura didattico-generale, aperto all'iscrizione libera di tutti i docenti in organico nell'Università di Torino. La numerosità dei corsisti è stata definita stabilendo 50 iscritti per ogni percorso, tenendo conto delle possibilità di interazione e delle capienze d'aula disponibili. Le modalità di erogazione dei corsi sono state differenziate nel tempo, a seconda delle condizioni di frequenza consentite dall'emergenza Covid. Sono stati realizzati dunque dal 2017 corsi:

- in presenza (3 corsi)
- a distanza prevalentemente asincrona (3 corsi)
- in modalità mista (1 corso) con alcuni moduli a distanza sincrona o asincrona, e alcuni in presenza.

Numerosi sono i temi dei dieci moduli formativi, tenuti da docenti di Unito e riportati in Fig. 1 secondo la sequenza del percorso formativo. Questo si avvia con le strategie legate all'insegnamento, per poi sviluppare i temi legati ai modelli e alle pratiche valutative.

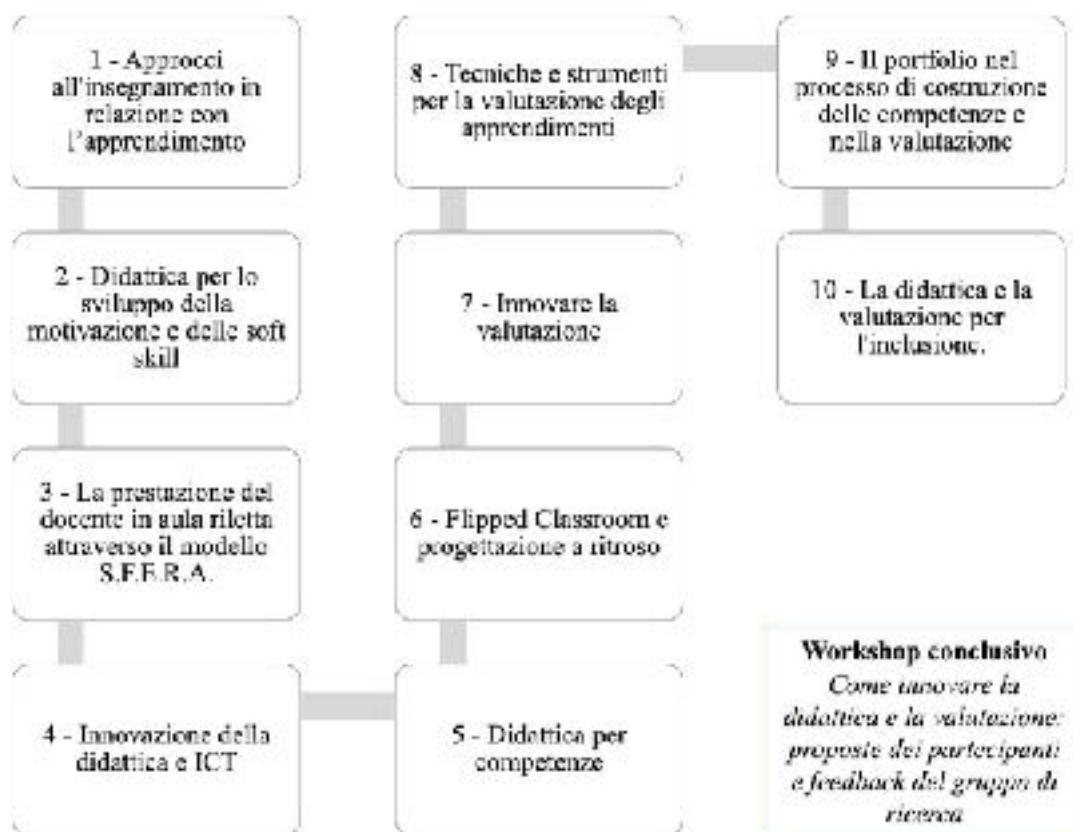


Figura 1. Il percorso formativo IRIDI FULL

Variati e numerosi sono anche i materiali di approfondimento che caratterizzano la proposta: video-clip e video realizzati ad hoc, interviste video a docenti esperti, strumenti operativi, dati di ricerca su strategie didattiche e valutative in diversi ambiti disciplinari sono a disposizione dei corsisti, su piattaforma Moodle dedicata.

Le lezioni sono proposte con cadenza quindicinale e prevedono un impegno complessivo di 45 ore (30 per le lezioni + 15 per esercitazioni individuali connesse): i moduli di insegnamento sono svolti per tre ore ciascuno e il workshop finale richiede un tempo variabile, a seconda del numero degli interventi. Il percorso è accreditato per i corsisti con badge finale su piattaforma CINECA quando risultano soddisfatti i criteri di frequenza e svolgimento delle esercitazioni (almeno 70% del totale).

La durata complessiva del corso è di 6-7 mesi, con un mese di intervallo prima del workshop finale. Questo è indirizzato a valorizzare le proposte di miglioramento della didattica sviluppate dai corsisti. La partecipazione al corso e al workshop è volontaria. Il workshop conclusivo prevede il coinvolgimento dello staff dei formatori e dei corsisti: questi ultimi propongono le innovazioni e i cambiamenti apportati in ambito didattico e valutativo, individualmente o in gruppo, in relazione a una trasformazione più o meno ampia, da un modulo a un laboratorio o un corso fino a innovazioni trasversali, realizzate per corsi di laurea, dipartimenti o per l'intero Ateneo. Le presentazioni vengono commentate e discusse collettivamente, durante il seminario e registrate a scopo documentario e di stimolazione per successive proposte.

3. Il campione

I partecipanti alle sette edizioni del corso IRIDI FULL sono stati 330 docenti universitari dell'Ateneo torinese (Tab. 1). Oltre la metà degli iscritti (il 68,1%) è di genere femminile, un dato che sottolinea il forte interesse del personale docente donna per l'aggiornamento

professionale e l'innovazione didattica, anche se in Ateneo la distribuzione di genere è differente, con quasi il 60% dei docenti di genere maschile.

Genere	68,1% femmine
	32,9% maschi
Ruolo accademico	11,6% Professore/essa Ordinario/a
	37,6% Professore/essa Associato/a
	24,8% Ricercatore/trice Universitario/a
	16,3% Ricercatore/trice di tipo B
	5,3% Ricercatore/trice di tipo A
	4% Docente a contratto /SSN
Età	1% sotto i 30 anni
	5,5% da 31 a 35 anni
	14,2% da 36 a 40 anni
	20,5% da 41 a 45 anni
	21,5% da 46 a 50 anni
	30% da 51 a 59 anni
	7,8% oltre 60 anni
Esperienza didattica	4,6% 1 anno
	20% fino a 5 anni
	23,1% da 6 a 10 anni
	16% da 11 a 15 anni
	16% da 16 a 20 anni
	8,7% da 21 a 25 anni
	4% oltre 26 anni
Numero studenti/esse per anno accademico	0,8% non conosce
	0,8% meno di 15 studenti/esse
	6,8% da 16 a 50 studenti/esse
	22,4% da 51 a 100 studenti/esse
	12,4% da 101 a 150 studenti/esse
	10,8% da 151 a 200 studenti/esse
	16,4% da 201 a 300 studenti/esse
	8,8% da 301 a 400 studenti/esse
	10,4% oltre 400 studenti/esse

Tabella 1. Partecipanti IRIDI FULL

Rispetto al ruolo accademico, al momento dell'iscrizione al percorso, il 37,6% è Professore/essa Associato/a, il 24,8% Ricercatore/Ricercatrice Universitario/a, il 16,3% RTD-B, l'11,6% Professore/essa Ordinario/a, il 5,3% RTD-A e infine il 4,4% è docente a contratto o del SSN.

L'età media dei partecipanti è di circa 46 anni (ds = 8,72), secondo la distribuzione riportata in Tab. 1.

L'esperienza didattica dei partecipanti è in media di 12,6 anni (ds = 7,18). Come si può osservare nel dettaglio i corsisti hanno una esperienza didattica differenziata e varia, legata anche ai diversi ruoli accademici.

Il numero di studenti e studentesse che ogni docente incontra durante l'anno accademico è mediamente di 184. Anche in questo caso emerge una distribuzione molto varia: oltre il 40% dei partecipanti incontra nei suoi corsi almeno 150/200 studenti, il 10% degli iscritti oltre 400.

4. Gli impatti del FULL valutati con strumenti quantitativi in *self-assessment*

Le trasformazioni generate dai corsi FULL sono state rilevate con strumenti strutturati o semi-strutturati: in prevalenza con scale Likert a 5 livelli e questionari somministrati a inizio e fine percorso. Abbiamo descritto altrove e riportato gli strumenti², alcuni ispirati dalla letteratura internazionale e rivisti, in prevalenza originali e validati. La rilevazione si è centrata sui cambiamenti di rappresentazioni della didattica e della valutazione, e sulle trasformazioni nelle condotte connesse. Sintetizzeremo qui alcuni esiti ottenuti, sulla base dei dati raccolti in 6 corsi START (da 282 docenti che hanno completato la compilazione degli strumenti di autovalutazione).

L'impatto della formazione sulle convinzioni e sulle strategie messe in atto dai docenti è complessivamente buono. Gli asserti della scala ATI descrivono la centratura dei docenti su una didattica trasmissiva oppure attenta agli apprendimenti degli studenti. I risultati dopo i corsi (Fig. 2) evidenziano una riduzione significativa, ma non ampia, della modalità *teacher centred* ($d = -0,26$) con una crescita di adesioni al modello *student centred*, attestata da un buon livello del d di Cohen ($d = 0,55$).

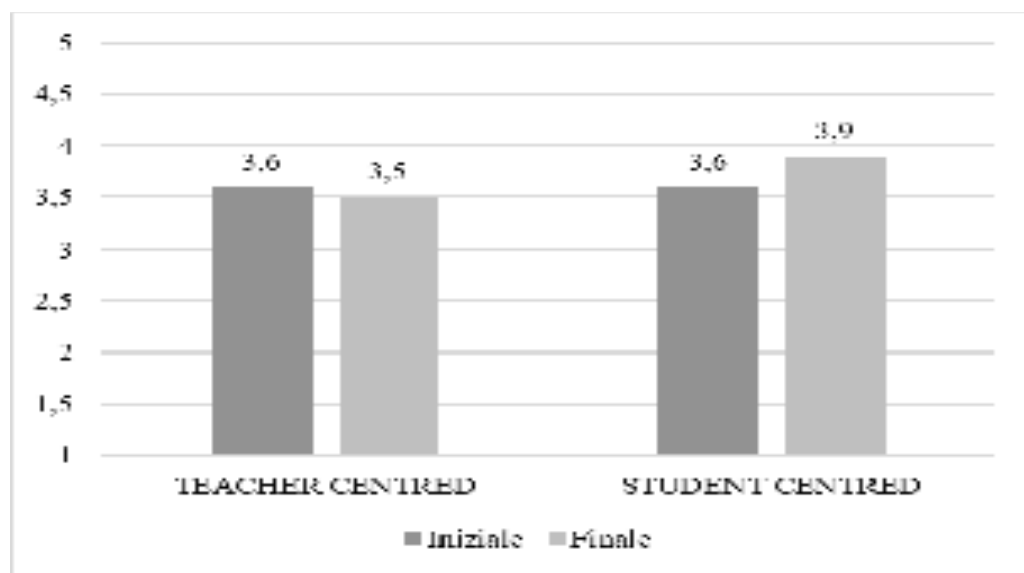


Figura 2. Transizione al modello student centred

I docenti riconoscono di aver migliorato in modo importante le competenze operative. In particolare evidenziano, con buona fedeltà ($r = 0,54^{**}$) un incremento significativo (Fig. 3) nella autovalutazione delle competenze di progettazione didattica, che determina un d di Cohen alto ($d = 0,55$), secondo la classificazione di Higgins et al. (2016)³.

² Coggi, C. (a cura di) (2022). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione*. Milano: FrancoAngeli.

³ $d < 0,18$ basso; $0,19 < d < 0,44$ - moderato; $0,45 < d < 0,69$ - alto; $d > 0,70$ - molto alto.

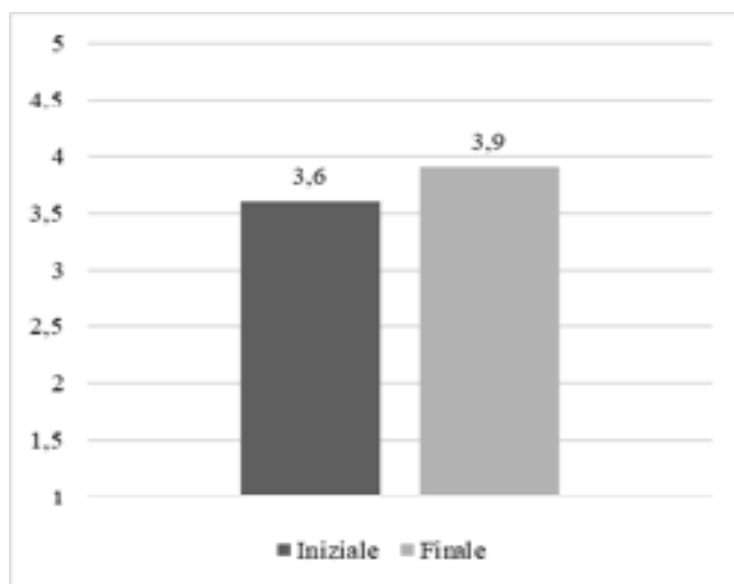


Figura 3. Progettazione didattica (d = 0,55)

I docenti appaiono meglio orientati nel creare coerenza tra le intenzioni didattiche e la scelta di strategie adeguate e si sentono potenziati in modo importante nel percepirsi efficaci nell'insegnamento (Fig. 4): la scala, con buona fedeltà ($r = 0,65^{**}$) consente di individuare un d di Cohen elevato ($d = 0,71$).

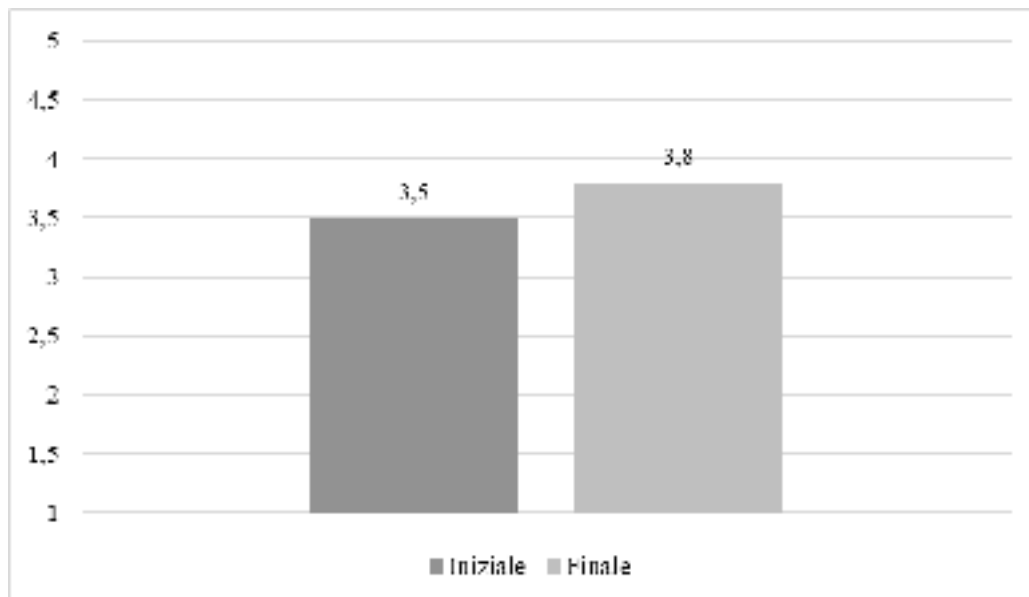


Figura 4. Autoefficacia nell'insegnamento (d = 0,71)

Progressi analoghi a quelli registrati per la didattica si possono osservare a proposito della valutazione. Nella trasformazione dei modelli di valutazione adottati (Fig. 5) sono evidenziati i cambiamenti a seguito della formazione. Al termine del percorso i docenti condividono, in maniera più sistematica, l'esigenza di una valutazione affidabile, regolativa della didattica, formativa per gli studenti, autentica, cioè attenta anche all'incremento di competenze, attivante i processi cognitivi degli studenti, sensibile anche alle responsabilità collettive dei risultati. I corsisti ritengono sempre più superata la funzione solo selettiva della valutazione.

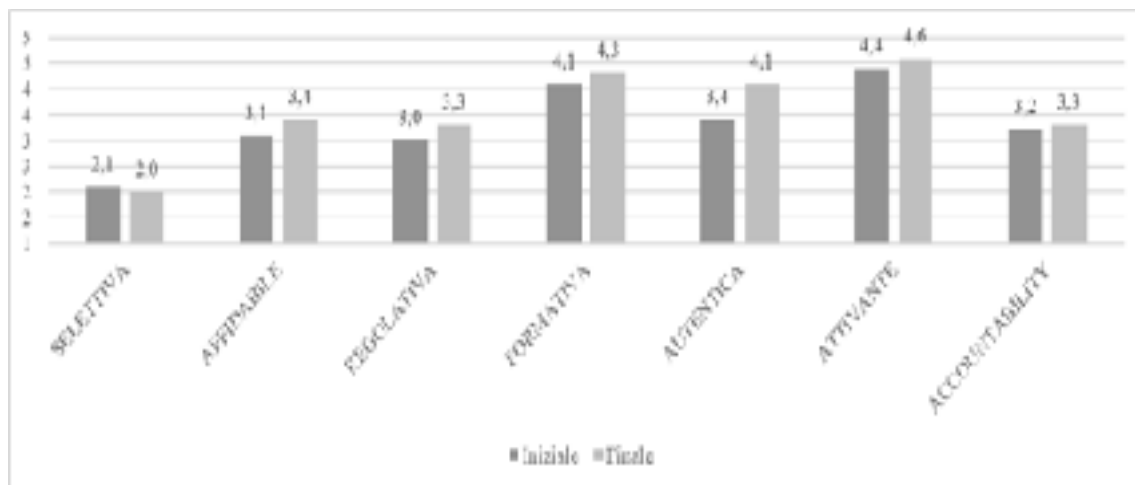


Figura 5. Evoluzione dei modelli della valutazione

I valori dei *d* di Cohen sono mediamente buoni (sulla valutazione affidabile: $d = 0,33$; su quella regolativa: $d = 0,43$; sulla formativa: $d = 0,40$; il *d* di Cohen è elevato sulla valutazione autentica: $d = 0,57$). Solo il decremento sulla valutazione selettiva non è significativo, ma con valori bassi in partenza; sono inoltre ridotti gli effetti sulla valutazione attivante, per effetto tetto ($d = 0,18$), e piccola risulta l'incidenza sulla *accountability* ($d = 0,13$), trattata però solo in una esercitazione a scelta nel corso FULL).

Rilevante è anche la trasformazione delle pratiche della valutazione: il 91% dei corsisti dichiara di aver migliorato le strategie di valutazione. In particolare, l'81,7% dei corsisti ha introdotto cambiamenti per rendere più affidabile la valutazione e dettaglia correttamente le modalità adottate, secondo le percentuali riportate nella Fig. 6.

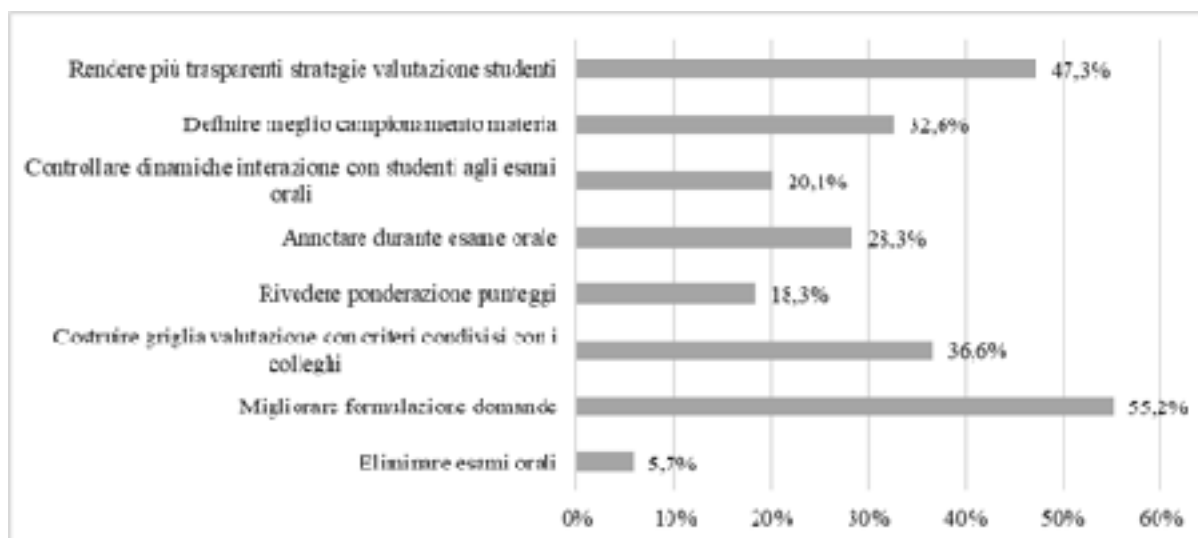


Figura 6. Interventi dei corsisti per migliorare l'affidabilità delle prove d'esame

Altri cambiamenti sono stati realizzati per esempio per favorire la valutazione delle competenze e per rendere formativa la valutazione in itinere e agli esami, così da sostenere i processi di apprendimento e la regolazione dell'insegnamento.

5. Valutazione delle innovazioni a partire dai workshop IRIDI FULL

I percorsi IRIDI FULL sono stati oggetto di monitoraggio, come si è detto, fin dalla prima edizione. Alla valutazione quantitativa, realizzata con il confronto degli esiti della somministrazione delle scale prima e dopo, si è aggiunto un approfondimento qualitativo, relativo innanzitutto agli esiti delle esercitazioni svolte dai docenti, che attestano le acquisizioni nei singoli ambiti (Coggi et al., 2022). Si è inoltre verificato l'esito complessivo dell'intervento, attraverso l'esame delle innovazioni didattico-valutative presentate nel workshop che conclude ogni percorso di formazione. L'analisi dei workshop per lo studio dei cambiamenti e dei fattori che li facilitano permette di formulare delle ipotesi, rispetto all'effetto differenziale e di scala del percorso IRIDI FULL sulle trasformazioni della didattica e della valutazione, a seconda di alcune caratteristiche dei partecipanti e di fattori legati alla proposta didattica, per giungere ad un modello complesso.

Sono state esaminate:

- le problematiche su cui i docenti ritengono più urgente intervenire (eventuali differenze);
- le tipologie di proposta innovativa a seconda dell'esperienza collegiale dei docenti e delle caratteristiche della formazione.

5.1 Presentazioni analizzate

Le analisi sono state condotte a partire dalle registrazioni di 6 workshop. In totale le presentazioni esaminate sono 30 (individuali o in gruppo), realizzate da 63 docenti universitari, di cui 32 con ruoli organizzativi (presidente CdS o Dipartimento, CMR, Presidio AQ, ...), presenti soprattutto nelle prime edizioni del corso. Dal punto di vista metodologico, è stata condotta un'analisi di contenuto sul materiale registrato (circa 17 ore). Questa ha richiesto l'identificazione delle categorie per una sintesi quali-quantitativa.

5.2 Esiti dell'analisi dei workshop

I relatori dei workshop sono docenti che hanno partecipato all'intero corso IRIDI FULL e che hanno deciso di presentare un'innovazione implementata a seguito del percorso di formazione. I relatori hanno potuto scegliere innanzitutto la tematica su cui focalizzare l'attenzione e la tipologia di innovazione. Hanno inoltre stabilito se presentare la loro proposta individualmente o in gruppo. I gruppi potevano essere composti da partecipanti al percorso, afferenti alla stessa struttura didattica (Dipartimento o Scuola) e/o alla stessa disciplina o ancora accomunati da un interesse specifico, o potevano includere altri colleghi, anche al di fuori del gruppo formato da IRIDI. Illusteremo di seguito i principali esiti dell'analisi condotta in relazione a tre elementi di attenzione citati: le tematiche scelte, la tipologia di innovazione proposta e la preparazione in gruppo o meno della presentazione.

5.2.1 Oggetto principale della presentazione e tematiche affrontate

Il primo elemento preso in esame nelle presentazioni ai workshop è la tematica su cui i relatori hanno deciso di focalizzare l'attenzione. Si tratta di un aspetto interessante, perché rappresenta spesso l'ambito su cui i docenti ritengono più urgente intervenire, quello in cui pensano di dover acquisire maggiori competenze, che, a volte, costituisce persino il motivo principale per il quale hanno deciso di iscriversi ad un corso di formazione. In altri casi i docenti si focalizzano sull'argomento del corso che maggiormente li ha colpiti per la prospettiva innovativa. Come si può evincere dal grafico (Fig. 7) la maggior parte dei partecipanti ha scelto un tema legato alla didattica (14 su 30). Diversi partecipanti hanno compreso però la stretta relazione esistente tra didattica e valutazione e hanno deciso di focalizzare l'attenzione sui due aspetti in maniera congiunta. La trasformazione della valutazione in Università rappresenta una sfida impegnativa, a fronte anche dei grandi numeri che rendono complesso introdurre innovazioni come la valutazione formativa o la valutazione autentica. Alcuni docenti hanno proposto però contributi in tale ambito.

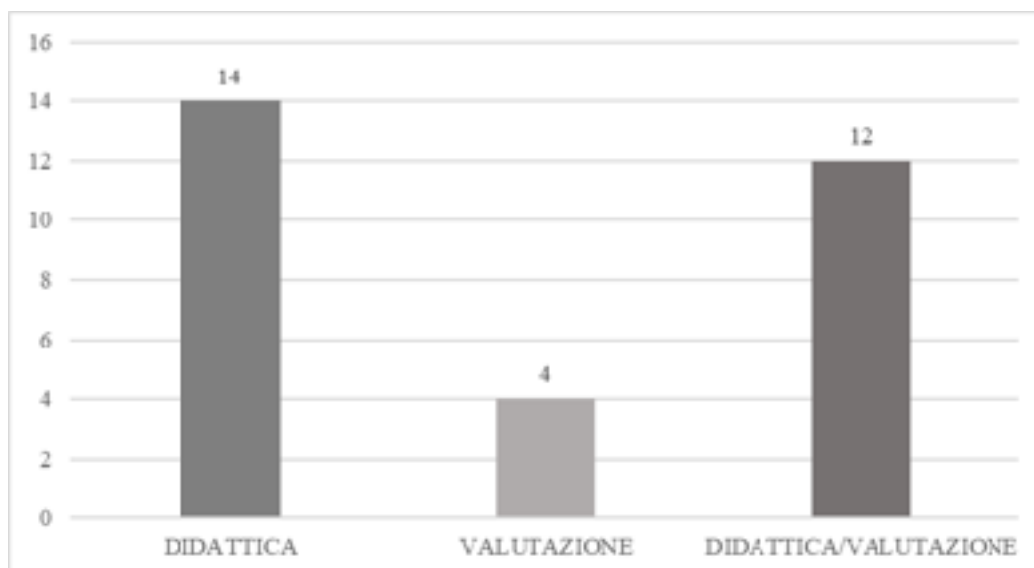


Figura 7. Tema scelto per la presentazione

Se si analizzano in specifico le tematiche affrontate (Fig. 8), il problema principale è risultato quello di *individuare strumenti e metodi per sostenere la motivazione e l'apprendimento*. Sono emerse a tal proposito numerose esperienze innovative che i docenti hanno provato ad applicare ai loro insegnamenti (come, per esempio, attività *problem-based*, i metodi *flipped* e *blended*, i lavori in gruppo, la tecnica del debate, l'introduzione di contest, il coinvolgimento nella ricerca, la messa in relazione dei contenuti didattici con la vita quotidiana, l'attivazione del conflitto cognitivo per attivare la curiosità epistemica...). L'altro tema su cui i docenti si sono focalizzati nelle loro presentazioni lega valutazione e didattica. Si tratta della necessità di adottare strategie che consentano agli studenti di acquisire non solo conoscenze, ma di *sviluppare anche competenze spendibili nel mondo del lavoro*, e di avere strumenti di valutazione che permettano di documentarle e valutarle. Lo sguardo al mondo del lavoro ha portato inoltre alcuni a riflettere sul tema delle *soft skill*, argomento da decenni dibattuto nell'ambito dell'orientamento professionale, in quanto si tratta di abilità fondamentali per l'ingresso nel mondo lavorativo e la soddisfazione professionale (Tsekhmister et al. 2023), diventate oggetto di crescente attenzione per le università che preparano i futuri professionisti. L'introduzione nei corsi di strategie che siano in grado di stimolare non solo le conoscenze e abilità tecnico-specifiche, ma anche quelle trasversali è stata oggetto di alcune presentazioni. Si riferisce ancora alla didattica la preoccupazione relativa alla qualità dell'insegnamento che viene erogato (Come coinvolgere gli studenti? Come attivarli? Come favorire l'autovalutazione? Come curare la qualità di video e materiali?). Si tratta di un'esigenza che si è percepita maggiormente nel periodo pandemico, con la didattica online, ma sicuramente utile più in generale. Alcuni docenti, specie di curricula umanistici, hanno invece percepito la necessità di un *maggior raccordo tra i docenti che afferiscono ad un medesimo corso di laurea*, al fine di costruire un sistema di formazione coerente, evitando ripetizioni e lacune nel complesso. Propongono inoltre l'adozione condivisa di trasformazioni della didattica e della valutazione nei corsi di studi (es. portfolio...). Altri docenti hanno sostenuto infine l'esigenza di curare meglio la valutazione, sia nei singoli esami, incrementando l'affidabilità delle prove, sia attraverso azioni più di sistema che propongono di uniformare strumenti e metodi di valutazione all'interno di un curriculum.

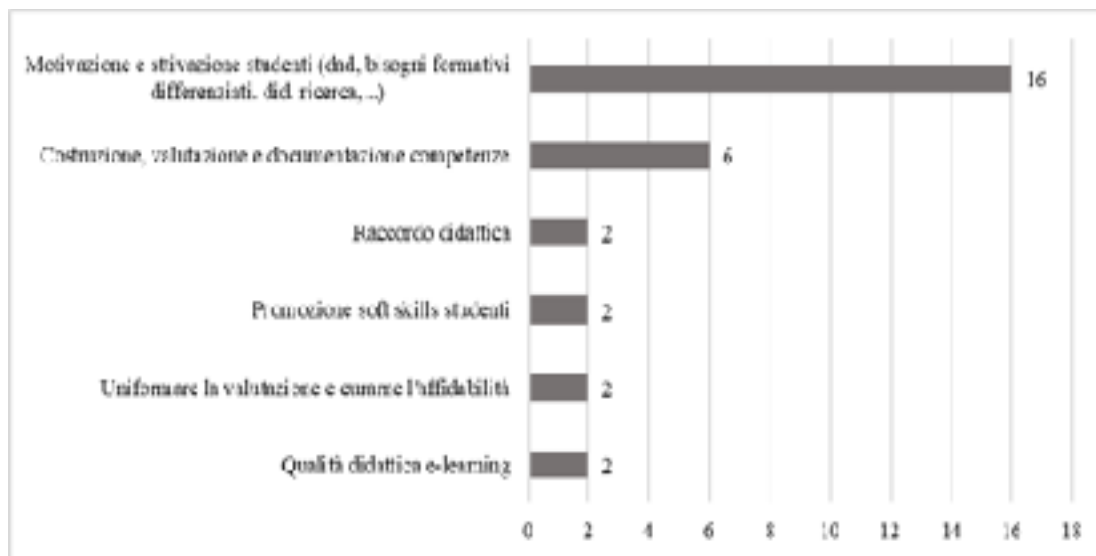


Figura 8. Tema specificato

Ci soffermeremo sul tema più trattato dai relatori dei workshop del percorso IRIDI FULL, ovvero l'adozione di strategie motivazionali e di attivazione degli studenti. Si tratta di un problema sentito soprattutto in ambito scientifico, per corsi a grandi numeri, specie se collocati nei primi anni e in particolare se si tratta di "corsi di servizio", in curricula professionalizzanti. Le proposte sono molto variate. In alcuni casi vengono sperimentate strategie didattiche innovative (es. introduzione della *flipped classroom*). Riportiamo di seguito un esempio⁴.

Innovazione della didattica con la flipped/blended lecture: un confronto tra scienze infermieristiche e scienze motorie

Focus: Tre corsi e cdl in Scienze infermieristiche (anatomia, fisiologia, farmacologia) - Un corso di Scienze motorie e sportive (psico-pedagogica).

I docenti propongono l'introduzione della metodologia flipped limitata ad un modulo formativo all'interno di un corso. L'analisi del gradimento degli studenti evidenzia che gli stessi non l'hanno ritenuta più efficace della didattica tradizionale. Metà degli studenti si convincono però che aver preparato del materiale per la flipped li abbia facilitati nello studio. Gli studenti risultano favorevoli ad un cambiamento graduale.

Altre proposte si focalizzano sull'introduzione, all'interno del corso, di specifiche strategie didattico-valutative per stimolare la motivazione, generando curiosità, favorendo l'attivazione degli studenti, coinvolgendoli con strategie di lavoro a gruppi, in attività di problem-solving, o stimolandone l'autodeterminazione e l'autonomia nell'apprendimento, attraverso specifiche strategie di valutazione formativa. L'esempio riportato di seguito è centrato sulla stimolazione dell'interesse⁵.

"Qualcuno mi ascolta=?" - La didattica per suscitare interesse dove non c'è

Focus: Biologia e Diversità vegetale (9 CFU) Corso del 1° anno, Scienze biologiche - Modulo Biologia (4 CFU) Corso del 1° anno, Infermieristica.

I docenti propongono l'introduzione sistematica di strategie motivazionali.

- Inizio corso: suggeriscono di partire da una notizia e di sondare le conoscenze in ingresso.
- Metà percorso: integrano nel corso lavori di gruppo, casi-studio, aneddoti connessi alla disciplina studiata, riferimenti costanti all'attualità, predisposizione di un elemento sorpresa, esercizi di caccia all'errore, realizzazione di un'autovalutazione con Google Moduli.
- Fine percorso: realizzano una valutazione di gradimento analitica.

⁴ Autori: D. Mancardi, S. Raimondo, C. Mosso, B. Mognetti.

⁵ Autori: G.R. Merlo, S. Perotto.

Alcune presentazioni commentano l'introduzione di tecnologie e strumenti che consentono di introdurre gli studenti alla ricerca, di coinvolgerli e motivarli⁶.

L'innovazione didattica nelle attività di terreno: non solo una questione tecnologica

Focus: settore disciplinare (geografia generale GGR/01 e geografia fisica e geomorfologica GEO/04)

Presentazione di due casi: laboratorio residenziale sul campo di geografia per maestri; escursione per raccogliere dati per uno studio geomorfologico.

Le presentazioni si preoccupano anche di utilizzare strategie didattiche adeguatamente diversificate, a fronte dell'eterogeneità delle attuali coorti universitarie, e di modalità didattiche e valutative per favorire l'inclusione (es. studenti DSA e apprendimento della lingua inglese...).

Di particolare interesse risultano i progetti che consentono lo sviluppo e la valutazione di competenze, come "la progettazione, realizzazione e documentazione di un'intervista all'autore di un'opera di «street art»"⁷.

Riportiamo anche un esempio interessante di innovazione specifica in ambito valutativo, che prevede una trasformazione dell'impianto curricolare⁸.

I processi di valutazione nell'ambito delle Scienze Veterinarie: stato dell'arte, criticità e possibili azioni future

Focus: Cdl Dipartimento Scienze Veterinarie (CLM medicina veterinaria, Cdl PGAAS)

Si propone la revisione degli obiettivi formativi del corso di studi, la revisione del portfolio delle competenze predisposto, la progettazione dei corsi di studio per competenze e la produzione di linee guida sulla politica di valutazione dei risultati.

Di particolare interesse è anche l'analisi delle tematiche scelte, tenendo conto dell'appartenenza dei docenti ad un settore scientifico disciplinare umanistico piuttosto che scientifico. Secondo le rilevazioni quantitative realizzate sul campione complessivo dei partecipanti al percorso IRIDI FULL (n = 282), i docenti di area scientifica, specie in ingresso, a differenza di quelli di area umanistica, privilegiano un approccio centrato sulla disciplina, piuttosto che sull'apprendimento⁹ (Fig. 9), ovvero focalizzano l'attenzione più sulla trattazione completa degli argomenti, piuttosto che sull'attivazione cognitiva e motivazionale degli studenti.

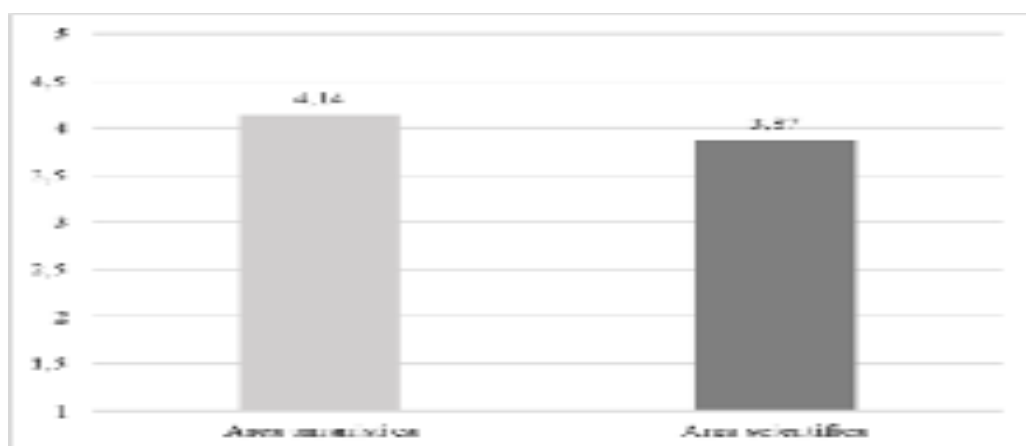


Figura 9. Approccio didattico centrato sul docente (teacher centred)

⁶ Autori: C. Giorda, M. Giardino, A. Magagna.

⁷ M. Gulmini, D. Scalzone, "Un nuovo modulo formativo per la conservazione dell'arte pubblica: dalla progettazione alla realizzazione" - corso quinquennale a ciclo unico in conservazione e restauro.

⁸ Autori: M. Giacobini, T. Nervo, R. Odore, P. Sacchi, A. Tarducci.

⁹ realizzata attraverso un adattamento dell'ATI (Lo strumento è stato presentato in Coggi et al., 2023)

Sono proprio i docenti di area scientifica che, dopo la formazione, fanno emergere invece maggior interesse per l'acquisizione di strategie didattiche centrate sull'apprendimento dello studente, come le strategie motivazionali, l'attivazione degli studenti, la differenziazione didattica, come mostra il grafico di Fig. 10, che presenta le tematiche affrontate in maniera più analitica rispetto al precedente.

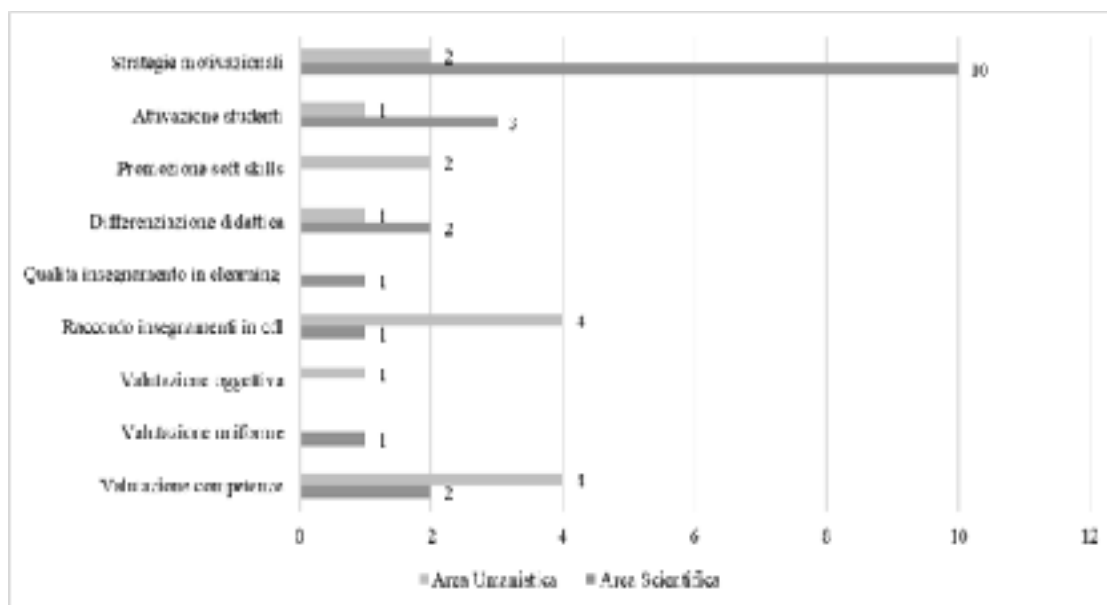


Figura 10. Tematiche della presentazione scelte dai docenti di area scientifica e umanistica

Al contrario i docenti di area umanistica, che presentano una preferenza per l'approccio centrato sull'apprendimento già in ingresso, favoriti anche dalla tipologia di discipline insegnate, risultano più preoccupati di avvicinare il loro insegnamento al mondo del lavoro, focalizzando l'attenzione sulla formazione di vere e proprie competenze. Sono interessati inoltre a creare un raccordo all'interno di curricula spesso molto frammentati, con numerosi esami a scelta che non favoriscono una progressione ragionata tra i corsi. Si tratta a volte di un'offerta formativa che deriva da stratificazioni precedenti più che da un ragionamento a ritroso, capace di connettere coerentemente i risultati attesi, le competenze da formare a fine curricolo, con l'offerta formativa.

5.2.2 Esperienza nella qualità didattica di sistema e livello dell'innovazione proposta (dal modulo di insegnamento fino all'Ateneo)

L'analisi delle proposte presentate dai partecipanti ai workshop consente altresì, come detto, di evidenziare ulteriori elementi che incidono sulla tipologia di innovazione. Uno di questi è l'esperienza dei docenti in ruoli organizzativi. I partecipanti a IRIDI FULL hanno infatti profili variegati, non solo rispetto all'area disciplinare (scientifica o umanistica), ma anche rispetto all'esperienza maturata, non solo nella didattica in aula, ma anche nella gestione organizzativa e dei processi di qualità della stessa, con diversi ruoli (es. vicedirettore/trice alla didattica in un dipartimento, presidente di corso di studi, componente della Commissione per l'assicurazione della qualità di un corso di studi, della Commissione paritetica di Scuola o del Presidio di Qualità di Ateneo).

A questo proposito abbiamo messo in relazione il ruolo eventualmente ricoperto dai partecipanti, graduato in base alla complessità organizzativo-gestionale richiesta dallo stesso in ottica di sistema, e il livello dell'innovazione proposta (dal singolo modulo di insegnamento, all'intero dipartimento, fino all'Ateneo). Si ottiene una relazione statisticamente significativa (R

= 0.56**), che evidenzia come l'estensione dell'innovazione cresca in relazione al ruolo coperto nei processi di gestione del sistema. In particolare si osserva (Fig. 11) che i docenti con esperienza nella presidenza di un corso di studi, nella vicedirezione alla didattica o negli organismi di gestione della qualità progettano, più spesso dei colleghi, innovazioni a livello di gruppo disciplinare (es. attivazione degli studenti attraverso una didattica di ricerca) oppure si riferiscono all'intero corso di studi (es. individuazione di modalità trasversali di valutazione autentica delle competenze o di risposte comuni per accompagnare l'apprendimento di studenti con fragilità). Gli stessi formulano proposte per il Dipartimento (es. strategie per uniformare la valutazione finale di più corsi di studio; individuazione di strategie per la didattica *blended*) o suggeriscono innovazioni per l'Ateneo (es. promozione di soft skill negli studenti; costruzione di *teaching and learning center* per promuovere le competenze didattiche e valutative dei docenti).

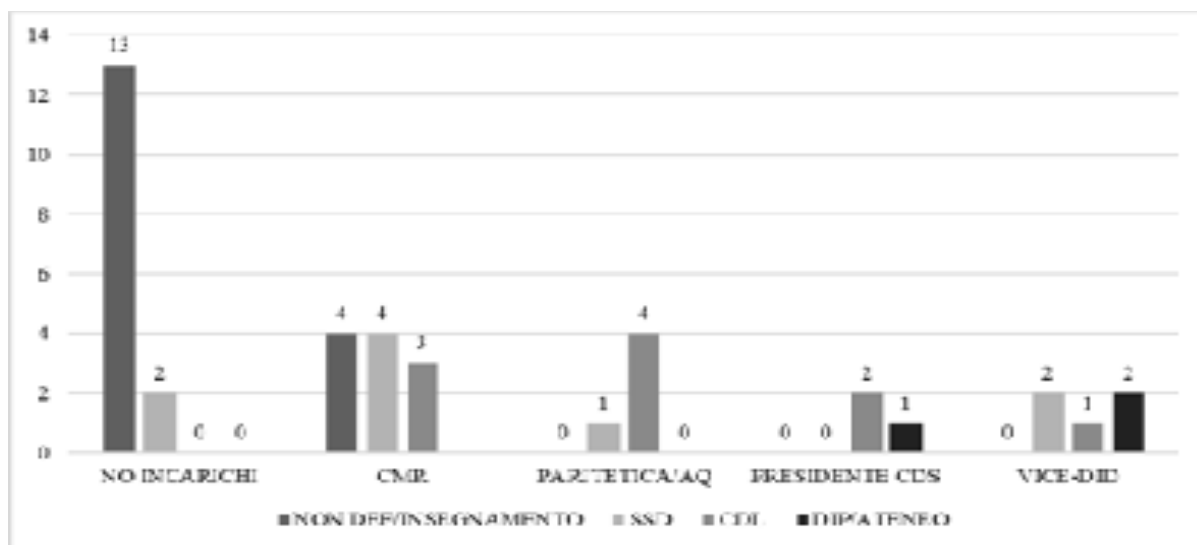


Figura 11. Innovazione e incarichi

5.2.3 Tipo di corso (presenza/distanza), gruppo di docenti/singolo docente e caratteristiche delle proposte di innovazione

Ci siamo chieste, infine, se le modalità di erogazione (in presenza o a distanza) che hanno caratterizzato il percorso formativo IRIDI FULL nelle diverse edizioni, abbiano influenzato le modalità di lavoro dei docenti per la preparazione al workshop e la tipologia di proposta innovativa presentata. Si rileva in prima istanza come nei percorsi che si sono svolti in presenza, i partecipanti abbiano scelto più spesso di presentare innovazioni costruite in gruppo. Nel caso invece dei percorsi che, a causa della pandemia, si sono svolti a distanza, la partecipazione ai workshop è stata sempre individuale (Fig. 12). La scarsa possibilità di interazione legata alla modalità di erogazione ha probabilmente limitato le opportunità di conoscenza e scambio e quindi la scelta di sperimentarsi insieme ad altri colleghi.

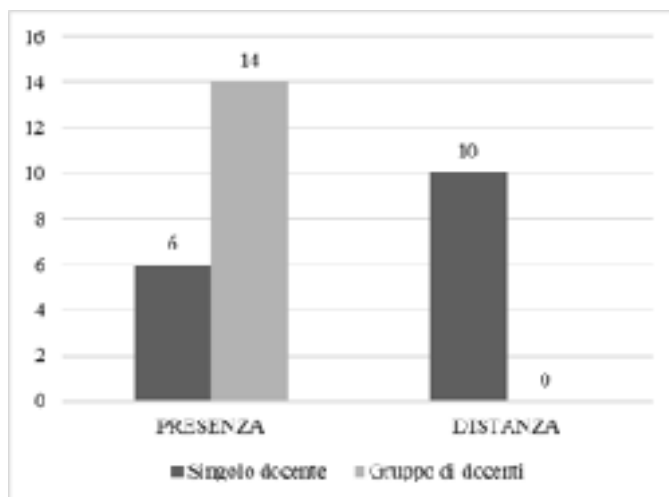


Figura 12. Presenza/distanza e docenti coinvolti nelle proposte

Tale condizione incide inoltre sul livello della proposta innovativa presentata (Fig. 13). Tutte le innovazioni proposte nei workshop connessi a edizioni del percorso erogate a distanza riguardano, infatti, il singolo insegnamento, a fronte di una centratura su innovazioni differenziate e di più ampio respiro nei corsi in presenza, determinata, come sopra descritto, dal ruolo organizzativo dei partecipanti, ma evidentemente anche dalla maggiore possibilità di interazione tra i partecipanti.

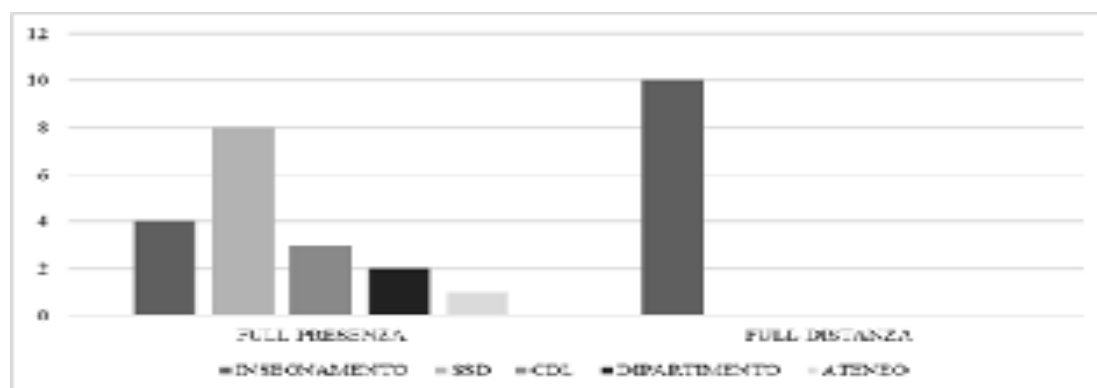


Figura 13. Presenza/distanza e livello proposta presentata

6. Indicazioni per un modello di analisi dell'efficacia della formazione

Gli esiti sintetizzati, nelle loro articolazioni, evidenziano l'utilità di un *modello complesso* di analisi dell'efficacia innovativa della formazione, con una varietà di strumenti per l'analisi quantitativa e qualitativa dei risultati a termine corso. Un apporto significativo agli studi di efficacia può venire, come emerge dal contributo, dagli strumenti quantitativi, come le scale e i questionari strutturati che consentono di indagare le trasformazioni più o meno evidenti che si ottengono su alcune caratteristiche dei partecipanti, in relazione con gli elementi essenziali del modello formativo.

Per verificare l'efficacia della formazione FULL abbiamo scelto per esempio di centrarci su alcuni aspetti, come le rappresentazioni e le pratiche nella didattica e nella valutazione, ma altri tratti dei partecipanti (motivazione, creatività...) che possono fungere da variabili moderatrici, potrebbero essere rilevati con ulteriori strumenti. Altri aspetti ancora dell'efficacia

formativa emergono in particolare dall'analisi dei lavori proposti nei workshop, come la propensione a lavorare per gruppi o individualmente o il ruolo più o meno attivante del contesto istituzionale in cui il docente è incluso o gli effetti diversi del formarsi in presenza e interazione con i colleghi o a distanza, individualmente, con ridotti scambi collettivi. Altri elementi ancora per lo studio di efficacia, riferibili alle scelte della *governance* di valorizzazione della didattica o connesse alle caratteristiche degli studenti richiederebbero ulteriori documenti da approfondire o diversi strumenti di rilevazione. Riportiamo nella Fig. 14 un possibile modello per l'analisi degli interventi formativi che tiene conto della complessità delle variabili coinvolte nel processo.



Figura 14. Modello per analisi degli interventi formativi

Sulla base di tale modello potrebbe ulteriormente svilupparsi la ricerca sulla qualità della didattica a seguito di percorsi di *Faculty Development*, così da identificare non solo effetti registrati a breve termine, come quelli analizzati, ma anche cambiamenti a lungo termine.

Riferimenti bibliografici

- Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. *Higher Education Academy*, 1(4), 1-4.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>.
- Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>.
- Brooks-Harris, J. E., & Stock-Ward, S. R. (1999). *Workshops: Designing and facilitating experiential learning*. Sage Publications.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in educational evaluation*, 46, 81-91. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.002>.
- Coggi, C., Emanuel, F., & Ricchiardi, P. (2023). Efficacia complessiva e differenziale della formazione IRIDI dell'Università di Torino. In A. Lotti, F. Bracco, M.M. Carnasciali, G. Crea, S.

Garbarino, M. Rossi, M. Rui, & E. Scellato (eds.) *Faculty Development la via italiana* (pp. 314-330). Genova: Genova University Press.

Coggi, C., Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2022). Formare alla didattica e alla valutazione i docenti in servizio: un bilancio di cinque edizioni di IRIDI FULL. In C. Coggi (eds.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 70-121). Milano: FrancoAngeli.

Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and teacher education*, 61, 189-198. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015>.

European Commission, High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2014). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office of the European Union. Disponibile in: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/42468> (26 settembre 2023).

Falchikov, N. (2013). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.

Favre, D. E., Bach, D., & Wheeler, L. B. (2021). Measuring institutional transformation: a multifaceted assessment of a new faculty development program. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(3), 378-398. <https://doi.org/10.1108/JRIT-04-2020-0023>.

Hattie, J. (2007). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.

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), 952-984. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/tea.20439>

Higgins, S., Katsipataki, M., Villanueva-Aguilera, A., Coleman, R., Henderson, P., Major, L., Coe, R., Mason, D. (2016). *The Sutton Trust-Education Endowment Foundation, Teaching and Learning Toolkit*. Education Endowment Foundation, UK.

Houseknecht, J. B., Bachinski, G. J., Miller, M.H., White, S. A., & Andrews, D. M. (2020). Effectiveness of the active learning in organic chemistry faculty development workshops. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(1), 387-398. <https://doi.org/10.1039/C9RP00137A>

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. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100331>

Kezar, A., & Maxey, D. (2014). Collective action on campus toward student development and democratic engagement. *New Directions for Higher Education*, 167, 31-41. <https://doi.org/10.1002/he.20103>

Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 3-9.

Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.

Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Burlington: Elsevier.

Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human resource development quarterly*, 22(1), 111-122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>

Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), e3292. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>

Ong, C. C. P., Foo, Y. Y., Chiu, F. Y., & Nestel, D. (2022). 'It's going to change the way we train': Qualitative evaluation of a transformative faculty development workshop. *Perspectives on medical education*, 11(2), 86-92. <https://doi.org/10.1007/s40037-021-00687-4>

Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032. <http://doi.org/10.1080/02602938.2015.1055233>

Postareff, L., Mattsson, M., & Parpala, A. (2018). The effect of perceptions of the teaching-learning environment on the variation in approaches to learning - Between-student differences and within-student variation. *Learning and Individual Differences*, 68, 96-107. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.006>

Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. McGraw-Hill Education.

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

Steinert, Y. (2010). Faculty development: from workshops to communities of practice. *Medical teacher*, 32(5), 425-428. <https://doi.org/10.3109/01421591003677897>

Stes, A., Coertjens L., Van Petegem P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach, *Higher Education*, 60, 187-204. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9294-x>

Torock, J. L. (2009). Experiential learning and Cooperative Extension: Partners in non-formal education for a century and beyond. *The Journal of Extension*, 47(6), 24.

Tsekhmister, Y., Stetsenko, N., Volyk, O., Gumennykova, T., Sharov, O. (2023). Forecast of Educational Trends in the Role of "Soft Skills" for the Professional Development of Future Specialists in the Conditions of Distance Learning: The Challenges of Our Time. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 23(10), 210-217. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i10.6195>

Innovare i formati di didattica

Barbara Neri, Cinzia Viroli
Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

1. Innovazione della didattica: le due fasi della sperimentazione

In linea con i processi di trasformazione e innovazione, avvenuti nei sistemi di istruzione e formazione a livello internazionale, le ESG - *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education*, nell'aggiornamento della Commissione Europea del 2015 - evidenziano con forza la necessità di adottare un approccio all'apprendimento e all'insegnamento incentrato sullo studente e di aprirsi alla sperimentazione di percorsi di apprendimento flessibili, sostenuti da nuove forme di didattica e dall'apprendimento digitale.

Sull'onda di questo indirizzo, l'Università di Bologna ha sperimentato due fasi dell'innovazione sul fronte della didattica.

Nella prima fase (pre-pandemia) è stato ideato un sistema con una forte centratura sul metodo e un percorso di innovazione, attivato dal basso e fra pari, realizzando laboratori didattici sui principi di progettazione e dei metodi di didattica. Un sistema, dunque, volto ad accrescere le competenze di didattica dei docenti e ricercatori dell'Ateneo realizzando, su queste dimensioni, uno stretto monitoraggio attuato applicando le leve date dal sistema di *Quality Assurance* di Ateneo, il metodo della *Formative Education Evaluation* (Scriven, Stufflebeam, Stake, Lincoln, House e Howe in Kellaghan e Stufflebeam, 2003; Bondioli e Ferrari, 2004) e della Ricerca-Formazione intesa in senso valutativo (Betti e Vannini, 2013; Betti, Davila, Martínez e Vannini, 2015; Asquini, 2018).

In una fase successiva, (post-pandemia), la ripresa della didattica in presenza ha favorito l'avvio di una rinnovata stagione di innovazione, in grado di trarre profitto dalle disponibilità tecnologiche¹⁰ e dalle competenze didattiche dei docenti, sviluppate, sperimentate e potenziate nel corso degli ultimi anni accademici. In questa direzione si è dato corso a una nuova progettualità che guarda all'innovazione delle architetture di didattica.

Con il ritorno in presenza, si è inteso dunque promuovere una sperimentazione, su un gruppo pilota di insegnamenti (il 5% circa degli oltre 10.000 insegnamenti che caratterizzano l'offerta didattica) e su due possibili modelli:

- il modello “Ibrido”, che prevede l'integrazione di modalità di innovazione didattica per una porzione dell'insegnamento e fino al 35% della durata complessiva dell'attività formativa;
- il modello di “DDI - didattica digitale integrativa”, che prevede la messa punto di un *repository* di risorse per supportare gli studenti nell'attività di apprendimento e per la preparazione alle prove d'esame. Questa forma di innovazione va quindi oltre i metodi e guarda all'innovazione dei formati e alla valorizzazione delle rinnovate dotazioni tecnologiche; ciò al fine di supportare il percorso di apprendimento degli studenti frequentanti, ma anche non frequentanti, riducendo, attraverso la didattica digitale integrativa e la proposta del modello ibrido, il *gap* di opportunità dei due contingenti.

¹⁰ Da settembre 2020 (ripartenza della didattica in presenza dopo la prima ondata pandemica) tutte le aule sono dotate di una postazione docente e di un set di attrezzature adatte per la didattica mista (presenza/remota): PC con sistema di *webconference*, Schermo touch-screen da 26” con funzioni di lavagna virtuale, Telecamera per riprendere la lezione, *Document camera*, Microfono ambientale, Microfono *wireless* per il docente (solo nelle aule di grandi dimensioni)

2. L'impianto metodologico per il monitoraggio e la valutazione degli esiti della sperimentazione

Come anticipato in premessa, il modello di monitoraggio e valutazione di entrambe le sperimentazioni, si è basato sulla valorizzazione di strumenti di indagine, sull'analisi dei risultati raccolti, sulla progettazione, valutazione e ri-progettazione del modello di innovazione didattica.

Più in particolare, il sistema nella sua interezza è alimentato da un percorso, circolare e ricorsivo, che mette in sinergia, la *Quality Assurance* della didattica (livello macro) con la dimensione della ricerca sulla didattica, basata sul metodo della *Formative Educational Evaluation* e della Ricerca-Formazione intesa in senso valutativo (livello micro).

A livello macro, sul fronte della *Quality Assurance*, l'Ateneo di Bologna ha inteso andare oltre la dimensione "formale" della qualità per fare propria la dimensione culturale della qualità stessa. In questa direzione, la norma rappresenta certamente il presupposto dell'agire, ma lo sforzo progettuale è volto a definire un sistema nel quale l'organizzazione si fa presupposto di qualità e dove, il sistema di qualità della didattica funge esso stesso da leva per lo sviluppo organizzativo¹¹.

A livello micro, si inserisce la cornice teorico-metodologica della *Formative Educational Evaluation* - della valutazione partecipata e democratica e della Ricerca-Formazione intesa in senso valutativo. Il modello prevede la realizzazione di azioni valutative, orientate in senso formativo e definite attraverso l'analisi e la progressiva ri-progettazione delle azioni didattiche, a sua volta supportata da interventi formativi ideati *ad hoc* e rivolti ai docenti.

Un modello, dunque, attivato dal basso e fra pari e dove si crea cultura della qualità, valorizzando le esperienze in essere in Ateneo, messe in campo dai docenti Alma Mater, oltre i ruoli e i confini disciplinari.

Dunque, la cultura del dato affianca e sostiene la cultura della qualità, attuando un sistema che da organizzazione del dato stesso, si occupa della sua gestione, attraverso analisi (in forma anonima e aggregata) utili ad individuare le tendenze, positive e negative, da potenziare o correggere; potenziamento e correzione che avvengono valorizzando la leva formativa e con la creazione di linee guida utili a favorire la più ampia diffusione della conoscenza.

Ciò premesso, lo studio degli andamenti, anche della seconda fase sperimentale, si è basato su tre livelli di intervento:

- analisi quantitativa sulle adesioni;
- analisi quali-quantitativa dei progetti presentati;
- analisi dell'opinione studenti.

2.1 Analisi quantitativa sulle adesioni

L'analisi sui volumi è stata organizzata per Dipartimento e Macro Area; ciò con la finalità di rilevare i contesti della sperimentazione, monitorare le progettualità messe in campo dai docenti e i relativi andamenti in termini di riscontro da parte degli studenti per come meglio evidenziato nei punti successivi.

2.2 Analisi quali-quantitativa dei progetti presentati

Questa parte dell'indagine è stata volta a mappare le caratteristiche dei progetti dal punto di vista qualitativo, delle metodologie messe in campo e per le relative scelte tecnologiche adottate dai docenti dell'Ateneo bolognese per la realizzazione delle pratiche di innovazione didattica.

Più in particolare, l'analisi dei progetti presentati dai docenti che hanno aderito alla sperimentazione del modello blended, è stata realizzata attraverso delle tecniche di text-mining

¹¹ European University Association (EUA) - 2006 «Quality culture refers to an organizational culture that intends to enhance quality permanently and is characterized by two distinct elements: on the one hand, a cultural/psychological element of shared values, beliefs, expectations and commitment towards quality and, on the other hand, a structural/managerial element with defined processes that enhance quality and aim at coordinating individual efforts».

in quanto strumenti utili per trasformare il testo libero del linguaggio naturale in dati numerici strutturati e normalizzati (Feldman and Sanger, 2007). Il *text-mining* consente di rappresentare il testo e le parole at-traverso grandezze numeriche allo scopo di estrarre informazioni riconducibili agli aggregati di interesse, nel caso di specie, alle Macro Aree e alle strutture dipartimentali.

L'analisi è stata avviata con una fase preparatoria che ha comportato un'armonizzazione dei testi (rimozione della punteggiatura, di numeri, etc) per poi proseguire con la suddivisione del testo in parole singole (tokens) e in coppie di parole (bigrammi). Inoltre, sono state eliminate le cosiddette "*stopwords*" (ovvero parole trasversali ai testi e molto comuni, es. congiunzioni, avverbi) ed è stata applicata una procedura (*stemming*) che ha permesso di considerare solamente le radici (*stems*) delle parole, raggruppando in questo modo termini che hanno la stessa origine e che si riferiscono al medesimo concetto.

In seguito, sono state visualizzate le radici dei tokens/bigrammi più frequenti attraverso "*cloud*" separatamente per Macro Area e per Dipartimento, al fine di individuare le metodologie di innovazione didattica maggiormente adottate dai docenti Unibo in relazione a specifici gruppi e contesti.

Successivamente, si è proceduto con la clusterizzazione delle strategie di innovazione didattica adottate dai docenti dell'Università di Bologna e organizzate per Macro Area (medica, scientifica, sociale, tecnologica, umanistica). In particolare, il raggruppamento delle strategie ha fatto emergere alcuni ambiti ricorrenti, riconducibili, nelle proposte dei docenti partecipanti, a differenti scelte progettuali e con finalità di innovazione didattica. I raggruppamenti emersi dall'analisi dei dati sono quattro:

- Progetti sostenuti dall'applicazione di **metodologie** di innovazione didattica (esempio: lavori di gruppo, *flipped classroom*, *problem solving*, *peer tutoring*, giochi di ruolo, casi di studio etc) atte a favorire il coinvolgimento dello studente, che diventa protagonista attivo del processo di apprendimento stesso.
- Progetti che includono, nella dimensione di innovazione l'utilizzo, di "**aule e spazi virtuali**", fra sincrono e asincrono (esempio: Zoom, Teams, ma anche Panopto - che consiste in un *Video Content Management System* (VCMS) per la produzione, gestione e l'erogazione dei contenuti video ai fini della didattica asincrona, strettamente integrata con la piattaforma Virtuale, Virtuale - quale sistema di *digital learning*, basato su piattaforma Moodle, per il supporto alla didattica convenzionale e a distanza, integrato con l'applicativo per la gestione della didattica (*Didattica Online*), con il sistema portale (pubblicazione dell'offerta formativa, siti docenti, siti dei Corsi di Studio) e con la piattaforma di *webconference* Teams, per la didattica a distanza in modalità sincrona).
- Progetti che valorizzano diverse tipologie di **software e banche dati** come strumenti di innovazione didattica (esempio: *Kahoot!*, *Mentimeter*, *Wooclap*, banche dati bibliografiche etc). Dunque, varie tipologie di app, adatte all'erogazione e fruizione di contenuti interattivi, quali quiz e "giochi", che danno la possibilità di commentare ciò che si legge, ma anche di personalizzare il percorso dello studente, anche integrando l'uso di banche dati e favorendo così, oltre ad un alto livello di ingaggio, ma anche una maggiore autonomia nello studio.
- Progetti che utilizzano piattaforme di "**approfondimento e condivisione della conoscenza**" (MOOC - a partire dal sistema UniBook di Ateneo, basato su piattaforma OpenEDx, ma anche *podcast*, *blog*, forum etc), come sistemi di *knowledge management*, adatti, non solo all'archiviazione e consultazione dei materiali didattici, ma anche utilizzati per integrare specifiche applicazioni metodologiche (ad esempio, per organizzare una *flipped classroom*).

2.3 Analisi dell'opinione studenti

Questa parte dell'indagine è stata volta a rilevare gli esiti del gradimento degli studenti con l'obiettivo, da un lato, di valorizzare gli aspetti più virtuosi della sperimentazione e dall'altro al fine di intervenire sulle dimensioni che presentano indicatori più deboli.

A questo proposito è stato adottato il questionario opinione studenti dell'Ateneo di Bologna che, dall'A.A. 2013-14 ha introdotto un modello che, con delibera degli organi accademici, ha integrato le domande obbligatorie previste dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema

Universitario e della Ricerca, con alcune domande specifiche definite dall'Ateneo¹². Da allora, il questionario consiste in una prima parte con domande di contesto relative allo studente, seguita da 17 domande a risposta chiusa sulle principali dimensioni di interesse della didattica mentre, la seconda parte, comprende domande a risposta aperta¹³.

3. Innovare i formati di didattica - gli esiti della sperimentazione

3.1 Analisi quantitativa

L'Università di Bologna ha avviato questa seconda fase di sperimentazione per l'innovazione didattica, interessando il 5% circa degli insegnamenti che definiscono l'offerta didattica dell'Ateneo. Complessivamente hanno aderito al progetto n. 520 attività formative (di cui 468 per il modello Blended e 52 per il modello Didattica Digitale Integrativa).

Come è possibile evincere dal grafico sottostante (grafico 1), i contesti maggiormente coinvolti, riguardano l'Area Tecnologica (129 progetti presentati) e l'Area Sociale (127 progetti presentati); sono state altresì rilevate esperienze virtuose messe in campo da alcuni Dipartimenti che si distinguono per la spinta progettuale (fra gli altri, per l'Area Tecnologica, il Dipartimento di Ingegneria Industriale, il Dipartimento di Ingegneria Chimica, Industriale e dei Materiali e per l'Area Sociale, i Dipartimenti di Scienze Aziendali e di Scienze Politiche e Sociali).

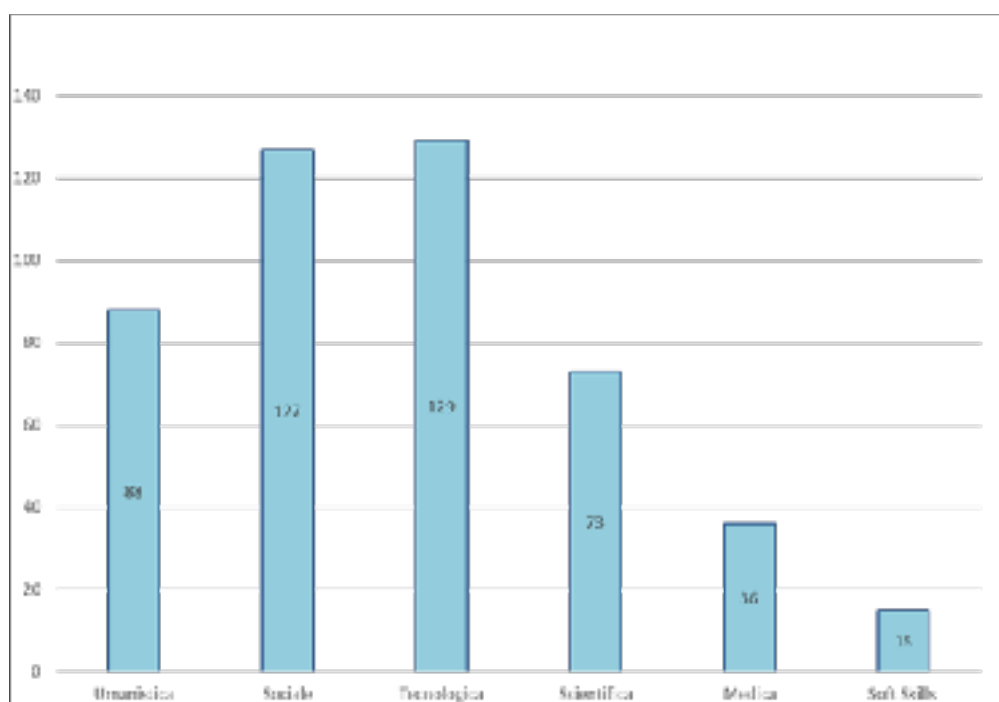


Grafico 1. Distribuzione dei progetti per Macro Area scientifico disciplinare

¹² Di seguito le domande specifiche di Ateneo che integrano le domande obbligatorie di ANVUR: 2/a - Il carico di studio è scarso o eccessivo? (Solo se hai risposto "decisamente no" o "più no che sì" alla domanda precedente); 12 - Sei complessivamente soddisfatto/a di come è stato svolto questo insegnamento?; 13 - Tutte le lezioni che hai frequentato sono state svolte o comunque presiedute dal titolare dell'insegnamento?; 16 - I locali e le attrezzature dedicate allo svolgimento di esercitazioni, di laboratori, di seminari, ecc. sono adeguati?; 17 - Il docente ha attribuito sufficiente importanza al questionario (cioè ha fornito le istruzioni e il tempo necessario alla compilazione, ha spiegato lo scopo della rilevazione, ecc.)?.

¹³ È disponibile una demo del questionario online al link <http://val.unibo.it/demo.php>

3.2 Analisi quali-quantitativa dei progetti presentati

Entrando più nel merito delle scelte progettuali dei docenti dell'Università di Bologna e per quanto si evince dalla sottostante Figura 1, dal punto di vista delle modalità di interazione docente-studente, emerge l'applicazione di tecniche trasmissive e partecipative, e più genericamente, il lavoro in piccoli gruppi; tecniche veicolate dalle scelte metodologiche, oggetto delle attività formative dedicate e proposte nella prima fase sperimentale, negli anni 2019-2021: *Peer instruction*, *Problem solving*, *Problem based learning*, *Flipped classroom* e la soluzione di casi di studio. Nonché, l'utilizzo delle banche dati per ricerche bibliografiche e della microscopia virtuale per l'area medica.

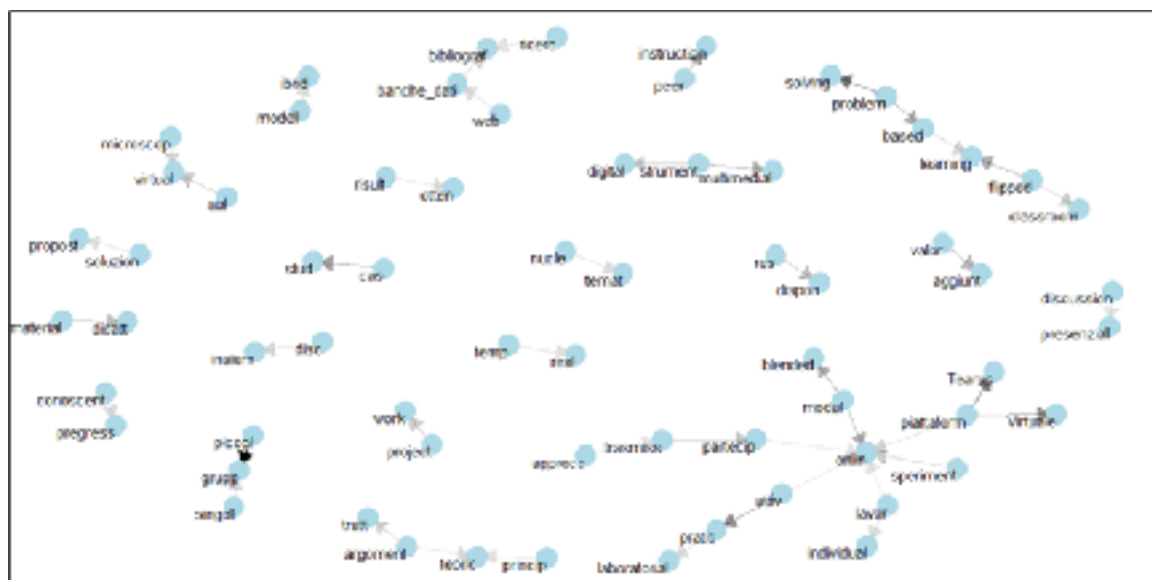


Figura 1. Analisi dei bigrammi sulle strategie di innovazione didattica

Scendendo ulteriormente nel dettaglio, è stata compiuta un'analisi volta a porre in relazione le strategie di innovazione didattica valorizzate dai docenti Alma Mater, con le Marco Aree Scientifico Disciplinari. Il successivo grafico 2 evidenzia come, l'utilizzo di piattaforme di erogazione sincrone, siano state considerate e utilizzate alla stregua dell'impiego di metodologie per l'innovazione della propria didattica.

Innovare i formati di didattica

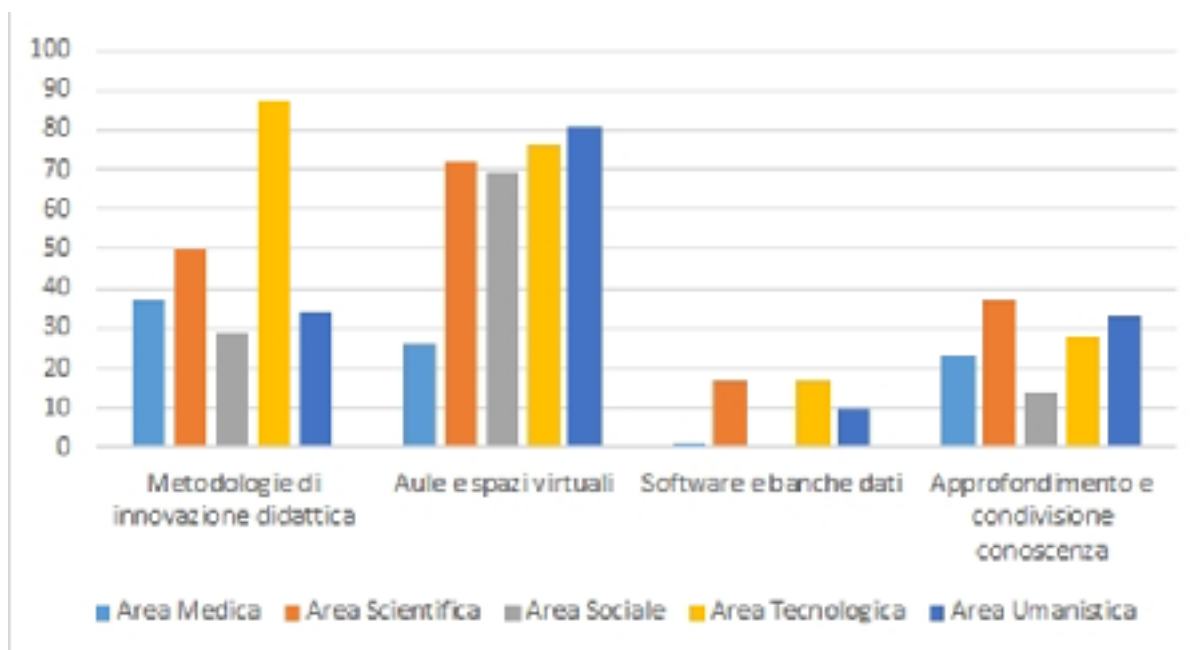


Grafico 2. Distribuzione delle strategie per Macro Area scientifico disciplinare

Con la finalità di contestualizzare le scelte progettuali in relazione a ciascuna Macro Area è stato elaborato il grafico 3, dal quale si conferma, per tutte le aree, l'utilizzo di Aule e Spazi Virtuali come strumenti e/o agevolatori dei processi e metodi di innovazione didattica, così come, l'impiego di piattaforme per l'approfondimento della conoscenza è quasi equamente suddiviso fra tutte le aree. Le aree scientifica e tecnologica hanno, inoltre, valorizzato l'impiego di *software* e banche dati per l'innovazione delle proprie strategie di didattica.

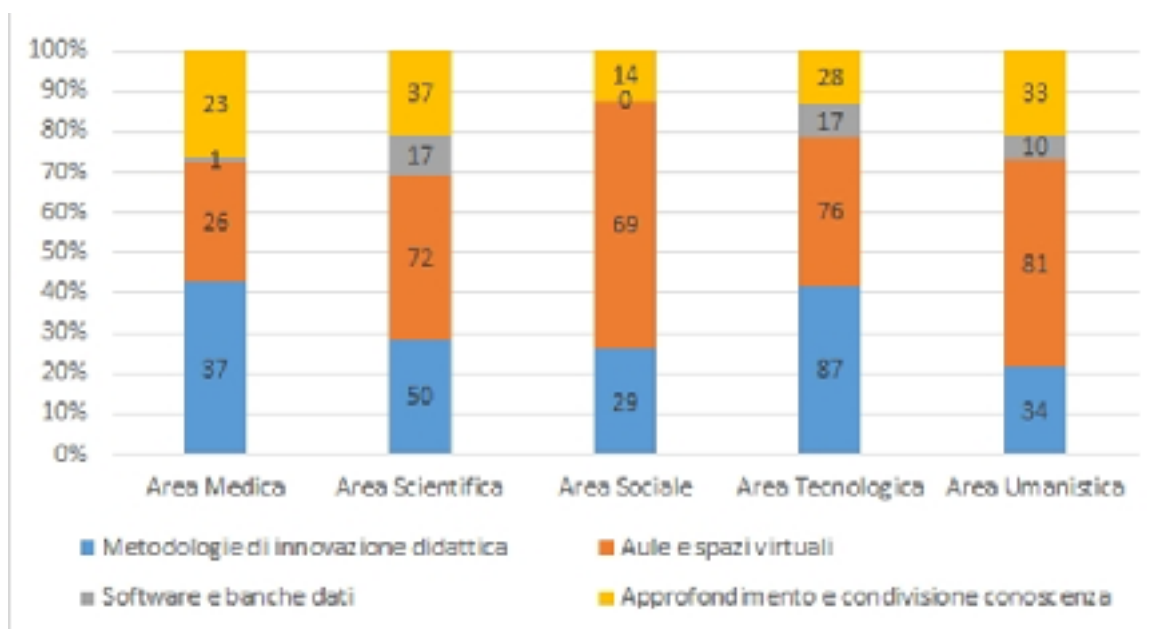


Grafico 3. Distribuzione percentuale delle strategie per Macro Area scientifico disciplinare

Di seguito, per ogni strategia, vengono esplicitate le modalità più frequentemente impiegate nelle cinque aree:

- Metodologie di innovazione didattica.

Dall'analisi qualitativa dei progetti presentati, emerge, come anticipato in premessa, l'impiego prevalente di alcune metodologie, in particolare la *Flipped Classroom*, seguita dal *Problem Based Learning*, *Problem Solving* e più in generale dall'organizzazione di lavori di gruppo. Meno frequente l'assegnazione di *project works* e casi di studio, che ritroviamo in particolare nell'Area sociale e, in parte, nell'Area tecnologica e scientifica. La *Peer Instructions* è una scelta metodologica valorizzata in particolare per l'Area umanistica e sociale. L'Area scientifica ha effettuato un ampio utilizzo delle strategie di *peer teaching* e *peer tutoring*.

- Aule e spazi virtuali.
I docenti hanno per lo più utilizzato le dotazioni di Ateneo (Virtuale, Teams, Panopto). L'Area medica ha utilizzato la piattaforma Zoom e in particolare ha valorizzato, per la propria didattica, un sistema di microscopia digitale, basato su piattaforma SmartZoom, ideato per la didattica in ambito medico e scientifico e integrata con la piattaforma Virtuale.
L'utilizzo di *Google Meet*, *Docs* o delle altre piattaforme, sono presenti in numero trascurabile in tutte le aree.
- *Software* e banche dati.
Dall'analisi dei dati emerge l'impiego di software per l'attivazione dei processi di apprendimento e a sostegno dell'interazione docente e studente; ciò in particolare per l'Area Tecnologica (esempio, *Mentimeter*, *Wooclap*, *Kahoot!*), strumenti, questi, meno valorizzati nell'Area Medica. Per l'Area Scientifica si evidenzia l'impiego di banche dati bibliografiche, utilizzate principalmente con due finalità: imparare ad utilizzare strumenti e software necessari in future lezioni dello specifico corso; raccogliere dati, informazioni e conoscenze sugli argomenti del corso, a loro volta utili per affrontare e risolvere problemi assegnati in piccoli gruppi.
- Approfondimento e condivisione della conoscenza.
Molto ampio l'utilizzo della "didattica digitale integrativa", di Mooc, ma soprattutto di video a supporto dei processi di apprendimento, in particolare per le aree medica, scientifica e tecnologica. Altri strumenti quali, ad esempio, *blog*, forum, *podcast* etc, sono valorizzati maggiormente nelle aree umanistica e sociale.

Entrano dunque nel merito delle due Aree che più attivamente hanno aderito alla sperimentazione e di come queste hanno integrato le strategie evidenziate poco sopra, emerge quanto segue:

- per l'Area Tecnologica, si rileva come sia quasi sempre prevista un'attività di laboratorio e dunque in piccoli gruppi (pratica o effettuata mediante l'uso di *software* di simulazione per la risoluzione di un caso di studio) che interessa in modo trasversale le attività proposte. Per questo contesto, la struttura "classica" del laboratorio o delle esercitazioni viene integrata con la sperimentazione di strategie tipo *Peer Instructions*; l'uso di una architettura di tipo simulativo (caso di studio, simulazioni); realizzazione di materiale (dispense, registrazioni audio/video, pillole di approfondimento) da utilizzare in modo asincrono e la valutazione su più livelli (discussione critica dei risultati ottenuti e domande sui contenuti del corso) e più momenti (quiz, test a risposta multipla, sondaggi proposti nel corso delle lezioni per il monitoraggio in itinere del percorso di apprendimento).
- d'altro canto, l'Area sociale ha valorizzato per lo più la sperimentazione *blended* al fine di organizzare esercitazioni e proporre casi di studio in piccoli gruppi sostenuti dall'accesso diretto e contestuale a data base finanziari e altre banche dati, attuando dunque un percorso di apprendimento che utilizza ricerca, consultazione e accesso al dato scientifico come parte integrante della propria metodologia didattica.

4. Analisi dell'opinione studenti

L'analisi dei dati dell'opinione studenti (tabella 1) fa emergere un sensibile scostamento dalla media del gradimento per la totalità delle attività formative; uno scostamento dal quale, stante la scarsa significatività del dato, non emergono specifici segnali di attenzione, ma elementi di osservazione, utili e necessari, di accurato monitoraggio. Ciò premesso, si ritiene, infatti, utile considerare alcune evidenze:

- La tendenza generale configura una generale minore soddisfazione degli studenti per la didattica *blended*: dei 18 indicatori solo 2 hanno un giudizio migliore rispetto alla didattica convenzionale. Il primo è l'indicatore sul carico di studio (domanda 2 - Il carico di studio dell'insegnamento è proporzionato ai crediti assegnati?) e il secondo indicatore è quello relativo alle aule convenzionali (domanda 14a - Le aule in cui si sono svolte le lezioni sono risultate adeguate: si vede, si sente, si trova posto)?
- Si conferma una flessione sulle modalità di esame (domanda 4 - Le modalità d'esame sono state definite in modo chiaro?). Sebbene il gradimento si conferma elevato per oltre l'80% degli studenti, la soddisfazione per il modello *blended* presenta uno scarto di 4.9 punti percentuali rispetto alla didattica convenzionale.
- Complessivamente, i dati rilevati e qui rappresentati in breve, si riflettono e trovano conferma anche sull'indicatore di soddisfazione complessiva (domanda 12 - Sei complessivamente soddisfatto/a di come è stato svolto questo insegnamento?) che presenta una flessione media di circa 3 punti percentuali.
- Osservando gli indicatori che denotano un aumento, in positivo, del gap di soddisfazione fra modello *blended* e convenzionale, se ne segnalano due. Il primo è quello relativo sulla chiarezza espositiva (domanda 7 - Il docente espone gli argomenti in modo chiaro?) che presenta un incremento di 0,4 punti percentuali, ma che, al contempo, resta inferiore (di 2,1 punti percentuali) rispetto alla didattica convenzionale. Sempre di 0,4 punti percentuali migliora l'indicatore sull'importanza attribuita alla rilevazione (domanda 17 - Il docente ha attribuito sufficiente importanza al questionario, cioè ha fornito le istruzioni e il tempo necessario alla compilazione, ha spiegato lo scopo della rilevazione, ecc.?) che tuttavia resta sensibilmente più debole rispetto a quanto si rileva per la didattica convenzionale.

Totale giudizi positivi per 100 reati	22/23			21/22			DIFFERENZA CVC 21/23 vs 21/22
	blended learning	convenzio- nale	differenza	blended learning	convenzio- nale	differenza	
1-Le conoscenze prelettrici possedute sono risultate sufficienti per la comprensione degli argomenti previsti nel programma d'esame?	84,0	85,5	-1,5	84	84,7	-0,7	-0,8
2- Il carico di studio dall'insegnamento è proporzionato ai crediti assegnati?	86,8	86,6	0,2	86,9	86,5	0,4	-0,2
3-Il materiale didattico (inviato e disponibile) è adeguato per lo studio della materia?	86,1	87,3	-1,2	86,4	87,2	-0,8	-0,4
4-Le attività d'esame sono state definite in modo chiaro?	84,2	89,7	-4,9	84,7	89,7	-4,9	0,0
5-Gli orari di svolgimento di lezioni, esercitazioni e altre eventuali attività didattiche sono rispettati?	85,0	86,6	-1,6	84,8	86,5	-1,8	0,2
6-Il docente stimola / motiva l'interesse verso la disciplina?	86,6	87,9	-1,3	86,7	88,0	-1,4	0,1
7-Il docente espone gli argomenti in modo chiaro?	86,1	88,2	-2,1	85,3	87,8	-2,5	0,4
8a-Le attività didattiche integrative (esercitazioni, tutorati, laboratori, etc.) sono utili all'apprendimento della materia?	91,6	93,1	-1,5	92,4	93,3	-0,8	-0,7
9-L'insegnamento è stato svolto in maniera coerente con quanto dichiarato sul sito Web del corso di studio?	85,5	87,2	-1,7	85,3	87,2	-1,9	0,2
10-Il docente è reperibile per chiarimenti e spiegazioni?	85,3	87,6	-1,7	85,3	87,1	-1,8	0,1
11-Sei interessato/a agli argomenti trattati nell'insegnamento?	87,1	88,1	-1,0	87,4	88,2	-0,8	-0,2
12-Sei complessivamente soddisfatto/a di come è stato svolto questo insegnamento?	82,1	83,9	-1,6	81	86,0	-3,1	-0,5
13-Tutte le lezioni che hai frequentato sono state svolte o comunque presiedute dal titolare dell'insegnamento?	86,4	88,0	-1,6	86,5	88,1	-1,7	0,1
14a-Le aule in cui si sono svolte le lezioni sono risultate adeguate (si vede, si sente, si trova posto)?	88,0	86,5	1,5	88,4	84,5	3,9	-2,4
14b-Le aule virtuali in cui si sono svolte le lezioni sono risultate adeguate (si vede, si sente, ci si connette facilmente)?	83,0	83,3	-0,3	82,2	80,8	1,3	-1,6
15-L'orario delle lezioni degli insegnamenti previsti nel periodo di riferimento è stato consegnato in modo tale da consentire una frequenza e una attività di studio individuali adeguate?	84,5	85,1	-0,6	84,9		0,0	-1,2
16a-I locali e le attrezzature dedicate allo svolgimento di esercitazioni, di laboratori, di seminari, ecc. sono adeguati?	81,2	82,8	-1,6	82,6	82,3	0,3	-1,3
17-Il docente ha fornito sufficiente importanza al questionario (cioè ha fornito le istruzioni e il tempo necessario alla compilazione, ha spiegato lo scopo della rilevazione, ecc.)?	91,5	93,7	-0,2	93,2	92,8	0,4	0,4

Tabella 1. Opinione studenti frequentanti aa.aa. 21/22 e 22/23 comparazione didattica blended e convenzionale

Conclusioni

Dunque, dal post pandemia e con il rientro in presenza degli studenti, la progettualità dell'Università di Bologna è stata volta a portare a sintesi il percorso di innovazione didattica dell'Ateneo svolto fino ad oggi: innovando le architetture delle attività formative e integrando, da un lato, l'innovazione metodologica (delle pratiche e dei metodi) e dall'altro, favorendo l'integrazione delle tecnologie a supporto dei processi di apprendimento. Tutto questo, con la finalità di assicurare allo studente un percorso di apprendimento fondato su principi di qualità, ma anche di flessibilità.

Ciò che si rileva è che, nei fatti, il *blended learning* può certamente rappresentare una risposta efficace alle sfide cui la formazione deve far fronte; ciò con la finalità di abbattere tempi, costi e aumentare il grado di coinvolgimento degli studenti. Va da sé che il consolidamento di percorsi didattici di questa tipologia, rappresenta un processo complesso dove, il progetto formativo del docente, si alimenta di «un mix magico di ingredienti che devono essere selezionati e sapientemente dosati per generare il massimo dell'apprendimento» (Amicucci, 2021). A questo proposito, si rileva che non può essere la sola tecnologia a definire un percorso e processo di qualità della didattica che, a tal fine, va sapientemente integrato con modelli pedagogici e didattici, capaci di potenziare la leva tecnologica stessa.

Ne deriva l'esigenza di definire, un attento e continuativo, piano di sviluppo professionale dei docenti, capace di intervenire a più livelli e finalizzato a guidare il docente stesso nell'acquisizione di competenze di *learning designer*; obiettivo ambizioso questo, che ha alla base un'idea di innovazione didattica quale processo guidato dalla progettazione e dove,

l'acquisizione di competenze di progettazione didattica, rappresentano la base da cui partire, per poi essere integrate dalla conoscenza di una pluralità di metodi e di metodologie didattiche, modulabili in base alle finalità del progetto didattico e agli obiettivi di apprendimento.

Compiuto questo percorso, l'uso di mediatori didattici e delle tecnologie, può fungere da leva, a potenziamento di un percorso di progettazione didattica, a quel punto, oltre che consapevole, che sia ideato secondo principi di qualità della didattica e come concreta risposta ad un'idea di flessibilità capace di sostenere il percorso di studio e di apprendimento degli studenti.

Riferimenti bibliografici

Amicucci F. (2021), *Apprendere nell'infosfera. Esperienzialità e nuove frontiere della conoscenza*, Franco Angeli.

Asquini, G. (2018), *La ricerca-formazione*, Franco Angeli.

Balzaretti, N., Luppi, E., Guglielmi, D. e Vannini, I. (2019), «Analyze Students' Learning Processes to Innovate University Teaching. The Formative Educational Evaluation Model of the University of Bologna», *Education Sciences & Society*, 9, 2, 58-82.

Balzaretti, N. e Vannini, I. (2018), «Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese», *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 187-213.

Betti, M., Davila, D., Martínez, A. e Vannini, I. (2015), «Una ruta hacia un sistema de aseguramiento de la calidad en Educación Superior: la experiencia del proyecto TRALL (Un percorso verso un sistema di assicurazione della qualità per l'istruzione superiore: l'esperienza del progetto TRALL)», *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 77-115.

Betti, M. e Vannini, I. (2013), «Valutare la qualità dei corsi di lifelong learning in America Latina. Alcune riflessioni teoriche e metodologiche sul disegno valutativo utilizzato nel progetto Alfali Trall», *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8 (2), 45-61.

Bondioli, A. e Ferrari, M. (a cura di) (2004), *Verso un modello di valutazione formativa*, Bergamo, Junior.

Colurcio M., Mele C. (2008). *Il quality management per il talento e la creatività. Mercati e competitività*, 2, 17-44.

Del Gobbo G. (2021). *Cultura della Qualità e Faculty Development: Sinergie da Sviluppare*, Franco Angeli.

Feldman, R. and Sanger, J. (2007). *The text mining handbook*. Cambridge University Press, New York.

Guglielmi D., Luppi E., Neri B., Sangiorgi E., Salomoni P., Vannini I. (2020). *La ricerca formazione per l'innovazione della didattica universitaria. Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, Genova University Press, 133-147.

Luppi E., Neri B., Vannini I. (2020), *Innovare la didattica nell'emergenza. Il percorso dell'Università di Bologna. Scuola Democratica*, 3, 591-603.

Neri B., Luppi E. (2020). *Laboratori per il sostegno e l'innovazione della didattica online e mista. Faculty development per l'Innovazione Didattica Universitaria*, Genova University Press, 287-298.

Teaching and Learning Center dei politecnici e delle università svizzere: panoramica, offerte formative e servizi

Fabrizio Fornara

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

1. Introduzione e metodologia

In Svizzera i primi *Teaching and Learning Center* (TLC), trasversali alle facoltà e ai dipartimenti, hanno iniziato le loro attività già a partire dalla metà degli anni '80 del secolo scorso (Rege Colet, 2010). Presto riuniti in network a carattere nazionale (*Swiss Faculty Development Network*, nel 2000) e regionale (ad es. *Réseau romand de conseil, formation et évaluation pour l'enseignement universitaire*, nel 2005), la loro attività ha ricevuto un ulteriore impulso grazie alla Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del settore universitario svizzero (LPSU), del 30 settembre 2011. Entrata in vigore nel 2015 e, in una successiva fase, nel 2017, questa legge contribuisce all'attuazione dell'articolo 63a della Costituzione federale sulle scuole universitarie, che stabilisce il coordinamento tra Confederazione e Cantoni per lo sviluppo di un settore universitario competitivo e di alta qualità. La LPSU ha portato alla creazione di organi che garantiscono, a livello nazionale, il coordinamento e il controllo della qualità del settore universitario: la Conferenza svizzera delle scuole universitarie, la Conferenza svizzera dei rettori delle scuole universitarie e il Consiglio svizzero di accreditamento. Quest'ultimo conduce, attraverso l'Agenzia svizzera di accreditamento e garanzia della qualità (AAQ, 2015), le procedure di accreditamento a cui tutti gli istituti di formazione terziaria sono soggetti. Nel suo sforzo di regolamentazione del settore universitario, la LPSU richiede che tutti gli istituti di formazione terziaria, tra cui le scuole universitarie, dispongano di un sistema di garanzia della qualità e che la sua attuazione venga valutata periodicamente da esperti esterni. Tra gli standard qualitativi usati per la valutazione, uno in particolare (Standard 4.3) si focalizza sullo sviluppo professionale di tutto il personale, incluso il corpo docente. Non deve stupire, quindi, che quasi ogni scuola universitaria svizzera abbia un centro o un servizio dedicato al *faculty development* o preveda la collaborazione con il TLC di un'altra istituzione.

Come già ricordato da Poletti (2020), il panorama universitario svizzero è particolarmente ricco e variegato: da un lato, ci sono i due politecnici federali e le 10 università cantonali, che svolgono principalmente attività di ricerca fondamentale e di formazione teorica, e dall'altro le nove scuole universitarie professionali (SUP) e le 16 alte scuole pedagogiche (ASP), due delle quali integrate in istituzioni SUP, orientate alla ricerca applicata e alla formazione professionale, oltre che all'erogazione di servizi al territorio d'appartenenza. Le diverse finalità di queste tipologie di scuola contribuiscono all'eterogeneità del settore universitario svizzero, che si manifesta, ad esempio, in condizioni quadro istituzionali e requisiti di accesso differenti (CSRE, 2023), nonché in un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che può variare a seconda delle caratteristiche e delle particolarità del percorso formativo.

Il presente contributo si focalizza sui politecnici federali e sulle università cantonali svizzere, perché più affini alle università italiane rispetto alle SUP e alle ASP, e presenta le attività principali dei TLC di queste istituzioni attraverso un'analisi sistematica dei contenuti dei loro siti web. L'indagine, condotta nei mesi di dicembre 2022 e gennaio 2023, aspira a rispondere alle seguenti domande: come sono strutturati i TLC dei politecnici e delle università svizzere? Quali offerte formative e servizi offrono? A quale pubblico si rivolgono principalmente? Quali risorse per la fruizione autonoma sono disponibili sui loro siti web? Quali iniziative di supporto alla ricerca e all'innovazione didattica promuovono?

2. Risultati

La presentazione dei risultati dell'indagine segue le quattro aree di evoluzione del *faculty development* proposte da Mary Dean Sorcinelli nel volume *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, a cura di Lotti e Lampugnani (2020). In questo testo, l'autrice spiega come negli anni che separano la pubblicazione di due studi basati su sondaggi d'opinione, condotti dal suo team all'interno dell'organizzazione professionale *POD Network in Higher Education*, siano cambiate le sfide che i TLC nordamericani, e verosimilmente quelli di altri paesi, si trovano ad affrontare (vedi Sorcinelli et al., 2006, e Beach et al., 2016). Queste le aree di evoluzione evidenziate:

- un cambio nel posizionamento e nella configurazione dei TLC che, pur mantenendo la trasversalità che li caratterizza, assumono un ruolo sempre più centrale all'interno delle loro istituzioni.
- Un'evoluzione degli obiettivi del *faculty development*, con una maggiore attenzione verso iniziative finalizzate al cambiamento istituzionale e al rafforzamento della cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento, a integrazione, e per certi versi a discapito, dell'attenzione al singolo docente.
- Un ampliamento dei servizi offerti, con lo sviluppo di iniziative dedicate ai nuovi docenti, all'integrazione della tecnologia nella formazione soprattutto in contesti di *blended learning* e di didattica a distanza, all'apprendimento attivo, alla valutazione dei risultati di apprendimento e alla revisione di corsi e programmi di studio.
- Un'offerta auspicata di servizi, tra cui iniziative di promozione della ricerca (*scholarship of teaching and learning*), di supporto al corpo docente a metà carriera o senior, di sviluppo della leadership, di promozione delle pari opportunità e di consolidamento delle interazioni tra docenti, anche di aree disciplinari diverse.

2.1 Posizionamento e configurazione dei TLC svizzeri

Tutte le università e i politecnici svizzeri esaminati dispongono di un centro o di un servizio dedicato al *faculty development*. Questi occupano sempre una posizione centrale nel rispettivo organigramma istituzionale (Tabella 1), ma la loro configurazione varia grandemente: alcuni sono organizzati come un'unica unità che si dedica principalmente alla formazione e al supporto dei docenti; altri si articolano in più unità che possono includere la creazione di media audiovisivi, la gestione del *learning management system* (LMS) istituzionale e il supporto a progetti di innovazione didattica.

È il caso, ad esempio, del *Lehrentwicklung und -technologie* (LET) del Politecnico di Zurigo, che spicca per l'ampio numero di collaboratori e collaboratrici (N=60), organizzati in 5 diverse unità e affiancati da 17 consulenti dipartimentali. Oltre al gruppo che si dedica al *faculty development* e allo sviluppo dei curricula, composto prevalentemente da docenti attivi nella formazione di base (N=10), il gruppo *Prüfen & Evaluieren* (*Assessment & evaluation*, N=12) gestisce i questionari di valutazione dei corsi da parte degli studenti e fornisce supporto alla realizzazione delle prove di valutazione a distanza; il gruppo *Educational media* (N=9) lavora a stretto contatto con docenti e ricercatori alla progettazione di risorse audiovisive; il gruppo *Innovationsmanagement* (N=9) si occupa della valutazione e dell'adozione di nuove tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento e assiste i docenti nello sviluppo di progetti di innovazione didattica; e il gruppo *IT-Services Lehre* (N=16) opera i servizi IT per l'insegnamento e l'apprendimento, tra cui la piattaforma Moodle e l'applicazione EduApp.

Fanno da contraltare al LET, al *Lehrentwicklung* dell'Università di Zurigo (8 unità, 37 collaboratori) e al *Centre de soutien à l'enseignement* (CSE) dell'Università di Losanna (7 unità, 36 collaboratori), i centri o servizi organizzati in un'unica unità: questi presentano un numero di collaboratori che va dai 14 del centro *Learning and Teaching* dell'Università di Basilea, del *Pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage* (SEA) dell'Università di Ginevra e dell'*eLearning*

Lab dell'Università della Svizzera italiana al singolo collaboratore del *Zentrum Lehre* dell'Università di Lucerna e del *Support Enseignement et Pédagogie* dell'Università di Neuchâtel. La grande differenza tra questi numeri e, per estensione, negli investimenti per il *faculty development* può essere spiegata, oltre che dalla dimensione dell'istituzione stessa, da fattori quali la visione e le priorità strategiche, la cultura istituzionale e persino la storia e l'evoluzione specifica dei singoli centri e servizi.

Istituzione	Centro/servizio	Posizionamento	Unit à	Persone
Politecnico federale di Losanna	Le Centre d'appui à l'enseignement (CAPE)	Vice-présidence associée pour l'éducation	2	14
Politecnico federale di Zurigo	Lehrentwicklung und -technologie (LET)	Prorektor Studium	5	60 + 17 fellows
Università di Basilea	Learning and Teaching	Vizerektorat Lehre	1	14
Università di Berna	Learning and Development	Vizerektorat Lehre	1	9
Università di Friburgo	Service de didactique universitaire et compétences numériques	Direction académique	1	5
Università di Ginevra	Pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage (SEA)	Division de la formation et des étudiants	1	14
Università di Losanna	Centre de soutien à l'enseignement (CSE)	Direction	7	36
Università di Lucerna	Zentrum Lehre (ZELE)	Prorektorat Lehre und Internationale Beziehungen	1	1
Università di Neuchâtel	Support Enseignement et Pédagogie (SEP)	Service académique	1	1
Università di San Gallo	Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ)	Prorektorat Studium & Lehre	1	7
Università della Svizzera italiana	eLab - eLearning Lab	Rettorato, area Servizi per la formazione, la vita studentesca e l'internazionalizzazione	1	14
Università di Zurigo	Lehrentwicklung	Prorektorat Lehre und Studium	8	37

Tabella 1. TLC dei politecnici e delle università svizzere: posizionamento istituzionale, numero di unità e di collaboratori attivi.

2.2 Evoluzione degli obiettivi del *faculty development*

Il posizionamento centrale dei TLC dei politecnici e delle università svizzere riflette la sempre maggior attenzione dedicata alle iniziative di sviluppo del corpo docente per il raggiungimento di priorità a livello istituzionale (Beach et al., 2016). Come indicato anche da Sorcinelli (2020), questo approccio si traduce nel passaggio dal supporto al singolo docente a un approccio più olistico che promuove il consolidamento di una cultura dell'insegnamento a tutti i

livelli dell'organizzazione. Il ruolo dei TLC si è quindi evoluto, richiedendo una gestione articolata che prevede sia lo sviluppo delle competenze in didattica universitaria del singolo docente sia l'impulso a una trasformazione culturale, e quindi strutturale, delle università.

A questo proposito, è interessante leggere quali siano le missioni dei TLC, riportate nei loro siti. Se analizziamo, ad esempio, il sito del SEA dell'Università di Ginevra, osserviamo che l'obiettivo principale del centro è il miglioramento della qualità della docenza a favore del successo accademico degli studenti: «Notre mission est de contribuer à la qualité de la formation académique et de développer les conditions propices à l'encadrement et la réussite de l'étudiant-e» (La nostra missione è contribuire alla qualità della formazione accademica e sviluppare condizioni favorevoli all'orientamento e al successo degli studenti). Questo impegno, comune ai centri e servizi di *faculty development*, è in linea con gli obiettivi del piano strategico dell'Università di Ginevra (con orizzonte il 2025) e prevede che il SEA contribuisca con iniziative di formazione e di accompagnamento e con la pubblicazione di risorse dedicate anche al rafforzamento delle competenze trasversali di studenti e dottorandi e alla promozione dell'internazionalizzazione dei percorsi formativi. Ancora più esplicita rispetto al posizionamento centrale del servizio è la missione del *Service de didactique universitaire et compétences numériques* dell'Università di Friburgo, che, oltre a promuovere lo sviluppo delle competenze didattiche e digitali dei membri della comunità universitaria, ha il compito di «conseiller le Rectorat et de le soutenir dans le développement de stratégies en lien avec l'enseignement» (consigliare e sostenere il Rettorato nello sviluppo di strategie legate all'insegnamento).

La promozione di una cultura diffusa dell'insegnamento e dell'apprendimento nei politecnici federali e nelle università cantonali passa principalmente attraverso la proposta di servizi di consulenza e accompagnamento a singoli e a gruppi di docenti e attraverso un'offerta formativa che prevede percorsi brevi o di più ampio respiro (Tabella 2). Tutti i TLC analizzati offrono qualche forma di consulenza così come formazioni di breve durata, workshop e/o corsi brevi, con il *Lehrentwicklung* dell'Università di Zurigo come unico centro che offre anche webinar. Solo cinque università, invece, offrono un percorso *Certificate of Advanced Studies (CAS)*¹⁴ in didattica universitaria, con un'estensione che varia dai 10 crediti ECTS del *CAS Hochschuldidaktik - Teaching and Learning in Higher Education* dell'Università di San Gallo ai 15 del *CAS Hochschullehre* dell'Università di Berna e del *Certificat Did@TIC* dell'Università di Friburgo.

Istituzione	Centro / servizio	Consulenze	CAS	Corsi brevi	Workshop
Politecnico federale di Losanna	Le Centre d'appui à l'enseignement (CAPE)	x		x	x
Politecnico federale di Zurigo	Lehrentwicklung und -technologie (LET)	x		x	x
Università di Basilea	Learning and Teaching	x	x	x	x
Università di Berna	Learning and Development	x	x	x	x
Università di Friburgo	Service de didactique universitaire et compétences numériques	x	x	x	
Università di Ginevra	Pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage (SEA)	x		x	x

¹⁴ I 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.

Università di Losanna	Centre de soutien à l'enseignement (CSE)	x		x	x
Università di Lucerna	Zentrum Lehre (ZELE)	x		x	
Università di Neuchâtel	Support Enseignement et Pédagogie (SEP)	x			x
Università di San Gallo	Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ)	x	x		x
Università della Svizzera italiana	eLab - eLearning Lab	x			x
Università di Zurigo	Lehrentwicklung	x	x	x	x

Tabella 2. Servizi e proposte formative offerte dai TLC dei politecnici e delle università svizzere.

Per quanto comuni, le iniziative portate avanti dai TLC rappresentano soltanto una parte degli strumenti impiegati da queste istituzioni per il raggiungimento di obiettivi strategici legati alla formazione e al successo accademico. È il caso dell'Università di Zurigo, il cui Vice-rettorato per l'insegnamento e gli studi ha lanciato un'iniziativa, la *Zukunft der Lehre an der UZH / Future of teaching*, che mira a rafforzare, oltre alle competenze in didattica universitaria del corpo docente, il loro senso di appartenenza a una comunità accademica in cui la condivisione di esperienze ed *expertise* aiuti a rispondere efficacemente alle esigenze di una società in rapida evoluzione. Le cinque direzioni strategiche in cui si articola quest'iniziativa comprendono: un ulteriore sviluppo della didattica attraverso il supporto a progetti innovativi e la condivisione di esperienze, la partecipazione istituzionale a network interuniversitari, una maggior flessibilizzazione dell'offerta formativa, il miglioramento dei servizi digitali e la revisione degli spazi dedicati all'insegnamento e all'apprendimento. Per perseguire questa strategia, l'università ha stabilito un fondo annuale di due milioni di franchi che comprende diverse linee di finanziamento tra cui il supporto allo sviluppo di nuovi programmi di studio e la promozione dell'internazionalità e della transdisciplinarietà all'interno di corsi e programmi.

2.3 Ampliamento dei servizi offerti

Tra le aree di evoluzione dei TLC individuate da Sorcinelli (2020) figura anche un ampliamento dei servizi offerti, in particolare attraverso formazioni, consulenze e risorse messe a disposizione di docenti e altri portatori d'interesse. Quasi tutti i siti analizzati presentano proposte formative dedicate a due dei temi evidenziati dall'autrice, sotto forma di formazioni brevi o di moduli all'interno di percorsi formativi più ampi: l'attivazione degli studenti e la valutazione dell'apprendimento. Per quel che riguarda la valutazione, troviamo il modulo *Lernleistungen beurteilen* (Valutazione equa) e il corso breve *Studierende aktivieren und motivieren* (Attivare e motivare gli studenti) proposti all'interno del *Zertifikat Hochschuldidaktik* del centro *Learning and Teaching* dell'Università di Basilea (70 ore-lezione). Allo stesso modo, il *Service de didactique universitaire et compétences numériques* dell'Università di Friburgo propone il *Certificat Did@TIC*, un percorso di durata variabile dai 15 ai 30 crediti ECTS¹⁵ al cui interno si trovano il modulo opzionale *Pourquoi et comment mettre en œuvre un enseignement actif* (Perché e come implementare una didattica attiva) e il modulo obbligatorio *Évaluation des apprentissages et des enseignements / Bewertung von Lernen und Evaluation von Lehre* (Valutazione dell'apprendimento e dell'insegnamento). Tra le formazioni brevi, alcuni esempi sono gli *atelier* offerti dal SEA dell'Università di Ginevra, come *Stimuler la participation active*

¹⁵ Nel caso di programmi di formazione continua da almeno 250 ore di contatto e 30 crediti ECTS, fino a un massimo di 59, si parla di Diploma of Advanced Studies (DAS). L'Università di Friburgo è l'unica istituzione analizzata che offre un DAS in didattica universitaria.

des étudiant-es avant, pendant et après les cours (Stimolare la partecipazione attiva di studenti e studentesse prima, durante e dopo le lezioni), e quelli aperti a docenti sia del Politecnico di Zurigo sia dell'Università di Zurigo, come *Fostering interaction in lectures for large classes*.

I temi dell'attivazione degli studenti e della valutazione dei risultati di apprendimento sono centrali anche nelle risorse a supporto della docenza disponibili sui siti dei TLC analizzati. Tra queste, spiccano i *Teaching Tools*, «how-to guides, information and tips for academic teaching», dell'Università di Zurigo, consultabili liberamente online, e le *Guide enseignants / Teaching guide* create da *Le Centre d'appui à l'enseignement* (CAPE) del Politecnico di Losanna, fruibili esclusivamente attraverso un account istituzionale.

Un altro tema rilevante affrontato in queste guide è quello dell'uso della tecnologia per la didattica. La stessa struttura di alcuni TLC rispecchia la sensibilità verso questo tema: come abbiamo visto in precedenza, il LET del Politecnico di Zurigo dedica un'intera unità alla valutazione e all'integrazione di strumenti digitali nella formazione. Similmente, il CSE dell'Università di Losanna è organizzato in sette team, uno dei quali si occupa di *intégration numérique et multimédia*, implementazione tecnologica e multimediale; e l'*eLearning Lab* dell'Università della Svizzera italiana ha come scopo principale quello di «migliorare la qualità dell'insegnamento all'USI tramite l'integrazione delle tecnologie digitali».

L'evoluzione degli obiettivi del *faculty development* in direzione di un rafforzamento della cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento si manifesta in due ulteriori servizi sempre più comuni nei TLC: lo sviluppo di iniziative dedicate a nuovi docenti e la revisione di corsi e programmi di studio. Tra i centri svizzeri analizzati, solo alcuni si occupano specificamente di nuovi docenti, tra cui il CAPE del Politecnico di Losanna che offre i *Bootstrap Days*, seminari di un giorno o di una sera dedicati rispettivamente a nuovi professori e a nuovi docenti e arricchiti da un accompagnamento personalizzato facoltativo incentrato sulla compilazione del dossier di promozione. Il *Lehrentwicklung* dell'Università di Zurigo e il LET del Politecnico di Zurigo offrono rispettivamente una giornata di formazione destinata ad assistenti, dottorandi e postdoc e un corso online di 21 ore rivolto a dottorandi con mansioni di docenza su temi quali la progettazione didattica, la valutazione e l'attivazione degli studenti. Questi ultimi due centri, inoltre, hanno unità dedicate allo sviluppo dei curricula: quella del *Lehrentwicklung* è formata da quattro collaboratori e collaboratrici che si dedicano esclusivamente a questo tipo di servizio mentre quella del LET, formata da 12 persone, si dedica più generalmente anche al *faculty development*. Infine, il SEA dell'Università di Ginevra offre supporto alla creazione, valutazione e revisione di un programma di studio anche attraverso una serie di risorse che possono essere consultate in modo autonomo, tra cui una guida interattiva alla creazione di un corso di laurea e una guida allo sviluppo curriculare redatta in collaborazione con il CSE dell'Università di Losanna e rivolta principalmente a *faculty developers*.

2.4 Offerta auspicata di servizi

Il sondaggio condotto da Beach e colleghi (2016) chiedeva ai professionisti del *faculty development* di indicare fino a tre servizi che sarebbe piaciuto loro proporre all'interno della propria istituzione, date le giuste condizioni e risorse adeguate. Dall'esame dei siti dei politecnici e delle università svizzere, aggiornato al gennaio 2023, emerge che i TLC di queste istituzioni si occupano direttamente di almeno quattro dei cinque servizi emersi con più frequenza. La tabella 3 presenta una panoramica di questi risultati.

Istituzione	Centro / servizio	SoTL e supporto	Docenti senior	Sviluppo o leadership	Pari opportunità	Peer-to-peer
Politecnico federale di Losanna	Le Centre d'appui à l'enseignement (CAPE)	x				

Teaching and Learning Center dei politecnici e delle università svizzere

Politecnico federale di Zurigo	Lehrentwicklung und -technologie (LET)		x	x		x
Università di Basilea	Learning and Teaching					
Università di Berna	Learning and Development	x		x		
Università di Friburgo	Service de didactique universitaire et compétences numériques	x	x			
Università di Ginevra	Pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage (SEA)	x		x		x
Università di Losanna	Centre de soutien à l'enseignement (CSE)	x	x			x
Università di Lucerna	Zentrum Lehre (ZELE)		x			
Università di Neuchâtel	Support Enseignement et Pédagogie (SEP)					x
Università di San Gallo	Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ)	x				x
Università della Svizzera italiana	eLab - eLearning Lab					
Università di Zurigo	Lehrentwicklung	x	x			x

Tabella 3. Servizi offerti dai TLC dei politecnici e delle università svizzere, tra quelli maggiormente auspicati in Beach et al. (2016).

Nello specifico, i siti dei TLC delle università di Berna, Friburgo, Ginevra, Losanna e San Gallo presentano una sezione dedicata alle pubblicazioni dei propri collaboratori nell'ambito della *scholarship of teaching and learning*, mentre solo tre centri, il CAPE del Politecnico di Losanna, il CSE dell'Università di Losanna e il *Lehrentwicklung* dell'Università di Zurigo, offrono supporto a docenti interessati a sviluppare un progetto di ricerca all'interno dei loro corsi. Un secondo servizio auspicato riguarda il supporto a professori e altri profili senior. Anche in questo caso vale la pena menzionare i due centri di Zurigo, con il LET del Politecnico che offre un corso breve rivolto a professori di più di 40 ore di contatto; queste includono tre giorni di formazione, un'attività d'intervisione e un workshop di consolidamento alla fine di ognuno dei due semestri successivi alla formazione. Il Politecnico e l'Università di Zurigo, inoltre, condividono il programma *didactica*, una proposta consistente di formazioni brevi rivolte a docenti di tutte le fasi di carriera, inclusi senior, con il *Lehrentwicklung* che offre anche un servizio di consulenza e accompagnamento rivolto specificamente a professori.

Tra i servizi indicati con maggior frequenza dai *faculty developers* intervistati da Beach et al. (2016) figura, inoltre, il supporto allo sviluppo della leadership nell'ambito della formazione universitaria. Solo tre delle istituzioni svizzere analizzate presentano un'offerta di questo tipo, tra cui l'Università di Berna che offre, in collaborazione con l'Alta scuola pedagogica di Zurigo, il *CAS Führen in Projekten und Studiengängen an Hochschulen*, una formazione di 10 crediti ECTS rivolta a responsabili di programmi di studio e leader di progetto, anche esterni alle due istituzioni. Il corso prevede la frequenza di cinque moduli di base, con momenti di formazione in presenza e a distanza, per un totale di 6 ECTS e ulteriori 4 ECTS suddivisi in moduli elettivi, incontri di coaching e la stesura di un progetto di certificazione che abbia ricadute concrete nella realtà professionale del corsista. Se il SEA dell'Università di Ginevra offre un percorso non

strutturato di otto moduli *à la carte*, il LET del Politecnico di Zurigo spicca di nuovo per la sua offerta, che comprende ben sei programmi di sviluppo della leadership. Oltre ai programmi *Leadership Essentials* e *Lateral Leadership*, rispettivamente di tre e quattro giorni, rivolti a diversi tipi di figure professionali, i leader accademici con almeno tre anni di esperienza possono frequentare il programma *Leadership Advanced*, che prevede più di 70 ore di contatto distribuite su sette mesi. Il programma *Leadership4newFaculty* aiuta i professori di nuova nomina nel percorso di transizione alla nuova posizione attraverso workshop e attività di counseling, mentre il programma *Leadership4Faculty* promuove il dialogo interdisciplinare tra le diverse categorie di professori attraverso una serie di conferenze e discussioni che affrontano un ampio ventaglio di sfide di leadership. Infine, il programma *Leadership for Innovation* promuove le interazioni tra professori e ricercatori senior attraverso l'analisi di casi di studio, basati anche su esperienze condivise dai partecipanti.

Gli ultimi due servizi auspicati riguardano la promozione delle pari opportunità, attraverso iniziative di mentoring rivolte a donne e persone appartenenti ad altre minoranze in ambito accademico, e il consolidamento delle interazioni tra docenti, anche di aree disciplinari diverse. Nessuno dei TLC analizzati offre il primo di questi servizi, probabilmente perché questa responsabilità ricade su centri e servizi specializzati come il *Diversity Office* del Politecnico di Zurigo e l'*Equal Opportunity Office* del Politecnico di Losanna, che offrono corsi di formazione e programmi di mentoring a supporto dello sviluppo professionale delle donne. La metà dei 12 centri e servizi analizzati (Tabella 3), però, stimola il confronto tra docenti e la condivisione di esperienze attraverso visite d'aula, incontri e persino un servizio di *peer consulting*, coordinato dal *Lehrentwicklung* dell'Università di Zurigo. Questo centro propone, inoltre, visite d'aula da parte di esperti e un percorso d'intervisione all'interno del *Teaching Skills*, un percorso formativo da 7 crediti ECTS rivolto ad assistenti, e del CAS in Didattica universitaria, una formazione da 14 ECTS rivolto al resto del corpo docente. All'Università di Neuchâtel, il SEP offre due momenti diversi di condivisione e confronto su buone pratiche ed esperienze didattiche: i *Rendez-vous de bonnes pratiques* e le *Pauses pédagogiques*, guidati rispettivamente dai consulenti del Servizio e da docenti invitati. Allo stesso modo, l'*Hochschuldidaktisches Zentrum* dell'Università di San Gallo promuove il dialogo tra docenti e la condivisione di buone pratiche attraverso gli incontri del programma *Teaching Exchange*.

Conclusioni

L'analisi condotta sui siti web dei TLC dei politecnici federali e delle università cantonali svizzere mette in luce un panorama articolato che riflette le diverse caratteristiche e priorità strategiche delle singole istituzioni, ma caratterizzato trasversalmente da una forte sensibilità verso lo sviluppo delle competenze in didattica universitaria del corpo docente in un'ottica di miglioramento continuo della qualità del processo di insegnamento e apprendimento, a beneficio del successo accademico di studenti e studentesse. Un elemento particolarmente interessante che emerge dal posizionamento centrale di questi centri e dalla quantità relativamente consistente di risorse a loro disposizione, che, come abbiamo visto, deriva anche dalla necessità di affrontare periodicamente una procedura di accreditamento istituzionale, è la crescente attenzione verso il ruolo che la didattica gioca all'interno delle università. Lo dimostra l'importanza attribuita alla formazione continua dei docenti, che si realizza attraverso corsi brevi e workshop e mediante programmi strutturati da 10 o più crediti ECTS come i CAS in didattica universitaria, offerti da cinque dei 12 TLC analizzati. Allo stesso modo, il forte orientamento all'accompagnamento dei docenti anche nelle diverse fasi della loro carriera e la promozione di iniziative di condivisione e confronto sulle loro esperienze didattiche segnala come questi centri possano fungere da catalizzatori per la creazione di comunità accademiche coese, assumendo un ruolo attivo nei processi auspicati di cambiamento istituzionale.

Come evidenziato anche da Sorcinelli (2020), sarà interessante osservare come, anche in Svizzera, il *faculty development* evolverà in risposta alle mutevoli esigenze dell'istruzione superiore, tra cui una maggior flessibilizzazione delle offerte rivolte al corpo docente, la necessità sempre più marcata di promuovere lo sviluppo di collaborazioni, partnership e reti e un ripensamento delle relazioni pedagogiche all'interno di corsi e programmi di studio. Sono dinamiche complesse e in continua evoluzione che giocheranno un ruolo fondamentale nel plasmare le attività e la configurazione stessa dei TLC nei prossimi anni. Gli esempi dei

politecnici e delle università svizzere presentati in questo capitolo possono fornire spunti utili, anche in prospettiva futura, per i centri e i servizi di *faculty development* di istituzioni che condividono sfide e obiettivi analoghi.

Riferimenti bibliografici

Agenzia svizzera di accreditamento e garanzia della qualità (2015). Accreditamento istituzionale. Guida - 01.07.2015 (Stato al 01.08.2018). Retrieved from: <https://aaq.ch/it//download/accreditamento-istituzionale-guida/>

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

CSRE (2023). *Rapporto sul sistema educativo svizzero 2023*. Aarau, Svizzera: Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa.

Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del settore universitario svizzero (LPSU) del 30 settembre 2011 (Stato 1 marzo 2021). Retrieved from: <https://fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2014/691>

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.

Rege Colet, N. (2010). Faculty development in Switzerland. In A. Saroyan & M. Frenay (Eds.), *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model* (pp. 43-60). Sterling, VA: Stylus.

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. 19-25). Genova, Italia: Genova University Press.

Sorcinelli, M. D., Austin, A., Eddy, P., & Beach A. (2006). *Creating the future of faculty development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Parte 2 - Azioni di Faculty Development e metodologie per il potenziamento della formazione continua dei docenti universitari

Il docente universitario tra ricerca didattica e compiti organizzativi: un'indagine esplorativa sulla leadership nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria di Palermo

Leonarda Longo, Valeria Di Martino, Dorotea Rita Di Carlo¹⁶
Università degli Studi di Palermo

Abstract

Le Università sono organizzazioni complesse che richiedono al docente universitario un continuo aggiornamento sul piano della didattica e della ricerca, ma sempre più spesso anche competenze manageriali articolate. La leadership rappresenta una componente essenziale della competenza professionale del docente universitario se si considera che la stessa efficacia didattica dipende in larga misura dalla capacità del leader di abitare consapevolmente e autorevolmente il contesto relazionale che si crea nel gruppo di colleghi e nel mondo accademico.

Il contributo si propone di favorire l'autovalutazione delle competenze di leadership del docente con ruoli di management all'interno del sistema universitario.

La ricerca è stata condotta su un campione costituito dai docenti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo ed ha previsto la somministrazione del questionario *Teacher Leadership U* nel periodo compreso tra settembre e ottobre 2022.

Le aree di competenza che sono state prese in considerazione con lo strumento utilizzato non esauriscono certamente la possibilità di esplorazione della leadership del docente universitario, consentono tuttavia la costruzione di un quadro sufficientemente chiaro delle competenze indispensabili per esercitare la leadership in ambito accademico al fine anche di poter ipotizzare percorsi di Faculty Development in questa direzione.

Parole chiave: leadership, docente universitario, didattica universitaria, *faculty development*

¹⁶ Il presente contributo è il frutto del lavoro congiunto dei tre autori. Tuttavia, sono da attribuire a Leonarda Longo i paragrafi "Introduzione" e "Quadro Teorico", a Valeria Di Martino i paragrafi "Risultati" e "Conclusioni", a Dorotea Rita di Carlo il paragrafo del "Metodo" e i sottoparagrafi "Strumento" e "Campione".

Introduzione

Come è noto, da anni ormai il lavoro accademico si divide tra ricerca, didattica, attività di management e assolvimento di compiti di natura organizzativa.

Riteniamo per tale motivo sia fondamentale parlare di leadership come componente essenziale della competenza professionale del docente universitario visto che l'efficacia della didattica dipende anche dalla capacità del leader di instaurare relazioni positive all'interno del mondo accademico. È opinione condivisa che la teacher leadership sia importante, in particolare in relazione all'opportunità di crescita e di sviluppo del singolo docente, dei gruppi di docenti universitari e della comunità accademica in generale.

Può essere utile esplorare il tema della leadership in merito alla professione del docente, non solo per il fatto che sempre più spesso i docenti sono chiamati ad assumere funzioni di leadership nel contesto organizzativo universitario, nella prospettiva di una leadership sempre più diffusa e partecipata, ma anche perché riguarda sempre più la funzione che viene loro richiesta nella gestione dei processi di insegnamento-apprendimento all'interno di un Dipartimento o di un Corso di Studi.

Scopo del presente contributo è favorire l'autovalutazione delle competenze di leadership del docente universitario con ruoli di management all'interno del sistema universitario, oltre che un processo di riflessione critica, in linea con il framework teorico meglio presentato nel paragrafo successivo.

A tal fine, all'interno del presente contributo, vengono presentati i risultati di un'indagine esplorativa condotta a partire dalla somministrazione, nel periodo compreso tra settembre e ottobre 2022, del questionario Teacher Leadership U (La Marca, Longo, Gulbay, Di Martino, Martino, In press), uno strumento capace di fornire ai docenti universitari alcuni spunti utili per un'autoriflessione sulle competenze necessarie per esercitare la leadership in ambito accademico ed efficace anche per facilitare una autovalutazione iniziale per la pianificazione di interventi formativi volti a promuovere l'azione di leadership in ambito accademico.

1. Quadro teorico

La letteratura internazionale sul tema della leadership in Università ha posto per decenni l'attenzione su due filoni di studio: la *instructional leadership* e la *transformational leadership* (Hallinger, 2003; 2011; Robinson et al., 2008). Questi due approcci sono stati nel tempo oggetto di un vivace dibattito e, se da una parte la *instructional leadership* è stata definita come un approccio direttivo e top-down (Barth, 1990) che enfatizza la sorveglianza, il controllo, il coordinamento gerarchico, dall'altra parte il concetto di *transformational leadership* (Burns, 1978; Bass, 1985), è stato definito come un processo che si verifica quando una o più persone si impegnano con gli altri, in modo tale che i leader e i seguaci s'innalzino reciprocamente verso più alti livelli di motivazione e di moralità.

Nell'*instructional leadership*, inoltre, gli obiettivi sono calati dall'alto e i leader tendono a indirizzare verso il perseguimento di un predeterminato set di obiettivi invece di creare una visione intrinsecamente motivante (Shatzer et al., 2014; Bryman, 2007). Nella *transformational leadership*, invece, le persone vengono incentivate in vario modo a fare propri gli obiettivi da raggiungere e il leader stimola il cambiamento attraverso la partecipazione bottom-up promuovendo un modello fondato sulla comprensione delle esigenze di tutti piuttosto che sul coordinamento e sul controllo dall'alto. I leader "trasformativi" promuovono quindi una comune visione, stabiliscono consenso e persuadono i collaboratori a fare propria la visione scelta, attraverso un processo di sollecitazione al cambiamento e di sviluppo delle proprie capacità. A tal proposito, poiché le Università sono organizzazioni complesse che richiedono al docente universitario un continuo aggiornamento delle proprie capacità manageriali e, poiché il lavoro del docente è spesso frammentato in specifici compiti e dimensioni (Kiel, 2015), lo sviluppo della *leadership* non può che rappresentare una componente essenziale nella formazione del docente universitario soprattutto se si considera che la stessa efficacia didattica dipende in

larga misura anche dalla capacità del leader di coordinare in maniera consapevole e autorevole il gruppo di colleghi con cui collabora (Yarger & Lee, 1994; Danielson, 2008).

Lo scopo della *Teacher Leadership* (Davies, Hides, & Casey, 2001) dovrebbe dunque essere quello di trasformare le Università in comunità di apprendimento professionale consentendo così a tutti i docenti di essere coinvolti nei processi decisionali universitari (Longo, 2022). In questo senso risulta opportuno incentivare, in ambito accademico, una leadership che promuova una relazione di qualità tra il docente leader e i colleghi dello stesso Dipartimento o Corso di studi al fine di garantire in Università processi collaborativi e collegiali che impegnino, in forma ampia e responsabile, tutta la comunità accademica nel rispetto delle varie componenti interne e con un riferimento particolare alla diversità dell'utenza e agli sviluppi della ricerca didattica e pedagogica (Felisatti & Serbati, 2019). Per tale motivazione, il dibattito scientifico ha iniziato a porre l'accento sulle pratiche di leadership esercitate nei contesti accademici orientando la riflessione verso l'evoluzione concettuale dell'*instructional* e della *transformational leadership* fino a delineare un nuovo costrutto empiricamente osservabile e misurabile e fondato su una leadership "distribuita" e "diffusa" (Harris, 2004). In particolar modo, l'aspetto nodale consiste nel passaggio dalle categorie teoriche di leadership *instructional* e *transformational* ad un costrutto unitario di *leadership for learning* (Leithwood & Janzi, 2006) in cui trovano composizione pratiche di leadership "transattiva", "trasformativa" e "distribuita" che i docenti universitari devono cercare di presidiare sistematicamente per adattarsi efficacemente alle specifiche condizioni del contesto accademico. A questo proposito, anche autori come Hallinger (2005, 2018) propongono di integrare i due approcci di leadership, poiché entrambi sono essenziali per esercitare una leadership educativa, orientata all'equilibrio tra l'esigenza di risultati di qualità e le richieste di cambiamento.

La leadership "distribuita" e "diffusa" e orientata verso una *leadership for learning*, (Harris, 2004) appartiene all'intera comunità di riferimento e viene esercitata da ogni suo membro che possiede una visione sistemica dell'Università, che sostiene l'esercizio della leadership ad ogni livello dell'organizzazione e favorisce la partecipazione diretta dei docenti nei processi decisionali. Questo tipo di leadership è propria di leader educativi che mettono a disposizione le proprie competenze, esperienze e idee al fine di cooperare per sostenere l'apprendimento inclusivo e olistico di tutti (Woods, 2015). In questa tipologia di leadership distribuita e *for learning*, il leader pensa in termini di innovazione e sviluppo futuri; crea energie (Northouse, 2015) sviluppando una visione condivisa con le altre persone (Goleman, 1998); ha la capacità di formulare un quadro generale che sia fonte d'ispirazione per gli altri. Questo grazie all'abilità nel saper vedere oltre l'immediato. La visione condivisa, in tal senso, deve rappresentare i valori, i principi, gli obiettivi dell'organizzazione, e cosa i leader si aspettano dalle persone per compiere progressi (Helms, 2012). La leadership "distribuita" e "diffusa", inoltre, fa riferimento ad una leadership che coinvolge tutti i membri della comunità accademica che operano insieme sostenuti da una cultura condivisa, volta a valorizzare la partecipazione attiva, la crescita professionale e formativa di ciascuno.

La *leadership for learning* conferisce dunque autorevolezza ai docenti e, quando la leadership è formata dalle persone più esperte in una particolare area (Timperley, 2005), i leader esercitano una leadership condivisa collaborando con i colleghi per aiutarli sia a comprendere il rapporto tra ciò che stanno cercando di realizzare e la missione dell'Università, sia a identificare obiettivi personali e a collegarli con gli obiettivi di natura più organizzativa. In questo senso, il valore autentico della leadership distribuita consiste, nell'aver successo grazie all'alleanza positiva e creativa con l'altro (Quaglino & Ghislieri, 2004). Con una leadership che integra l'approccio istruttivo e trasformativo con quello distribuito e orientato ad una *leadership for learning*, i leader hanno il compito di promuovere un clima in cui i colleghi s'impegnano nel proprio sviluppo professionale condividendo la competenza professionale utile al miglioramento professionale di sé e degli altri. Secondo alcuni studi, inoltre, la *leadership for learning* favorisce l'apprendimento di ciascun membro che prende parte al lavoro, in quanto la collaborazione e la definizione condivisa del percorso didattico stimolano la curiosità, l'interesse, la motivazione e l'impegno degli studenti (Schratz, 2003; EPNoSL Project, 2015; Sandmann & Plater, 2013; McGuinness & Taysum, 2020).

Tuttavia, per praticare una leadership distribuita e *for learning* in Università è importante che essa offra opportunità ad ogni membro di esprimere le proprie capacità, potenzialità in un'ottica di collaborazione attiva per pianificare efficacemente il lavoro da svolgere,

instaurando relazioni positive e facilitando cambiamenti innovativi nelle pratiche già adottate e sperimentate (Woods, 2015). Per tale ragione, affinché la leadership possa essere esercitata in modo efficiente, essa deve basarsi sulla partecipazione attiva di ogni membro dell'istituzione, che dipende necessariamente da un buon livello di coordinamento, di definizione dei ruoli, degli obiettivi e delle modalità operative. 2015; EPNoSL Project, 2015; Goldberg & Atkins, 2020). È per tale ragione che si guarda sempre più alla leadership come un processo fondato sulla condivisione e sulla collaborazione, caratterizzato da aspetti di socialità, di mutua influenza, rispondente alle richieste dell'intorno grazie alla sinergia tra i singoli dell'organizzazione, attivando riflessione e partecipazione (Goodson, 2008). Quindi, questo tipo di *leadership for learning* può essere esercitata a partire dall'individuazione di leader che abbiano competenze di pianificazione del lavoro, di collaborazione e condivisione con gli altri e che sappiano stimolare tutti i membri all'impegno attivo e partecipativo per raggiungere insieme gli obiettivi prefissati (Sandmann & Plater, 2013).

2. Metodo

2.1 Strumento

Nella presente indagine, di natura esplorativa si è scelto di utilizzare il questionario Teacher Leadership U (La Marca, Longo, Gulbay, Di Martino, Martino, In press), uno strumento che mira a rilevare le conoscenze e le abilità relative alla leadership da parte di docenti con ruoli di management all'interno del sistema universitario, i quali sono indicati nel questionario con l'espressione "docenti leader". Il quadro teorico a cui si è fatto riferimento per identificare le competenze di leadership del docente è il CSTP Teacher Leadership Framework (2018). Le aree di competenza che sono state prese in considerazione con lo strumento utilizzato non esauriscono certamente la possibilità di esplorazione della leadership del docente universitario, consentono tuttavia la costruzione di un quadro sufficientemente chiaro delle competenze indispensabili per esercitare la leadership in ambito accademico al fine anche di poter ipotizzare percorsi di Faculty Development in questa direzione.

Il questionario chiede ai docenti universitari di rispondere in forma anonima indicando esclusivamente la fascia di età, l'incarico ricoperto all'interno della comunità accademica, l'area di riferimento del proprio incarico, l'Ateneo di appartenenza, il Dipartimento e il Corso di Studi di afferenza, il settore concorsuale e il numero di ore in media dedicate all'incarico specificato.

Le opzioni di risposta alle domande con stimolo chiuso (ovvero ciascun indicatore/item) prevedono l'uso di una scala con quattro livelli di risposta, con un punteggio compreso tra 1 e 4 (1= mai; 2= quasi mai; 3= qualche volta; 4= spesso). Lo strumento si sviluppa intorno a quattro principali aree di competenza: 1. Collaborazione e Comunicazione 2. Crescita e sviluppo professionale 3. Leadership 4. Senso di appartenenza alla comunità accademica. Per ognuna delle quattro aree di competenza sono state organizzate le dimensioni, come specificato nella tabella 1.

AREE DI COMPETENZA	DIMENSIONI
I. <i>Collaborazione e comunicazione</i>	sviluppo di relazioni positive e fiducia capacità di ascolto facilitazione dei processi di gruppo risoluzione di conflitti e mediazione
II. <i>Crescita e sviluppo professionale</i>	sviluppo professionale continua autoriflessione conoscenze relative all'apprendimento degli adulti/ docenti facilitazione dello sviluppo professionale tra colleghi

III. <i>Leadership</i>	possesso di adeguate conoscenze didattiche applicazione di abilità di Coaching dimostrazione delle competenze socio-emotive comprensione di dati e ricerche utilizzo di dati e ricerche per migliorare le pratiche
IV. <i>Senso di appartenenza alla comunità accademica</i>	supporto e rafforzamento del senso di comunità accademica promozione di un pensiero sistemico costruzione di partenariati coinvolgimento nel miglioramento dei CdL o CdS attivismo professionale

Tabella 1. 4 aree di competenza e 18 dimensioni del questionario Teacher Leadership U

2.2 Campione

Per la nostra ricerca si è deciso di coinvolgere un campione costituito da 20 docenti appartenenti al Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo tenendo conto della definizione di tre criteri: avere almeno una delega; la partecipazione su base volontaria e l'interesse per l'argomento in oggetto. Il 60% dei docenti coinvolti ha un'età compresa tra i 40 e i 60 anni, mentre il 40% meno di 40 anni; 9 docenti appartengono al settore concorsuale 11/D2, 2 al settore 11/D1, 2 al settore 06/N2, 2 al settore 11/E2, 2 al settore 01/A1, 1 al settore 14/C1, 1 al settore 05/E1 e 1 al settore 02/A2.

Nello specifico, si tratta di docenti che ricoprono i seguenti incarichi: 2 docenti svolgono il ruolo di Coordinatore di Corso di studi, 10 docenti hanno deleghe all'interno del corso di studi così suddivisi (2 con delega all'Orientamento, 3 appartenenti alla Commissione Piani di Studi, 4 con delega al Tirocinio e 1 con delega Erasmus), 5 docenti presentano deleghe del Dipartimento di afferenza per l'area didattica, l'area ricerca, l'area internazionalizzazione, la commissione paritetica, l'area inclusione e disabilità, 2 docenti hanno deleghe del Rettore rispettivamente per l'orientamento e la formazione degli insegnanti e metodologie didattiche e 1 Docente ricopre il ruolo di Rappresentante dei Professori Associati in senato Accademico. Ad ognuno dei docenti è stato chiesto altresì di indicare quante ore in media dedica all'incarico ricoperto: in media il 40% dei docenti dedica da 30 a 50 ore, il 20% più di 50 ore, il 20% da 20 a 30 ore e il restante 20% da 10 a 20 ore.

3. Risultati

L'analisi dei dati è stata condotta tramite statistiche descrittive per mezzo del software statistico Jamovi (versione 2.3.28).

I risultati complessivi relativi alle quattro aree di competenza *Teacher Leadership U*, come illustrato nella Figura 1, si caratterizzano per la presenza di punteggi medi percentuali più elevati nell'ambito della "Collaborazione e comunicazione" (90%). D'altra parte, si osservano punteggi medi percentuali più bassi quando ci si riferisce all'area della "Crescita e sviluppo professionale", nella quale il punteggio medio percentuale è pari a 87,19%.

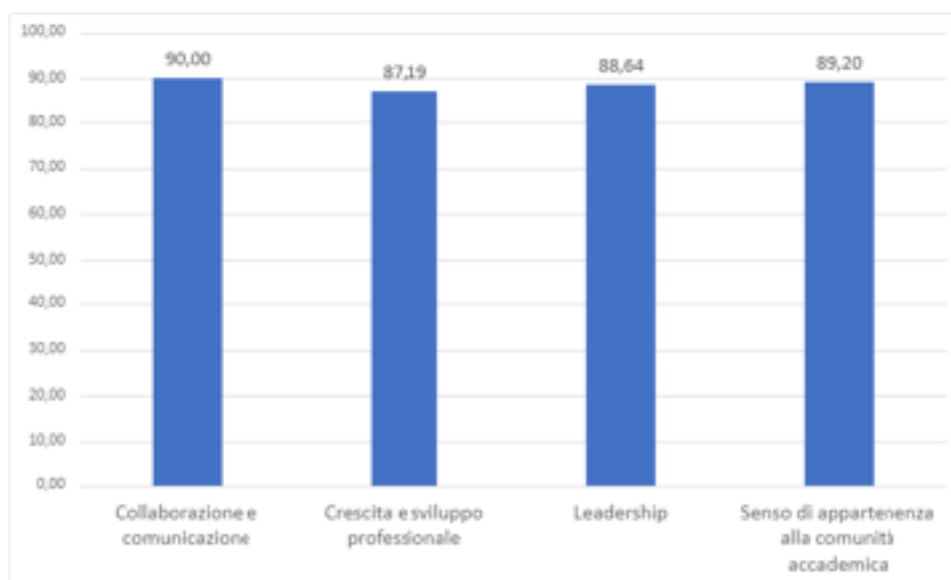


Figura 1. Punteggi medi percentuali relativi alle quattro aree di competenza del questionario Teacher Leadership U

Se si considera più nello specifico l'area di competenza "Collaborazione e comunicazione" (Figura 2), si notano punteggi medi percentuali più alti rispetto allo "Sviluppo di relazioni positive e di fiducia" (92,50%), riferendo quindi un'elevata percezione di competenza nel costruire e mantenere relazioni positive e fiduciose tra colleghi. I punteggi medi relativi alla "Facilitazione dei processi di gruppo" e alla "Risoluzione dei conflitti e mediazione" si attestano più o meno allo stesso livello, rispettivamente 90,25% e 89,29%. La "Capacità di ascolto" è invece la dimensione che fa registrare il punteggio medio percentuale più basso (85,63%). Il gruppo di docenti potrebbe dunque beneficiare di un miglioramento nella capacità di ascolto reciproco, che è cruciale per una comunicazione efficace e per gestire situazioni complesse.

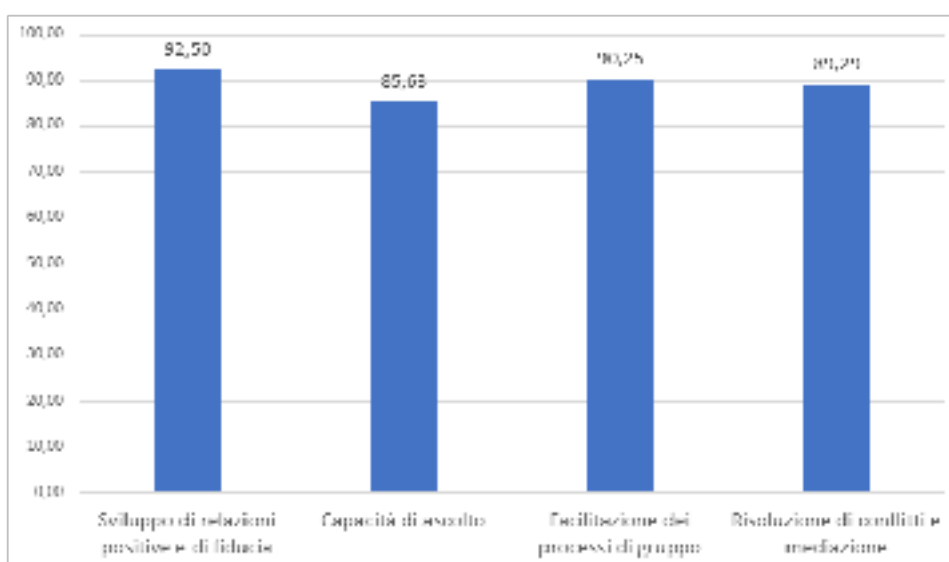


Figura 2. Punteggi medi percentuali relativi alle dimensioni dell'area di competenza "Collaborazione e comunicazione" del questionario Teacher Leadership U

Uno sguardo più approfondito ai dati relativi all'area di competenza "Crescita e sviluppo professionale" (Figura 3) rivela che nonostante si percepisca un livello mediamente alto di "Sviluppo professione" (93,75%) e "Continua autoriflessione" (91,56), la percezione di competenza cala notevolmente in relazione alle "Conoscenze relative agli apprendimenti degli adulti/docenti" (84,17%) e ancor di più con riferimento alla "Facilitazione dello sviluppo professionale dei colleghi" (81,39%). Questa diminuzione potrebbe essere associata a specifici contesti o sfide, sottolineando l'importanza di esaminare dettagliatamente le cause sottostanti. Considerando l'ampiezza del divario, potrebbe essere necessario valutare interventi mirati per migliorare le competenze in queste aree, con particolare attenzione all'allineamento con i piani di sviluppo professionale e al contesto lavorativo specifico. L'esplorazione di feedback qualitativo o confronti con altre competenze potrebbe offrire ulteriori chiavi di lettura e informazioni fondamentali per guidare strategie di miglioramento mirate.

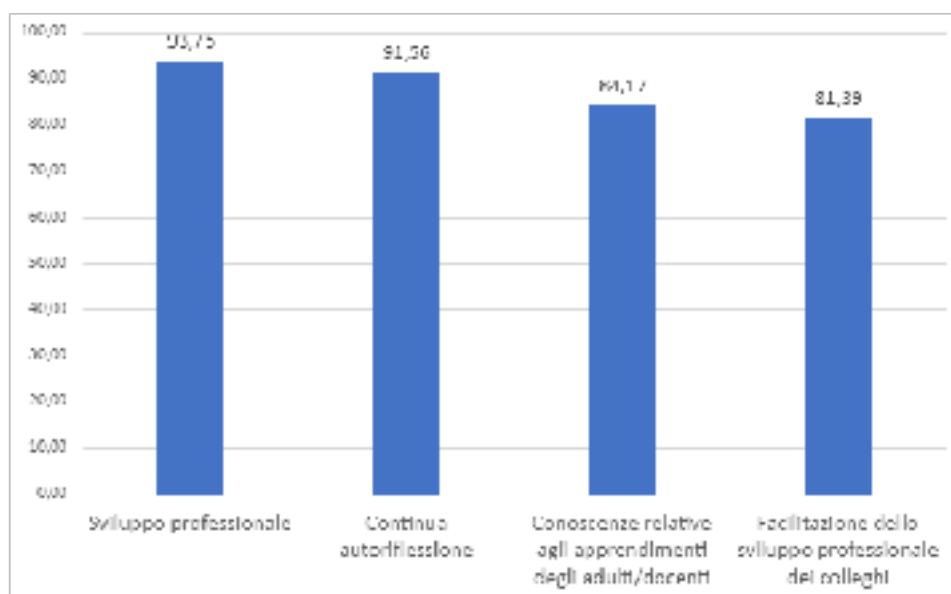


Figura 3. Punteggi medi percentuali relativi alle dimensioni dell'area di competenza "Crescita e sviluppo professionale" del questionario Teacher Leadership U

Dall'analisi dei risultati nell'area di competenza della "Leadership" (Figura 4) emerge un punteggio medio percentuale elevato nel contesto del "Possesso di adeguate conoscenze didattiche" (94,75%). Questa dimensione rappresenta l'aspetto più tradizionale e direttamente connesso alle principali attività di insegnamento, ed è prioritariamente considerato nei percorsi di sviluppo docente all'interno degli atenei. Tuttavia, si registrano punteggi medi percentuali più bassi, in particolare nell'"Applicazione di abilità di Coaching" (65,83%). Questo potrebbe riflettere una minore pratica di tali competenze nelle università italiane, se confrontate con contesti come quello statunitense, dove il questionario è stato originariamente sviluppato. Inoltre, si osserva un punteggio medio percentuale inferiore anche nell'"Utilizzo di dati e ricerche per migliorare le pratiche" (86,11%). Nell'ambito universitario italiano, l'uso di dati e ricerche è spesso circoscritto all'ambito specifico di ricerca piuttosto che essere esteso all'approfondimento delle pratiche professionali dei docenti.

Questi risultati sollevano interessanti considerazioni sulla pratica e la percezione delle competenze di leadership nell'ambiente accademico italiano. La mancanza di applicazione delle abilità di coaching e l'uso limitato dei dati e delle ricerche per migliorare le pratiche indicano potenziali aree di sviluppo nelle strategie di formazione e nell'integrazione delle competenze di leadership nell'insegnamento universitario.

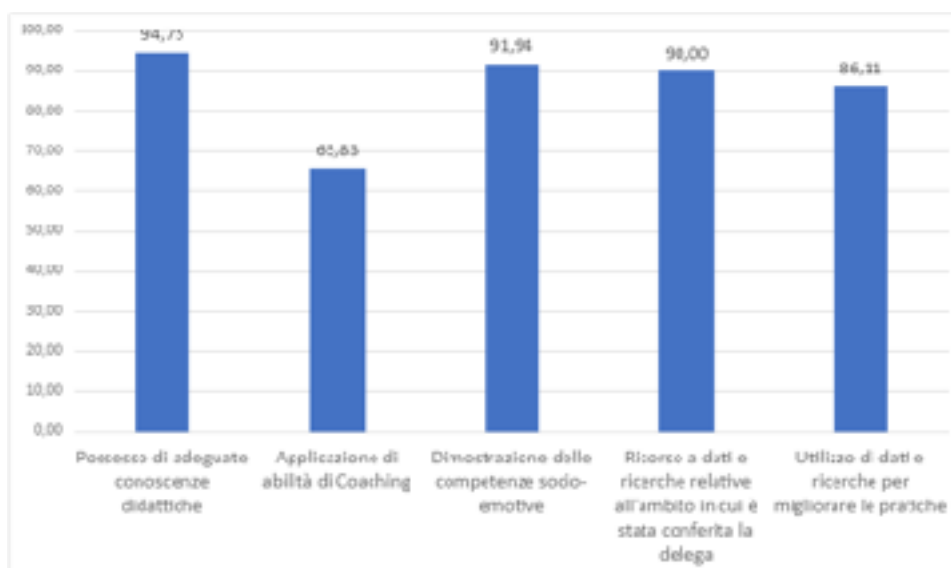


Figura 4. Punteggi medi percentuali relativi alle dimensioni dell'area di competenza "Leadership" del questionario Teacher Leadership U

Infine, nell'ambito della competenza relativa al "Senso di appartenenza alla comunità accademica" (Figura 5), emergono punteggi medi percentuali notevolmente elevati per quanto riguarda il "Supporto e rafforzamento del senso di comunità" (96,43%). Questo suggerisce un forte impegno e coesione all'interno della comunità accademica valutata.

Allo stesso modo, si osservano punteggi medi percentuali molto simili nelle dimensioni "Coinvolgimento nel miglioramento del CDL o CDS" (88,13%) e "Attivismo professionale" (87,92%). Questi risultati possono indicare un elevato grado di partecipazione e attivismo da parte degli individui nei processi di miglioramento dei programmi di studio e nell'ambito professionale.

Tuttavia, emerge un elemento di particolare interesse poiché si rilevano punteggi medi percentuali molto bassi, con il punteggio più basso tra le 18 dimensioni considerate, relativi alla "Promozione di un pensiero sistemico" (75,83%). Questo dato potrebbe suggerire una carenza o un'area di sviluppo nel promuovere una prospettiva di pensiero sistematico all'interno della comunità accademica. Si potrebbe ipotizzare che tale mancanza possa influenzare la capacità della comunità di affrontare le sfide in modo integrato e strategico.

La considerazione di questi risultati potrebbe essere utile per orientare programmi di sviluppo professionale mirati, focalizzati sulla promozione di un pensiero sistemico all'interno della comunità accademica, contribuendo così a migliorare la capacità di affrontare complesse questioni e problemi.

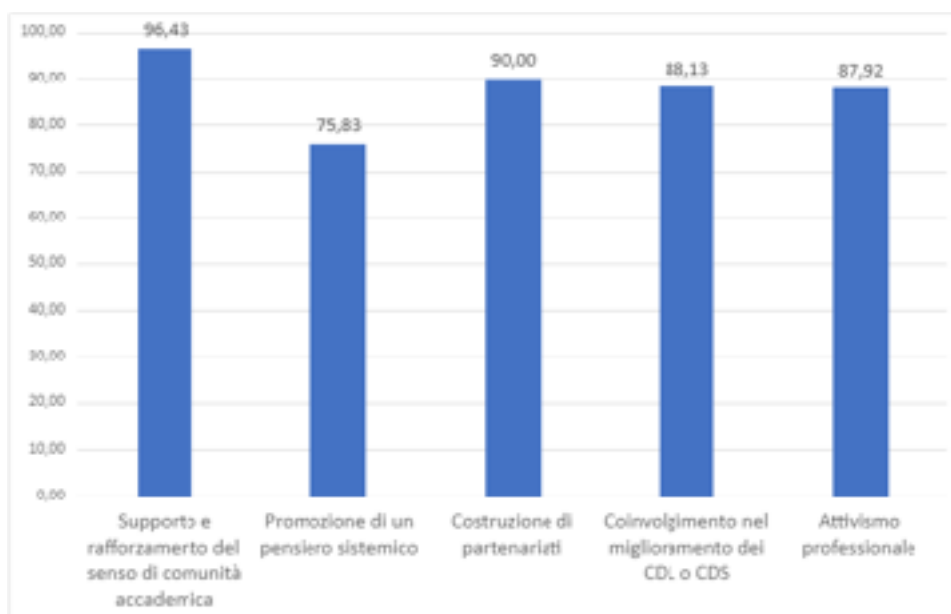


Figura 5. Punteggi medi percentuali relativi alle dimensioni dell'area di competenza "Senso di appartenenza alla comunità accademica" del questionario *Teacher Leadership U*

Conclusioni

Le competenze analizzate attraverso il *Teacher Leadership U*, sebbene non esaustive, delineano un quadro abbastanza chiaro delle abilità fondamentali richieste per la leadership nell'ambito accademico. La valutazione delle competenze nel "Possesso di adeguate conoscenze didattiche", nella "Promozione di un pensiero sistemico", e nel "Supporto e rafforzamento del senso di comunità" ha rivelato punti di forza e aree di miglioramento significative.

In particolare, emerge la necessità di promuovere il pensiero sistemico all'interno della comunità accademica come priorità, dato il suo basso punteggio. Questo aspetto potrebbe influenzare in modo rilevante la capacità della comunità di affrontare le questioni in modo integrato e strategico. Pertanto, si potrebbe pensare di integrare programmi di sviluppo professionale focalizzati su questa competenza specifica. Riguardo alla "Leadership", la carenza di abilità nell'"Applicazione di abilità di Coaching" richiede un'attenzione particolare, poiché questo è un aspetto chiave della leadership, particolarmente efficace, che potrebbe necessitare di ulteriori strategie di sviluppo e formazione.

Tali considerazioni offrono una guida preziosa per l'elaborazione di percorsi mirati di Faculty Development, tenendo conto delle specificità del contesto accademico italiano e puntando a migliorare le competenze chiave dei docenti universitari.

Prospettive future includono la continua utilizzazione del questionario *Teacher Leadership U* come uno strumento efficace per agevolare la valutazione iniziale delle competenze di leadership, permettendo una pianificazione mirata degli interventi formativi. Inoltre, la formazione delle figure di sistema potrebbe emergere come una risorsa chiave per facilitare il cambiamento all'interno delle università, contribuendo alla creazione di un ambiente accademico più dinamico e orientato al futuro.

È essenziale, inoltre, considerare scenari futuri per le università, adattandosi alle mutevoli dinamiche del panorama accademico. Questo adattamento diventa cruciale per garantire la rilevanza e l'efficacia delle istituzioni universitarie nel lungo periodo, specialmente in un contesto in cui emergono nuove sfide, evolvono le esigenze educative e si verificano innovazioni nel campo dell'istruzione superiore.

Riferimenti bibliografici

- Barth, R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational dynamics*, 13(3), 26-40.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in higher education*, 32(6), 693-710.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Danielson, C. (2008). Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice. *NAESP*, 24(2), 1.
- Davies, J., Hides, M. T., & Casey, S. (2001). Leadership in higher education. *Total Quality Management*, 12(7-8), 1025-1030.
- EPNOSL PROJECT. (2015). *School Leadership for Equity and Learning*. The EPNOSL Toolkit.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2019). Prospettive e pratiche di sviluppo professionale dei docenti universitari. In P. Federighi, M. Ranieri & G. Bandini (Eds.), *Digital Scholarship tra Ricerca e Didattica. Studi, Ricerche, Esperienze*, 66- 83.
- Goodson, I. (2008). Schooling, curriculum, narrative and the social future. In C. Sugrue (Ed.), *The Future of Educational Change*. Oxon: Routledge.
- Goldberg, N., & Atkins, L. C. (2020). Community Partners as ServiceLearning Co-Leaders. *A Journal of Community-Based Research and Practice*, 3(1), 1-11.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy That Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadow. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management*, 32, 11-24.
- Helms, P. (2012). Effective Leadership: Perceptions of Principles and the Teachers They Lead. *Education Dissertations and Projects*, 56.
- Kiel, D. H., 2015. Creating a faculty leadership development program. <https://www.academicimpressions.com/sites/default/files/1215-faculty.leadershipmd.pdf>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Longo, L. (2022). *La leadership all'Università*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- McGuinness, S. J., & Taysum, A. (2020). Distributed Leadership to Enhance Participation in School Processes and Practices to Improve Learning: A Northern Irish Faith Secondary School CaseStudy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(1), 140-163.
- Northouse, P. (2015). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Quaglino, G. P., & Ghislieri C. (2004). *Avere Leadership*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Robinson, V.M., Lloyd, C.A., & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

Sandmann, L.R., & Plater, W. M. (2013). Research on institutional leadership for service learning. In P. H. Clayton, R. G. Bringle, & J. A. Hatcher (Eds.), *Research on Service Learning, conceptual framework and assessment, volume 2b Communities, Institutions, and Partnerships* (pp. 505-538). Ashgate Publishing Company.

Schratz, M. (2003). La Leadership per favorire l'apprendimento. Atti del Convegno-Seminario, *La Leadership Collaborativa: Scambio Internazionale di Idee per il Cambiamento*. 17-18 Febbraio, Marina di Carrara. MIUR-USR Toscana.

Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: *Implications for practice*. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.

Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.

Woods, P. J. (2015). Distributed Leadership for Equity and Learning. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 175-187.

Yarger, S.J., & Lee, O. (1994). The development and sustenance of instructional leadership. In D.R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers*, 223-237. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan Education Foundation.

Faculty Development e Assessment: come promuovere la cultura dell'alternative assessment tra i docenti italiani?

*Beatrice Doria, Università degli Studi di Padova
Federica Picasso, Università degli Studi di Trento¹⁷*

Introduzione

La formazione professionale dei docenti rappresenta un argomento di cruciale rilevanza nell'ambito dell'istruzione universitaria italiana. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), varato dal Governo italiano nel 2021, sottolinea con chiarezza la necessità di rinnovare e potenziare le competenze didattiche dei docenti al fine di introdurre innovazioni nelle metodologie di insegnamento e valutazione all'interno dell'ambiente universitario (Lotti et al., 2022).

Tuttavia, nonostante queste indicazioni, molte pratiche valutative in ambito universitario continuano a seguire un approccio tradizionale, basato sulla semplice trasmissione di conoscenze e sulla valutazione sommativa delle competenze degli studenti (Coggi, 2022). Questa visione si discosta dalla tendenza sottolineata dal Processo di Bologna, che promuove l'adozione di metodologie di valutazione alternative, in grado cioè di coinvolgere gli studenti e di offrire loro opportunità di apprendimento durature per il loro futuro professionale (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2018).

Risulta quindi evidente l'urgenza di sviluppare competenze pedagogiche specifiche per promuovere una valutazione strategica, orientata al miglioramento dell'apprendimento degli studenti e alla promozione di pratiche innovative (Grion et al., 2021).

Alla luce di queste evidenze prodotte a livello internazionale, la presente ricerca si propone di indagare, sulla base di un'analisi delle pratiche valutative sul territorio nazionale, come formare gli accademici italiani su approcci valutativi nuovi, alternativi e potenziati dall'uso della tecnologia, al fine di sostenerli nell'implementazione degli stessi e promuoverne la diffusione.

Al fine di esplorare le strategie e le pratiche idonee per sostenere i docenti nell'adozione di una cultura valutativa alternativa, è stata condotta un'intervista semistrutturata con la prof.ssa Kay Sambell, la quale è promotrice del primo Teaching & Learning Centre europeo dedicato esclusivamente alla valutazione, presso la Northumbria University (Sambell & Brown, 2021).

1. Framework teorico di riferimento e stato dell'arte

1.1 Faculty Development e competenze valutative dei docenti universitari

L'impegno degli studenti nel loro apprendimento è altamente influenzato dalle risorse che gli accademici impiegano per migliorare le loro pratiche di insegnamento, al fine di aumentare il coinvolgimento dei discenti stessi come soggetti attivi durante tutto il processo di apprendimento, compreso il processo di valutazione (Chen, Lattuca & Hamilton, 2008). Pertanto, l'impegno nell'insegnamento ha inizio proprio all'interno degli Istituti universitari e dalla loro volontà di implementare attività formative volte a favorire pratiche pedagogiche, le quali intendano promuovere un coinvolgimento attivo degli studenti nel processo d'apprendimento (Hjalmarson et al., 2021). Tuttavia, per poter procedere in tal senso, è necessario mettere in atto un cambiamento radicale che consenta ai docenti di innovare le pratiche valutative da attuare nel contesto universitario (Showers, Joice & Bennet; 1987; Beisser & Thoma, 2021). In letteratura, in merito ai processi valutativi, è stata riscontrata una

¹⁷ Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto delle autrici. In particolare, B. Doria ha scritto introduzione e paragrafo 1.1.; F. Picasso ha scritto il paragrafo 1.2; entrambe le autrici hanno scritto congiuntamente i paragrafi 2, 3 e le conclusioni.

predilezione dei docenti all'utilizzo di pratiche valutative di tipo tradizionali rispetto a quelle intese come alternative o nuove, (McDowell, 1998; Dochy, Segers, Sluijmans, 1999) intese come pratiche in grado di coinvolgere gli studenti e fornire loro competenze di lifelong learning. Tali pratiche fanno riferimento agli approcci dell'Assessment for Learning, del Sustainable Assessment e del Learning Oriented Assessment (Lipnevich et al., 2021; European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Panadero et al., 2019; Doria, Grion & Paccagnella, 2023; Tomas & Jessop, 2019; Sambell et al., 2013; Grion & Serbati, 2019; Boud, 2000; Carless, 2007).

L'ampia letteratura di settore (Lipnevich et al., 2021; Panadero et al., 2019; Doria, Grion & Paccagnella, 2023; Tomas & Jessop, 2019; Picasso et al., 2023), sottolinea come la valutazione risulti essere ancora una questione ostica nell'istruzione universitaria e, proprio per tale ragione, i docenti dovrebbero essere supportati da attività di Faculty Development rispetto a tale competenza. La formazione alla valutazione, volta cioè a valorizzare l'apprendimento degli studenti, così come il miglioramento delle pratiche di insegnamento, dovrebbe essere considerato un fattore primario per assicurare la qualità degli Istituti universitari. Tuttavia, per poter assicurare tale qualità, risulta necessario garantire ai docenti un'adeguata formazione professionale, che intenda valorizzare e innalzare gli standard di qualità della docenza (OECD, 2012)¹⁸. Per garantire, infatti, una valutazione basata su pratiche valutative alternative, pedagogicamente fondata sul raggiungimento dei risultati d'apprendimento degli studenti, si richiede che i processi di Faculty Development sostengano interventi strutturali da abbinare necessariamente ad una adeguata professionalità dei docenti, i quali dovranno essere posti nella condizione di poter concretizzare in termini operativi i cambiamenti richiesti (OECD, 2012; Felisatti et al., 2018). Pertanto, come riporta anche il rapporto del 2018 riguardante la messa in atto degli accordi presi nel Processo di Bologna nel contesto europeo

assessing to what extent students have achieved the intended learning outcomes provides essential feedback to the students as well as to the teacher. However, the learning outcomes approach requires new ways of student assessment. In order to trigger change in the area of assessment, public authorities also have responsibility to encourage student assessment that increasingly focuses on learning outcomes - measuring to what extent intended knowledge, skills and competences are acquired - rather than on input or other dimensions (p. 57).

Tuttavia, nonostante sia stata riscontrata l'esigenza di sviluppare un'alphabetizzazione alla valutazione che ponga al centro del processo di formazione le esigenze dello studente e i risultati di apprendimento da raggiungere (Grainger, 2021), nel contesto europeo si riscontra ancora una dipendenza all'utilizzo di pratiche valutative tradizionali (Lipnevich et al., 2021; Doria, Grion & Paccagnella, 2023). Tale risultato non stupisce, poiché solo un quarto degli istituti di istruzione superiore ha risposto all'esigenza di prevedere una formazione sistemica per i docenti: circa il 39% degli Istituti europei dichiara che la formazione incentrata sullo sviluppo di pratiche valutative incentrate sul raggiungimento degli apprendimenti degli studenti è a richiesta del docente e non sistematicamente proposta da un ente formativo apposito o dall'Ateneo (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

A livello internazionale, tale esigenza rimane percepita ugualmente come una urgenza. Infatti, lo sviluppo professionale continuo di alta qualità, e la formazione in ambito pedagogico, sono essenziali per garantire che i docenti dispongano degli strumenti necessari per fornire conoscenze, competenze e abilità più efficaci ai loro studenti, attraverso pratiche didattiche e valutative formative (Likaj, 2016). Questi ultimi, infatti, devono essere considerati come *focus* per migliorare le pratiche professionali dei docenti poiché, come affermato da Hattie (2009), gli impatti vanno sempre misurati in funzione degli apprendimenti degli studenti e il fine ultimo deve essere il loro miglioramento grazie al coinvolgimento attivo nella costruzione dell'apprendimento e all'erogazione di feedback formativi.

In questo contesto, risulta fondamentale fornire ai docenti una formazione di qualità, che consenta cioè di equipaggiare loro di strumenti essenziali per praticare una valutazione alternativa ed innovativa. Per tale ragione, il tema riguardante le competenze digitali diventa centrale, non solo perché queste risultano essere un elemento determinante per consentire una valutazione maggiormente efficace, immediata, sostenibile e incentrata sullo studente, ma anche per promuovere un vero progresso tecnologico all'interno dell'Università.

¹⁸ OECD (2012). Annual Report on the OECD Guidelines for Multinational Enterprises <https://www.oecd.org/corporate/mne/2012annualreportontheguidelinesformnes.htm>, ultimo accesso Settembre 2023.

Come promuovere la cultura dell'alternative assessment tra i docenti italiani?

In letteratura, sono rinvenibili importanti framework teorici connessi al tema delle competenze digitali dei docenti: uno di questi è l'European Framework for the Digital Competence of Educators (Redecker & Punie, 2017), il quale descrive le nuove competenze dei professionisti dell'educazione e le divide in sei aree principali, ovvero: 1 Professional Engagement; 2 Digital Resources; 3 Teaching and Learning; 4 Assessment; 5 Empowering Learners; 6 Facilitating Learners' Digital Competence.

Data l'ampiezza e la complessità del framework, il quale comprende le suddette sei aree di competenza con relative 22 sottocompetenze, nostro interesse è stato quello di focalizzare la ricerca sull'area 4, ovvero l'area dedicata all'Assessment.

L'area dell'Assessment, come indicato dagli autori del framework, comprende tre dimensioni:

Strategie di valutazione	<ul style="list-style-type: none">• Utilizzare le tecnologie digitali per la valutazione formativa e sommativa.• Migliorare la diversità e l'adeguatezza dei format e degli approcci di valutazione.
Analisi dei dati	<ul style="list-style-type: none">• Generare, selezionare, analizzare criticamente e interpretare le prove digitali sulle attività, sulle prestazioni e sui progressi degli studenti, al fine di informare il processo di insegnamento e di apprendimento.
Feedback e pianificazione	<ul style="list-style-type: none">• Utilizzare le tecnologie digitali per fornire feedback mirati e tempestivi agli studenti.• Adattare le strategie di insegnamento e fornire un supporto mirato, sulla base delle evidenze generate dalle tecnologie digitali utilizzate.• Consentire a studenti e genitori di comprendere le tecnologie digitali e di usarle per prendere decisioni.

Tabella 1. European Framework for the Digital Competence of Educators - Area 4 Assessment (Redecker & Punie, 2017).

La parcellizzazione di tale area ci permette di analizzare nel dettaglio quelle che sono le competenze digitali che gli educatori di ogni ordine e grado dovrebbero sviluppare al fine di far fronte alle nuove sfide educative protagoniste del panorama educativo nazionale e internazionale.

La tecnologia, nei contesti formativi, dovrebbe essere infatti considerata come un elemento integrato al supporto della didattica (Bonaiuti & Dipace, 2021), dunque assumere un ruolo fondamentale che si va ad integrare nel processo di progettazione formativo-didattica e la gestione dei processi di insegnamento, apprendimento e valutazione dei professionisti dell'educazione.

L'interessante report Jisc (2010) "Effective Assessment in a Digital Age. A guide to technology-enhanced assessment and feedback", sottolinea che il rapporto tra tecnologia e valutazione, per essere considerato come elemento che sostiene il miglioramento delle pratiche di valutazione e feedback,

must add value to current practices, for example by making the experience of assessment more authentic or appropriate, by enabling learners to more effectively monitor and correct their own learning, by increasing the validity and efficiency of assessments or by improving the quality and timeliness of feedback" (JISC, 2010, p.17).

Come può dunque l'integrazione delle tecnologie in questa area influenzare i processi di valutazione?

Il report delinea i seguenti punti focali:

- dialogo e comunicazione: l'interazione online tramite forum, blog e email può arricchire i processi di feedback e sostenere la chiarificazione degli obiettivi di apprendimento, abbattendo la distanza e i vincoli di tempo;
- immediatezza e contingenza: l'uso di strumenti interattivi online possono facilitare la valutazione formativa guidata dal discente. Un feedback rapido può infatti guidare un apprendimento profondo e sostenere l'approfondimento.

- autenticità: le simulazioni online e le tecnologie possono supportare l'efficacia dell'erogazione della valutazione;
- velocità e facilità di elaborazione: i sistemi di gestione della valutazione possono fornire un feedback a studenti e professionisti dell'educazione attraverso informazioni solide a sostegno dei processi di revisione e di garanzia della qualità;
- apprendimento autovalutativo e autoregolato: attività di autovalutazione, valutazione tra pari e la riflessione sui risultati raggiunti in e-portfolio e blog possono generare apprendimento e promuovere capacità *critical thinking*, migliorando a sua volta le prestazioni nella valutazione sommativa;
- addizionalità: la tecnologia può sostenere la valutazione di abilità e processi complessi e dinamici coinvolti nell'apprendimento. La tecnologia può anche aggiungere una qualità personale al feedback, anche in contesti di grande gruppo (Jisc, 2010).

Gli elementi caratterizzanti i processi di valutazione potenziati dall'uso della tecnologia intesa anche come Technology Enhanced Assessment (TEA; Devedzic & Devedzic, 2019), nel periodo pandemico e nella realtà odierna, sembrano acquisire una rinnovata consistenza: il periodo di pandemia può rappresentare in questo senso una "importante opportunità di osservazione, analisi, ripensamento, relativi alle forme d'insegnamento/apprendimento alternative alle tradizionali relazioni educative/formative in presenza" (Grion et al., 2021, p. 76). La crisi pandemica ha portato ricchezza circa l'implementazione di processi di riflessione in merito all'utilizzo e all'integrazione ponderata delle tecnologie come nuovo elemento fondamentale delle azioni didattiche e valutative.

Cosa si intende dunque per Technology Enhanced Assessment (TEA)? TEA è un termine ampio che va ad includere diversi metodi e approcci all'assessment e al feedback nei quali la tecnologia assume un ruolo strategico a supporto dell'organizzazione e dell'implementazione delle pratiche di valutazione all'interno degli ambienti di apprendimento. Grazie agli approcci TEA, i docenti possono introdurre la valutazione attraverso approcci innovativi e aiuta gli studenti ad applicare conoscenze e competenze di ordine superiore (Devedzic & Devedzic 2019) quali l'analisi, la valutazione e la creazione di nuove competenze.

Rispetto ai processi di apprendimento, i metodi e gli strumenti TEA supportano esperienze ricche, migliorandone l'efficacia, in quanto predispongono ambienti in cui lo studente diventa centrale protagonista dell'atto valutativo (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013).

1.2 La valutazione nel contesto universitario italiano: l'Alternative Assessment e il Technology Enhanced Assessment

La valutazione risulta essere un processo fondamentale per la promozione e il miglioramento dell'apprendimento degli studenti (Grion & Serbati, 2019). In questa direzione, numerosi studi (Lipnevich et al. 2020; 2021; Panadero et al., 2019, Grion & Serbati, 2019) dimostrano infatti che l'uso di pratiche valutative alternative e digitali sono in grado di migliorare le conoscenze e le competenze degli studenti, rendendoli protagonisti attivi del loro processo di apprendimento (Hattie, 2012; Richland et al., 2009; Nicol, 2021). Tuttavia, il dibattito su questo tema a livello nazionale risulta ancora "ostico" e le pratiche messe in atto dai docenti universitari sono fortemente ancorate ad approcci tradizionali (Pastore, 2012; Grion & Serbati, 2019; Coggi, 2022; Doria & Grion, 2022; Emanuel, 2022; Doria et al. 2023) che non tengono conto dei risultati dell'ampia e consolidata ricerca internazionale sulla valutazione.

In effetti, nel sentire comune del nostro paese, la valutazione porta spesso con sé un significato molto orientato all'attività misurativa e sommativa in relazione ad un certo percorso di apprendimento o di formazione. Assai più debole è l'accezione che riconduce la valutazione ad una attività formativa e orientativa. È in questo senso che essa risulta essere percepita come attività prevalentemente agita dal docente, come compito e dovere professionale o, nel migliore dei casi, come suo strumento di lavoro, utilizzato per monitorare l'efficacia della propria azione formativa (Restiglian & Grion, 2019). Raramente la valutazione viene considerata come parte integrante del processo d'apprendimento e, dunque, come risultato di apprendimento atteso in cui gli allievi possano sperimentarsi come attori-protagonisti.

A confermare una situazione particolarmente "critica" dello sviluppo dei processi valutativi all'università sono due recenti ricerche condotte a livello nazionale da Doria e colleghi (2023) e Picasso et al. (2023), le quali dimostrano che su un campione rappresentativo di 3008 docenti, appartenenti alle università italiane statali e non statali (5% della popolazione complessiva), la

Come promuovere la cultura dell'alternative assessment tra i docenti italiani?

maggior parte dei docenti utilizza un approccio tradizionale, piuttosto che orientato all'utilizzo di pratiche di valutazione alternativa o di Technology Enhanced Assessment & Feedback (Tab. 2).

Totale pratiche valutative individuate: 4400	Traditional Assessment practices	Alternative Assessment	Technology Enhanced Assessment & Feedback
Conteggio	3170	1126	144
%	72%	25,6%	3,3%

Tabella 2. Approcci di valutazione alternativa o di Technology Enhanced Assessment & Feedback rilevati durante l'analisi dei syllabi a livello nazionale (Picasso et al., 2023; Doria et al., 2023).

Nel dettaglio, solamente il 25,6% dei docenti dichiara di utilizzare pratiche di valutazione alternativa. Inoltre, i risultati evidenziano anche che le pratiche di valutazione maggiormente utilizzate in ambito universitario fanno riferimento a pratiche tradizionali, quali esami finali orali (37,5%) e/o gli esami scritti finali (22,1%), a discapito dello scarso e limitato utilizzo di pratiche alternative che pongono lo studente come protagonista attivo del processo di valutazione come avviene nella pratica di self-assessment e self-feedback (1%), e peer feedback (0,2%).

Mentre, rispetto all'utilizzo delle pratiche di TEA da parte degli accademici italiani: su un totale di 4400 pratiche di valutazione identificate, solo il 3,3% (n=144) includeva pratiche di TEA e feedback. Nel dettaglio, sono state citate 91 (2%) pratiche di Computer Based Assessment (CBA - Sim et al., 2004; Tonelli, Grion & Serbati, 2018) intese come tecniche che includono l'uso del computer nei processi di assegnazione, verifica e valutazione di compiti o esami; 42 (1%) attività di autovalutazione e valutazione tra pari e valutazione formativa attraverso l'uso di Learning Management Systems (Burrows & Shortis, 2011), intesi come sistemi di gestione dell'apprendimento che implementano componenti per supportare soluzioni complete per l'istruzione e la formazione, ad es. la gestione dei voti, la gestione degli invii o dei compiti; 2 (0,05%) attività proposte attraverso sistemi e strumenti di valutazione semi-automatizzata (Shortis & Burrows, 2009), intesi come sistemi semi-automatizzati di valutazione tra pari, autovalutazione e feedback tempestivo e dettagliato ai singoli studenti, per facilitare una valutazione più efficiente ed efficace per classi numerose, sia formativa che sommativa e 9 (0,2%) di E-activities (Tab. 3).

Pratiche di valutazione	Frequenze	%
Valutazione tradizionale		
Esame orale finale	1652	37,5%
Esame scritto finale	971	22,1%
Esame parziale	296	6,7%
Esame pratico	251	5,7%
Valutazione alternativa		

Come promuovere la cultura dell'alternative assessment tra i docenti italiani?

Attività individuali (report, project, relazione orale)	391	8,9%
Attività di gruppo (report, project, relazione orale).	150	3,4%
Pratiche di valutazione autentica	254	5,8%
Partecipazione e frequenza	115	2,6%
Pratiche di self-assessment e self-feedback	44	1%
Peer assessment	6	0,1%
Peer Feedback	9	0,2%
Feedback	58	1,3%
Pratiche di valutazione formativa	95	2,2%
Valutazione diagnostica iniziale	4	0,1%
TEA		
Computer Based Assessment	91	2%
Learning Management System (LMS) - Formative, Self and Peer Assessment	42	1%
Semi automated feedback and Marking tools	2	0,05%
E-tivity	9	0,2%
Totale occorrenze	4400	100%

Tabella 3. Overview delle pratiche di valutazione alternativa o di Technology Enhanced Assessment & Feedback rilevate durante l'analisi dei syllabi a livello nazionale (Picasso et al., 2023; Doria et al., 2023).

2. Lo studio: obiettivi e metodi

A partire dal framework teorico proposto, il presente studio si pone l'obiettivo di esplorare buone pratiche per progettare, implementare e sostenere percorsi di Faculty Development inerenti allo sviluppo di competenze valutative degli accademici italiani in termini di *Alternative Assessment e Technology Enhanced Assessment and Feedback*.

A partire da questo obiettivo, sono state formulate due domande di ricerca, ossia:

- **Q1.** Come formare i docenti universitari italiani sulla valutazione alternativa e sulle pratiche di TEA?
- **Q2.** Come supportare gli accademici nell'implementazione di queste pratiche? Come sostenere la diffusione di queste pratiche?

Per rispondere alle domande di ricerca si è deciso di intervistare la Professoressa Kay Sambell, la quale è nota a livello internazionale per il suo contributo al movimento dell'Assessment for Learning (AfL) nell'istruzione superiore. Inoltre, Kay Sambell ha guidato una serie di innovazioni pragmatiche, progetti di ricerca, pubblicazioni e iniziative incentrate sul miglioramento dell'apprendimento degli studenti universitari attraverso il loro coinvolgimento attivo nei processi di valutazione e feedback educativi. Vincitrice del premio National Teaching Fellow del Regno Unito (2002) e Principal Fellow (HEA), Sambell progetta e conduce attività formative su temi legati all'apprendimento, all'insegnamento e alla valutazione, al fine di divulgare una cultura valutativa alternativa, incentrata sullo studente.

L'intervista è stata somministrata, registrata, sbobinata e trascritta *verbatim* su supporto informatico. Successivamente alla stesura del testo prodotto dell'intervista, mediante l'ausilio

del software di analisi testuale AtlasTi 22, è stata svolta l'analisi del contenuto con un approccio bottom-up (Glaser, Strauss, 1967).

Il processo di analisi è stato condotto da due giudici indipendenti, i quali hanno analizzato il testo, strutturando un set di categorie utili a individuare i punti focali che emergevano dalla testimonianza dell'esperta privilegiata. Successivamente, i ricercatori hanno negoziato collaborativamente i significati, condividendo ed applicando le categorie per raggiungere una "sensibilità comune". La fase di analisi è stata caratterizzata dalla creazione delle categorie di analisi in maniera parallela tra i due ricercatori, seguita dal confronto diretto e da un processo di condivisione rispetto ai significati attribuiti alle categorie stesse. In tal modo, i ricercatori hanno creato una base comune di lettura e interpretazione dei contenuti esplorati. Pertanto, le categorie individuate sono le seguenti: 1. Azioni di Faculty Development (FD) in ambito valutativo 2. Promozione della cultura valutativa 3. Ruolo degli studenti nei processi di FD.

Qui di seguito si riporta l'intervista semi-strutturata proposta alla Professoressa Kay Sambell contenente i quesiti relativamente suddivisi nelle categorie di indagine rilevate:

Categoria	Domande
1. Azioni di FD in ambito valutativo	Come formare i docenti universitari italiani sulla valutazione alternativa e sulle pratiche di TEA e Feedback?
	Quali elementi della sua esperienza prenderebbe maggiormente in considerazione per avviare una formazione sulla valutazione per i docenti italiani?
	Come supportare gli accademici nell'implementazione di queste pratiche?
2. Promozione della cultura valutativa	Come sostenere la diffusione delle pratiche legate alla valutazione alternativa e al TEA?
	Come promuovere la cultura della valutazione alternativa e le pratiche di TEA e Feedback nel contesto universitario italiano?
3. Ruolo degli studenti nei processi di FD	Quale è il ruolo che gli studenti giocano nei processi di Faculty Development?
	In che modo potrebbero essere coinvolti al fine di focalizzare e arricchire i processi di Faculty Development?

Tabella 4. Categorie e relative domande di indagine

3. Risultati e discussioni

3.1 Azioni di Faculty Development in ambito valutativo

Si riportano qui alcune riflessioni emergenti dal dialogo con la studiosa, che focalizza l'attenzione in particolare sullo sviluppo di consapevolezza nei docenti universitari. Tale categoria di indagine ha infatti l'obiettivo di collezionare spunti riflessivi connessi all'esperienza diretta della testimone privilegiata in termini di introduzione di azioni di Faculty Development connessi ai temi della valutazione.

Durante l'intervista, quando si tocca il tema della formazione continua dei docenti universitari, la docente afferma:

"I would not call it training. I would call it something broader, like encouraging Italian academics to reflect on the benefits and challenges of using alternative assessment. To become more aware of the possibilities they had not previously considered regarding alternative assessment".

Ciò mette in luce un aspetto chiave del Faculty Development, ovvero l'importanza dell'accompagnamento, del sostegno al docente per attivare processi riflessivi sulla propria pratica didattica e di sviluppo professionale continuo, stimolando affinché siano "in grado di vedere ciò che possono effettivamente fare [...]".

Sembra infatti fondamentale supportare i docenti in processi di riflessione sulla propria pratica didattica e valutativa attraverso specifiche azioni, in modo da

"trying to get them to rethink some of these practises. If that they have to be able to see what they can actually do, so they don't want to just see the theory. In fact, they usually quite impatient with the theory, which it always surprises me as their academics, they usually want to know what they should do. They want some practical suggestions"

Rispetto a come introdurre queste azioni, la professoressa sottolinea che gli accademici necessitano di indicazioni pratiche e ben focalizzate sull'esperienza: è infatti importante mostrare direttamente a loro quello che effettivamente è stato fatto in termini di implementazione di pratiche di valutazione alternative o tramite l'introduzione della tecnologia, fornendo dunque esempi pratici ed esperienze reali condotte da studiosi o pari, stimolando così il loro interesse. Inoltre, la studiosa arricchisce tale riflessione affermando che

"but they do want practical suggestions. So I guess that showing them the sorts of things that have been done with alternative assessment, or showing them different ways of putting feedback into practise. Really practise based kinds of examples [...]"

If you can just keep their interest and say some people have tried this, probably they likely to adapt it. It is necessary something that is an example that they can imagine doing themselves [...] Examples are really powerful".

Relativamente alla strutturazione di specifici percorsi di FD, emerge la crucialità di analizzare i fabbisogni formativi dei docenti in connessioni ai reali problemi che sentono la necessità di risolvere in connessioni alle loro pratiche di insegnamento e valutazione:

"Ask them what it is that the problem is that they need solving. This is my trick. What's the problem? And assessment for learning is always the answer. I learned that".

In conclusione, per far sì che i programmi di Faculty Development possano avere un impatto reale sui docenti, è necessario che le azioni e le attività abbiano un diretto collegamento all'esperienza e alle pratiche concrete di valutazione. Tramite questo approccio, sarà infatti possibile "agganciare" i professionisti, strutturando connessioni con la loro pratica didattica ed evidenziandone l'importanza, guidandoli attraverso processi di riflessione e riprogettazione.

3.2 Promozione della cultura valutativa

Relativamente all'area di indagine legata alla promozione della cultura valutativa nei contesti universitari, la docente descrive il modello al quale ha lavorato in passato con i suoi collaboratori, modello di Faculty Development con focus nell'ambito delle pratiche valutative alternative e di valutazione per l'apprendimento.

Partendo dall'affermazione che

"Some of them absolutely love it and they want to have their minds changed. Some of them absolutely hate it and they don't want to be there and they say it won't work on their absolutely determined it's not gonna work. And so the challenge is actually with assessment could be immense and I think. I think there is something about the assessment that is very, very difficult to change more than anything else, you know",

la quale va a sottolineare l'estrema complessità dell'instaurazione del cambiamento delle pratiche con focus specifico sulla valutazione, Sambell descrive come di seguito il modello teorizzato e promosso:

"We had open spoke model where people who were interested in changing their practise all work together across the institution and then they would form their department. So we had a very developed structure that was much more about bringing people together to discuss and share ideas. There's a lot

more fluid. We use the key conditions as starting points for that. We had reading groups around things [...], it was a model which was about making culture shift across the whole institution”.

Grazie a questo frammento di intervista, è dunque possibile visualizzare uno specchietto di possibili strategie per supportare una nuova cultura della valutazione: Sambell enfatizza l'importanza della creazione di principi chiave o linee guida, promossi in connessione all'istituzione di spazi ed occasioni strutturati *ad hoc* per la condivisione di pratiche, idee e problematiche connesse a tale tema da parte dei docenti stessi.

In questo frangente, è dunque possibile affermare che nel contesto italiano, queste azioni possono essere mediate e implementate grazie ai Teaching and Learning Centres, centri dedicati alla formazione continua dei professionisti dell'educazione appartenenti a tutte le discipline e aree scientifico-disciplinari. I TLC, come anche gli uffici specializzati, sono estremamente potenti in questo senso, creando ambienti fluidi di connessione tra professionisti in ottica interdisciplinare/transdisciplinare, quindi luoghi e organizzazioni che si fanno generatori e promotori di cambiamento e innovazione all'interno dell'istituzione (Lotti et al., 2022).

Per concludere dunque, la promozione di una cultura valutativa alternativa e potenziata dall'utilizzo della tecnologia deve essere supportata a livello istituzionale e nazionale - «as institutional level and probably at national level you have to have pushing the button» - partendo prima di tutto dalla sensibilizzazione dei docenti stessi rispetto alle pratiche che già adottano, proponendo poi in base a ciò un'analisi del fabbisogno formativo in grado di individuare le reali necessità, in abbinamento ad azioni che mirino a renderli consapevoli ed ingaggiandoli in processi virtuosi e collaborativi di innovazione.

3.3 Ruolo degli studenti nei processi di FD

Rispetto al ruolo che gli studenti giocano nei processi di Faculty Development, risulta interessante notare come la Professoressa Sambell evidenzia l'importanza di coinvolgere direttamente questi ultimi in maniera collaborativa, prendendo in considerazione dunque la potenza delle connessioni in relazione alla promozione del cambiamento:

“Getting students onside, it's really powerful. [...] So assessment for learning is the necessity about working with teachers and working with students. So instead of making unilateral decisions on students behalf and telling them, it is necessary to create a dialogic trusting environment, which doesn't necessarily mean conversation, but it does mean that we're all going on this journey together., so it's a different kind of reciprocal arrangement”.

È importante riportare e analizzare le parole di Sambell poiché mette in luce l'importanza della cooperazione tra docenti e studenti, al fine di progettare e condurre processi di valutazione armoniosi e davvero incentrati sul bisogno e sul progresso dello studente nel suo percorso formativo. Un dialogo continuo quindi, un collegamento che deve essere promosso grazie alla visione degli studenti come partner (Grion, 2017; Serbati et al., 2022):

“So students as partners in that sense was a student voice being brought to bear on the issue and students having a say in the change management process”

Ma come strutturare davvero una partnership con gli studenti?

“So I used to, we did do training, training students to think about assessment from the perspective of assessment for learning. It is the first step to set up a student learning teaching network at national level. Student voice as a medium to engage student and scaffold their learning”.

Questa affermazione sottolinea l'importanza di formare gli studenti alla riflessione sulla valutazione come primo step utile alla creazione di una spirale progettuale che veda quindi, non solo i docenti come designer della propria didattica, ma anche lo studente come collaboratore fondamentale con specifiche competenze e punti di vista rispetto al processo valutativo stesso.

Per concludere, grazie all'intervista è possibile sostenere che la cooperazione strutturata tra docenti e studenti nella valutazione può fungere da reale motore del cambiamento, ma soprattutto promuovere programmi di formazione continua non solo connessi ai bisogni formativi degli accademici, ma anche connessi alla futura professionalità degli studenti.

“And a tiny, tiny, tiny intervention can make such a difference to students and making a difference through a lot of students if we make a difference to students”.

Piccoli cambiamenti, ben ponderati e calibrati sulla base delle reali esperienze, esigenze ed opinioni dei protagonisti dei processi formativi, potenziati e sostenuti da una sempre presente comunicazione con l'istituzione e tutti i suoi stakeholder: questa sembra essere la chiave per andare verso una rinnovata qualità della didattica e della valutazione.

Conclusioni

Grazie alla letteratura e ai documenti sviluppati a livello nazionale e internazionale (PNRR; Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2018), lo sviluppo professionale dei docenti risulta essere un tema di estrema importanza nel contesto universitario italiano. In connessione al tema della valutazione, è evidente che le pratiche risultano ancora spesso ancorate ad un approccio tradizionale, orientato alla trasmissione passiva di informazioni e certificazioni delle conoscenze degli studenti (Coggi, 2022). Pertanto, risulta evidente l'urgenza di sostenere lo sviluppo di competenze pedagogiche specifiche nei docenti, per promuovere una valutazione strategica, ossia volta al miglioramento dell'apprendimento degli studenti, incentivando pratiche alternative ed innovative (Grion et al., 2021).

In collegamento a questo quadro di riferimento, il presente studio si è posto l'obiettivo di indagare principi chiave per sostenere la progettazione di percorsi di Faculty Development volti a supportare lo sviluppo di competenze valutative degli accademici italiani, in riferimento alle pratiche di valutazione nuove e alternative e potenziate dall'uso della tecnologia (McDowell, 1998; Dochy, Segers, Sluujmans, 1999; Devedzic & Devedzic, 2019).

A partire da un'analisi delle pratiche a livello nazionale (Doria et al, 2023; Picasso et al, 2023), si è deciso di intervistare un testimone privilegiato esperto in materia al fine di individuare quali strategie possono essere adottate per favorire lo sviluppo professionale dei docenti su questi temi, in connessione a specifici programmi di Faculty Development.

Grazie all'individuazione di tre aree di analisi dell'intervista (1. Azioni di FD in ambito valutativo; 2. Promozione della cultura valutativa; 3. Ruolo degli studenti nei processi di FD), è stato possibile esplorare il punto di vista dell'esperta Sambell e trarre dalla discussione i punti chiave per sostenere la creazione di percorsi formativi realmente focalizzati sul bisogno di docenti e studenti nell'ambito dei processi valutativi:

1. Azioni di FD in ambito valutativo:

- promuovere un'analisi del reale fabbisogno formativo dei docenti all'interno dell'istituzione;
- ponderare interventi e programmi formativi fortemente connessi alle esperienze concrete dei docenti stessi, fornendo loro esempi e casi pratici;
- strutturare occasioni formative che promuovano la possibilità di mettere in pratica e dunque progettare attivamente processi valutativi nuovi, alternativi e potenziati dall'uso della tecnologia.

2. Promozione della cultura valutativa:

- Sensibilizzazione e alfabetizzazione del corpo docente all'uso delle pratiche di valutazione alternative e TEA, sottolineando le potenzialità e la sostenibilità connesse all'introduzione di tali strategie;
- Necessità di promuovere una cultura valutativa alternativa e potenziata dall'utilizzo della tecnologia con un supporto mirato a livello istituzionale e nazionale;
- Creare opportunità ad *hoc* di sviluppo e sperimentazione di competenze legate all'area della valutazione, in abbinamento alla definizione di principi chiave per l'implementazione pratica.

3. Ruolo degli studenti nei processi di FD:

- Formazione degli studenti alla valutazione e al suo uso consapevole, attraverso interventi specifici promossi dall'Ateneo;
- Attivazione di connessioni tra docenti a studenti, al fine di promuovere la creazione di percorsi di FD condivisi e ponderati sui reali bisogni dei protagonisti del processo di insegnamento, apprendimento e valutazione;
- Promozione di iniziative volte a potenziare il ruolo attivo degli studenti nei processi formativi, al fine di mettere al centro la loro voce anche nell'ambito del Faculty Development.

In conclusione, per sostenere una vera innovazione della didattica e della valutazione, risulta fondamentale creare e alimentare flussi collaborativi intra-istituzionali e inter-istituzionali. Infatti, solo favorendo il coinvolgimento attivo e il dialogo di tutti i partner coinvolti nei processi di insegnamento e apprendimento, sarà possibile sostenere il cambiamento.

Riferimenti bibliografici

Beisser, S. R., & Thoma, J. (2021). US Professional Development Experiences with Faculty and Undergraduate Students in Kosovo. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 1-16.

Bonaiuti G., Dipace A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*, Carocci: Roma.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.

Burrows S., & Shortis M., (2011). An evaluation of semi-automated, collaborative marking and feedback systems: Academic staff perspectives, *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7).

Carless, D. (2007) Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications, *Innovations in Education and Teaching International*, 44:1, 57-66, DOI: 10.1080/14703290601081332.

Chen, H. L., Lattuca, L. R., & Hamilton, E. R. (2008). Conceptualizing engagement: Contributions of faculty to student engagement in engineering. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 339-353.

Coggi, C. (2022). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*. FrancoAngeli.

Devedzic, V., & Devedzic, M. (2019). Technology-Enhanced Assessment at universities and in schools: An initiative. *International Journal of Learning and Teaching*, 11(3), 89-98.

Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350.

Doria, B., Grion, V., & Paccagnella, O. (2023). Pratiche valutative nelle università italiane: una ricerca esplorativa a livello nazionale. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (30), 129-143.

Doria, B., Grion, V. (2022). Quale valutazione? Una ricerca su pratiche e percezioni valutative dei docenti universitari italiani attraverso l'analisi dei Syllabi. In: La Marca, A. & Marzano, A. (eds) *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 697-709). Collana Sird. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

Emanuel, F. (2022). Formare i docenti universitari a progettare e valutare secondo i learning outcomes: nuove sfide in Higher Education. *FORM@RE*, 22(2), 78-90.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Publications Office of the European Union.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Grion, V. (2017). 'Student Voice' in Italy: the state of the art. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 1(20), 3.

Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche* (pp. 1-158). PensaMultimedia.

Grion, V., Serbati, A., Doria, B. & Nicol, D. (2021). Rethinking feedback: The role of comparison in assessment for learning processes. *Education Sciences & Society - Open Access*, 12(2). <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12429>.

- Hattie, J. (2009). The black box of tertiary assessment: An impending revolution. *Tertiary assessment & higher education student outcomes: Policy, practice & research*, 259, 275.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hjalmarson, M. A., Nelson, J. K., Huettel, L. G., Wage, K. E., Buck, J. R., & Padgett, W. T. (2021). Practices for Implementing Interactive Teaching Development Groups. *Advances in Engineering Education*, 9(4), n.4.
- JISC, *Effective Assessment in a Digital Age. A guide to technology-enhanced assessment and feedback*, (2010) http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_eada.pdf.
- Likaj, R. (2016) *Continuing professional development for vocational teachers and trainers in Kosovo*, European Training Foundation, Turin, viewed 27 Sep 2023, http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/CPD_Kosovo.
- Lipnevich, A. A., Murano, D., Krannich, M., & Goetz, T. (2021). Should I grade or should I comment: Links among feedback, emotions, and performance. *Learning and Individual Differences*, 89, 102020.
- Lotti, A., Serbati, A., Doria, B., Picasso, F., & Felisatti, E. (2022). Teaching and Learning Centre: Analysis of Key Elements. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 75-88.
- McDowell, J. H. (1998). *Mind, value, and reality*. Harvard University Press.
- Nicol D. (2021). The power of internal feedback: exploiting natural comparator processes. *Assessment & Evaluation in higher education*, 46(5): 756-778.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self-and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 535-557.
- Pastore, S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 62-73.
- Picasso, F., Doria, B., Grion, V., Venuti, P., & Serbati, A. (2023). What Technology Enhanced Assessment and Feedback Practices do Italian Academics Declare in Their Syllabi? Analysis and Reflections to Support Academic Development. In *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. 4th International Conference, HELMeTO 2022*, Palermo, Italy, September 21-23, 2022, Revised Selected Papers. Springer Cham.
- Punie, Y., editor(s), Redecker, C., (2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 10.2760/159770 (online), JRC107466.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Italian Journal of Educational Research*, 195-222.
- Richland, L. E., Kornell, N., & Kao, L. S. (2009). The pretesting effect: Do unsuccessful retrieval attempts enhance learning? *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(3), 243.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Sambell, K. & Brown, S. (2021). Changing assessment for good: building on the emergency switch to promote future-oriented assessment and feedback designs. In Baughan, P.(ed), *Assessment and Feedback in a Post-Pandemic Era: A Time for Learning and Inclusion*, pp.11-21.
- Serbati, A., Grion, V., Raffaghelli, J. E., & Doria, B. (2022, May). Students' Role in Academic Development: Patterns of Partnership in Higher Education. In *INTERNATIONAL SYMPOSIUM: New Metropolitan Perspectives* (pp. 858-867). Cham: Springer International Publishing.
- Shortis M. & Burrows S. (2009). A review of the status of online, semi-automated marking and feedback systems, *ATN Assessment Conference 2009: Assessment in Different Dimensions*, p. 302.
- Showers, B., Joyce, B., & Bennet, B. (1987). Synthesis of research on staff development: a framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 45, pp. 77-87.
- Sim G., Holifield P., & Brown M. (2004). Implementation of computer assisted assessment: Lessons from the literature, *Research in Learning Technology*, 12(3).
- Tomas, C., & Jessop, T. (2019). Struggling and juggling: a comparison of student assessment loads across research and teaching-intensive universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 1-10.

Faculty development nel Teaching Learning Center dell'Università di Trento: lo sviluppo delle Comunità di Pratica

Anna Serbati, Paola Venuti, Sabrina Maniero, Daniele Agostini, Federica Picasso¹⁹
Università degli Studi di Trento

1. Azioni di Faculty Development nell'Università di Trento

Il FormID, Teaching and Learning Centre (TLC) dell'Università degli Studi di Trento (UniTn) dal 2019 sta sviluppando molteplici azioni volte alla strutturazione di percorsi efficaci e mirati di Faculty Development dedicati al personale docente attivo all'interno del contesto dell'Ateneo trentino. L'obiettivo prioritario è quello di innovare la didattica universitaria favorendo il passaggio di centralità dall'insegnamento dei docenti all'apprendimento degli studenti e supportando contemporaneamente la costruzione curricolare non solo di conoscenze di base, ma anche di competenze culturali e professionali, mirate all'occupabilità come condizione per l'integrazione sociale e lavorativa dei laureati.

Il Teaching Learning Center (TLC) di UniTn vuole favorire la riflessione ed il dibattito sui temi dell'apprendimento e dell'insegnamento e fornire un supporto di qualità a tutti i docenti, così da favorire l'apprendimento degli studenti (Condon, Iverson, Manduca, Rutz & Willett, 2016; Wright, Horii, Felten, Sorcinelli & Kaplan, 2018). Questo processo porta ad una crescita dell'intera comunità accademica (Cohen, 2010; Dickens, Cruz, Alderson et al, 2019). Il compito del TLC è quello di guidare i processi di miglioramento della didattica (Perla, Vinci, 2022) a partire da un costante dialogo con i diversi membri dell'istituzione e con gli stakeholders, al fine di cogliere da essi idee, sollecitazioni, aree di sviluppo ed esigenze che orientino l'azione (Sorcinelli, 2002).

In accordo con quanto sostenuto dalle esperienze internazionali (Steinert 2010, Sorcinelli et al. 2006; Beach et al. 2016), al fine di favorire lo sviluppo professionale dei docenti, il TLC ha voluto diversificare la proposta formativa così da contestualizzarla rispetto ai bisogni dei docenti (Felisatti & Clerici, 2020; Neal e Peed-Neal, 2010; Zannini, 2015). Si è cercato quindi di proporre vari approcci che coinvolgano sia la dimensione individuale che quella collettiva, sia il contesto di apprendimento formale che quello informale (Steinert, 2010).

Tra le attività proposte dal FormID, vengono realizzati seminari e workshop rivolti ai docenti neoassunti e senior che approfondiscono i temi della didattica. Pensando al ruolo strategico del management, il FormID ha avviato un percorso di formazione rivolto ai Delegati della Didattica quali figure apicali di supporto all'azione di Faculty Development: affinché queste figure possano porre attenzione alla qualità della didattica, abbiamo ritenuto necessario metterle nelle condizioni di sviluppare competenze pedagogiche e di *educational leadership* (Bolander Laksov, 2021). Sono stati inoltre predisposti materiali online (Glossario di termini pedagogici, Mooc "Le competenze valutative digitali"). Nel 2023, per il secondo anno, il FormID ha avviato un bando per finanziare progetti di didattica innovativa al fine di favorire l'introduzione di metodi di *active learning* nei corsi ed il supporto al docente attraverso il tutoraggio d'aula. I docenti possono inoltre richiedere l'affiancamento degli *academic developers*.

Dal 2021 il FormID, nell'ottica di supportare i docenti universitari e rendere oggetto di riflessione le proprie pratiche didattiche, ha inoltre attivato 4 Comunità di Pratica (CdP)

¹⁹ Il capitolo è stato concepito in modo integrato da tutti gli autori. Di seguito si specifica l'attribuzione dei paragrafi: a Paola Venuti il paragrafo 1, a Sabrina Maniero i paragrafi 2 - 3 - 5.1- 5.2, a Daniele Agostini il paragrafo 4, a Federica Picasso i paragrafi 5.3 - 5.4 - 5.5, ad Anna Serbati il paragrafo 6.

(Wenger, 2011). Lo scopo è la costruzione di percorsi di apprendimento tra pari in cui poter rendere oggetto di riflessione critica la propria esperienza nella didattica, le problematiche, le situazioni difficili incontrate (Fabbri, 2019). Le 4 CdP sono dedicate rispettivamente al 1. *Challenge Based Learning*; 2. all'area scientifica; 3. all'area umanistica e 4. all'area psicologica. È in fase di avvio una quinta CdL per l'insegnamento di L2. La governance considera la didattica una competenza strategica essenziale per la missione dell'Università e vede nelle CdP un veicolo ideale per lo sviluppo di tali competenze strategiche nei docenti. L'obiettivo è quello di mettere insieme le persone e promuovere una cultura generativa di innovazione e collaborazione. A tal fine il FormID ha individuato dei facilitatori e ha elaborato delle linee guida per una azione condivisa. Le comunità sono quindi legittimate e supportate dall'istituzione universitaria e la partecipazione dei docenti è volontaria.

2. Le comunità di pratica per lo sviluppo professionale dei docenti universitari

Il tema delle CdP sta diventando sempre più importante quale strumento di Faculty Development (Cox & Richlin 2004; Steinert 2019; Stark & Smith 2016), di *knowledge management* (Profili, 2004) e come strategia per l'apprendimento organizzativo (Argyris & Schön, 1978). Nella letteratura dedicata allo sviluppo professionale del corpo accademico, vi sono molti riferimenti al fatto che le CdP favoriscano i processi di indagine riflessiva sull'insegnamento e di condivisione delle osservazioni derivate dal feedback dei colleghi (Steinert, 2019).

Il costrutto di CdP nasce alla fine degli anni '80 ed è maturato dentro un settore di ricerca nato in un ambito di confine tra studi educativi sull'apprendimento e studi organizzativi. Il termine è stato coniato da Lave e Wenger (1991) in relazione ad alcune analisi in ambito psicologico e antropologico condotte sull'apprendimento situato all'interno dell'apprendistato; le ricerche e gli studi erano orientati a capire e sperimentare direttamente nel campo il "valore" dell'apprendimento come pratica sociale.

Wenger (1998) sostiene che le CdP sono dappertutto: tutti noi apparteniamo a delle CdP in maniera tacita oppure consapevole. Tale concetto esplicita il collegamento esistente tra apprendimento, identità (individuale e di gruppo) e motivazioni all'interno dei gruppi di lavoro. Le CdP sono caratterizzate dal fatto che: i suoi membri possiedono un patrimonio di conoscenza comune e condivisa; le comunità sviluppano valori comuni, e i partecipanti di una comunità possiedono un senso di identità collettiva di gruppo (Hislop 2003). Sono strutture sociali autogovernate che prosperano grazie alla passione e alla cura che i membri mettono nel loro impegno. Questi operano in un medesimo contesto professionale e decidono di aderire liberamente ad una proposta. Vi aderiscono persone per cui è importante l'apprendimento continuo e quindi lo scambio delle proprie conoscenze, nel nostro caso sono interessati alla qualità dell'insegnamento. Sviluppano empatia, apertura e fiducia, dandosi reciprocamente la possibilità di concentrarsi non solo sui contenuti scelti, ma anche sugli aspetti sociali con un approccio olistico (Cox, 2001).

All'interno della CdP le persone sono in un contesto sicuro in cui possono condividere le criticità del loro lavoro senza sentirsi giudicate e possono anche esplorare nuove idee e trovare lo stimolo per rischiare e sperimentare. In sintesi la CdP rappresenta una modalità di formarsi in cui i partecipanti danno importanza alla formazione continua, prediligendo alcuni fattori specifici: la conoscenza che viene dalla pratica degli attori impegnati nella loro attività, la centralità dell'apprendimento che trova fondamento nelle relazioni tra gli attori. Assumono così nuova rilevanza le dimensioni soggettive, intersoggettive e contestuali dell'apprendere (Lipari, 2017). Tale approccio, spostato sull'apprendimento invece che sull'insegnamento, mette in luce la capacità degli attori di elaborare l'esperienza che diventa la fonte principale di conoscenza. Il carattere esperienziale è evidente in quanto si apprende in modo totalmente situato nelle concrete realtà organizzative e professionali.

Nella CdP si attuano forme di apprendimento libere, che seguono i ritmi e le modalità dettati dalle esigenze, dagli interessi e dalle urgenze dei problemi.

Vi sono vari fattori a cui porre attenzione e che contraddistinguono la presenza di una CdP (Wenger 2007):_

- l'*identità* nasce dalla condivisione di interessi e, soprattutto, dalla dedizione e dalla lealtà dei suoi membri (commitment) alla comunità. L'identità è vista come un senso di appartenenza che nasce dalla partecipazione e dall'impegno attivo in processi di negoziazione di significato e nel reciproco adattamento di prospettive e azioni per raggiungere obiettivi più generali. Queste condizioni facilitano lo sviluppo di una competenza collettiva e l'apprendimento reciproco tra i suoi membri;
- l'*interazione tra i membri* che si concretizza in discussioni, attività in comune, aiuto reciproco su un dominio tematico e operativo;
- la presenza di *risorse e pratiche* condivise come risultato del continuo confronto informale e dialettico delle esperienze personali a disposizione della comunità.

Per capire come le CdP agiscano come contenitore per l'apprendimento sociale e come coltivarle, è utile tenere a mente tre elementi strutturali di base (Wenger, 2007):

- un campo tematico (*dominio*) che delimita un insieme di conoscenze e denota l'oggetto attorno al quale si concentra il gruppo;
- una *comunità* di persone che hanno a cuore questo campo tematico;
- la *pratica* condivisa che sviluppano per riuscire ad essere efficaci rispetto al loro campo tematico.

Wenger evidenzia come il *campo tematico (dominio)* crei un terreno comune e un senso di identità condiviso, rappresentando la *raison d'être*. La comunità è impegnata a esplorare il suo campo tematico e a sviluppare e condividere la conoscenza rilevante sul tema. Esso non è assimilabile a un compito, ma a un'area di interesse comune esplorata dalla comunità, una competenza con cui i membri si identificano e a cui tengono.

Chi partecipa ad una CdP mira ad una crescita delle proprie conoscenze, delle *expertise*, del *know-how* e delle sue *skills*. Nel partecipare alla CdP la persona genera e scambia conoscenza nuova, informale, non codificata. Una conoscenza che è generata dalla riflessione condivisa e plurale sull'esperienza (Garramone, 2017). Tale processo ha come risultato il miglioramento delle condotte.

La *comunità* rappresenta il tessuto sociale dell'apprendimento, in una visione socio costruttivista. La capacità di una comunità di pratica di progredire dipende dalla composizione del gruppo e dalle relazioni che si sviluppano nel tempo, per cui sono importanti il livello di fiducia, di sostegno, l'impegno e la conoscenza dei contesti e delle aree di competenza degli altri. Per consolidare tali relazioni è necessaria una continuità dei membri nel tempo (Wenger 2007, p. 70). La dimensione emotiva e relazionale gioca un ruolo importante in questa esperienza di apprendimento informale, e tali relazioni possono creare condizioni efficaci per l'apprendimento e l'autosviluppo (Dirkx & Serbati 2016). Al suo interno l'apprendimento è favorito dal clima di apertura, in cui poter esplorare nuove idee e problemi, in cui è possibile dire la verità e porre domande difficili e delicate.

La *pratica* rappresenta la conoscenza specifica che la comunità sviluppa, condivide e mantiene aggiornata. Essa consiste in un insieme di idee, strumenti, informazioni, cornici di significato, linguaggi, storie e documenti condivisi dai membri della comunità. Nel nostro caso la pratica è la didattica dei docenti. Uno dei presupposti per la pratica condivisa è la creazione di una base di conoscenza comune che possa essere fatta propria da ciascun membro. Discutendo delle proprie pratiche si esercita la capacità di rendere visibile il proprio lavoro a se stessi e agli altri, facendolo uscire dall'opacità con la quale viene solitamente descritto, e permettendogli così di acquisire un valore (auto)formativo (Reggio, 2014). I membri della comunità lavorano per sviluppare un repertorio condiviso di risorse, esperienze e strumenti per risolvere i problemi e promuovere la ricerca e il cambiamento nella didattica (Steinert, 2014). La CdP permette un pensare il "fare" ottenendo sapere attraverso la riflessione sull'esperienza nella sua complessità, in tutte le dimensioni che la caratterizzano, tra cui quella soggettiva e dei vissuti (Mortari, 2003). Tale processo permette di passare dal *training* al *learning*, cioè da una formazione vissuta come trasmissione di saperi ad uno sviluppo di apprendimenti complessi, favoriti dall'uso di pratiche riflessive sulla propria esperienza, facilitando così la trasformazione dei formandi (Zannini, 2005).

In sintesi, il dominio fornisce un obiettivo comune ai membri interni e agli stakeholders; la comunità costruisce relazioni che consentono l'impegno reciproco e l'apprendimento collettivo; e la pratica ancorerà l'apprendimento a ciò che le persone fanno nel loro lavoro, che diviene fonte di sfide vissute, ma anche luogo in cui sperimentare cose nuove (Wenger et al., 2023). Avere chiari questi fattori significa poter 'coltivare' la comunità; quando questi tre elementi funzionano bene, la CdP diviene una struttura sociale in grado di farsi carico della responsabilità di sviluppare e condividere la conoscenza nell'organizzazione. In particolare, le CdP che hanno più successo sono quelle in cui gli scopi e i bisogni dell'organizzazione intersecano le passioni e le aspirazioni dei partecipanti, creando un equilibrio tra significato soggettivo e rilevanza strategica dell'organizzazione.

Un ruolo cruciale nella vita della CdP è quello del facilitatore. Solitamente è un partecipante della comunità che aiuta a mettere a fuoco il campo tematico, a mantenere vive le relazioni, a sviluppare la pratica. Svolge alcune funzioni chiave quali: la pianificazione e la facilitazione della comunità e lo sviluppo dei suoi membri; identifica gli eventuali problemi rilevanti per il campo tematico; aiuta a far crescere le pratiche utilizzando le sue conoscenze di base e quelle emerse dal campo; valuta lo stato di salute della comunità; gestisce i rapporti tra la CdP e l'organizzazione in cui è posto. Secondo Wenger spesso le comunità di pratica hanno bisogno di essere coltivate, hanno cioè bisogno di qualcuno che si prenda cura di loro, dato che non riescono ad auto-organizzarsi efficacemente. Questa figura è il leader, il quale aiuta la comunità a mettere a fuoco il suo campo tematico, mantiene vive le relazioni, si assicura che i membri siano impegnati e ricevano valore. Inoltre si impegna per lo sviluppo della pratica. Dagli studi riportati da Wenger (2007, pag. 124) si rileva che la vitalità della leadership è il fattore più importante per il successo di una comunità; rappresenta quindi anche un elemento critico in quanto il leader ha bisogno di possedere buone capacità comunicative e relazionali, deve essere capace di riconoscere i bisogni di sviluppo dei vari membri, comprende le dinamiche di gruppo e saper far rete tra le persone. Le CdP richiedono una leadership qualificata ed energica. È importante che il facilitatore manifesti il rispetto per le molteplici prospettive su un argomento e incoraggi un'atmosfera in cui i docenti possano e vogliano mettere in discussione i propri presupposti. Il ruolo di facilitatore è un ruolo che richiede una serie di abilità che consentono al gruppo di andare avanti, di rimanere impegnato e di prosperare. Petrone e Ortquisht-Ahrens (2004) hanno elencato che le qualità del facilitatore sono la flessibilità, la tolleranza all'ambiguità, il pensiero creativo, l'entusiasmo per l'apprendimento, rispettoso delle diversità e aperto all'innovazione. Le ricerche dimostrano però che nel tempo le comunità più vitali non dipendono interamente dalla leadership di una sola persona in quanto viene a consolidarsi una leadership distribuita.

3. Elementi di descrizione delle CdP dell'Ateneo Trentino

Volendo dare un quadro generale sulle 4 CdP avviate presso l'Ateneo trentino, possiamo vedere nella tab.1 alcuni dati che descrivono le singole comunità.

Tre comunità su quattro sono a carattere interdisciplinare: solo alla comunità di psicologia partecipano esclusivamente docenti del dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive.

Tre comunità si incontrano regolarmente una volta al mese, solitamente durante la pausa pranzo. Ogni comunità ha un facilitatore ed un osservatore del FormID. All'avvio sono state date ai facilitatori delle linee guida per fissare dei punti comuni di conduzione. Nella tabella n. 2 vengono riportati i dati relativi al numero di incontri delle comunità avvenuti nel periodo maggio 2022-gennaio 2023 e il numero medio di partecipanti.

Area	Date incontri	N. iscritti	N. medio partecipanti
Comunità di pratica dedicata all'area scientifica-polo collina (divisa in due gruppi)	17/05/22 09/06/22 25/11/22 20/01/23	41	25
Comunità di pratica dedicata all'area umanistica- polo città (Trento)	19/05/22 06/07/22 06/10/22 16/11/22 13/12/22 17/01/23	11	7
Comunità di pratica dedicata al <i>Challenge based learning</i> (CBL)	31/05/22 28/06/22 27/07/22 01/09/22 05/10/22 09/11/22 07/12/22 25/01/23	25	12
Comunità di pratica dedicata all'area psicologica-polo Rovereto	15/06/22 14/09/22 12/10/22 09/11/22 14/12/22 18/01/23	15	12
Totali		96	56

Tabella 1. Dati su numerosità degli incontri e dei membri delle CdP

4. Obiettivo e metodo di ricerca

Il presente lavoro riporta una ricerca mirata a monitorare il funzionamento delle comunità di pratica, identificandone eventuali aree di miglioramento.

All'interno di ciascuna CdP, è presente come osservatore una persona del TLC che ha l'obiettivo di monitorare l'andamento delle CdP e supportare il facilitatore nelle attività gestionali. Con l'obiettivo di indagare nello specifico come le diverse CdP portano avanti le loro attività, si è strutturata in una prima fase di osservazione sul campo svolta dagli osservatori FormID a gennaio. Successivamente si è voluto coinvolgere nella ricerca tutti i soggetti presenti in tale esperienza, quindi anche i facilitatori ed i membri delle CdP. Questo ha portato ad individuare uno strumento specifico per l'analisi delle CdP e cioè il Community Assessment Toolkit (CAT). Il CAT è stato sviluppato da Verburg & Andriessen (2006) presso la Delft University of Technology.

Si è quindi proceduto alla elaborazione del questionario per i membri della CdP e nel contempo è stata elaborata una traccia di intervista rivolta ai facilitatori delle comunità, sui medesimi punti di indagine proposti dal questionario. L'obiettivo in tal modo è quello di triangolare i dati delle tre indagini, riportando i punti di vista dell'osservatore esterno (attraverso le note di campo raccolte), del facilitatore (attraverso l'intervista) e dei partecipanti (attraverso un questionario).

Nel presente contributo analizzeremo i dati emersi dall'osservazione partecipante e dalle interviste semi-strutturate ai facilitatori delle CdP.

Con particolare riferimento all'osservazione partecipante, questa è una strategia di ricerca in cui l'«osservatore si inserisce in maniera diretta e per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale preso nel suo ambiente naturale, instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri allo scopo di descrivere le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni» (Corbetta, 1999, p.368).

In particolare, i focus riguardavano i seguenti punti:

- gli obiettivi che si è data la CdP ed il facilitatore;
- le attività svolte all'interno della CdP e i loro esiti;
- coordinamento cioè il ruolo svolto dal facilitatore, le attività che realizza per la CdP;
- il livello di partecipazione dei membri alle attività della CdP;
- il tipo di coinvolgimento dei membri e il loro livello di condivisione;
- supporto istituzionale;
- uso delle ICT;
- eventuali difficoltà/criticità incontrate all'interno della CdP o dal facilitatore e i cambiamenti da attuare;
- il valore della CdP riconosciuto dal facilitatore.

Gli osservatori hanno preso delle note di campo durante gli incontri delle CdP, in cui hanno descritto quanto osservato. Si è creato un documento unico e si è proceduto ad una analisi del contenuto carta matita per far emergere ricorsività e differenze (Vardanega, 2008).

L'intervista ai facilitatori ha poi avuto l'obiettivo di accedere alla prospettiva di chi facilita l'attività della CdP per comprendere il loro punto di vista e l'esperienza da loro vissuta. Gli intervistatori sono stati gli osservatori delle comunità, i quali hanno proposto una traccia (Tab. 1) per indagare le medesime 11 aree previste nel questionario CAT, nello specifico:

- obiettivi della CdP e obiettivi del facilitatore;
- attività svolte;
- partecipazione dei membri;
- esiti/risultati delle attività;
- condivisione;
- coordinamento;
- supporto informatico;
- supporto istituzionale;
- valore della CdP;
- problemi incontrati e soluzioni;
- cambiamento.

Obiettivi	Quali sono gli obiettivi principali che si è data la CdP? Quali sono gli obiettivi principali che si è dato come facilitatore della CdP? qual è il suo ruolo?
Attività	Che tipo di attività sono state proposte? Come sono state accolte tali attività?
Partecipazione	Come giudica il modo in cui le persone interagiscono in questa community: <ul style="list-style-type: none"> ● quanto attivamente i membri partecipano alla comunità? ● qual è il livello di interazione tra i membri? ● qual è il livello di interesse dei membri?
Condivisione	Qual è il livello di condivisione tra i membri? In che misura i membri sono disponibili a condividere le proprie conoscenze con altri membri?
Esiti	Quali esiti hanno dato le attività?

Coordinamento	Quali sono le principali attività di coordinamento che svolge il facilitatore? Ad esempio: <ul style="list-style-type: none"> ● organizzazione di riunioni ● stimolare i membri a partecipare alla comunità ● condividere le proprie competenze con i membri della comunità ● condivisione risorse online ● stabilire contatti esterni ● collegare tra loro i membri della comunità ● promuovere la comunità verso l'istituzione ● avvisare i membri a attività esterne interessanti (es. conferenze)
S u p p o r t o Informatico	Come condividete i materiali/risorse? Come avvisate per gli incontri? Come li organizzate?
S u p p o r t o istituzionale	Si sente supportato dall'Università nello svolgere tale ruolo? Come gli viene riconosciuto?
Valore CdP	Qual è il valore aggiunto del partecipare alla CdP per i suoi membri? Cosa si portano a casa? Cosa apprendono?
P r o b l e m i incontrati e soluzioni	Quali criticità ha incontrato la CdP? Quali sono state le soluzioni adottate?
Cambiamenti	Secondo lei in quali aree la comunità ha bisogno di miglioramenti?

Tabella 2. Traccia di intervista ai facilitatori

Le interviste sono state trascritte e si è poi proceduto ad un'analisi carta matita svolta dai tre ricercatori. L'analisi ermeneutica ha portato all'individuazione dei punti salienti e delle affermazioni-chiave. Le categorie di analisi sono rappresentate dai temi delle domande poste ai facilitatori; all'interno di ognuna di queste, sono state collocate le unità di significato identificate (Trincherò, 2002).

Ogni CdP rappresenta un caso di studio che è stato analizzato. In questo particolare documento, i dati sono descritti in forma aggregata, tranne nei casi in cui emergono differenze significative.

5. Risultati emersi dall'osservazione e dalle interviste fatte ai facilitatori

5.1 Obiettivi della CdP e del facilitatore

In relazione all'area di indagine dell'intervista incentrata sugli obiettivi della Comunità di Pratica, ai facilitatori è stato chiesto quali sono gli obiettivi che si è data la CdP al suo avvio, ma anche quali sono gli obiettivi che il facilitatore stesso si è posto nello svolgere tale ruolo. La risposta a queste domande esplicita il campo tematico (dominio) attorno al quale si concentra il gruppo e dalle risposte si possono distinguere tre macro-temi.

Le CdP di area psicologica e umanistica hanno scelto di sviluppare temi legati al miglioramento della didattica in generale, esplorando difficoltà e individuando soluzioni; mentre le altre due comunità hanno delimitato temi più specifici, la CdP di ambito scientifico ha scelto il confronto e la condivisione di buone pratiche in ambito ICT. La CdP dedicata al Challenge Based Learning ha l'obiettivo di appropriarsi del metodo, approfondendo tale strategia didattica, condividendo le esperienze e avviando collaborazioni. Il processo iniziale ha quindi favorito l'esplorazione degli interessi e delle esigenze dei membri, definendo obiettivi condivisi.

In merito agli obiettivi relativi al ruolo svolto, questi riguardano la volontà di creare un contesto informale sereno, non caricando i docenti di un onere per la CdP, strutturando così un comune momento di decompressione.

In termini di obiettivi personali legati al ruolo di coordinamento, i facilitatori si sono dati l'obiettivo di creare un contesto informale di armonia e condivisione. Ciò è legato alla necessità di creare un ambiente utile a decomprimere lo stress legato alla vita accademica, quindi un luogo rilassato e informale che sia libero di essere frequentato, distaccandosi da una prospettiva di obbligatorietà e gerarchia. Il loro obiettivo è creare uno spazio in cui poter parlare di didattica, confrontandosi tra pari. Essi, inoltre, mirano a lavorare sull'innovazione didattica, accompagnando i docenti nell'esplorazione di approcci nuovi, ampliare il panorama di metodi e strumenti di didattica attiva oltre al modo di relazionarsi con gli studenti. A tutto ciò concorrono con le loro competenze. Ulteriore obiettivo è rendere man mano i membri autonomi nella gestione della comunità. Questa area di indagine non è stata oggetto dell'osservazione.

5.2 Composizione, partecipazione e condivisione

Secondo quanto affermato dai facilitatori e confermato dagli osservatori, in generale il livello di interazione tra i membri è elevato, in quanto tutti contribuiscono alle discussioni e la comunicazione è vivace e lo scambio è ricco, grazie anche alla interdisciplinarietà dei membri. Il livello di interesse è alto, in quanto i docenti sembrano applicare direttamente nella loro classe le strategie e gli strumenti identificati durante la riunione della CdP.

Dall'osservazione appare una dinamica di gruppo vivace in cui, in base al tipo di attività, ognuno dà il proprio contributo in termini di riflessioni, informazioni, idee.

In relazione al processo di condivisione, il livello è alto: chi partecipa è auto selezionato, ha aderito volontariamente quindi è già motivato, ha una propria sensibilità alla didattica. Durante l'incontro si può osservare come i docenti condividono con serenità dubbi e difficoltà legati alla propria pratica didattica e sono altamente disponibili a condividere attraverso testimonianze di esperienze dirette.

I membri hanno così la possibilità di imparare gli uni dagli altri, possono apprezzare la rilevanza delle loro esperienze individuali, combinando la loro saggezza collettiva per comprendere una sfida o ideare una soluzione innovativa.

5.3 Attività e risultati/esiti

Tutti i facilitatori hanno avviato l'esperienza con una prima fase di analisi dei fabbisogni e definizione degli obiettivi, utilizzando strategie come la definizione del patto d'aula attraverso il PAMOR (programma, aspettative, metodi, obiettivi, regole) o brainstorming su esigenze, dubbi, interessi. Sulla base dei risultati emersi i facilitatori hanno fatto delle proposte ed i gruppi hanno quindi deciso il campo tematico su cui lavorare.

Le CdP di area psicologica e umanistica hanno scelto di lavorare su un confronto rispetto alle difficoltà incontrate nella didattica. Hanno quindi utilizzato in numerosi incontri il metodo del *Reflecting Team*²⁰, tecnica di gruppo per esplorare insieme situazioni problematiche presentate dai membri e, attraverso la riflessione, il confronto e la condivisione, individuare ipotesi di cause e possibili soluzioni. I due gruppi della CdP di ambito scientifico si occupano di implementare strumenti ICT per l'educazione: un gruppo ha elaborato dei quiz, mentre il secondo gruppo ha elaborato linee guida sul blended learning. Durante gli incontri i membri condividono le loro buone pratiche e le discutono per individuare miglioramenti ed

²⁰ Il *reflecting team* è una metodologia utilizzata da gruppi di professionisti per condividere e discutere insieme in modo strutturato (stabilendo regole di base come la riservatezza, il rispetto delle opinioni altrui e la possibilità di parlare) i dilemmi professionali irrisolti (Andersen, 1987; Shah, 2019). Per maggiori info: <https://intref.webspace.durham.ac.uk/>

elaborare linee guida d'uso. La CdP Challenge Based Learning²¹ è sorta espressamente con l'obiettivo di sviluppare la conoscenza di questa strategia didattica ed il gruppo, dopo una prima fase di condivisione delle esperienze fatte dai membri, ha deciso di impegnarsi nella stesura di Linee Guida per l'applicazione del CBL all'interno dei corsi universitari. È stato quindi delineato un indice e alcuni componenti stanno procedendo alla stesura delle varie parti, ricevendo il continuo feedback e integrazione di tutto il gruppo che ne discute durante gli incontri.

Anche se occasionalmente, le CdP invitano un esperto per approfondire un argomento, anche proveniente da un'altra comunità.

Durante le riunioni delle CdP sono stati individuati interessanti spunti operativi da fornire ai colleghi che hanno presentato un caso specifico nel *Reflecting Team*; inoltre, tutti hanno potuto riflettere anche sulle proprie pratiche, problematizzando la propria azione, dando senso alla propria esperienza, facendo una analisi critica dei fattori in campo e individuando nuove modalità per migliorare la propria pratica didattica. L'impressione che si ricava partecipando a queste condivisioni è che i docenti abbiano l'opportunità di produrre esperienza, intesa come trasformazione dei fatti della vita quotidiana in apprendimento (Reggio, 2014). Ciascun membro stimolato dal confronto può elaborare propri percorsi di riflessione e ricerca, avviando processi di autoapprendimento. Ai docenti è stato inoltre chiesto di rivedere le schede del caso che avevano presentato e integrarle con gli apprendimenti acquisiti grazie alla riflessione di gruppo.

Dai commenti raccolti dai docenti, si evince che tale processo ha prodotto innovazione nelle loro pratiche. Il fattore che produce innovazione di contenuto (generazione di conoscenza) è la pluralità dei punti di vista e delle esperienze di dei membri. Attraverso tale modalità formativa si attua una crescita delle conoscenze, delle *expertise*, del *know-how* e delle *skills* dei suoi partecipanti. Nella CdP si genera e si scambia conoscenza nuova, informale, non codificata e non standard.

Le comunità di CBL e area scientifica stanno procedendo con l'elaborazione dei prodotti stabiliti: schede dei problemi trattati, linee guida CBL, quiz e blended learning.

5.4 Coordinamento, supporto informatico e istituzionale

In relazione al tema del coordinamento, i facilitatori si occupano di:

- organizzare gli incontri;
- incoraggiare i membri a partecipare alla comunità;
- condividere le loro competenze e i materiali (come le risorse online condivise dai sistemi ufficiali di gestione dell'apprendimento dell'Università) con i membri della comunità;
- proporre anche eventi esterni (seminari, formazione del TLC, visiting professor);
- stimolare il collegamento con l'istituzione.

Durante l'incontro facilitano la comunicazione e lo svolgimento delle attività. Gli osservatori sottolineano l'importanza del ruolo legato al facilitatore che accoglie i partecipanti, coordina l'incontro e le attività progettate, sintetizza quanto emerso durante e al termine dell'incontro; inoltre, il facilitatore apporta il proprio contributo all'analisi del problema affrontato, condivide informazioni sugli eventi e propone materiali da condividere. Due facilitatori hanno espresso la difficoltà a coordinare gruppi eterogenei. Come accennato sopra, il ruolo del facilitatore richiede competenze relazionali, comunicative, di gestione del gruppo che non sono da dare per scontate. Nei prossimi mesi si creerà un gruppo di lavoro tra i facilitatori per attivare quello che Wenger chiama *social learning team* (Wenger et al, 2023), un gruppo di lavoro tra i facilitatori, che li aiuterà ad individuare strategie ed attività affinché le comunità raggiungano il loro pieno potenziale.

²¹ Il CBL è una strategia didattica collaborativa attraverso la quale gli studenti sono coinvolti attivamente nell'identificazione, nell'analisi e nella progettazione di una soluzione che risolve una sfida su problemi attuali e questioni reali presentati da una azienda o ente (Cator, Nichols, 2008).

In conclusione, i facilitatori sembrano essere supportati dall'istituzione che mette a disposizione spazi e risorse generali. Il supporto istituzionale e informatico della CdP è specificamente legato alle azioni e alle strategie promosse dal FormID (Teaching and Learning Centre) e al supporto diretto della Prorettrice alla Didattica e della Prorettrice Vicaria che partecipano come membri delle CdP.

5.5 Valore della CdP, problemi, soluzioni e sviluppi

Il valore aggiunto della partecipazione alla CdP è dato da vari aspetti legati a ciò che si apprende e alle relazioni. Da quanto raccolto dall'osservazione e dall'intervista ai facilitatori emerge come la CdP offra la possibilità di conoscere nuove strategie didattiche, potendole discutere a partire dall'esperienza fatta dai membri; si ottengono così ricchi spunti per organizzare diversamente le lezioni, accedere ad approcci nuovi, considerando una molteplicità di punti di vista (didattico, organizzativo, relazionale, ecc.). La CdP è un momento in cui condividere le difficoltà incontrate in aula e analizzarle insieme per problematizzare la realtà e trovare insieme delle soluzioni.

Gli incontri offrono anche la possibilità di creare relazioni di fiducia e stima tra i membri, che così vivono meno il senso di solitudine all'interno del contesto accademico. Inoltre, i giovani docenti, confrontandosi con i senior, superano le insicurezze nel progettare e gestire la didattica.

Tra i problemi riscontrati il più diffuso è quello di 'incastrare le agende' e quindi definire il calendario degli incontri, che solitamente si stabilisce di riunione in riunione. Un ulteriore aspetto raccolto dagli osservatori è il desiderio delle due comunità più piccole di attrarre altri membri; risulta difficile coinvolgere altri docenti nei settori socio-umanistico.

I facilitatori hanno notato che utilizzare per molto tempo lo stesso metodo di lavoro può stancare i membri, quindi, si propongono di diversificare le attività, utilizzando metodi diversi, ad esempio introducendo il *Reflecting Team* per chi non l'ha mai usato ed invitando testimoni che presentino buone pratiche didattiche.

Conclusioni

La Comunità di Pratica per il docente universitario è un luogo in cui discutere di didattica con i propri colleghi (in una relazione tra pari) che hanno il comune obiettivo di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento in aula e così fare la differenza.

Le comunità, quindi, consentono ai membri di assumersi la responsabilità dell'apprendimento di cui hanno bisogno, riconoscendo che, con il supporto adeguato, sono nella posizione migliore per guidare questo processo (Wenger 2023). In tal senso le CdP rappresentano delle reti di supporto tra pari e quindi delle valide azioni per lo sviluppo professionale (Stoll & Louis, 2007) e per superare il senso di isolamento che è presente nella vita accademica (Steinert, 2014). Tale rete tra docenti consente la presa di consapevolezza delle proprie concezioni e credenze sull'insegnamento insieme alla capacità di leggere il contesto e l'influenza che esso esercita nelle scelte didattiche e valutative (Felisatti, Serbati, 2019). I docenti condividono così modalità di azione e di lettura della loro realtà professionale.

Grazie alla triangolazione dei dati e alla verifica della loro convergenza, possiamo concludere che le CdP possono rappresentare uno strumento stabile di riflessione permanente: l'organizzazione di questi spazi collaborativi ha dimostrato la capacità di potenziare la comunicazione tra pari e di favorire momenti di riflessione diretta sulle pratiche di insegnamento e di valutazione. La collaborazione aiuta i singoli docenti ad un apprendimento profondo necessario per cambiare le loro pratiche di insegnamento, ma contribuisce anche allo sviluppo di convinzioni, valori e pratiche condivise che costituiscono la cultura dell'insegnamento all'interno delle rispettive istituzioni (Dirkx, Serbati 2016).

Da quanto raccolto dalle interviste ai facilitatori e dall'osservazione emerge una situazione di comunità vivaci e fruttuose. Gli incontri sono regolari, il livello di interesse è alto, la

comunicazione è vivace, lo scambio di esperienze, dubbi ed idee è ricco. Alcune comunità stanno realizzando dei prodotti che potranno essere messi a disposizione dei docenti dell'Ateneo (linee guida per la realizzazione del Challenge Based Learning, uso di quiz di Moodle e modalità formativa blended). Il clima è sereno ed aperto e la frequenza è regolare, tale da consolidare le relazioni e l'apprendimento.

Rispetto ai cambiamenti da attuare, va rilevato che il numero di partecipanti è ancora limitato, si vorrebbe coinvolgere altri docenti e questo è diventato un nuovo obiettivo per le CdP. Va inoltre rilevato che alcuni dipartimenti non sono presenti e per questi si tenterà di proporre delle CdP al loro interno.

Dopo aver svolto questa fase di valutazione dell'andamento delle CdP si confermano le scelte sulle modalità e tempistiche degli incontri (un momento informale in pausa pranzo, una volta al mese) che aiutano a creare dei momenti rilassanti, di decompressione dai ritmi e dalle tensioni lavorative. Per quanto riguarda le attività, dai facilitatori è emerso che per suscitare continuamente l'interesse dei membri, è necessario alternare diversi tipi di attività (condivisione di pratiche, Reflecting Team, invito di esperti, osservazione tra pari).

Alcuni temi portati dai membri come difficoltà da discutere (gestione delle classi numerose, valutazione, problemi di ansia degli studenti) diventeranno i *focus* di prossimi eventi di formazione proposti dal FormID.

Dall'osservazione si nota l'importanza del ruolo del facilitatore nel supportare la comunità. Per quanto riguarda le esigenze di cambiamento sentite dai facilitatori, si attiverà un gruppo dedicato allo scambio tra facilitatori con l'obiettivo di condividere quanto fatto finora e creare spazi di contaminazione, così da poter proporre nuove attività e discutere sulle difficoltà incontrate e su come superarle.

In merito alle azioni future della ricerca, si sta procedendo alla finalizzazione del questionario CAT (Verburg & Andriessen 2006) rivolto ai membri delle CdP, così da poterlo somministrare nei prossimi mesi. I dati così raccolti consentiranno di effettuare una triangolazione con i dati raccolti dai facilitatori e dagli osservatori.

Riferimenti bibliografici

Andersen, T., (1987). The reflecting team: dialogue and meta-dialogue in clinical work, *Fam Process*, vol. 26, no. 4, pp. 415-428.

Argyris c., Schön D.A. (1978). *Organisational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing company (trad it. Argyris c., Schön D.A. (1998). *Apprendimento organizzativo*. Guerini.

Beach, A., Sorcinelli, M.D., Austin, A. & Rivard, J. (2016). *faculty development in the age of evidence*. Stylus.

Bolander Laksov, K. (2021). In partnership with heads of department for sustainable educational development. *International Journal for Academic Development* <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.2016414>.

Cator, K., Nichols, M. (2008). *Challenge Based Learning, A White Paper*. Apple Inc.

Cohen, M.W. (2010). Listen, learn, and lead: getting started in faculty development. In K. J. Gillespie, D. L. Robertson, and Associates (Cur.), *A guide to faculty development* (pp.67-81). 2nd Ed. Jossey-Bass.

Condon, W. & Iverson, E.R. & Manduca, C.A. & Rutz, C. & Willett, G. & Huber, M.T. & Haswell, R. (2016). *faculty development and student learning: Assessing the connections*. Indiana University Press.

Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.

- Cox, M.D. (2001). Faculty learning communities: Change agents for transforming institutions into learning organizations. *To Improve the Academy*, 19, 69-93.
- Cox, M.D. & L. Richlin (Eds.), (2004). *Building Faculty Learning Communities: New Directions for Teaching and Learning*, Number 97 (Vol. 15). John Wiley & Sons.
- Dickens, E., Cruz, L., Alderson, J., Atias, D., Graham, R., Hurney, C. A. & Wang, C. (2019). *Starting a center for teaching and learning*. POD Speaks, 3, pp. 1-6.
- Dirkx, J., & Serbati, A. (2016). Promoting faculty professional development: strategies for individual and collective reflection towards institutional change. A.E. Felisatti & Serbati (Eds), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. pp.21-38. Franco Angeli.
- Fabbri L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, n.1: 7-18.
- Felisatti, E., & Clerici, R. (Cur). (2020). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*. Franco Angeli
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2019). *Prospettive e pratiche di sviluppo professionale dei docenti universitari*, in Federighi P., Ranieri M., Bandini G. (Cur), *Digital Scholarship tra ricerca e didattica*. Studi, ricerche, esperienze: Franco Angeli, p. 66-83.
- Garramone, V. (2017). Verso una comunità di pratica”: un insieme dinamico di pratiche trasformative e di produzione partecipata di conoscenze, in Genzano F., Garramone V., Lipari D. (2017), *La comunità di pratica dell'Associazione Italiana Mediatori Familiari. Narrazioni, pratiche riflessive, produzione di conoscenza*. Franco Angeli.
- Hislop, D., (2003). The complex relations between communities of practice and the implementation of technological innovations”. *International Journal of Innovation Management*. Vol. 7 (2), p. 166.
- Lave, J., Wenger, E., (1991). *Situated Learning Legittimate Peripheral Participation*”, Cambridge University Press (trad. it.: “L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali. Erickson, 2006).
- Lipari, D. (2017). La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento e di condivisione della conoscenza. Prospettive teoriche e di metodo in Genzano, F., Garramone, V., Lipari, D. (2017), *La comunità di pratica dell'Associazione Italiana Mediatori Familiari. Narrazioni, pratiche riflessive, produzione di conoscenza*. Franco Angeli.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Neal, E., & Peed-Neal, I. (2010). Promoting your program and grounding it in the institution. In Gillespie, K., Robertson, D. & Associates (Eds.). *A guide to faculty development* (2nd ed.), (pp 99-115). John Wiley & Sons Inc.
- Petrone, M.C. & Ortquisht-Ahrens, L. (2004). Facilitating faculty learning communities: A compact guide to creating change and inspiring community. In M. Cox & L. Richlin, *Building faculty learning communities*, pp. 63-69. *New Directions in Teaching and Learning*, 97. Jossey-Bass
- Perla, L., Vinci, V. (Cur) (2022). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Franco Angeli.
- Profili, S. (2004). *Il Knowledge Management Approcci teorici e strumenti gestionali*. FrancoAngeli.
- Reggio, P. (2014). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Shah, R. (2019). The reflecting team: a new approach to case discussion," *The British Journal of General Practice: The Journal of the Royal College of General Practitioners*, vol. 69, no. 689, pp. 612. Retrieved from <https://doi.org/10.3399/bjgp19X707069>.

Sorcinelli, M. D. (2002). *Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*, pp. 9-23. Anker Publishing.

Sorcinelli, M.D., Austin A., Eddy, P. & Beach, A. (2006). *Creating the future of faculty development*. Jossey-Bass.

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

Steinert, Y. (2010). Becoming a better teacher: From intuition to intent, in J. Ende (Cur). *Theory and practice of teaching medicine* (pp. 73-93). Philadelphia, PA: American College of Physicians

Steinert, Y. (2014), (Ed). *Faculty development in the health professions. A focus on research and practice*. New York: Springe.

Steinert, Y. (2019). Faculty development: From rubies to oak. *Medical Teachers*, 42 (4), 429-435.

Stoll, L., & Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.

Stoll, L., & Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.

Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.

Vardanega A. (2008). *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti.: fare ricerca sociale con i dati testuali*. Aracne.

Verburg, R. M., & Andriessen, J. E. (2006). The assessment of communities of practice. *Knowledge and process Management*, 13(1), 13-25.

Zannini L. (2005). *La tutorship nella formazione degli adulti*. Guerini Scientifica.

Zannini, L. (2015). *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura: modelli, strumenti, narrazioni*. Pensa Multimedia.

Wenger E. (1998) *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Oxford University Press.

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

Wenger, E., Wenger, B., Reid, P., Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organizations. A guidebook*. Social Learning Lab.

Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. National Science Foundation (U.S.).

Wright, M., Horii, C.V., Felten, P., Sorcinelli, M.D. & Kaplan, M. (2018). *Faculty development improves teaching and learning*. POD Speaks 2, pp. 1-5.

Sollecitare il potenziale trasformativo dei percorsi di faculty development attraverso strategie di feedback

Mortari L., Bevilacqua A., Silva R., Borzellino G.²²
Università degli Studi di Verona

1. L'importanza della valutazione orientata al faculty development

Nell'attuale epoca delle evidenze, la dimensione valutativa gioca un ruolo sempre più ampio e predominante (Beach et al., 2016). La raccolta di dati attraverso strategie di valutazione consente di individuare e definire traiettorie specifiche per lo sviluppo professionale dei docenti, delle comunità di apprendimento interessate a specifiche innovazioni didattiche e dell'istituzione universitaria in senso più ampio.

I programmi di *Faculty Development* (FD) basati su approcci *inquiry-based* possono essere configurati, in particolare, come percorsi di apprendimento sia personali, sia organizzativi che possono dare origine a un processo di responsabilità congiunta in termini di sviluppo professionale (Silva, 2022). Sebbene una molteplicità di centri di FD siano attivamente impegnati nel monitorare la partecipazione e la soddisfazione nei confronti dei programmi da loro erogati, ne stiano valutando l'impatto sulla pratica didattica, sull'apprendimento degli studenti e sul cambiamento culturale e che i faculty developers, spesso tale processo non trova spazio di implementazione. Questo nonostante si disponga ormai di una molteplicità di modelli di valutazione, criteri ed esempi su come valutare meglio la qualità, i risultati e l'impatto dei programmi.

Le cause non sono rintracciabili esclusivamente nella mancanza di personale, tempo, competenze o risorse per farlo (Sorcinelli, 2020). Come evidenzia Steinert (2000), rispetto al gran numero di programmi orientati al FD, vi è una scarsità di ricerche che ne dimostrano l'efficacia, rispetto sia agli effetti sulle progettazioni didattiche dei docenti, sia all'apprendimento degli studenti. Inoltre, tra gli studi condotti in quest'area, la maggior parte si basa su self-report e, qualora si faccia riferimento ad una raccolta di dati, essi riguardano prevalentemente il grado di soddisfazione dei partecipanti, senza però esaminare l'impatto a medio-lungo termine di questi interventi.

Fra gli elementi che ostacolano l'attuazione di processi valutativi, è possibile annoverare la percezione, da parte dei docenti, di un ulteriore onere a loro carico: è un'attività interessante, ma non necessaria, né retribuita (Kinzie et al, 2019). Inoltre, con l'aumentare della complessità dell'approccio valutativo, la percentuale di utilizzo sembra diminuire (Sorcinelli, 2020). La letteratura evidenzia pertanto come sia quanto mai indispensabile trovare strategie di engagement dei docenti nei percorsi valutativi affinché la ricerca valutativa possa contribuire significativamente a modellare lo sviluppo professionale (Kinzie et al., 2019).

1.1. Dalla responsive alla formative evaluation: la centralità dei processi riflessivi

Sono molteplici gli approcci alla valutazione che consentono di facilitare l'identificazione di traiettorie per lo sviluppo professionale dei docenti, con ricadute sull'istituzione universitaria in senso più ampio (Beach et al., 2016). La valutazione responsiva, ad esempio, si concentra sulle preoccupazioni degli stakeholder, raccolte attraverso conversazioni su base continuativa durante la valutazione. Il ruolo del valutatore nell'ambito del progetto è quello di un partner altamente interattivo (Stake, 1975), coinvolto nel feedback durante tutto il processo di valutazione.

²² Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Luigina Mortari il paragrafo 5, ad Alessia Bevilacqua i paragrafi 2 e 4, a Roberta Silva il paragrafo 1 e a Giuseppe Borzellino il paragrafo 3. L'attribuzione della bibliografia è invece equamente divisa.

Tale approccio consente al valutatore di acquisire una rapida comprensione del progetto, di riconoscere esplicitamente i valori e le prospettive dei diversi stakeholders, di formulare domande durante il processo di valutazione anziché pre-formularle; ai docenti l'opportunità di reagire ai feedback del valutatore e di interagire con il valutatore riguardo alle informazioni in essi contenute, nonché ai propri problemi e preoccupazioni.

Questo riconoscimento si traduce in una raccolta dati maggiormente completa, determinando una valutazione accessibile alle diverse parti interessate (Spiegel, Bruning & Giddins, 1999). Fra gli approcci valutativi più recenti, ma comunque affini al modello responsive, è altresì possibile richiamare la valutazione per l'empowerment (Wandersman et al., 2005, p. 28), la valutazione trasformativa (Cooper, 2014) e la valutazione sostenibile (Boud & Soler, 2014)²³.

Gli elementi che caratterizzano tali approcci valutativi trovano riscontro e attualizzazione nel più ampio approccio della valutazione formativa, il cui obiettivo non è il solo accertamento del raggiungimento degli obiettivi di un progetto, quanto soprattutto la crescita dei soggetti coinvolti. A tale scopo, l'attuazione di processi riflessivi diventa il nucleo centrale per lo sviluppo professionale dei docenti (Nsibande & Garraway, 2011).

Come evidenziano Schön (1987), nonché Boud, Keogh, and Walker (1985), è necessario per i professionisti soffermarsi per ripercorrere le esperienze esplicitando i vissuti e analizzando accadimenti ritenuti significativi (Mortari, 2003).

1.2 Utilità di una valutazione research-led per facilitare una riflessione basata su evidenze

La pratica riflessiva è spesso descritta come un prerequisito per un insegnamento di alta qualità ed è associata ad insegnanti più esperti. Nonostante l'uso diffuso della pratica riflessiva nei programmi di FD, in letteratura sono state sollevate alcune critiche. Ad esempio, si rileva una mancanza di chiarezza su cosa si intenda esattamente per riflessione, e il concetto stesso di riflessione può essere percepito come troppo generale e vago, per un'applicazione efficace nel mondo reale. Emergono altresì preoccupazioni sul fatto che potrebbe non portare ad azioni che andrebbero a beneficio dell'apprendimento degli studenti (Wood et al., 2022). Per rispondere a tali elementi di problematicità, Walsh e Mann (2015) hanno richiesto un approccio collaborativo e dialogico che sia maggiormente guidato dai dati: non solo è più facile riflettere quando si è in possesso di qualche tipo di evidenza, ma che gli insegnanti sono più coinvolti quando utilizzano dati provenienti dal proprio contesto e dalla propria esperienza.

Le teorie e le pratiche valutative risultano particolarmente diffidenti nei confronti degli aneddoti, delle intuizioni, del semplice impressionismo e del giudizio spontaneo di eventi e pratiche che vengono presi come oggetto di rivelazione scientifica. Soprattutto con gli adulti, è importante essere cauti riguardo al resoconto soggettivo delle esperienze positive e negative di insegnamento e apprendimento. A tale postura si contrappone un approccio 'research-led', il quale prevede la raccolta organizzata di prove per sostenere affermazioni di conoscenza e affermazioni di valore (Murray, 2002). A tale proposito Steinert (2000) evidenzia come la sfida in questo ambito è quella di condurre valutazioni più rigorose delle iniziative di FD, di considerare altri modelli di valutazione dei programmi, di utilizzare metodi di ricerca qualitativa e di ampliare il focus della valutazione stessa. La ricerca qualitativa può contribuire in modo significativo all'interno del quadro di valutazione educativa poiché l'attenzione si sposta da una prospettiva di certificazione ad un'analisi di tipo esplorativo rispetto a ciò che accade durante le pratiche di insegnamento e apprendimento nella prospettiva del miglioramento continuo (Stake, 1975).

2. Il feedback per l'apprendimento (dei docenti)

Quanto precedentemente delineato relativamente alla valutazione formativa dei processi di insegnamento si attesta come fortemente coerente con le teorie del feedback che, nella teoria socio-costruttivista (Winstone & Carless, 2019), risulta prioritariamente finalizzato a promuovere *agency* in chi lo riceve. Se consideriamo il feedback non più come "l'informazione fornita da un

²³ Per un approfondimento di tali approcci, si consulti Mortari, L., Bevilacqua, A., Silva, R., & Pizzato, F. A. (2021).

agente in relazione ad aspetti della prestazione" (Hattie & Timperley, 2007, p. 81), bensì come "il processo in cui lo studente dà un senso alle informazioni rilevanti per le prestazioni per promuovere il proprio apprendimento" (Henderson et al., 2019, p. 268), è possibile comprendere come nei percorsi di FD i ruoli tradizionali risultino invertiti: se gli studenti svolgono il ruolo di esperti delle proprie personali esperienze di apprendimento, i docenti possono essere considerati soggetti in apprendimento, in termini organizzativi.

È ormai noto, a tale proposito, come il feedback sulle performance sia un fattore fondamentale per lo sviluppo organizzativo e l'apprendimento a tutti i livelli (Mayfield & Mayfield, 2012). Anche in ambito universitario è riconosciuto come la valutazione dei corsi non contribuisca soltanto a supportare le pratiche di insegnamento e apprendimento di docenti e studenti, bensì anche dell'ateneo nel suo complesso, inteso come organizzazione che continua a crescere attraverso l'apprendimento stesso.

In questo framework, i Teaching and Learning Center risultano i promotori di un continuo processo di autotrasformazione (Fink, 2013) e il feedback può essere pertanto concepito come una strategia per la raccolta di evidenze per orientare ed ottimizzare la qualità della progettazione didattica. Da molto tempo la letteratura scientifica dimostra infatti come, per raggiungere efficacemente i propri obiettivi, i docenti necessitino di feedback relativi alle proprie prestazioni, da parte di tutti i soggetti direttamente o indirettamente coinvolti nell'ambiente di apprendimento, ovvero esperti, pari oppure studenti (Seijts, Taylor & Latham, 1998). Dopo aver preso parte a processi di feedback - sottolinea MacKinnon (2001) - i docenti spesso riferiscono di sentirsi maggiormente sicuri, competenti ed entusiasti dell'insegnamento.

Le valutazioni dell'insegnamento da parte degli studenti risultano invece particolarmente criticate in quanto soggette a bias di misurazione e di equità, nonché inaffidabili per valutare le competenze degli insegnanti e in quanto strumenti di valutazione mono-fonte utilizzati principalmente per scopi sommativi, benchmarking e guida del processo decisionale senza abbracciare la microcultura e il contesto della pratica pedagogica dei docenti. Se utilizzato invece come strumento all'interno di un approccio formativo, la voce degli studenti può potenzialmente diventare un prezioso strumento di feedback (Shannon et al., 1996; Christensen, Møller & Pedersen, 2023).

Il feedback degli studenti sull'insegnamento viene generalmente raccolto alla fine di un corso attraverso valutazioni per lo più a carattere sommativo, poco utilizzate dai docenti per migliorare il proprio insegnamento. Al contrario, il feedback degli studenti a medio termine viene sempre più riconosciuto come un metodo utile per raccogliere feedback costruttivi sia sull'apprendimento, sia sull'esperienza degli studenti. Si tratta di un processo di raccolta del feedback formativo degli studenti in tempo utile, per l'insegnante, ad apportare modifiche nell'ambito dello stesso insegnamento, avvantaggiando così gli studenti che hanno fornito il feedback.

Vengono comunemente raccolti dagli insegnanti attraverso processi informali come sondaggi cartacei o online, ma sono particolarmente utili quando raccolti tramite un processo formale gestito da terzi, come faculty developers, e quando include la consultazione con un esperto di insegnamento e apprendimento (Taylor et al., 2020).

In relazione inoltre a quanto delineato nei precedenti paragrafi, mentre il feedback da solo può avere un lieve impatto sull'impatto dell'insegnamento, il feedback abbinato alla riflessione o alla consulenza con esperti progettata per interpretare/agire sui dati della valutazione, ha un'influenza positiva notevolmente più forte (Seijts, Taylor & Latham, 1998). A tale proposito, il contributo di Boerboom, Stalmeijer, Dolmans, & Jaarsma (2015), evidenzia come il feedback degli studenti, se accostato ad una strategia di facilitazione della ricezione del feedback può contribuire significativamente allo sviluppo professionale dei docenti.

Un terzo elemento che determina l'efficacia di un feedback è l'essere basato sui dati, in particolare qualitativi. In nessun altro ambito - evidenzia Steinert (2000) è maggiore la necessità di collaborare o di trascendere i confini disciplinari: focus group e interviste semistrutturate potrebbero fornire preziosi spunti su come le attività di FD rivolte ai docenti possano accendere l'interesse per lo sviluppo professionale o quali elementi dei programmi FD siano maggiormente efficaci.

Infine, un'ultima attenzione va rivolta alle tempistiche del feedback. I vantaggi di una rilevazione delle voci degli studenti a medio termine possono fornire importanti suggestioni sia sul processo, sia sugli esiti di un percorso formativo in tempo utile per essere compresi e concretamente messi in atto dal docente per ottimizzare il percorso durante il suo stesso

Sollecitare il potenziale trasformativo dei percorsi di faculty development attraverso strategie di feedback

svolgimento. È pertanto evidente come i vantaggi di tale approccio si estendano anche alle relazioni docente-studente (Taylor et al., 2020).

3. Contesto di studio

L'obiettivo di questo contributo consiste nel focalizzare l'attenzione sugli output del processo valutativo realizzato durante un percorso di FD realizzato grazie alla collaborazione tra la Scuola di Medicina e Chirurgia e il Teaching and Learning Center dell'Università di Verona. Nell'ambito del Corso elettivo "Basi di metodologia della ricerca e lettura critica di un articolo scientifico", incluso nel Corso di laurea in Medicina e Chirurgia, nell'anno accademico 2019-2020 è stata introdotta un'innovazione didattica basata sul Team-Based Learning (Lotti, 2019) con un duplice obiettivo: facilitare la partecipazione attiva dei soggetti, nonché potenziare l'acquisizione delle conoscenze, per un'applicazione delle stesse in una cornice realistica. L'insegnamento, erogato online via Moodle causa emergenza pandemica, ha visto la partecipazione complessiva di 12 studenti. L'impatto dell'innovazione didattica è stato valutato in due fasi - in itinere e al termine del percorso - attraverso una rilevazione mixed-method, finalizzata ad identificare il livello di engagement degli studenti, nonché a comprendere gli elementi di efficacia e le aree di miglioramento dell'approccio pedagogico-didattico attraverso un modello semplificato di SWOT analysis (Mortari et al., 2021).

Gli stessi dati qualitativi vengono in questo contesto analizzati ex novo considerando il feedback come costrutto di riferimento, per comprendere se, ed eventualmente in quali termini, i feedback formulati dagli studenti fossero strutturati in modo efficace sul piano della presa in carico delle informazioni ricevute, da parte del docente, per potenziare in futuro il percorso sul piano didattico e, in senso più ampio, in termini di sviluppo professionale personale. A tale scopo i dati sono stati analizzati prendendo come riferimento due aree del modello di analisi del feedback (fig. 1) formulato da Hattie e Timperley (2007).

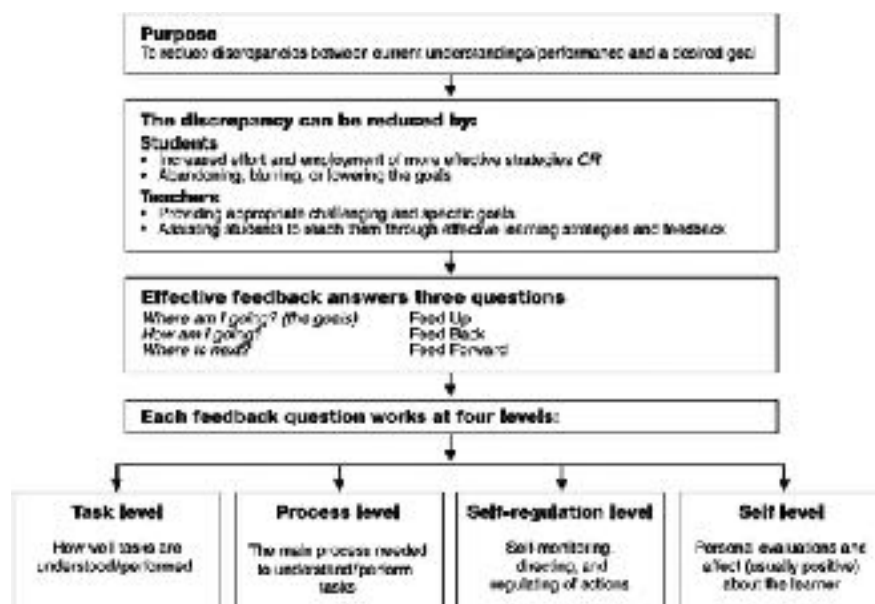


Figura 1. Modello di feedback per migliorare l'apprendimento (Hattie & Timperley, 2007)

Nello specifico sono state utilizzate come framework analitici la sezione relativa ai quesiti per realizzare un feedback efficace e i quattro livelli di feedback.

Il primo modello (tab.1) riguarda la struttura del feedback, le cui tre domande orientative consentono di formulare un giudizio valutativo che faciliti, per chi lo riceve, di ridurre le discrepanze tra le attuali prestazioni e obiettivo desiderato. L'elemento definito *Feed Up* richiede ai partecipanti al processo di feedback di richiamare alla memoria gli obiettivi del

Sollecitare il potenziale trasformativo dei percorsi di faculty development attraverso strategie di feedback

percorso affinché i passi successivi da compiere siano focalizzati rispetto alle direttrici pre-annunciate. Il *Feed Back* prevede l'analisi del percorso per individuarne gli elementi di efficacia e le possibili aree di miglioramento in relazione agli obiettivi previsti. Il *Feed Forward* implica la proposta di alcune azioni da intraprendere per colmare il gap fra prestazione e obiettivi.

Elemento	Domanda guida	Obiettivo
<i>Feed Up (FU)</i>	Dove sto andando?	Richiamo alla mente e comprensione degli obiettivi di apprendimento
<i>Feed Back (FB)</i>	Come sto andando?	Raccolta delle evidenze sulla realtà degli apprendimenti
<i>Feed Forward (FF)</i>	Qual è il passo successivo da compiere?	Identificazione di azioni da intraprendere per il conseguimento degli obiettivi, sulla base delle evidenze

Tabella 1. Quesiti orientativi per la formulazione di un feedback efficace (adattato da Hattie & Timperley, 2007, p. 87)

Il secondo modello (tab. 2) focalizza invece l'attenzione sui contenuti del feedback, suddividendoli in quattro livelli di focalizzazione: feedback relativo al compito; feedback relativo al processo realizzato per lo svolgimento del compito; feedback relativo ai processi di autoregolazione connessi allo svolgimento del compito; feedback sul sé.

Categoria	Focalizzazione
<i>Feedback about the task (FT)</i>	Elementi inerenti a come è stata svolta l'attività, identificando elementi di efficacia e aree di miglioramento
<i>Feedback about the processing of the task (FP)</i>	Elementi inerenti ai processi attivati per la risoluzione dell'attività, con una focalizzazione su come le diverse componenti siano interrelate tra loro.
<i>Feedback about self-regulation (FR)</i>	Elementi inerenti alle modalità attraverso le quali vengono monitorare e autoregolate le azioni orientate verso l'obiettivo di apprendimento. Implicano autonomia, autocontrollo, autodirezione e autodisciplina.
<i>Feedback about the self as a person (FS)</i>	Elementi di carattere personale e affettiva da parte dei partecipanti

Tabella 2. Livelli del feedback (adattato da Hattie & Timperley, 2007, p. 87).

4. Risultati

4.1. La struttura dei feedback

Rispetto alla struttura del feedback, nelle risposte degli studenti - né in itinere, né finali - non emerge alcun elemento riconducibile al Feed-Up, ovvero il richiamo agli obiettivi di apprendimento. Di portata maggiore le informazioni complessive inerenti al Feed-Back, ovvero all'identificazione degli elementi di efficacia (23 in itinere; 17 nella rilevazione finale) e delle aree di miglioramento (5 itinere, 6 nella rilevazione finale). Rispetto alla fase di Feed-Forward, è possibile ricondurre a tale categoria soltanto elementi afferenti alle aree di miglioramento (5 itinere, 4 nella rilevazione finale).

Sollecitare il potenziale trasformativo dei percorsi di faculty development attraverso strategie di feedback

CATE G.	Elementi di efficacia		Aree di miglioramento	
	N	Etichette	N	Etichette
FU	0	---	0	---
FB	23	Possibilità di confronto con i pari (9) Possibilità di confronto con docente (4) Struttura flipped del corso (3) Esercizi applicativi (3) Generico riscontro positivo (2) Quiz di autovalutazione (1)	5	Rapporto attività/tempo (2) Strumenti (2) Resistenza alla partecipazione attiva (1)
FF	0	---	5	Rapporto attività/tempo (2) Resistenza alla partecipazione attiva (1) Materiali (1) Premialità (1)

Tabella 3. Struttura del feedback - rilevazione in itinere

CATE G.	Elementi di efficacia		Aree di miglioramento	
	N	Etichette	N	Etichette
FU	0	---	0	---
FB	17	Possibilità di confronto con i pari (5) Quiz di autovalutazione (4) Possibilità di confronto con docente (2) Struttura flipped del corso (2) Engagement studenti (2) Generico riscontro positivo (2)	6	Rapporto attività/tempo (3) Materiali (1) Struttura flipped del corso (1) Engagement studenti (1)
FF	0	---	4	Rapporto attività/tempo (1) Struttura flipped del corso (1) Engagement studenti (1) Resistenza alla partecipazione attiva (1)

Tabella 4. Struttura del feedback - rilevazione finale

Non ci si sofferma in tale sede sugli elementi di contenuto delle diverse etichette, in quanto risulta di maggiore efficacia la loro esplicitazione nel paragrafo seguente.

4.2 I contenuti dei feedback

Rispetto ai contenuti, i feedback degli studenti hanno focalizzato prevalentemente, in entrambe le rilevazioni, elementi che esplicitano i processi di autoregolazione da loro attuati durante il percorso formativo (12). Nella rilevazione in itinere cinque studenti hanno riferito l'importanza del confronto fra i molteplici punti di vista del docente e dei colleghi per ripensare alle conoscenze acquisite; tre studenti hanno valorizzato l'utilità di effettuare prima lo studio teorico e, dopo un certo arco di tempo, la fase applicativa in modo tale da assorbire con maggiore facilità gli argomenti; due studenti hanno valorizzato l'importanza del lavoro di gruppo e dell'attività pratica per il loro futuro professionale. Infine, due studenti hanno esplicitato l'utilità dell'approccio didattico scelto rispettivamente nel mantenere alta l'attenzione durante

Sollecitare il potenziale trasformativo dei percorsi di faculty development attraverso strategie di feedback

tutta la durata del percorso e nell'aver avuto la possibilità di autovalutare la comprensione delle conoscenze nella successiva fase di esercitazione.

Un'attenzione rivolta all'autoregolazione dell'apprendimento emerge anche fra le suggestioni incluse nelle aree di miglioramento, laddove si suggerisce al docente di adottare un approccio ancor più graduale, data la complessità degli argomenti e delle esercitazioni. In riferimento ai feedback focalizzati sul processo di risoluzione del compito (7), quattro studenti hanno esplicitato l'utilità del lavoro in piccoli gruppi, mentre tre studenti hanno rispettivamente valorizzato la possibilità di studiare autonomamente la parte teorica prima dell'esercitazione pratica, di chiedere chiarimenti al docente e di effettuare la correzione dei test in plenaria. In questa categoria risultano altresì incluse due aree di miglioramento riferite al processo, con specifica attenzione alla necessità di migliorare la gestione del tempo alla luce delle ripetizioni e delle numerose tematiche da affrontare, nonché alla resistenza degli studenti a partecipare attivamente ai momenti di discussione.

Fra le suggestioni sono inclusi anche elementi di feedback sul compito (6) presenti sia come elementi di efficacia (quiz di valutazione e interazione fra compagni), sia come aree di miglioramento (limitatezza della didattica a distanza, connessione non stabile, materiale maggiormente efficace). Un solo studente ha espresso una personale percezione positiva rispetto alla scelta del docente di adottare un metodo di insegnamento e apprendimento alternativo.

CATE G.	Elementi di efficacia		Aree di miglioramento	
	N	Etichette	N	Etichette
FT	2	Strumenti / metodi (2)	4	Strumenti / metodi (4)
FP	7	Lavorare in gruppo (4) Prepararsi anticipatamente (1) Chiedere chiarimenti al docente (1) Correzione in plenaria (1)	4	Rapporto attività/tempo (3) Engagement degli studenti (1)
FR	12	Reinterpretare i concetti alla luce del lavoro di gruppo (5) Assorbire conoscenze ed esperienze grazie al confronto e all'approccio flipped (3) Acquisire conoscenze e competenze utili per il proprio futuro professionale (2) Incrementare la soglia dell'attenzione (1) Autovalutare il proprio livello di apprendimento (1)	2	Gradualità dell'apprendimento (2)
FS	1	Percezione positiva rispetto a metodo di insegnamento alternativo (1)	0	---

Tabella 5. Livelli del feedback - rilevazione in itinere

Anche nella rilevazione finale il maggior numero di elementi inclusi nei feedback fan riferimento alle aree dell'autoregolazione dell'apprendimento (11) e del processo di esecuzione dell'attività (9). Rispetto alle etichette già esplicitate nel precedente paragrafo, fra suggestioni inerenti all'ambito dell'autoregolazione si sottolineano due aspetti: fra gli elementi di efficacia, l'aumento dei riferimenti alla possibilità di autovalutare il proprio livello di apprendimento; nelle aree di miglioramento è stato suggerito al docente di acquisire maggiori informazioni circa i tempi, le modalità e i risultati della preparazione autonoma per organizzare al meglio le successive attività. Rispetto, invece, agli elementi di feedback riconducibili al processo, vale la pena menzionare i numerosi apprezzamenti rivolti alla possibilità di lavorare in piccolo gruppo.

Sollecitare il potenziale trasformativo dei percorsi di faculty development attraverso strategie di feedback

CATE G.	Elementi di efficacia		Aree di miglioramento	
	N	Etichette	N	Etichette
FT	0	---	1	Strumenti / metodi (1)
FP	6	Engagement studenti (6)	3	Rapporto attività/tempo (2) Engagement degli studenti (1)
FR	8	Autovalutare il proprio livello di apprendimento (5) Assorbire conoscenze ed esperienze grazie al confronto e all'approccio flipped (2) Acquisire conoscenze e competenze utili per il proprio futuro professionale (1)	3	Valutazione autoregolazione studenti per l'organizzazione del percorso (3)
FS	2	Gratitudine per l'esperienza cui si è preso parte (3)	0	---

Tabella 6. Livelli del feedback - rilevazione finale

Conclusioni

L'obiettivo di questo contributo consisteva nel verificare se i feedback forniti dagli studenti durante e al termine di un insegnamento universitario caratterizzato dall'attivazione didattica possedessero elementi di efficacia ai fini di una successiva presa in carico da parte del docente in termini di riprogettazione didattica. Affinché un feedback risulti efficace, la letteratura più recente evidenzia infatti l'importanza di non focalizzarsi esclusivamente sul contenuto delle informazioni, bensì anche su tutti quegli elementi che facilitano l'agentività dei riceventi a seguito della ricezione del feedback (Sadler, 2010; Boud & Molloy, 2013; Carless & Boud, 2018). Come infatti sottolineano Orsmond, Merry e Reiling (2005, p. 381): «se le informazioni vengono semplicemente archiviate in memoria e mai utilizzate, non si tratta di feedback».

Un primo elemento che emerge nei risultati è la numerosità complessiva delle informazioni contenute nei feedback formulati dai dodici studenti partecipanti. Considerato che le strategie per raccogliere feedback sull'insegnamento sono numerose e varie (Christensen, Møller & Pedersen, 2023), creare un dispositivo di feedback strutturato in due fasi (in itinere e finale) e in due aree di rilevazione (elementi di efficacia e aree di miglioramento) si ritiene possa essere stata essere una scelta metodologica efficace in termini quanti-qualitativi, presumibilmente determinata dalla facilità di compilazione, a fronte di approcci maggiormente elaborati. In una prospettiva futura, consapevoli che l'insegnamento, come l'apprendimento, potrebbe essere migliorato più efficacemente se vi fosse una molteplicità di fonti di feedback (Shannon, Twale & Hancock, 1996), il passaggio successivo potrebbe consistere nel considerare strategie di valutazione sistematica del FD (Charlier & Lambert, 2020) oppure modelli di *multi-source feedback* (ad esempio Sargeant et al., 2015; Christensen, Møller & Pedersen, 2023; Harrison et al., 2020).

Un secondo aspetto che convalida quanto presente in letteratura, e che premia le scelte metodologiche sostenute, riguarda la numerosità delle informazioni contenute nei feedback in itinere rispetto ai feedback formulati al termine del percorso formativo. Si potrebbe a tale proposito ipotizzare che il maggior numero di etichette e di ricorrenze inerenti ai feedback in itinere possa essere correlato ad una percezione degli studenti di sentirsi partecipi nel processo di co-costruzione dell'innovazione didattica. A sostenere tale ipotesi, le espressioni di ringraziamento da parte di alcuni rispetto ad una proposta pedagogico-didattica alternativa. Se il pensiero democratico è fra le aspirazioni fondamentali dell'educazione, raccogliere i feedback degli studenti e mettere in atto le suggestioni in essi contenute è un gesto concreto per trasformare la democrazia da principio astratto ad esperienza concreta (Grion, 2015).

Con specifico riferimento ai risultati delle due analisi, per quanto riguarda gli elementi strutturali del feedback, emerge chiaramente come la maggior parte delle informazioni riguardino il Feed Back, un numero notevolmente minore il Feed Forward, mentre risulta completamente assente il Feed Up. Consapevoli che la struttura e i quesiti della rilevazione abbiano contribuito esplicitamente ad attivare negli studenti una riflessione circa gli elementi di efficacia e le aree di miglioramento, si ritiene utile in prospettiva futura sollecitare una valutazione di più ampio respiro che orienti gli studenti sia nel considerare, al momento della formulazione dei feedback, sia gli obiettivi dell'innovazione didattica, sia l'espressione di suggerimenti operativi per il raggiungimento di tali obiettivi considerando non solo le aree di miglioramento, bensì anche gli elementi di efficacia. Avere infatti informazioni maggiormente specifiche rispetto alle motivazioni e ai processi che sono stati percepiti come efficaci consentirebbe al docente di acquisire maggiore consapevolezza rispetto ad essi, consolidando tali posture e scelte.

Rispetto, invece, ai contenuti dei feedback, risultano apprezzabili le declinazioni quantitativo-qualitative delle informazioni inerenti ai processi di svolgimento delle attività e ai processi di autoregolazione dell'apprendimento degli studenti. Se i feedback espressi in termini di generico elogio non rispondono ad alcuna delle tre domande orientative, risultando pertanto inefficaci (Wilkinson, 1981; Kluger, DeNisi, 1998), e i feedback sul compito non possono essere considerati trasferibili ad altri contesti, i feedback relativi ai processi risolutivi e di autoregolazione, esplicitando i processi cognitivi e metacognitivi attuati dagli studenti, riducono il carico cognitivo in chi li riceve e consentono di comprendere la correlazione fra pratiche di insegnamento e processi di apprendimento.

I risultati dell'indagine consentono di comprendere, seppur all'interno di un'esperienza didattica numericamente limitata, come includere le strategie di feedback nei percorsi di FD possa accrescere il potenziale trasformativo di un *evaluation program*. Ma, poiché le competenze di formulazione e di ricezione del feedback non sono innate, risulta altresì necessario proporre percorsi di feedback literacy che consentano a tutti gli stakeholders di acquisire le conoscenze, le competenze, nonché le attitudini necessarie da un lato ad elaborare feedback che facilitino la presa in carico delle informazioni in essi contenute, dall'altro ad attribuire un senso a tali informazioni, utilizzandole per migliorare il proprio apprendimento, anche a livello organizzativo (Carless, Winstone, 2020).

Riferimenti bibliografici

Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives. Stylus Publishing, LLC.

Boerboom, T. B., Stalmeijer, R. E., Dolmans, D. H., & Jaarsma, D. A. (2015). How feedback can foster professional growth of teachers in the clinical workplace: A review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 47-52. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.001>

Boud D., & Molloy E. (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>

Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker, *Reflection: Turning experience into learning* (18-40). London: Kogan Page.

Brinkerhoff, R. (2005). The Success Case Method: A Strategic Evaluation Approach to Increasing the Value and Effect of Training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1523422304272172>

Carless D., & Boud D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-25. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>

Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programs. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81-91. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.002>

Charlier, B., & Lambert, M. (2020). Evaluating the effects of faculty development: theoretical framework and empirical implementation. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 162-175. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1659798>

Christensen, M. K., Møller, J. E., & Pedersen, I. M. (2021). How facilitated multi-source feedback constructs new conversations about teaching: a positioning theory study. *International Journal for Academic Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.2016413>

Cooper, S. (2014). Putting collective reflective dialogue at the heart of the evaluation process. *Reflective Practice*, 15(5), 563-578. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900019>

Fink, L. D. (2013). Innovative ways of assessing faculty development. *New Directions for Teaching and Learning*, 133, 47-59. <https://doi.org/10.1002/tl.20045>

Grion, V. (2015). Fare ricerca in ottica Student Voice. In C. Gemma, V. Grion (Eds), *Student voice: pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (263-269). Barletta, Cafagna.

Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S., & Balasooriya, C. (2020). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: A meta-review. *Studies in Higher Education*, 47(1), 80-96. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1730315>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81- 112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Henderson, M., Molloy, E., Ajjawi, R., & Boud, D. (2019). Designing Feedback for Impact. In M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud, E. Molloy (eds.), *The Impact of Feedback in Higher Education* (267-285). Berlin: Springer Nature.

Kinzie, J., Landy, K., Sorcinelli, M. D., & Hutchings, P. (2019). Better together: How faculty development and assessment can join forces to improve student learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 51(5), 46-54. <https://doi.org/10.1080/00091383.2019.1652076>

Kluger A. N., & DeNisi A. (1998). Feedback Interventions: Towards the Understanding of a Double-Edge Sword. *Current Directions in Psychological Science*, 7(3), 67-72. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772989>

Lotti, A. (2019). Il Team Based Learning (TBL): un metodo formativo per apprendere a lavorare in gruppo. In A. Dipace, & V. Tamborra (Eds.), *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 141-165). Milano, IT: Angeli.

MacKinnon, M. M. (2001). Using observational feedback to promote academic development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 21-28, <https://doi.org/10.1080/13601440110033689>

Mayfield, M., & Mayfield, J. (2011). Effective performance feedback for learning in organizations and organizational learning. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 26(1), 15-18. <https://doi.org/10.1108/14777281211189128>

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

Mortari, L., Bevilacqua, A., Silva, R., & Borzellino, G. (2021). Un'esperienza di Team Based Learning nella Medical Education ai tempi del Covid-19: una sperimentazione digitale. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(3), 65-79. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1228>

Mortari, L., Bevilacqua, A., Silva, R., & Pizzato, F. A. (2021). Portare alla luce l'innovazione didattica tacita. Una peer-observation nelle cliniche legali. In *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 191-204). Genova University Press.

Murray, L. (2002). A research-led approach to the evaluation of certificate in education (post-16) programmes. *Research in Post-Compulsory Education*, 7(2), 189-210. <https://doi.org/10.1080/13596740200200125>.

Nsiband R. & Garraway J. (2011). Professional development through formative evaluation, *International Journal for Academic Development*, 16(2), 97-107, <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568279>

Orsmond P., Merry S., & Reiling K. (2005). Biology Students' Utilization of Tutors' Formative Feedback: A Qualitative Interview Study, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 369-86. <https://doi.org/10.1080/02602930500099177>

Sadler, D. R. (2010). Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-50. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>

Sargeant J. et al. (2009). Reflection: A Link between Receiving and Using Assessment Feedback. *Advances in Health Sciences Education*, 14(3), 399-410. <https://doi.org/10.1007/s10459-008-9124-4>

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Seijts, G., Taylor, L., & Latham, G. (1998). Enhancing teaching performance through goal setting, implementation and seeking feedback. *The International Journal for Academic Development*, 3(2), 156-168. <https://doi.org/10.1080/1360144980030208>

Shannon, D. M., Twale, D. J., & Hancock, G. R. (1996). Use of instructional feedback and modification methods among university faculty. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(1), 41-53. <https://doi.org/10.1080/0260293960210104>

Silva, R. (2022). *Faculty Development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Carocci, Roma.

Sorcinelli MD (2020) The evaluation of faculty development programs in the United States. A fifty-year retrospective (1970s-2020). *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 4(2), 5-17. <https://doi.org/10.3280/exioa2-2020oa10801>

Spiegel, A. N., Bruning, R. H., & Giddings, L. (1999). Using responsive evaluation to evaluate a professional conference. *The American Journal of Evaluation*, 20(1), 57-67. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(99\)80108-8](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80108-8)

Stake, R. E. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Columbus, Ohio: Merrill.

Steinert Y. (2000) Faculty development in the new millennium: key challenges and future directions. *Medical Teacher*, 22(1), 44-50, <https://doi.org/10.1080/01421590078814>

Taylor, R. L., Knorr, K., Ogradnik, M., & Sinclair, P. (2020). Seven principles for good practice in midterm student feedback. *International Journal for Academic Development*, 25(4), 350-362. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1762086>

Walsh, S., & Mann, S. (2015). Doing reflective practice: A data-led way forward. *Elt Journal*, 69(4), 351-362. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv018>

Wandersman, A., Snell-Johns, J., Lentz, L., et al. (2005). The principles of empowerment evaluation. In D. M. Fetterman & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation principles in practice* (pp. 27-41). New York: Guilford.

Wilkinson S. S. (1981). The Relationship of Teacher Praise and Student Achievement: A Meta-Analysis of Selected Research. *Dissertation Abstracts International*, 41(9-A), p. 3998.

Winstone, N., & Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.

Wood, A. K., Christie, H., MacKay, J. R., & Kinnear, G. (2022). Using data about classroom practices to stimulate significant conversations and aid reflection. *International Journal for Academic Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2103817>

Parte 3 - Peer Observation & Mentoring a sostegno dei processi di Faculty Development

Lo sviluppo del mentoring nel contesto italiano: formazione e ricerca nell'Università di Pisa

Roberta Bonelli¹, Filippo Chiarello², Donatella Fantozzi³, Ettore Felisatti⁴ ²⁴

¹ Università degli Studi di Padova: roberta.bonelli@unipd.it

² Università di Pisa: filippo.chiarello@unipi.it

³ Università di Pisa: donatella.fantozzi@unipi.it

⁴ Presidente Associazione AsdUni e Università degli Studi di Padova: ettore.felisatti@unipd.it

Abstract

Il contributo presenta un progetto di mentoring come importante risorsa per la qualificazione professionale della docenza universitaria. Nello specifico, si approfondisce l'esperienza di mentoring tra pari proposta presso l'Università degli Studi di Pisa nel 2022, denominata "Progetto Comunità di Mentori" (PCM). Vengono presentati in particolare i processi che hanno caratterizzato il percorso, a cui hanno partecipato 20 docenti dell'Ateneo e che mirava allo sviluppo di competenze di mentoring attraverso azioni di formazione e sperimentazione attiva. Vengono poi proposti gli esiti della prima edizione, raccolti attraverso diversi strumenti di valutazione e ricerca. I dati rilevati sono testimonianza di un'esperienza altamente positiva per i partecipanti²⁵, sia rispetto agli aspetti organizzativi e contenutistici che rispetto all'impatto per la propria qualificazione professionale. Il percorso è stato apprezzato nella sua struttura e per il suo valore formativo, e può configurarsi come "buona pratica" a supporto del *faculty development*, implementabile anche in altre realtà accademiche. I docenti-mentori, formati tramite PCM, potranno poi essere un valido supporto per altri colleghi dell'Ateneo, proseguendo e potenziando negli anni l'azione di accompagnamento all'innovazione e alla qualificazione professionale.

Parole chiave: Mentoring; *faculty development*; *faculty mentoring*; qualificazione professionale; docenti universitari.

²⁴ Il contributo è frutto del lavoro congiunto di tutti gli autori. È però possibile attribuire: a Roberta Bonelli il par. 1 e il sottopar. 3.1; a Filippo Chiarello il sottopar. 2.1; a Ettore Felisatti il sottopar. 2.2, a Roberta Bonelli e Filippo Chiarello i sottopar. 3.2 e 3.3; a Donatella Fantozzi il sottopar. 3.4. Le conclusioni sono state scritte insieme.

²⁵ Per garantire una maggiore scorrevolezza del testo, sarà utilizzato il maschile nei sostantivi e aggettivi, ma si intende includere tutti i generi.

1. Le strategie di mentoring per la qualificazione professionale dei docenti universitari

Esistono molteplici azioni volte a supportare la qualificazione della docenza nell'educazione superiore, e tra queste è possibile identificare il mentoring come un'efficace risorsa di accompagnamento.

Il mentoring, che richiama la figura Omerica di "Mentore", precettore di Telemaco nell'Odissea, è comunemente associato a funzioni di guida, accompagnamento, facilitazione, confronto, supporto, *sponsorship*, *role modeling* (Murray, 1991; Clutterbuck, 2001; Megginson & Clutterbuck, 2005; Chen, 2013; Farid et al., 2022).

Si tratta di una relazione, tendenzialmente a medio-lungo termine, che si esprime tra uno o più mentori e uno o più mentee (a seconda del modello proposto), in una interazione di mutuo beneficio (Felisatti, et al, 2022). Inizialmente, il mentoring si è sviluppato in contesto organizzativo, come supporto professionale (Levinson et al., 1978), ma nel corso del tempo la pratica si è evoluta, fino a considerare un accompagnamento olistico, anche personale e educativo. In generale, il mentoring valorizza le figure in gioco, facendo fruttare le conoscenze, esperienze, e competenze del mentore (o dei mentori), per promuovere lo sviluppo del/dei mentee, in una relazione personalizzata e che considera le peculiarità del singolo, i suoi obiettivi e necessità, ma in cui anche il mentore trae beneficio ed *empowerment* (Crisp & Cruz, 2009; Higgins & Kram, 2001; de Janasz & Sullivan, 2004, Felisatti et al, 2022).

Il mentoring, pur nascendo "tradizionalmente" come relazione 1:1 tra un mentore con maggiore esperienza e un mentee "junior", o con minore esperienza, *status* lavorativo, competenze o altro, si è poi evoluto nel corso del tempo. Si è innanzitutto progressivamente ampliata la prospettiva 1:1, con la nascita di azioni di *group mentoring*, *team* di mentoring, *multiple mentoring*, costellazione di mentori, prevedendo quindi la presenza di molteplici mentori e/o mentee in azioni di supporto collettive (Baugh & Scandura, 1999; Higgins & Thomas, 2001; de Janasz & Sullivan, 2004). Anche la disparità di esperienza non è più una prerogativa: esistono, infatti, anche azioni di mentoring tra figure considerate dei pari (*peer mentoring*) (Le Cornu, 2005; Husband & Jacobs, 2009; Hall & Jaugietis, 2011; Farid et al., 2022), e casi in cui può accadere una situazione di "mentoring rovesciato" (*reverse mentoring*) (Murphy, 2012; Chaudhuri et al., 2021), in cui una figura "junior" in un certo contesto fa da mentore a colleghi esperti su temi specifici in cui potrebbe essere più competente (es: tecnologie, nuovi processi, ecc.). Nel corso del tempo la letteratura ha valorizzato poi in modo sempre più ampio il mentoring come relazione reciproca, di mutuo beneficio e non come di "supporto" al solo *mentee*, anche se possono mantenersi ruoli e funzioni diverse all'interno dei processi (Harris, Freeman & Aerni, 2009; Langer, 2010).

Introdotta in linea generale le principali caratteristiche del mentoring, di interesse in questo contributo è però l'impatto del mentoring nell'*higher education*, in particolare per la qualificazione della docenza universitaria (*faculty mentoring*). Il mentoring può essere un valido sostegno per chiunque desideri migliorare la propria carriera, anche coloro che sono già in posizioni di *leadership* o docenti esperti. La letteratura conferma che i docenti con un mentore si sentono più sicuri, meno "soli", hanno maggiori probabilità di avere una carriera produttiva e sono più soddisfatti professionalmente (Luna & Cullen, 1995; Knippelmeyer & Torraco, 2007; Zellers et al., 2008; Felisatti et al, 2019; Felisatti et al, 2022). I benefici del *faculty mentoring* includono un aumento delle *performance*, lo sviluppo di abilità professionali, la creazione di comunità e di una rete di relazioni, una comunicazione più efficace, maggiore fiducia e identità professionale, riduzione dello stress e del conflitto di ruoli. Il mentoring favorisce anche l'*engagement* nella carriera, la motivazione, il senso di appartenenza all'istituzione e riduce il *turnover* (Aryee et al., 1996; de Janasz & Sullivan, 2004).

2. La proposta di mentoring dell'Università degli Studi di Pisa: il “Progetto Comunità di Mentori”

2.1 Aspetti di contesto relativi all'Università di Pisa

L'Università di Pisa, fondata ufficialmente il 3 settembre 1343, vanta una tradizione secolare nell'ambito dell'istruzione superiore e della ricerca scientifica. Nel panorama accademico attuale, si distingue per l'ampia offerta formativa, e per l'anno accademico 2022/2023 l'Ateneo ha offerto 59 corsi di laurea di I livello, 73 corsi di laurea di II livello, 9 corsi di laurea a ciclo unico, 25 corsi di dottorato, 49 scuole di specializzazione e 67 master.

Le infrastrutture dell'ateneo sono altamente sviluppate, comprendendo 20 dipartimenti, 17 biblioteche e 13 musei e collezioni, riflettendo l'impegno continuo dell'istituzione nell'offrire risorse e opportunità agli studenti e al personale accademico e amministrativo. Gli iscritti totali ammontano a 46.318, con 8.757 nuovi immatricolati nell'anno accademico 2022/2023.

Nell'anno 2022, l'Università ha conferito 7.345 lauree, 252 dottorati di ricerca, mentre i diplomati alle scuole di specializzazione sono stati 627 e i master hanno visto 1.148 diplomati complessivi.

L'Università può inoltre contare su un corpo docente di 1.604 membri e un personale tecnico-amministrativo di 1.574 persone. Questi numeri confermano l'Università di Pisa come un pilastro dell'educazione superiore e della ricerca in Italia, contribuendo significativamente allo sviluppo accademico, scientifico e culturale del Paese.

Tra le numerose risorse e opportunità sviluppate dall'Ateneo di Pisa, a partire dal 2022 ha preso avvio un percorso di *faculty mentoring* denominato “Progetto comunità di Mentori” (a breve approfondito nel par. 2.2.). L'implementazione di un progetto per lo sviluppo di competenze di mentoring per l'accompagnamento professionale, dove docenti con diverso *background* e a diversi stadi della propria carriera si sostengono a vicenda in un rapporto di scambio *peer-to-peer*, si prospetta come una significativa opportunità di crescita e di miglioramento. Questa iniziativa consente ai docenti di condividere e sperimentare diverse metodologie e strategie di mentoring per la qualificazione professionale, migliorando di conseguenza la qualità dell'insegnamento offerto agli studenti dell'ateneo.

2.2 Presentazione del “Progetto Comunità di Mentori” dell'Università degli Studi di Pisa

Nello specifico, il “Progetto Comunità di Mentori” (PCM), dell'Università degli Studi di Pisa, prende avvio nel 2022 con l'obiettivo di preparare una compagine di figure esperte, i mentori, per avviare iniziative di accompagnamento e supporto allo sviluppo professionale dei docenti, agevolando le loro attività di miglioramento progressivo della didattica. Gli interventi progettuali puntano alla costruzione di una comunità che al suo interno, attraverso la collaborazione, il confronto, lo scambio e la condivisione di esperienze e pratiche, realizzi la crescita reciproca e l'accrescimento delle competenze e delle *expertises* didattiche dei partecipanti.

Il progetto si colloca in piena sintonia con la *vision* di ateneo ispirata a modelli inclusivi e la comunità dei mentori partecipa alle politiche della *governance* per la qualità della didattica. L'attività proposta adotta strategie di riflessione individuale e sociale per elaborare approcci, modelli, pratiche e dispositivi orientati ad una didattica *student centered* focalizzata sulla costruzione di ambienti efficaci per un apprendimento attivo da parte degli studenti.

Nello specifico, gli obiettivi del progetto mirano a contrastare l'isolamento e la solitudine dei docenti nell'ambito delle attività didattiche (Law et al., 2014) e a creare reti di docenti per elaborare e condividere valori, esperienze e strategie e per intraprendere orientamenti comuni nelle attività di insegnamento e apprendimento (Yanow, 2020; Rees e Shaw, 2014). Il percorso mira poi a sostenere l'innovazione della didattica innalzando le competenze professionali dei

docenti (Cortese, 2000) e favorendo la socializzazione organizzativa e l'inserimento nella struttura accademica (Allen e al., 2004; Eby et al. 2008).

Come si è anticipato, il Progetto assume il modello del *peer mentoring* in cui i partecipanti sviluppano una relazione paritaria che propone esperienze di ruolo sia come mentori, sia come mentee. Il tutto si realizza in forma protetta all'interno di un gruppo di lavoro precostituito, formato di regola da 4 membri, definito Unità di Mentoring (UM).

Per ogni edizione annuale, sono 20 i docenti o i ricercatori che possono volontariamente accedere al progetto. La graduatoria degli aspiranti viene definita attraverso una valutazione rispetto alle motivazioni a partecipare, alle esperienze didattiche innovative e di qualità esperite e alle esperienze formative seguite in ambito nazionale o internazionale sulle tematiche dell'insegnamento, dell'apprendimento e della didattica. Tutti questi elementi sono presentati dagli aspiranti tramite strumenti richiesti da un'apposita call di selezione.

La proposta formativa prevista dal progetto si sviluppa attraverso quattro fasi strettamente interconnesse fra loro:

- la prima assume carattere teorico-pratico, viene proposta attraverso interventi d'aula e *workshop* e punta soprattutto alla strutturazione del modello e alla costituzione della comunità di mentoring. I moduli formativi proposti sono due, condotti da esperti nel campo del *Faculty Development* in università. In essi si sviluppano aspetti conoscitivi riguardanti le varie forme del mentoring, si procede alle definizioni di ruolo, si affrontano gli approcci e le dimensioni processuali e operative dell'azione di mentoring, si approfondiscono le modalità di relazione nell'accompagnamento e nel supporto fra pari.

- la seconda fase comporta per i partecipanti una implicazione attiva a carattere esperienziale. I docenti sono chiamati a vivere concretamente nella propria realtà di insegnamento il ruolo di un mentee impegnato a innovare le proprie pratiche avvalendosi dell'apporto di altri docenti che, nel ruolo di mentori, accompagnano la riflessione e il cambiamento indicato dal mentee stesso. L'esperienza si articola con interventi osservativi d'aula (*peer observation*) e incontri di approfondimento nei quali si analizzano, si confrontano e si negoziano le posizioni dei partecipanti e si agevolano i processi di sviluppo professionale mettendo a prova gli strumenti e i percorsi proposti dal modello. Nella dinamica del confronto sono parte attiva anche gli studenti, i quali, attraverso una intervista condotta in aula dai mentori in assenza del mentee, offrono informazioni, critiche e suggerimenti in merito alle pratiche didattiche adottate dal docente. L'attività di questa seconda fase è strutturata all'interno di una Unità di Mentoring (UM) in cui tutti i docenti, a rotazione, sperimentano le diverse assunzioni di ruolo.

- la terza fase propone una supervisione individuale e di gruppo nell'UM, durante la quale si analizzano con i partecipanti le scelte, gli orientamenti e le implicazioni individuali e collettive rispetto alle esperienze di ruolo, alle competenze e alle dinamiche relazionali sviluppate. Si tratta di entrare in un ambiente riflessivo in cui ogni docente viene aiutato a prendere consapevolezza dei livelli impliciti ed espliciti che hanno orientato la sua azione e le sue scelte di mentoring.

- la quarta è il momento in cui si procede alla valutazione complessiva del progetto sulla base dei dati di ricerca acquisiti. Maggiori dettagli nel par. 3.

L'attività progettuale si avvale di un ambiente on line diversificato in cui i partecipanti possono sia reperire materiali e strumenti di intervento, sia comunicare a livello individuale, di UM e di comunità. Il percorso ha preso avvio nel mese di marzo 2022 e si è completato nell'arco di 10 mesi con un impegno individuale per ogni singolo corsista di 33 ore. La partecipazione viene riconosciuta con il 90% delle presenze e dà diritto a una certificazione di frequenza e a un *badge* attestante le competenze possedute, attualmente in fase di programmazione.

3. Aspetti di ricerca e risultati: la prima edizione del Progetto Comunità di mentori

Le attività del Progetto Comunità di Mentori (PCM) sono accompagnate da specifiche azioni di monitoraggio, valutazione e ricerca, che supportano il percorso dall'inizio alla fine (si veda Tab. 1).

Fase	Strumento	Destinatari
Ex ante	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisi delle lettere motivazionali di chi ha chiesto di aderire al percorso (domanda aperta - call di selezione). 2. Analisi delle caratteristiche e competenze di chi ha chiesto di aderire al percorso (call di selezione) 3. Questionario iniziale su concezioni e aspettative ex ante rispetto al percorso di mentoring. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Docenti che hanno chiesto di aderire al percorso (21 prima ed.). 2. Docenti che hanno chiesto di aderire al percorso (21 prima ed.). 3. Docenti selezionati (20 prima ed. - 19 rispondenti).
In itinere	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionari di valutazione delle attività formative iniziali. 2. Materiali di accompagnamento al percorso (schede di osservazione, timesheets, profili riassuntivi...). 3. Aggiornamenti sull'andamento dell'esperienza attraverso diversi canali (mail, Moodle, chat etc). 	1.,2.,3. Docenti partecipanti alla prima edizione PCM (20 docenti - possibile numero di rispondenti variabile).
Ex post	<ol style="list-style-type: none"> 1. Attività di supervisione pedagogica a fine percorso per ogni Unità di mentoring. 2. Follow up finale con tutti i partecipanti (efficacia, soddisfazione, percezioni, etc). 3. Questionario ex post di fine percorso, da confrontare con le posizioni iniziali rispetto alle concezioni e percezioni sul mentoring. 	1.,2.,3. Docenti partecipanti alla prima edizione PCM (20 docenti).

Tabella 1. Riassunto delle attività di ricerca e valutazione condotte durante la prima edizione di PCM

In particolare, si presentano i risultati relativi alle motivazioni a partecipare al percorso PCM, al gradimento verso le attività formative iniziali e all'esperienza pre-post.

3.1 Le motivazioni a partecipare a PCM

Durante la fase di selezione al progetto PCM i candidati hanno caricato una lettera a struttura libera in cui si presentano le motivazioni a partecipare al percorso. Si tratta di un aspetto importante da considerare, in quanto la motivazione iniziale verso un percorso di mentoring è un elemento che può impattare anche sull'esito della relazione che va ad instaurarsi, e su tutti i conseguenti processi di accompagnamento (Butz e al., 2019; Lechuga, 2014; Felisatti et al, 2022).

L'analisi delle 21 lettere motivazionali raccolte è stata compiuta tramite analisi qualitativa (Semeraro, 2011), utilizzando il software Atlas.ti. Sono stati identificati in particolare dei codici riassuntivi che sintetizzassero i contenuti condivisi, poi sistematizzati in "gruppi di codici". La codificazione è stata a cura dei ricercatori, ed è avvenuta *ex post* cercando di riassumere le riflessioni emerse.

La motivazione iniziale più frequente a partecipare a PCM, segnalata da 9 docenti su 21, riguarda l'importanza di condurre una riflessione e formazione su temi didattici, il che ha

portato ad avvicinarsi alla proposta di mentoring. Rilevante anche la frequenza al percorso di formazione di base "Insegnare a insegnare", proposto sempre presso l'Università di Pisa, che ha spronato chi ha partecipato a proseguire nella qualificazione professionale attraverso nuove proposte (8 docenti). Nel Graf. 1 è possibile osservare un riepilogo delle motivazioni più frequentemente condivise.

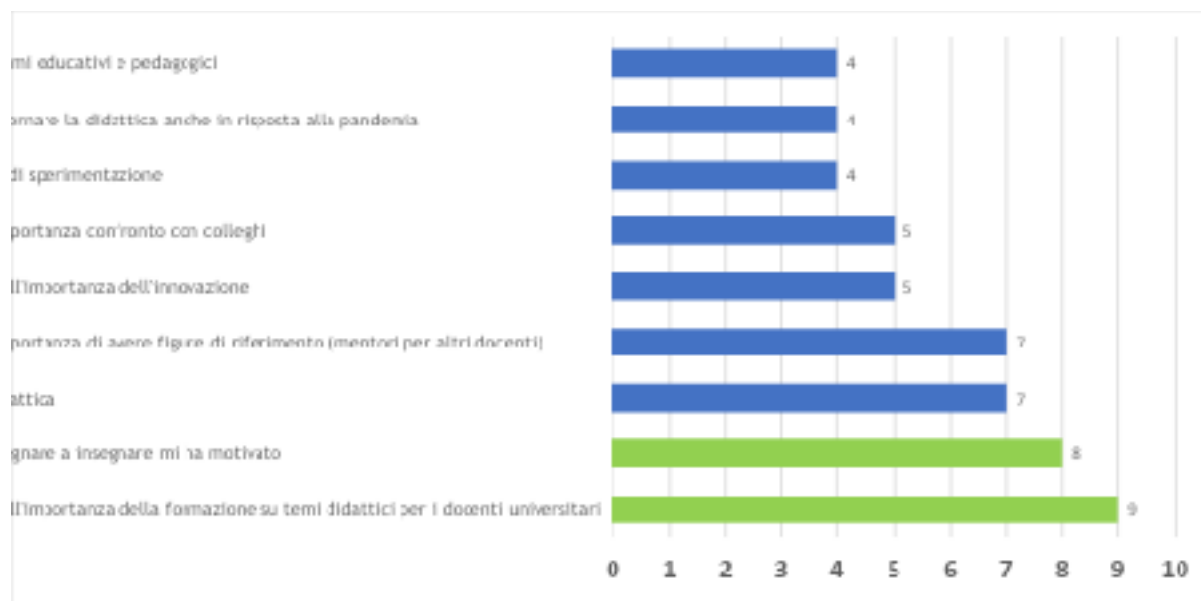


Grafico 1. Principali motivazioni a partecipare al percorso PCM. 21 rispondenti

3.2 Opinione dei partecipanti sulla qualità complessiva del percorso formativo iniziale

Si presenta di seguito l'opinione dei partecipanti alla prima edizione di PCM rispetto alle attività formative proposte a inizio percorso attraverso interventi d'aula e *workshop* (fase 1 descritta nel par. 2.2.).

La rilevazione è stata effettuata attraverso un questionario, proposto alla fine di ognuna delle due giornate di formazione iniziale (marzo/aprile 2022). In particolare, tramite un punteggio di gradimento su scala 1-5, si sono approfonditi:

- 1) aspetti organizzativi e risorse (6 item);
- 2) dimensioni di processo (5 item);
- 3) esiti conseguiti (6 item);
- 4) soddisfazione dei partecipanti (5 item)

È possibile prendere visione del testo dei singoli item nei grafici sottostanti, dove vengono riportate le medie su scala 1-5 delle 18 risposte ottenute.

Per quanto riguarda innanzitutto gli *aspetti organizzativi e di progetto*, tutti gli aspetti misurati hanno ottenuto valutazioni medie superiori a 4 su 5, con un "picco" di 4,67 sull'item "Hanno previsto un format appropriato per il mio apprendimento" nel mod. A. Leggermente inferiori le valutazioni nell'ultimo item, mod. B, dove si nota che l'organizzazione delle attività in termini temporali può risultare più critica, anche se presenta comunque una media di 4,06 su 5. Tutti i dettagli nel Grafico 2.

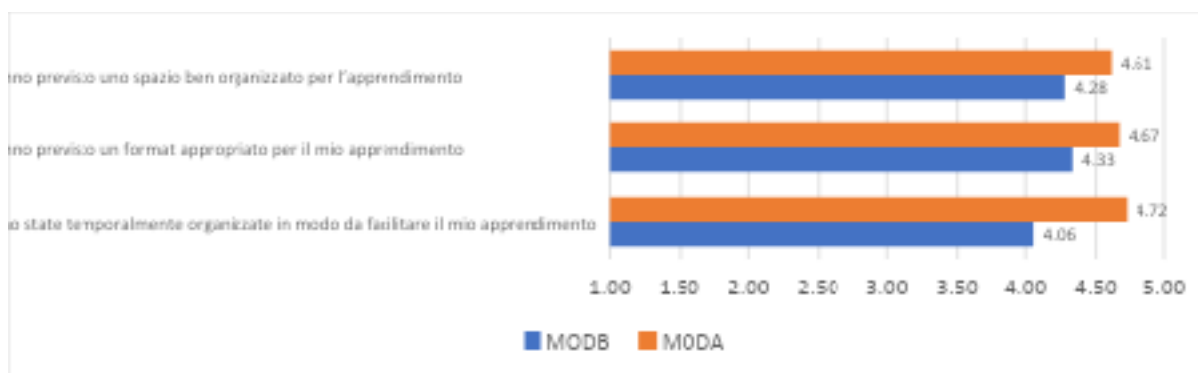


Grafico 2. Aspetti organizzativi e di progetto della formazione iniziale/workshop. Media su scala 1-5.

Per quanto riguarda gli *aspetti di processo*, il Graf. 3 mostra come vi sia una tendenza positiva in relazione a tutti i parametri, con medie tutte superiori a 4,5 su 5. Questo è un indicatore che tali aspetti sono stati progettati accuratamente dagli organizzatori dell'esperienza, evidenziando un'attenta e oculata pianificazione nel disegno e nell'implementazione dei processi coinvolti.

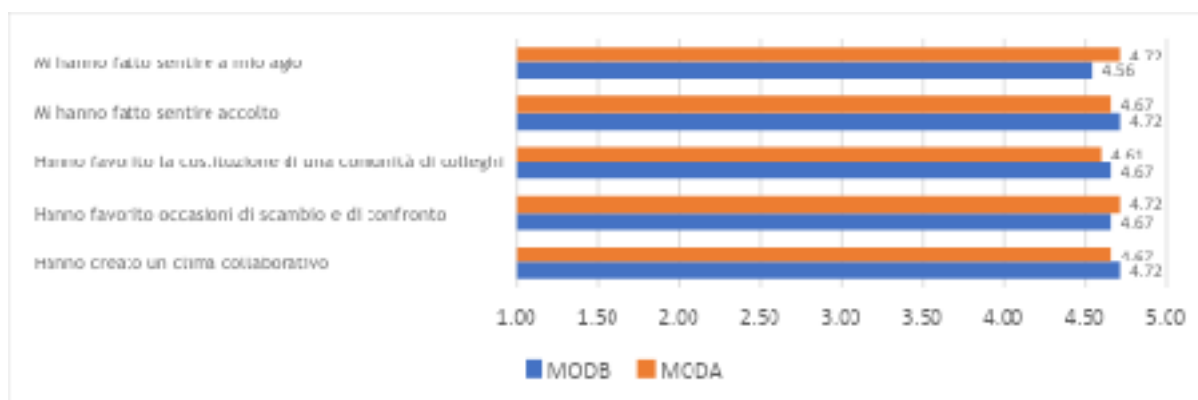


Grafico 3. Aspetti di processo della formazione iniziale/workshop. Media su scala 1-5.

L'indagine si è focalizzata poi sugli aspetti di esito, anche questi positivi (nessuna media inferiore a 4 su 5). Gli item che hanno ottenuto un punteggio medio leggermente più basso (4,22 su 5) sono stati *“Mi hanno preparato ad affrontare l'esperienza di mentoring”* e *“Mi hanno fornito teorie, informazioni e concetti adeguati sul mentoring”*, entrambi nel Mod. B. Gli item con punteggio più elevato sono stati invece *“Mi hanno fatto sentire motivato”* e *“Hanno stimolato in me processi riflessivi utili per l'attività di mentoring”* (entrambi 4,72, nel mod. A) (Grafico 4).

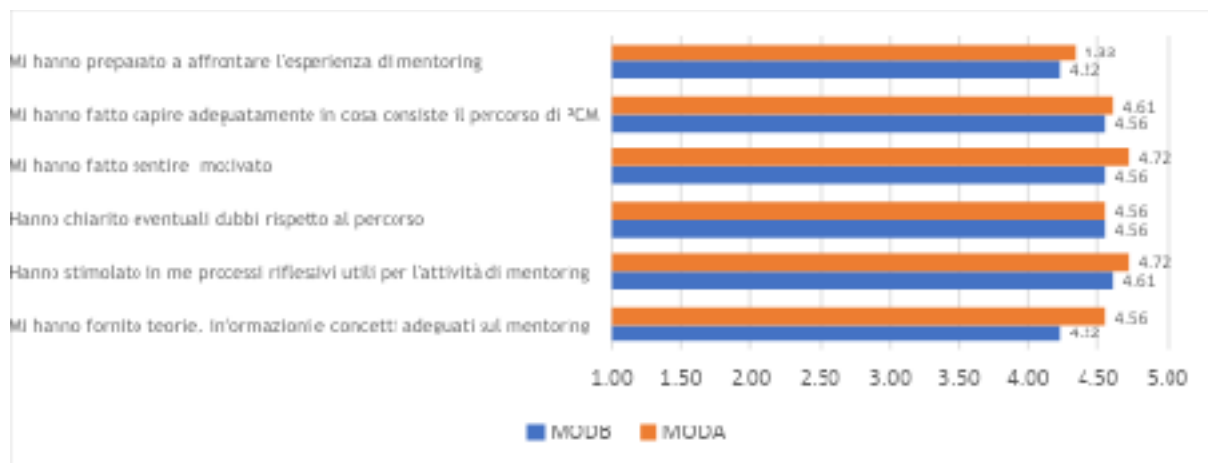


Grafico 4. Aspetti di esito della formazione iniziale/workshop. Media su scala 1-5.

Infine, si riportano le opinioni dei partecipanti rispetto alle *aspettative e soddisfazione personale*, tutte altamente positive in entrambe le giornate di formazione, con votazioni medie superiori a 4 su 5 su tutti gli item proposti. In particolare, *“Hanno stimolato il mio interesse”* ha ottenuto un punteggio medio di 4,78 su 5 nel mod. A (Grafico 5).

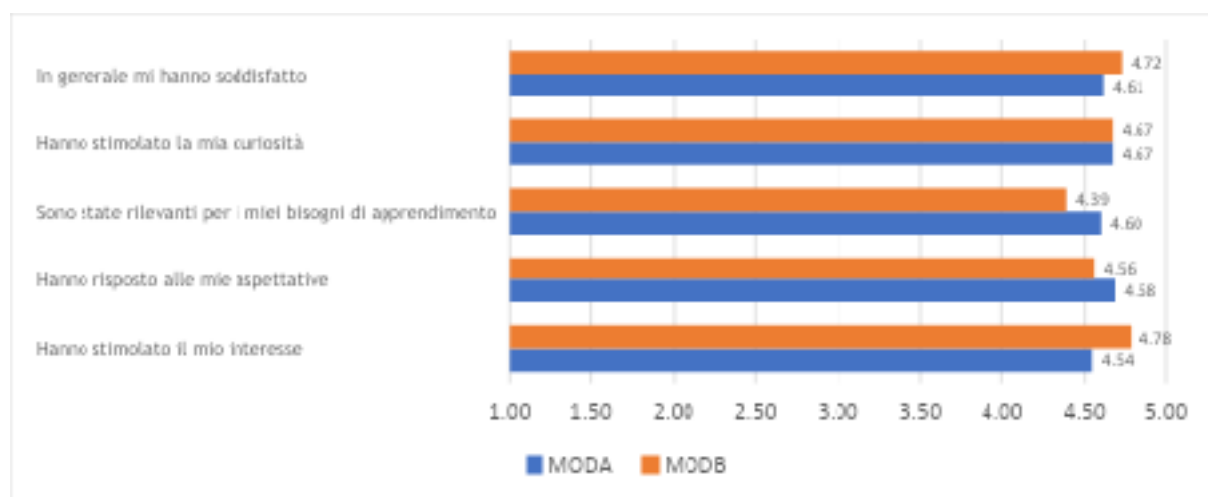


Grafico 5. Aspettative e soddisfazione personale verso la formazione iniziale/workshop. Media su scala 1-5.

3.3 Cambiamenti riscontrati nelle rappresentazioni e negli approcci al mentoring a seguito della partecipazione al PCM

Alcuni strumenti progettati hanno aiutato a comprendere le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso PCM. In particolare, sono stati proposti due strumenti, con somministrazione prima di iniziare le attività di PCM (marzo 2022) e a conclusione del percorso (gennaio 2023). I questionari pre-post presentavano una struttura simile, con leggere differenze a seconda della fase di somministrazione:

1. Comportamenti ritenuti importanti nel mentoring, prima (come aspettative) e dopo il percorso (come reale esperienza): 8 item su scala 1 (per niente importante) - 5 (molto importante)
2. Emozioni collegate al percorso PCM prima di iniziare (pre) e alla fine (post): 9 item su scala di frequenza 1 (mai) - 5 (sempre)

3. Rappresentazioni collegate alla figura di mentore: 13 item su scala «sicuramente no - probabilmente no - probabilmente sì - sicuramente sì»
4. Tre domande aperte su aspettative, preoccupazioni e campo di risposta libero (pre) e tre domande aperte su rispondenza alle aspettative, aspetti positivi, critici e proposte (post). Le analisi rispetto alle domande qualitative sono presentate nell'apposito par. 3.4.

I docenti rispondenti sono stati identificati con un codice iniziale anonimo. Il “match” tra pre e post è stato possibile per 19 docenti su 20 partecipanti, a causa di una mancata compilazione.

Per quanto riguarda innanzitutto i comportamenti ritenuti *importanti* nel percorso di mentoring (scala 1-5), come rappresentato nel Grafico 5, si nota una distribuzione simile su tutte le variabili misurate, con una differenza non sensibile tra pre e post. Le variazioni più accentuate si riscontrano nell'item “*Condividere reciproci punti di forza e debolezza*”, aumentato da 4,13 a 4,47, “*Da mentore, personalizzare l'azione sulla base delle caratteristiche del mentee*”, aumentato da 4,40 a 4,67, e “*Impegnarsi a rispondere a chiamate, mail e contatti tra mentore e mentee*”, invece diminuito da 4,40 a 4,07 tra pre e post (Grafico 6).

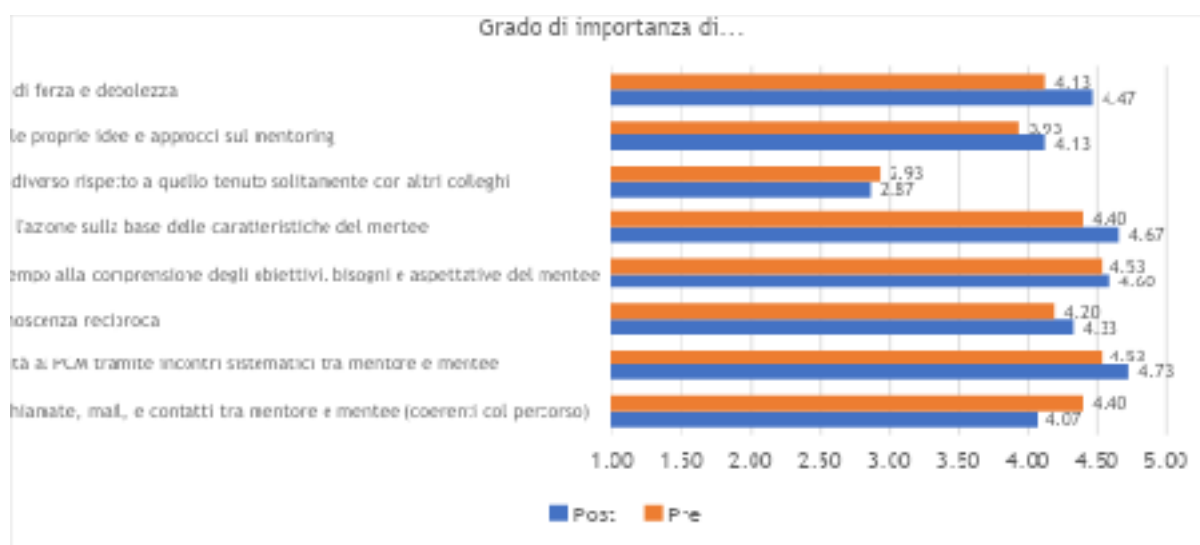


Grafico 6. Aspetti ritenuti importanti nel percorso di mentoring. Media su scala 1-5.

Per quanto concerne invece le emozioni correlate all'esperienza di mentoring, prima e dopo il percorso (scala 1-5), si può notare come in generale le emozioni a valenza positiva prevalgano e siano, complessivamente, aumentate nella compilazione “post”. Le emozioni a valenza negativa (es. “*Presenza di situazioni imbarazzanti, dovendo trattare questioni professionali di altri colleghi*”, passata da 2,4 a 1,93, e “*Preoccupazione di una relazione negativa con i colleghi con cui collaborerò come mentore*”, passata da 2,33 a 1,33) sono invece state vissute con minore intensità (Grafico 7).

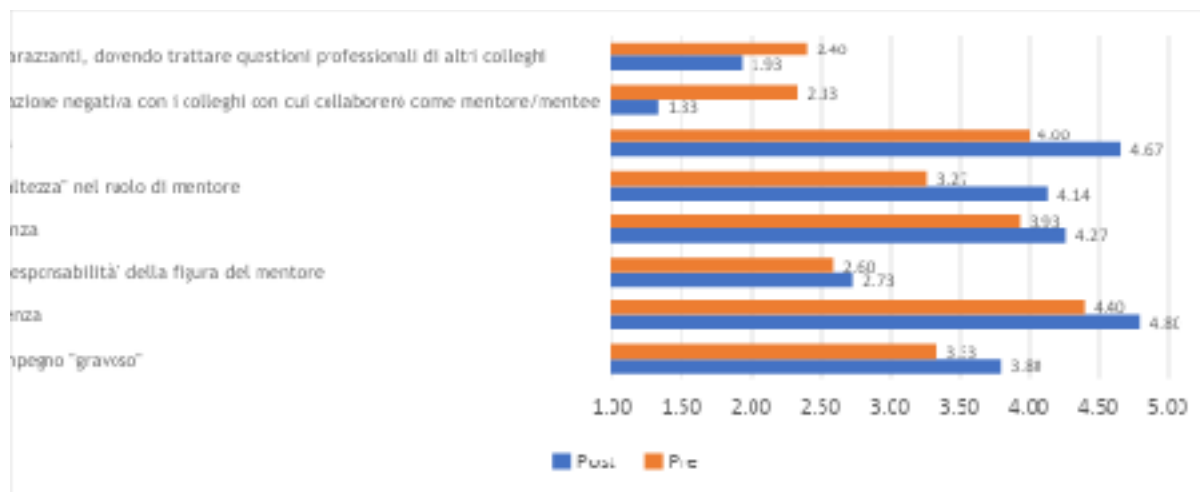


Grafico 7. Emozioni correlate al percorso di PCM. Media su scala 1-5.

Infine, è possibile osservare le rappresentazioni correlate alla figura del mentore prima e dopo la partecipazione al percorso (scala di identificazione 1-4: "1. Sicuramente no", "2. Probabilmente no", "3. Probabilmente sì", "4. Sicuramente sì"). Si nota come, in generale, i partecipanti si rappresentino prevalentemente in un rapporto alla pari con i colleghi. Si rilevano, infatti, valutazioni sensibilmente inferiori (specialmente nel post) su item come "Un Modello" (2,07 nel pre, 1,27 nel post) e "Un docente con maggiori esperienze" (sceso da 2,73 a 1,60). Valutazioni medie più elevate riguardano al contrario item come "Un collega alla pari per il mentee" (3,60 nel pre, 3,80 nel post) o "Un ascoltatore" (salito da 3,53 a 3,87). Dai dati sembra dunque emergere che il percorso di mentoring abbia portato i docenti a sentirsi maggiormente vicini, in un rapporto alla pari, rafforzando quindi gli aspetti di comunità (Grafico 8).

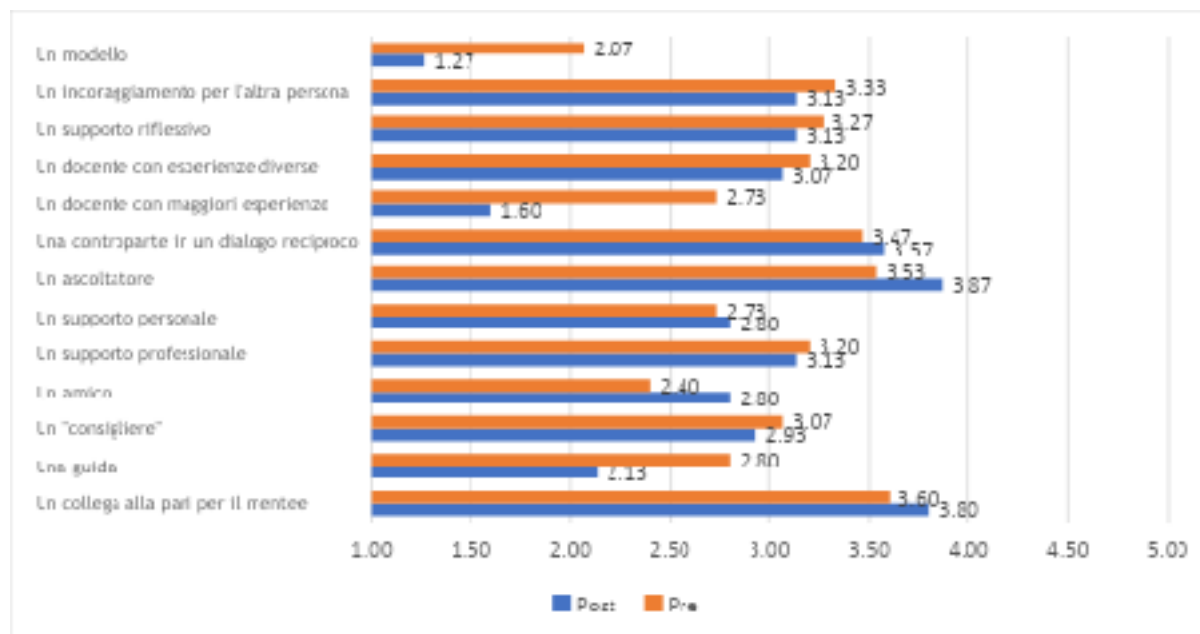


Grafico 8. Rappresentazioni associate alla figura di "Mentore". Media su scala 1-4.

3.4. Riflettere sul mentoring: aspetti qualitativi

Il questionario pre-post, già presentato al par. 3.2 nei suoi aspetti prevalentemente "quantitativi", permette anche alcune riflessioni su domande aperte. L'analisi delle risposte date dai corsisti fa emergere innanzitutto le aspettative positive nei confronti del percorso,

nonché il bisogno di aprire una stagione accademica innovativa nei confronti della didattica (Domande del questionario “pre”: *Che cosa ti aspetti dal PCM? C'è qualcosa che ti preoccupa rispetto al PCM? Inserisci, se lo desideri, eventuali commenti o considerazioni aggiuntive*). Nelle domande post-percorso (*Spiega in che modo il progetto PCM ha risposto alle tue aspettative o in cosa, al contrario, le ha disattese; Quali sono stati gli aspetti positivi dell'esperienza? Quali sono stati gli aspetti critici dell'esperienza? Inserisci, se lo desideri, eventuali suggerimenti e proposte di miglioramento*) si evidenzia una prevalenza di risposte di gradimento rispetto alla *customer satisfaction*.

Complessivamente, dagli aspetti qualitativi emergono le connessioni del progetto con le riflessioni più attuali sulla docenza universitaria provenienti dalla comunità scientifica. In particolare, si palesa il fatto che la professione docente all'interno dell'Accademia ha privilegiato la ricerca scientifica rispetto all'insegnamento che, talvolta, ha assunto, e tuttora assume, un ruolo addirittura marginale rispetto alla ricerca, ritenuta non solo la prima ma spesso l'unica missione. Si percepisce che la qualità dell'insegnamento è divenuta una questione di fondamentale importanza nel dibattito internazionale (Sursock, 2015; Gaebel & Zhang, 2018; QUARC_Docente, 2017). Tra i motivi che stanno sollecitando l'urgenza di un cambiamento innovatore si richiama l'aumentata concorrenza internazionale, le diffuse e numerose differenze che caratterizzano il corpo studentesco, nonché l'utilizzo sempre più competente e specifico delle tecnologie informatiche e le richieste dei molteplici *stakeholder*. L'esigenza poi di formare un cittadino capace di rispondere in maniera ecologica alle problematiche planetarie (Morin, 1999; Agenda 2030; PNRR), viene espressa dalla necessità di dotarsi di una pratica docente non trasmissiva e nozionistica, ma proiettata verso un *saper insegnare in maniera attiva*, per potenziare negli allievi la capacità di intervenire sui problemi e di sviluppare un pensiero critico.

In questo complesso quadro, l'esperienza dei partecipanti al Progetto Comunità di Mentori, condivisa attraverso le riflessioni qualitative, conferma il valore di un confronto *peer to peer*, capace di evidenziare le criticità che ancora attraversano le metodologie didattiche; talvolta è stato dichiarato esplicitamente dai partecipanti il fatto che 'nessuno ha insegnato loro come poter insegnare ciò che sapevano' (Underhill, 2006; Johnson, 2015). Questa affermazione, che può apparire disarmante, dichiara la necessità di caratterizzare l'insegnamento accademico non come processo di trasmissione delle nozioni, bensì come esito di una professionalità capace di consegnare saperi vissuti in forma attiva, che diventino competenze trasferibili, spendibili, capaci di generare cambiamenti.

I partecipanti hanno poi rimarcato che nel ruolo di mentore il docente apprende, poiché dall'osservazione e dalla riflessione sulle pratiche adottate dai colleghi mentee egli rivisita contemporaneamente anche il suo approccio alla didattica. Per tali motivi, l'esperienza del confronto attivo e interattivo tra pari sortisce risultati altrimenti impensabili: certamente per il docente mentee che viene monitorato, ma altrettanto per il/i colleghi mentori che osservano. Anche chi osserva procede, più o meno consapevolmente, in un viaggio metacognitivo che lo porta a *visitare* le azioni del mentee ma contemporaneamente a *ri-visitare* anche le proprie, in un percorso continuo di processo metacognitivo reciproco.

Conclusioni

L'esperienza di mentoring dell'Università degli Studi di Pisa accoglie gli stimoli provenienti dalla comunità scientifica rispetto all'importanza di investire su strategie di *faculty development* per la qualificazione professionale dei docenti universitari (Law et al., 2014; Johnson & Gandhi, 2014; Luna & Cullen, 1995; Felisatti et al, 2022). In particolare, il “Progetto Comunità di Mentori” (PCM) qui presentato contribuisce ad ampliare le esperienze di mentoring in contesto italiano, proponendo un percorso di formazione e sperimentazione per lo sviluppo di competenze di *peer faculty mentoring* per i docenti dell'Ateneo.

Le azioni di valutazione e ricerca rilevano un alto gradimento complessivo dei 20 docenti partecipanti alla prima edizione, con giudizi largamente incoraggianti su tutti gli aspetti considerati. Le riflessioni condivise testimoniano che il percorso proposto ha risposto alle aspettative e si è rivelato essere efficace rispetto alla preparazione per azioni di mentoring. Il risultato è frutto di un modello che integra apprendimento attivo, dimensioni esperienziali tra pari e processi riflessivi sviluppati individualmente e comunitariamente. Sono infatti le

opportunità di confronto tra pari con altri colleghi di varie discipline, di riflessione su se stessi e sui propri obiettivi e il potersi mettere in gioco attraverso *workshop* e sperimentazioni pratiche condotte sul campo, che hanno permesso ai partecipanti di raggiungere alti livelli di soddisfazione e di gradimento.

I mentori formati grazie al percorso PCM potranno configurarsi come risorsa per l'Ateneo mettendo a disposizione le proprie competenze di mentoring per l'accompagnamento di altri colleghi, promuovendo così azioni di qualificazione professionale tramite il supporto tra pari, la *peer observation* e il confronto non giudicante.

In generale, il modello elaborato sembra inoltre proporsi come esempio di buona pratica esportabile anche ad altre realtà, ovviamente con gli opportuni adattamenti rispetto alle esigenze e alle specificità contestuali di riferimento.

Riferimenti bibliografici

Allen, T., Eby, L., Poteet, M., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career Benefits Associated With Mentoring for Proteges: A Meta-Analysis. *The Journal of applied psychology*, 89, 127-136. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.1.127>

Aryee, S., Chay, Y. W., & Chew, J. (1996). The motivation to mentor among managerial employees: An interactionist approach. *Group & Organization Management*, 21(3), 261-278.

Baugh, S. G., & Scandura, T. A. (1999). The effect of multiple mentors on protege attitudes toward the work setting. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(4), 503-521.

Butz, A. R., Spencer, K., Thayer-Hart, N., Cabrera, I. E., & Byars-Winston, A. (2019). Mentors' motivation to address race/ethnicity in research mentoring relationships. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12, 242-254. <https://doi.org/10.1037/dhe0000096>

Chaudhuri, S., Park, S., & Johnson, K. R. (2021). Engagement, inclusion, knowledge sharing, and talent development: Is reverse mentoring a panacea to all? Findings from literature review. *European Journal of Training and Development*, 46(5/6), 468-483. <https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2021-0005>

Chen, Y.-C. (2013). Effect of Reverse Mentoring on Traditional Mentoring Functions. *Leadership Manage*, 13(3), 199-208.

Clutterbuck, D. (2001). *Everyone Needs a Mentor. Fostering Talent in Your Organisation*. CIPD Publishing.

Cortese, C. (2000). Mentoring e formazione. *FOR- Rivista per la formazione*, 33, 21-56.

Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>

de Janasz, S. C., & Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 263-283.

Dixon-Reeves, R. (2003). Mentoring as a Precursor to Incorporation: An Assessment of the Mentoring Experience of Recently Minted Ph.D.s. *Journal of Black Studies*, 34(1), 12-27. <https://doi.org/10.1177/0021934703253680>

Eby, L., Durley, J., Evans, S., & Ragins, B. (2008). Mentors' Perceptions of Negative Mentoring Experiences: Scale Development and Nomological Validation. *The Journal of applied psychology*, 93, 358-373. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.358>

Eret, E., Yerin Güneri, O., & Çapa Aydın, Y. (2018). Evaluation of peer mentoring program in higher education: Does it support smooth transition of new faculty to the academia? *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 532-541. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.294>

- Farid, H., Bain, P., & Huang, G. (2022). A scoping review of peer mentoring in medicine. *The Clinical Teacher*, 19(5), 1-16. <https://doi.org/10.1111/tct.13512>
- Felisatti, E. (coord.) (2018). Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università (Quarc). ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. Retrieved from: <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/>
- Felisatti, E., Bonelli, R., Rossignolo, C., & Rivetta, M. S. (2022). Il mentoring come strategia per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: Un percorso di formazione e ricerca. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 392-412. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_28
- Felisatti, E., Scialdone, O., Cannarozzo, M., & Pennisi, S. (2019). Il mentoring nella docenza universitaria: Il progetto "Mentori per la didattica" nell'Università di Palermo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research*, 23, 178-193. <https://doi.org/10.7346/SIRD-022019-P178>
- Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L., & Stoeber, H. (2018). *Learning and teaching in the European higher education area*. European University Association asbl. Retrieved from: https://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/6862_503.pdf
- Hall, R., & Jaugietis, Z. (2011). Developing Peer Mentoring through Evaluation. *Innovative Higher Education*, 36(1), 41-52. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9156-6>
- Harris, J., Freeman, T., & Aerni, P. (2009). On Becoming Educational Researchers: The Importance of Cogenerative Mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 17(1), 23-29. <https://scholarworks.wm.edu/educationpubs/88>
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *The Academy of Management Review*, 26(2), 264. <https://doi.org/10.2307/259122>
- Higgins, M. C., & Thomas, D. A. (2001). Constellations and Careers: Toward Understanding the Effects of Multiple Developmental Relationships. *Journal of Organizational Behavior*, 22(3), 223-247.
- Husband, P., & Jacobs, P. (2009). Peer mentoring in Higher Education: A review of the current literature and recommendations for implementation of mentoring schemes. *The Plymouth Student Scientist*. Retrieved from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Peer-mentoring-in-Higher-Education%3A-a-review-of-the-Husband-Jacobs/fecd822d7bf11e3fb913676ea4079c7970a41354>
- Johnson, M., & Gandhi, M. (2014). A mentor training program improves mentoring competency for researchers working with early-career investigators from underrepresented backgrounds. *Advances in health sciences education: theory and practice*, 20, 683-689. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9555-z>
- Johnson, W. B. (2015). *On Being a Mentor: A Guide for Higher Education Faculty, Second Edition* (2^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315669120>
- Knippelmeyer, S. A., & Torraco, R. J. (2007). Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education. *Paper Presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas (Indianapolis, IN, Feb 28-Mar 4, 2007)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED504765>
- Langer, A. M. (2010). Mentoring nontraditional undergraduate students: A case study in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/13611260903448318>
- Law, A., Bottenberg, M., Brozick, A., Currie, J., Divall, M., Haines, S., Jolowsky, C., Koh-Knox, C., Leonard, G., Phelps, S., Rao, D., Webster, A., & Yablonski, E. (2014). A Checklist for the Development of Faculty Mentorship Programs. *American journal of pharmaceutical education*, 78(5), 98. <https://doi.org/10.5688/ajpe78598>

- Le Cornu, R. (2005). Peer Mentoring: Engaging Pre-Service Teachers in Mentoring One Another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 355-366.
- Lechuga, V. M. (2014). A motivation perspective on faculty mentoring: The notion of «non-intrusive» mentoring practices in science and engineering. *Higher Education*, 68(6), 909-926.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The Seasons Of A Man's Life* (Vol. 4). Alfred A. Knopf. <https://doi.org/10.1177/105960117900400214>
- Luna, G., & Cullen, D. L. (1995). *Empowering the Faculty: Mentoring Redirected and Renewed*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED399889>
- Megginson, D., & Clutterbuck, D. (2005). *Techniques for Coaching and Mentoring*. Routledge.
- Morin, E. (1999). *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Edition Seuil.
- Murphy, W. (2012). Reverse Mentoring at Work: Fostering Cross-Generational Learning and Developing Millennial Leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549-573. <https://doi.org/10.1002/hrm.21489>
- Murray, M. (1991). Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Program. *American Journal of Hospital Pharmacy*, 50(4), 826-829. <https://doi.org/10.1093/ajhp/50.4.826>
- Pellegrini, E. K., & Scandura, T. A. (2005). Construct Equivalence across Groups: An Unexplored Issue in Mentoring Research. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 323-335. <https://doi.org/10.1177/0013164404268665>
- Rhodes, J. (2011). Research Corner: Ethical Principles for Youth Mentoring Relationships. *MENTOR -ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED522075>
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal Of Educational Research*, 4(7), 97-106
- Strategic Plan 2007-2008 by University of Maryland—Issuu*. (s.d.). Recuperato 10 dicembre 2021, da https://issuu.com/umaryland/docs/strategic_plan
- Sursock, A. (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. In *European University Association*. European University Association.
- Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2), 292-307. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.05.003>
- Zellers, D., F., Howard, V. M., & Barcic, M., A. (2008). Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning Rather Than Reinventing the Wheel. *Review of Educational Research*, 78(3), 552-588.

La Formazione dei neoassunti: la Peer Observation come pratica per il miglioramento della didattica universitaria

La Marca A., Leone A. Di Carlo D.R., Andronico G., De Franches G.R. ²⁶

Il tema della formazione dei docenti universitari in materia di didattica costituisce oggi un punto focale di riflessione e di dibattito a livello nazionale e internazionale. Il docente universitario deve possedere competenze professionali e qualificanti, non esclusivamente di natura teorico-disciplinare legate al proprio settore scientifico di appartenenza, ma anche competenze di natura pedagogico-didattica, comunicativa, sociale, progettuale e organizzativa. È necessario, quindi, sviluppare programmi di formazione rivolti ai nuovi ricercatori al fine di garantire una didattica universitaria efficace. A tal proposito, una delle missioni delle Università è implementare le metodologie attualmente impiegate per accrescere l'efficacia formativa nell'azione didattica.

Il contributo presenta i risultati di un'osservazione svolta durante tre sessioni di *Peer Observation* con 25 ricercatori neoassunti presso l'Università degli Studi di Palermo che nell'anno accademico 2021/2022 hanno preso parte al percorso formativo organizzato dal CIMDU - Centro per l'innovazione e il miglioramento della didattica universitaria. Attraverso la pratica della *Peer Observation*, che include feedback e riflessione, i docenti universitari possono migliorare la loro pratica didattica al fine di migliorare l'apprendimento dei loro studenti.

Il lavoro si pone lo scopo di riflettere sull'approccio didattico proposto dai neoassunti per favorire il passaggio da una didattica trasmissiva ad una partecipativa.

Parole chiave: formazione neoassunti, didattica universitaria, *Peer Observation*, competenze del docente, osservazione sistematica.

1. Introduzione

La *Peer Observation* ha lo scopo, da una parte, di far riflettere il docente sull'importanza di implementare programmi didattici che tengano conto non solo dei concetti teorici, ma anche della formazione completa degli studenti, agevolandone l'applicazione nei contesti lavorativi; dall'altra, si configura come un'opportunità, per il docente neo-assunto, di acquisire la capacità di autoregolarsi e di perfezionare il proprio processo di insegnamento-apprendimento, contribuendo alla costruzione di una cultura organizzativa orientata al miglioramento continuo.

Questo approccio mira a fornire ai docenti un'opportunità di riflessione in un'ottica pedagogico-didattica, così da incoraggiare programmi di innovazione nell'ambito dell'insegnamento universitario, tali da favorire la transizione da una didattica tradizionalmente trasmissiva ad una più partecipativa. In questo contributo sottolineeremo l'importanza della *peer observation* nella formazione dei neoassunti come strumento di sviluppo professionale.

Nello scegliere i tre gruppi di neoassunti che si sarebbero osservati reciprocamente, ci siamo assicurati di includere varietà nelle discipline per favorire prospettive diverse.

Abbiamo condiviso con i partecipanti gli obiettivi chiari e specifici per l'osservazione, come ad esempio coinvolgimento degli studenti, gestione del tempo o utilizzo delle risorse.

Per organizzare ogni sessione di feedback strutturata in cui i neoassunti hanno condiviso le loro osservazioni e per favorire una discussione aperta e costruttiva, incoraggiando il confronto di idee e l'identificazione di strategie di miglioramento, abbiamo rispettato la riservatezza e la volontà di essere osservati.

²⁶ Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto degli autori. In particolare, A. La Marca ha scritto il paragrafo 1; Leone A. i paragrafi 2 e 4.1; Andronico G. i paragrafi 4 e 4.2; De Franches G. i paragrafi 4.3. e 5; Di Carlo D.R. il paragrafo 3.

Abbiamo costantemente incoraggiato un approccio positivo, evidenziando anche i punti di forza del collega osservato per offrire risorse o suggerimenti per lo sviluppo professionale continuo, sviluppare una cultura di apprendimento collaborativo, identificare e condividere best practices e migliorare le competenze didattiche.

Per incentivare la partecipazione attiva e il sostegno reciproco tra i neoassunti abbiamo stimolato gli stessi - durante l'osservazione - a concentrarsi sugli aspetti positivi e a suggerire miglioramenti in modo costruttivo. Dopo l'osservazione, i neoassunti hanno avuto modo di condividere feedback con il collega osservato in modo aperto e collaborativo. L'ambiente cooperativo ha favorito la discussione e lo scambio di idee. Infine, è stato possibile identificare azioni per il miglioramento e stabilire obiettivi di sviluppo professionale.

2. La *Peer Observation* per il miglioramento professionale dei docenti universitari

Tra i programmi di sviluppo accademico esiste una letteratura considerevole a sostegno dell'utilizzo della *Peer Observation* come strumento prezioso per lo sviluppo professionale e per la formazione continua dei neoassunti (Bell, 2001; Hammersley-Fletcher, Orsmond, 2005).

La *Peer Observation* (POT) è una pratica di osservazione tra pari, durante la quale i colleghi si osservano l'uno con l'altro nello svolgimento della loro attività didattica, al fine di migliorare la pratica educativa-didattica (Hendry, Oliver, 2012), aumentare il valore dell'insegnamento (Gosling, 2005) e innalzare la qualità dello stesso negli istituti di Istruzione Superiore (Hammersley-Fletcher, Orsmond, 2004). La pratica della *Peer Observation* consente di creare ambienti di apprendimento collaborativi fondati sulla discussione, sulla condivisione di conoscenze e sull'interazione tra pari, favorendo la creazione attiva di significati da mettere in pratica durante l'esercizio della propria professione (Akpan *et al.*, 2020; Tibatshi, Ramafi, 2023).

È stato dimostrato, a questo proposito, che l'impiego della *Peer Observation*, all'interno dei programmi di sviluppo accademico ad inizio carriera del neoassunto, offre una serie di vantaggi, tra cui: maggiore discussione pubblica e condivisione di buone pratiche nell'insegnamento (Gosling, 2005; Blackwell, McClean, 1996); opportunità di feedback positivo e di gestione dei problemi nella pratica didattica (Blackwell, McClean, 1996); maggiore consapevolezza dei contenuti e dei processi di insegnamento degli altri e delle aree in cui è necessario ulteriore supporto allo sviluppo professionale (Cairns *et al.*, 2013); stimolazione per lo sviluppo di una riflessione critica sulla pratica didattica (Bell, 2001; Hammersley-Fletcher, Orsmond, 2005). Il ricorso al feedback, durante la sessione della *Peer Observation*, è percepito dai partecipanti come un dialogo non giudicante tra "amici critici" (Bell, 2001, p. 8). Questa concettualizzazione del feedback come dialogo e non come giudizio mitiga la preoccupazione che i docenti possano non essere in grado di esprimere giudizi sulla qualità del feedback (Bell, Cooper, 2013, p.61). Quando l'insegnante osservato accetta, o addirittura accoglie favorevolmente, i commenti dell'osservatore, questo diventa una potente esperienza di apprendimento (Gosling, 2002).

Gosling (2002) evidenzia tre modelli di osservazione tra pari: collaborativo, valutativo ed evolutivo. L'autore (2002, 2014) afferma che nel modello di *Peer Observation* di tipo collaborativo, i docenti si osservano reciprocamente, intraprendono un percorso di riflessione individuale e condivisa sulla loro pratica didattica. Attraverso il dialogo ed il confronto reciproco hanno la possibilità di individuare le proprie aree di criticità e di forza, nonché di acquisire e/o potenziare diverse competenze professionali. Gli altri due modelli, invece, presentano le seguenti caratteristiche: il modello valutativo, prevede una concentrazione maggiore sulle valutazioni delle prestazioni del docente osservato. Gli osservatori raccolgono dati sulla performance e li utilizzano per fornire giudizi sulla qualità dell'insegnamento stesso; il modello evolutivo, invece, concentra l'attenzione sulla crescita professionale del docente. Gli osservatori non si focalizzano tanto sulla valutazione delle prestazioni, quanto sull'identificazione dei punti di forza e sulle aree di miglioramento del docente osservato.

La *Peer Observation*, in particolare, si propone di stimolare una riflessione approfondita da parte dei docenti sulla loro prassi didattica e sui propri bisogni educativi, configurandosi come un'esperienza arricchente e costruttiva, non solo per chi osserva, ma anche per chi viene osservato, grazie ai continui feedback ricevuti dai colleghi (Cassidy, Lee, 2011). Essa, caratterizzandosi come pratica non giudicante, riconosce ai docenti la loro autonomia professionale (Gosling, 2014).

La *Peer Observation*, utilizzata per creare ambienti di apprendimento collaborativi, agisce attraverso un feedback costruttivo, consentendo ai docenti di identificare i punti di forza e di miglioramento nella propria metodologia, promuovendo uno sviluppo professionale continuo; uno scambio di esperienze, favorendo la creazione di comunità di apprendimento tra pari; una riflessione critica, promuovendo una maggiore consapevolezza delle dinamiche esistenti in aula e sulle esigenze degli studenti; un'auto-osservazione, consentendo al neoassunto di autovalutarsi e di avviare un processo di riflessione critica su azioni, modalità e strategie didattiche implementate nell'esercizio della propria professione. Questo modello incoraggia una cultura dell'apprendimento continuo e collaborativo, dove il focus è sullo sviluppo professionale, piuttosto che sulla competizione.

3. La ricerca

La ricerca, che si colloca nel quadro teorico sopra descritto, esplora il ruolo della *Peer Observation* per il miglioramento delle pratiche didattiche dei docenti e per promuovere un processo di empowerment professionale, con particolare riferimento ai docenti neoassunti.

Durante un percorso formativo organizzato dal CIMDU - Centro per l'innovazione e il miglioramento della didattica universitaria-, nell'anno accademico 2021/2022, sono state organizzate delle sessioni di *Peer Observation*, a cui hanno preso parte i neoassunti all'Università di Palermo. Ogni sessione ha previsto, da parte di ciascuno dei neoassunti, la presentazione di una micro-lezione per favorire lo scambio di pratiche tra colleghi, attraverso l'osservazione reciproca delle lezioni. Durante ogni sessione, i pari hanno avuto l'opportunità di osservare le modalità di insegnamento adoperate dai colleghi, con riferimento alle seguenti macroaree: metodologie didattiche, coinvolgimento degli studenti e azioni del docente.

Attraverso lo scambio dialettico, il coinvolgimento attivo e i feedback, la *Peer Observation* ha offerto un momento di osservazione diretta, incoraggiando i docenti a riflettere criticamente sia sulla prassi didattica presentata dai colleghi sia sulla propria, al fine di migliorarla.

L'attività di *Peer Observation* ha coinvolto venticinque ricercatori neoassunti, in servizio presso l'Università degli Studi di Palermo, che hanno preso parte al percorso formativo organizzato dal CIMDU - Centro per l'innovazione e il miglioramento della didattica universitaria - nell'anno accademico 2021/2022. Il campione, in prevalenza di genere maschile (68%), afferiva alle seguenti macroaree disciplinari: 68% Area scientifico- tecnologica e 32% Area umanistico- sociale.

Lo strumento utilizzato per la rilevazione dei dati è una *checklist* per l'osservazione sistematica composta da diciannove indicatori, distribuiti in tre aree chiave di indagine: metodologie didattiche, coinvolgimento, azioni del docente. Questa suddivisione ha permesso di indagare gli aspetti fondamentali da rintracciare nella pratica didattica presentata da ciascun neoassunto.

La sezione che si riferisce alle metodologie didattiche è volta a rilevare l'utilizzo diversificato di varie strategie di insegnamento. Esaminare questo aspetto offre l'opportunità di valutare la varietà e l'efficacia delle tecniche utilizzate, promuovendo così la riflessione sui metodi più adatti in riferimento agli obiettivi formativi.

Per quanto riguarda, invece, la sezione che si riferisce al coinvolgimento essa è tesa ad analizzare l'importanza che i docenti attribuiscono all'interazione e alla partecipazione attiva degli studenti durante la lezione. Valutare l'efficacia delle dinamiche di classe, contribuisce a creare un ambiente di apprendimento attivo e stimolante.

Infine, nell'ultima parte, riguardante le azioni del docente, si vanno ad analizzare i punti di forza e di debolezza e le eventuali possibili aree di miglioramento nell'approccio didattico adottato.

4. Analisi dei risultati

L'analisi dei dati è stata condotta utilizzando il software statistico Jamovi. I dati, riferiti alla griglia di osservazione per la *Peer Observation*, riportano la distribuzione percentuale delle risposte binarie (positivo-negativo). I dati, presentati di seguito, forniscono una panoramica delle pratiche didattiche dei neoassunti. Sono emerse alcune aree di forza, come la chiarezza nella comunicazione degli obiettivi e l'uso delle tecnologie, ma ci sono anche opportunità di

miglioramento in un'ottica futura, come l'adozione di approcci didattici più innovativi e la promozione della collaborazione con gli studenti.

4.1. Metodologie didattiche

Come evidenziato dai primi risultati emersi rispetto all'area delle metodologie didattiche (Tab.1), i descrittori che hanno registrato un'alta percentuale di risposte positive sono quelli legati alla chiarezza comunicativa circa l'obiettivo e lo scopo dell'attività proposta dai docenti (88%), aspetto evidentemente ritenuto fondamentale durante una lezione; un'alta percentuale di risposte positive è stata, altresì, rinvenuta rispetto al metodo didattico utilizzato, se percepito come tradizionale, ovvero di tipo trasmissivo/imitativo (60%). La preferenza per metodi tradizionali potrebbe riflettere una resistenza al cambiamento o una mancanza di formazione specifica sulle nuove metodologie didattiche. Infatti, alte percentuali negative si riscontrano rispetto al mancato utilizzo di un modello innovativo (72%) e all'assenza di una didattica che stimola un approccio di tipo laboratoriale (88%). Altri due dati interessanti riguardano il fatto che per il 56% il modello didattico presentato favorisce l'esperienza attiva e per il 44% non è partecipativo. Queste osservazioni suggeriscono la necessità di rivalutare le strategie didattiche utilizzate al fine di favorire un coinvolgimento più attivo degli studenti e una maggiore partecipazione. L'efficacia dei metodi di insegnamento è stata valutata per il 72% negativamente, mettendo in evidenza eventuali aree di criticità nella prassi didattica. Un ulteriore dato rilevante riguarda la natura pluridirezionale del modello didattico adottato, che viene valutato per il 68% negativamente. Ciò potrebbe significare che una parte dei docenti non percepisce il modello didattico come caratterizzato da un flusso pluridirezionale tra insegnanti e studenti, in linea, dunque, con il mancato incentivo di una partecipazione attiva durante la lezione.

Area	Descrittori	Si	No
Metodologie didattiche	Il modello didattico osservato è innovativo	28%	72%
	Il modello didattico è partecipativo	56%	44%
	Il modello didattico favorisce l'esperienza attiva	44%	56%
	Il modello didattico è pluridirezionale	32%	68%
	Il modello didattico è laboratoriale	12%	88%
	I metodi di insegnamento dei colleghi sono stati efficaci	28%	72%
	Il modello didattico è trasmissivo/imitativo di tipo tradizionale	60%	40%
	L'obiettivo e lo scopo dell'attività sono comunicati in modo chiaro	88%	12%

Tabella 1. Metodologie didattiche

4.2. Coinvolgimento

Rispetto all'area del coinvolgimento (Tab. 2), i descrittori che hanno registrato alti valori di risposte positive, sono quelli che si riferiscono all'incoraggiamento e al recupero di procedure note durante la lezione (60%) e allo stimolo dell'interesse degli alunni durante l'attività (52%). Questi dati evidenziano un impegno da parte dei docenti nell'incoraggiare il coinvolgimento degli studenti e nel mantenere vivo l'interesse durante le lezioni. Di contro, alte percentuali di valori negativi si registrano nei descrittori che indagano se i docenti danno indicazioni sulla gestione di un lavoro di gruppo (96%) o se incoraggiano l'aiuto, creando delle situazioni di confronto e collaborazione (76%). Infine, è stata valutata altresì negativamente la capacità di sollecitare la partecipazione attiva degli studenti (52%), così come il mancato coinvolgimento dei colleghi durante l'esposizione (52%).

Area	Descrittori	Si	No
Coinvolgimento	Nell'attività è stimolato l'interesse degli alunni	52%	48%
	La partecipazione attiva di tutti gli alunni è sollecitata	48%	52%
	Il docente dà indicazioni su come si gestisce un lavoro di gruppo	4%	96%
	I colleghi si sono sentiti coinvolti	48%	52%
	Il docente incoraggia al reciproco aiuto, creando situazioni di confronto e collaborazione	24%	76%
	Il docente incoraggia il recupero di procedure note	60%	40%

Tabella 2. Coinvolgimento

4.3. Azioni didattiche del docente

Nell'ultima area relativa alle azioni didattiche del docente (Tab. 3), i risultati mettono in luce come l'80% dei docenti abbia curato la gestione del tempo nello svolgimento della lezione, qualità molto apprezzata dai colleghi, dato che rivela ottime capacità di organizzazione e di sintesi. Un altro dato positivo si riscontra per quanto riguarda l'utilizzo della tecnologia: il 64% ha utilizzato la tecnologia in modo funzionale per integrare la propria lezione. Questo dimostra un'apertura verso l'innovazione e l'integrazione tecnologica, in grado peraltro di favorire l'accessibilità e l'efficacia delle lezioni. Una valutazione positiva (56%) è stata data anche alla gestualità con la quale il docente accompagna le proprie lezioni per favorire l'attenzione.

Area	Descrittori	Si	No
Azioni didattiche del docente	Il docente accompagna la comunicazione con gestualità ed espressioni che favoriscono l'attenzione	56%	44%
	Il docente usa le tecnologie in modo funzionale all'apprendimento	64%	36%
	Il docente cura la gestione del tempo nello svolgimento della lezione	80%	20%

Tabella 3. Azioni didattiche del docente

5. Conclusioni

Abbiamo presentato un'esperienza efficace di *Peer Observation*, nel contesto dello sviluppo professionale dei docenti universitari neoassunti.

Tra i benefici della *Peer Observation* rilevati possiamo sottolineare la crescita professionale attraverso il feedback costruttivo, il consolidamento di una comunità di docenti universitari impegnati nel miglioramento continuo e l'aumento della fiducia e dell'efficacia della propria didattica.

Sono emerse diverse aree di forza, come la chiarezza nella comunicazione degli obiettivi iniziali o l'utilizzo delle tecnologie, ma anche dei punti di debolezza da convertire in opportunità di miglioramento. Questi riguardano, ad esempio, l'adozione di un approccio didattico innovativo, che sia proiettato verso una più proficua partecipazione attiva degli studenti durante la prassi didattica e il superamento di un modello didattico tradizionale. L'analisi dei dati presentata può essere utilizzata come punto di partenza per sviluppare piani di formazione e miglioramento delle competenze per i docenti, al fine di creare un ambiente di apprendimento più efficace e coinvolgente.

Tra gli sviluppi futuri di questa indagine, c'è senza dubbio quello di avviare parallelamente dei percorsi di formazione continua focalizzati sulle metodologie didattiche innovative; promuovere un approccio integrato con un *Peer mentoring*, in modo da integrare la presenza di docenti esperti, in qualità di mentori, per favorire lo scambio di esperienze e feedback. L'obiettivo finale, infatti, è quello di formare docenti altamente qualificati, in grado di promuovere pratiche innovative e garantire un'esperienza di apprendimento significativa per gli studenti.

Riferimenti Bibliografici

Akpan, V. I., Igwe, U. A., Mpamah, I. B. I., & Okoro, C. O. (2020). Social constructivism: implications on teaching and learning. *British Journal of Education*, 8(8), 49-56.

Bell, M. (2001). Supported reflective practice: A program of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6 (1), 29-39.

Bell, M., & Cooper, P. (2013). Peer observation of teaching in university departments: A framework for implementation. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 60-73.

Blackwell, R. & McLean, M. (1996). Peer observation of teaching and staff development. *Higher Education Quarterly*, 50(2), 156-171.

Cairns, A. M., Bissell, V., & Bovill, C. (2013). Evaluation of a pilot peer observation of teaching scheme for chair-side tutors at Glasgow University Dental School. *British Dental Journal*, 214(11), 573-576.

Cassidy, A., & Lee, J. (2011). 11. Peer Review: Structured, Informal, Confidential, Helpful!. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 4, 68-73.

Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. York: LTSN Generic Centre.

Gosling, D. (2005). *Peer observation of teaching*. Staff and Educational Development Association Paper 118. London: SEDA.

Gosling, D. (2014). Collaborative peer-supported review of teaching. In *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education, International Perspectives*, edited by J. Sachs & M. Parsell, 13-31. Netherlands: Springer.

Hammersley-Fletcher*, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process?. *Studies in higher education*, 29(4), 489-503.

Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213-224.

Hendry, G. D., & Oliver, G. R. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), 7.

IL, G. D. L. A. P. (2023). LINEE GUIDA PER IL RICONOSCIMENTO E LA VALORIZZAZIONE DELLA DOCENZA UNIVERSITARIA.

Tibatshi, B., & Ramafi, P. (2023). Investigating the influence of big data analytics on the campaign outcomes of political parties, South Africa: A scoping review. *In Association with*, 186.

Teaching observation e adesione alle proposte di faculty development. Accettazione, percezione di efficacia e diffusione delle azioni di miglioramento delle pratiche didattiche.

Manuela Milani
Humanitas University

Introduzione

In questo contributo viene presentata un'analisi della relazione tra la partecipazione alla proposta di Teaching Observation e quella alle altre proposte di formazione docenti ad adesione volontaria che compongono l'offerta di Faculty Development di Humanitas University.

L'obiettivo, quindi, non è solo quello di verificare l'efficacia della Teaching Observation come strumento di sviluppo delle competenze del *reflective teacher*, ma anche di comprendere come questa pratica si ponga in relazione alle altre proposte formative: se possa cioè rappresentare un driver di adesione al progetto di faculty development.

In una fase storica, per gli atenei italiani, di stabilizzazione delle proposte di faculty development, diviene infatti rilevante individuare quali possano essere i meccanismi capaci di facilitare l'adesione all'offerta formativa dedicata ai docenti. È infatti soprattutto l'analisi approfondita di queste tipologie di iniziative - e non di quelle a carattere prescrittivo - che può fornirci elementi utili per analizzare il successo delle azioni di faculty development e la percezione della loro efficacia.

1. Contesto e obiettivi dell'azione di faculty development presso Humanitas University

Come descritto in Milani (2022) «Hunimed's faculty development programme started in the 2020-2021 academic year. The programme is composed of activities that can be grouped into two macro-categories:

- invitation-based activities
- voluntary activities.

The activities part of the first macro-category are aimed at specific groups (namely degree and or year course teachers). In this case, the activity is compulsory for the teachers of a particular group and is aimed - and designed - at them specifically.

The second category represent the majority of activities and can again be divided into two subcategories:

- workshops delivered face to face with small groups and high interactivity;
- webinars on specific topics (no max number of participants).

In both cases, teachers' participation is voluntary and is therefore characterized by heterogeneity in terms of role, seniority and degree course affiliation.

The choice of which workshops to offer initially and how to gradually increase this offer was determined by the outcomes of the teaching observations action. Teaching observation was in fact the first reflective skills development tool proposed to Hunimed teachers. Lesson observations by an expert and subsequent conversations with the observed teachers, during the

feedback interview, made it possible to identify the contents and objectives of the workshops to be included in the faculty development offer».

Come si evince dalla citazione appena riportata, la Teaching Observation (d'ora in poi T.O.) rappresenta una tipologia di proposta "disomogenea" rispetto al resto della offerta formativa dedicata ai docenti di Humanitas University.

La T.O. si configura come opzione a scelta volontaria del docente, rientrando così nella seconda categoria citata (vedi Fig.1), ma si caratterizza come azione peculiare rispetto al resto delle proposte, che sono legate allo sviluppo di competenze specifiche, avendo come obiettivo prioritario lo sviluppo delle competenze riflessive sulla propria pratica didattica.

Parallelamente, come accennato, la T.O. rappresenta uno strumento chiave per un disegno efficace dell'offerta di faculty development (d'ora in poi F.D.) di ateneo: «The collection of observations on the group of lecturers of the same programme made it possible to identify common "recurrences" and areas for improvement and - therefore - the design of a F.D. offer more consistent with the real needs of the lecturers and in respect of which work was carried out - again through T.O. - to encourage their acceptance» (Milani, 2021).



Figura 1. Struttura dell'offerta di Faculty Development Hunimed

La proposta di F.D. di Hunimed si articola quindi su diversi livelli: proponendo azioni ad adesione volontaria ed altre rivolte a gruppi specifici ed omogenei (per corso di studi o annualità), agendo sullo sviluppo di competenze riflessive o di acquisizione di competenze specifiche, avendo come focus il singolo docente o gruppi di colleghi.

2. Misurazione dell'efficacia dell'azione di faculty development

Una volta definita la struttura dell'offerta di F.D. di ateneo, il passo successivo - necessario per poter fare qualsiasi valutazione di efficacia dell'offerta stessa, è l'individuazione delle prassi e degli strumenti di osservazione e monitoraggio.

Si arriva in questo modo ad affrontare una delle questioni più critiche in materia di F.D.: come si misura l'efficacia di una proposta formativa rivolta ai docenti?

Sviluppare un set di indicatori efficaci per valutare l'efficacia delle azioni di F.D. è infatti una sfida complessa e critica all'interno del contesto accademico, in particolare in quello italiano, dove queste azioni sono state avviate per la maggior parte nell'ultimo decennio e non possono

avvalersi di una 'tradizione' consolidata. Misurare l'impatto di tali azioni e iniziative è un compito arduo poiché, in primo luogo, coinvolge una serie di variabili complesse che vanno al di là dei risultati direttamente osservabili.

Come delimitare concettualmente questa attività? In Hunimed abbiamo adottato la seguente definizione: «the systematic collection and analysis of information related to the design, implementation, and outcomes of an education program, for the purpose of monitoring and improving the quality and effectiveness of the program» (Sklar et al., 2017).

Questa definizione può essere considerata solida per diverse ragioni:

- **Sistematicità:** la raccolta e l'analisi delle informazioni sono descritte come un processo sistematico, suggerendo un approccio organizzato e strutturato per ottenere dati affidabili e consistenti.
- **Completezza:** si fa riferimento alla raccolta di informazioni relative alla progettazione, all'implementazione e agli esiti delle azioni di faculty development, con l'obiettivo di costruire una visione il più completa possibile.
- **Miglioramento:** l'obiettivo principale è migliorare la qualità e l'efficacia delle azioni formative. Il monitoraggio rappresenta quindi la premessa indispensabile per poter individuare e apportare migliorie concrete.
- **Orientamento alla qualità e all'efficacia:** la valutazione si concentra sulla qualità complessiva e sull'efficacia del programma, indicando l'importanza di non solo valutare il processo, ma anche i risultati conseguiti.

Muovendo dalla definizione proposta verso il contesto locale, non pare si possa ancora fare riferimento a indicatori nazionali uniformi: una delle principali difficoltà nell'identificare indicatori di efficacia riguarda infatti l'eterogeneità

delle iniziative stesse. Nel panorama italiano queste azioni possono variare ampiamente in termini di obiettivi, metodi e contenuti. Alcune iniziative paiono concentrarsi sull'adozione di nuove tecnologie didattiche (in una pericolosa sovrapposizione di senso tra introduzione della tecnologia nella didattica universitaria e innovazione di quest'ultima), mentre altre mirano a migliorare le competenze didattiche in contesti 'tradizionali'. La natura eterogenea di tali programmi richiederebbe quindi l'adattamento degli indicatori di valutazione in base agli obiettivi specifici di ciascun programma.

Non solo: l'impatto delle azioni di F.D. può richiedere tempo per manifestarsi appieno e questa rappresenta indubbiamente una variabile dalla quale non si può prescindere. Ad esempio, l'adozione di nuovi approcci didattici potrebbe richiedere diversi anni accademici prima di mostrare miglioramenti tangibili nei risultati degli studenti. Questa lenta maturazione rende difficile misurare l'efficacia a breve termine e sottolinea la necessità di indicatori di lungo termine.

L'esempio qui riportato ci conduce inoltre ad un'altra riflessione relativa al concetto di qualità della didattica, concetto estremamente articolato e oggetto di interpretazioni persino divergenti. Nell'esempio indicato si fa riferimento al miglioramento in sede di valutazione degli apprendimenti. È questo il modo in cui misuriamo realmente la qualità della didattica accademica? Non solo, cosa misuriamo in sede di valutazione? Quale tipologia di apprendimento?

Ovviamente la questione qui posta richiederebbe una trattazione separata e molto articolata e non può avere quindi spazio in questo articolo, la connessione tra le tematiche non può però essere omessa perché rivelatrice della profondità della questione dal punto di vista concettuale e delle sue 'diramazioni' teoriche e pratiche.

Il tema ha infatti a che fare con il riconoscimento della complessità intrinseca della didattica, che include - o dovrebbe includere - lo sviluppo delle capacità critiche, della creatività, della risoluzione dei problemi e di molte altre competenze. Pertanto, la valutazione dell'efficacia delle azioni F.D. dovrebbe essere in grado di tenere conto di questi aspetti multidimensionali, andando oltre la misurazione dei risultati degli esami o dei tassi di completamento degli studi.

La complessità nell'identificazione di indicatori di efficacia è amplificata dalla mancanza di consenso sulla definizione stessa di qualità della didattica e quindi di "efficacia" nell'ambito del F.D.. Alcune istituzioni possono considerare l'efficacia come un aumento delle valutazioni

positive degli studenti, mentre altre possono enfatizzare il miglioramento degli esiti delle prove d'esame. Questa mancanza di uniformità nei criteri di valutazione rende difficile stabilire un set condiviso di indicatori di efficacia.

Un altro ostacolo importante è infine rappresentato dalla resistenza al cambiamento. I docenti spesso devono affrontare una serie di ostacoli quando cercano di implementare nuove strategie didattiche conosciute e/o apprese durante le azioni formative. Questa resistenza può influire negativamente sulla percezione dell'efficacia delle azioni di sviluppo, poiché potrebbero non produrre risultati immediati e possono richiedere uno sforzo considerevole per essere completamente adottate, non solo: l'introduzione di prassi innovative e migliorative nella didattica (quali, ad esempio, quelle relative a pratiche di active learning) non sempre vengono premiate in termini positivi dalle valutazioni della didattica compilate dagli studenti (Gafney et al. 2010, Nguyen et al. 2016).

Inoltre, ma questo riguarda la ricerca educativa in generale, la valutazione delle azioni di F.D. può essere complicata dalla mancanza di dati di riferimento o di possibilità di implementare azioni che prevedano gruppi di controllo adeguati. In molte situazioni, è difficile confrontare i risultati degli studenti prima e dopo l'azione di sviluppo delle competenze didattiche a causa della mancanza di veri gruppi di confronto che siano stati realmente sottoposti alle stesse condizioni.

Nonostante questo lungo elenco di criticità, è stato per Hunimed fondamentale che, all'avvio delle azioni di F.D., si individuasse come obiettivo la mappatura di quanto si stesse proponendo, nel tentativo di individuare indicatori di efficacia, integrando per quanto possibile metriche quantitative (soddisfazione degli studenti, dei tassi di ritiro, etc.) con l'uso di dati qualitativi.

A fronte di questa analisi di contesto, indispensabile per acquisire piena consapevolezza della complessità dello scenario, si è proceduto con una mappatura delle principali metriche e indicatori utilizzabili per valutare l'efficacia delle azioni di F.D. (Salajegheh et al. 2020, Fernandez and Audétat, 2019):

- Soddisfazione dei docenti: raccogliere feedback (in forma anonima o meno) dai docenti partecipanti alle iniziative di sviluppo per valutare il loro grado di soddisfazione riguardo all'offerta formativa.
- Miglioramento delle competenze: misurare il miglioramento delle competenze dei docenti attraverso autovalutazioni o valutazioni dei colleghi (come, ad esempio, in alcune declinazioni delle azioni di peer mentoring, vedi Esterhazy et al., 2021). I diversi strumenti qui elencati raccolgono in tutta evidenza dati di natura eterogenea, di cui essere quindi consapevoli in funzione del tipo di valutazione che si vuole condurre e del suo obiettivo.
- Valutazioni degli studenti: raccogliere feedback dagli studenti in merito alla qualità della didattica erogata dai docenti a seguito della partecipazione alle proposte formative. Ciò può includere - o meno - valutazioni anonime della qualità dell'insegnamento. Si tratta qui della forma più "tradizionale" di valutazione della didattica e di quella più 'inficiata' da una visione 'customer care' (Royo J. P., 2017)
- Risultati degli studenti: analizzare i risultati degli studenti, come punteggi degli esami, tassi di ritiro, tassi di completamento e performance generale degli studenti, prima e dopo l'implementazione delle azioni di F.D..
- Partecipazione e coinvolgimento dei docenti: misurare il livello di partecipazione dei docenti ai programmi offerti e il loro coinvolgimento attivo nelle attività formative.
- Produzione di ricerca: misurare la produzione di ricerca dei docenti partecipanti in ambito di ricerca sulla didattica (disciplinare) censendo pubblicazioni, partecipazione a conferenze o finanziamenti ottenuti in progetti di ricerca in ambito didattico. La ricerca sulla didattica disciplinare è un settore ancora poco sviluppato in contesto italiano e tali pubblicazioni sono considerate spesso quasi 'di secondo livello' rispetto alla ricerca in senso stretto. È del resto questo, di per sé, già un indicatore coerente per definire lo stato dell'arte in Italia rispetto alla cultura del miglioramento della didattica accademica.
- Feedback qualitativi: conduzione di interviste individuali o focus group con docenti e studenti per raccogliere informazioni qualitative sull'impatto delle azioni formative.

- Ritorno sull'investimento (ROI): calcolare il ROI valutando i costi delle iniziative di F.D. rispetto ai benefici ottenuti, ad esempio l'aumento del numero di studenti, la riduzione dei tassi di ritiro o l'aumento della soddisfazione degli studenti.
- Miglioramento continuo: misurare il grado di adozione e integrazione delle nuove pratiche di insegnamento e strategie apprese durante il F.D. nella didattica dei singoli corsi così come nella progettazione dei curricula.
- Valutazione delle risorse: valutare se le risorse messe a disposizione per le azioni di sviluppo del personale accademico siano adeguate e capaci di contribuire all'efficacia complessiva dei programmi.
- Sostenibilità delle iniziative: valutare se le azioni di F.D. abbiano un impatto duraturo sulla didattica e se integrate con successo nella cultura accademica.

Le metriche e gli indicatori qui indicati possono essere riaggregate facendo riferimento al modello di valutazione dei quattro livelli di Kirkpatrick (Kirkpatrick, 2016), approccio ampiamente utilizzato per valutare l'efficacia dei programmi di formazione. Il modello (vedi Fig. 2) si suddivide in quattro livelli progressivi (dal basso verso il vertice del triangolo):

1. Reazione: il primo livello valuta le reazioni immediate dei partecipanti all'azione formativa. Misura le opinioni, le percezioni e le sensazioni dei partecipanti riguardo al programma. Gli strumenti di valutazione possono includere sondaggi, questionari o focus group per indagare come i partecipanti abbiano recepito la formazione.
2. Apprendimento: il secondo livello valuta quanto i partecipanti hanno effettivamente appreso. Si concentra sulle conoscenze, abilità, competenze acquisite o sviluppate dai partecipanti. Le valutazioni possono coinvolgere test, esami o valutazioni delle competenze.
3. Comportamento: questo livello si sposta oltre l'apprendimento misurando se e come i partecipanti applicano ciò che hanno appreso trasferendolo nella pratica quotidiana. Si valuta quindi il cambiamento a livello dei comportamenti messi in atto e può coinvolgere osservazioni dirette.
4. Risultati: il quarto è il livello più alto e valuta l'impatto finale dell'azione formativa sull'organizzazione. Include quindi il monitoraggio degli effetti a lungo termine, come (in termini generali) il miglioramento delle prestazioni, l'aumento della produttività, la riduzione degli errori o altri indicatori di successo organizzativo.



Figura 2. Kirkpatrick's four levels of training evaluation (Boland et al, 2020)

La scelta su quali metriche adottare è ovviamente funzionale agli obiettivi specifici delle azioni di F.D. di ogni singolo ateneo, considerate le specifiche esigenze e le caratteristiche

dell'istituzione. La combinazione significativa di metriche quantitative e qualitative può offrire una panoramica completa dell'efficacia delle azioni formative e consentire una presa di decisioni informata e consapevole.

La definizione di una buona strategia di valutazione delle azioni di F.D. messe in atto da ogni singolo ateneo non può prescindere dalla consapevolezza dei diversi livelli di complessità qui descritti, scegliendo quindi di individuare a quali livelli collocarsi e definendo coerentemente obiettivi e strumenti.

3. La proposta di teaching observation come driver di adesione alla proposta formativa

In Hunimed nella mappatura delle azioni di F.D. e della loro efficacia, abbiamo deciso di provare a focalizzare la nostra attenzione sulla relazione tra la T.O. e le altre proposte formative che compongono l'offerta mirata al miglioramento delle pratiche didattiche.

Non si intende quindi qui verificare l'efficacia della T.O. come strumento di sviluppo delle competenze del *reflective teacher* ma comprendere come questa pratica si ponga in relazione alle altre proposte formative: se possa - nello specifico - rappresentare un driver di adesione al progetto di F.D. nella sua interezza.

Le fasi di sviluppo della proposta di T.O. in Hunimed negli ultimi tre anni accademici sono rappresentate in Fig. 3.

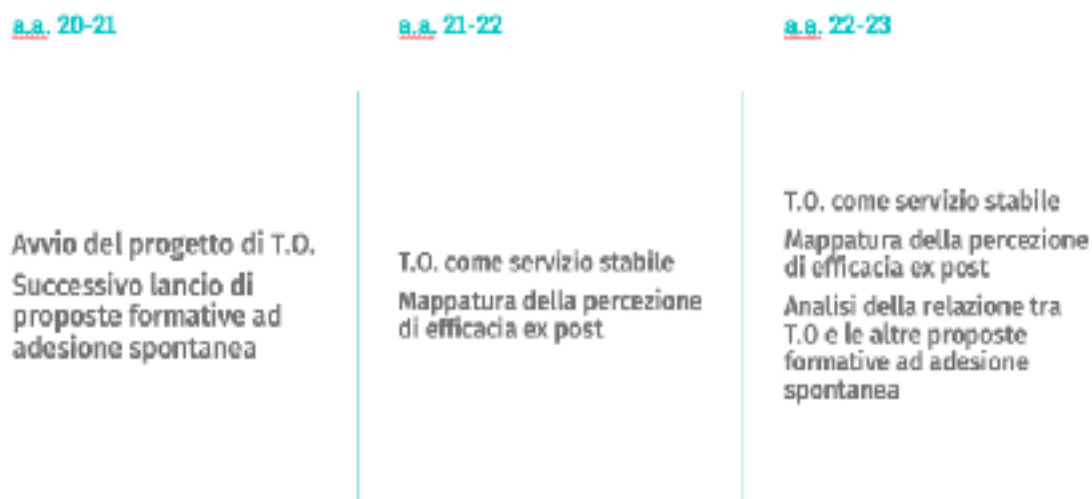


Figura 3 Fasi di sviluppo della proposta di T.O. in Hunimed

Nella prima fase, il progetto di T.O. prende avvio e, in funzione di quanto emerso in sede di osservazione e degli incontri ex-ante ed ex-post con i docenti, viene disegnata una prima offerta formativa.

Nell'anno accademico successivo, la T.O. si stabilizza come servizio e si inizia a mappare la percezione di efficacia tra i docenti coinvolti a qualche tempo dall'osservazione stessa e dai tentativi quindi di implementazione dei consigli ricevuti. Nella terza fase il servizio, ormai stabile, oltre ad essere affiancato con altri strumenti di sviluppo delle competenze riflessive (self-teaching observation e reflective team), viene analizzato anche nella sua relazione con l'offerta formativa nel suo complesso (nella sua componente di adesione volontaria).

3.1. Quali dati, quali riflessioni

La T.O. rappresenta già, per come intesa all'interno di Hunimed, uno strumento che determina in qualche modo l'offerta formativa rivolta ai docenti. Contenuti, formati e metodologie della stessa sono infatti in grande misura determinati dall'esito delle osservazioni e delle conversazioni (ex-ante ed ex-post) con i docenti coinvolti. Non solo, la T.O. rappresenta uno strumento chiave per favorire l'accettazione della proposta complessiva di F.D..

Oltre a questo, ci premeva però capire se la T.O. rappresenta anche uno strumento di 'affiliazione' all'offerta formativa, capace di generare la fiducia sufficiente a decidere di aderire ad altre proposte formative.

Come rappresentato in Fig. 4 si sono andate quindi a mappare le relazioni tra la T.O. e le attività formative ad adesione volontaria, quelle infatti 'ad invito' non possono - per ovvie ragioni - rappresentare un indicatore significativo.

Cosa intendiamo per mappare? Siamo andati a verificare le percentuali di adesione alle singole proposte rispetto a chi ha fatto esperienza di a T.O..

Il dato che emerge da questa prima mappatura (sicuramente grezza e da migliorare in funzione di numerosità significative per adottare strumenti più raffinati dal punto di vista statistico) è una relazione che potremmo definire preferenziale tra la T.O. e i workshop dedicati alla progettazione e gestione della prima lezione e all'uso e abuso delle slide nella didattica accademica.

Come detto poc'anzi, ai docenti che hanno fatto esperienza di T.O. è proposta una survey per raccogliere le percezioni anche a distanza di tempo dall'esperienza. Cerchiamo quindi ora di mettere in relazione l'informazione emersa dall'analisi delle adesioni alle diverse proposte formative con i dati raccolti attraverso la survey.

La T.O. rappresenta un driver?



Figura 4. Rappresentazione delle relazioni tra T.O. e altre azioni di Faculty Development

Ci concentriamo nello specifico su alcuni quesiti (descritti in Milani, 2022): Q4, Q7, Q11.

Q4 - Following your first teaching observation experience and the feedback you received, did you identify practices or attitudes that you intend to change?

Le risposte fornite a questa domanda convergono nel porre l'accento sul miglioramento dell'interazione come componente chiave del processo di progettazione.

Q7 - What do you think are the practices to be improved that are most difficult to change? Why?

Le risposte fornite dai docenti rivelano la presenza di una 'polarizzazione' tra necessità di erogazione del contenuto e interazione con gli studenti, esplicitata dalla gestione della dimensione temporale:

"se uso il tempo per sviluppare l'interazione con e tra gli studenti, non posso fornire tutti i contenuti che vorrei".

In questo 'dilemma' si esplicita la difficoltà di pensare alla didattica come a un processo che va oltre l'erogazione di contenuti.

Q11 - What is your definition of good teaching? what do you consider to be the key components of good teaching?

L'analisi delle risposte fornite a questa domanda consente di individuare quattro modi di "parlare" di qualità nell'insegnamento accademico (vedi Tab.1):

- definizioni di qualità basate sui contenuti e sulle presentazioni;
- definizioni di qualità guidate dagli studenti;
- definizioni di qualità basate sulla progettazione;
- definizioni metaforiche.

Content driven	Students driven	Design driven	Metaphors
<i>"The ability of the lecturer to clarify and convey the topics he or she explains and to make the importance and relevance of his or her teaching within the programme understood".</i>	<i>Making students feel that they are the main part of the learning processes and not passive recipients of notions that come 'from above'.</i>	<i>"Teaching that takes into account the objectives of the course (and not just the individual lecturer) and the classroom in an integrated way"</i>	<i>"Opening windows on a dark room, illuminating it and, at the same time, offering landscapes perspectives and directions in which to look and choose which one to head for"</i>

Tabella 1. Esempi tratti dai testi delle risposte fornite in riferimento alle categorie individuate (Milani, 2022)

La maggior parte delle risposte fornite (47%) ricade nella prima categoria (content driven). Il miglioramento delle pratiche di interazione rappresenta quindi l'aspirazione dei docenti, restando spesso però su un piano teorico, di tensione volontaristica, con una certa fatica a tradurre tale tensione in azioni concrete.

Questo dato è coerente con quanto emerge dall'analisi delle relazioni tra la T.O. e l'offerta formativa ad adesione volontaria: i docenti sono infatti primariamente interessati ad acquisire competenze che potremmo definire di immediato utilizzo (nella progettazione della prima lezione dei corsi così come di utilizzo più consapevole delle presentazioni nella erogazione del contenuto).

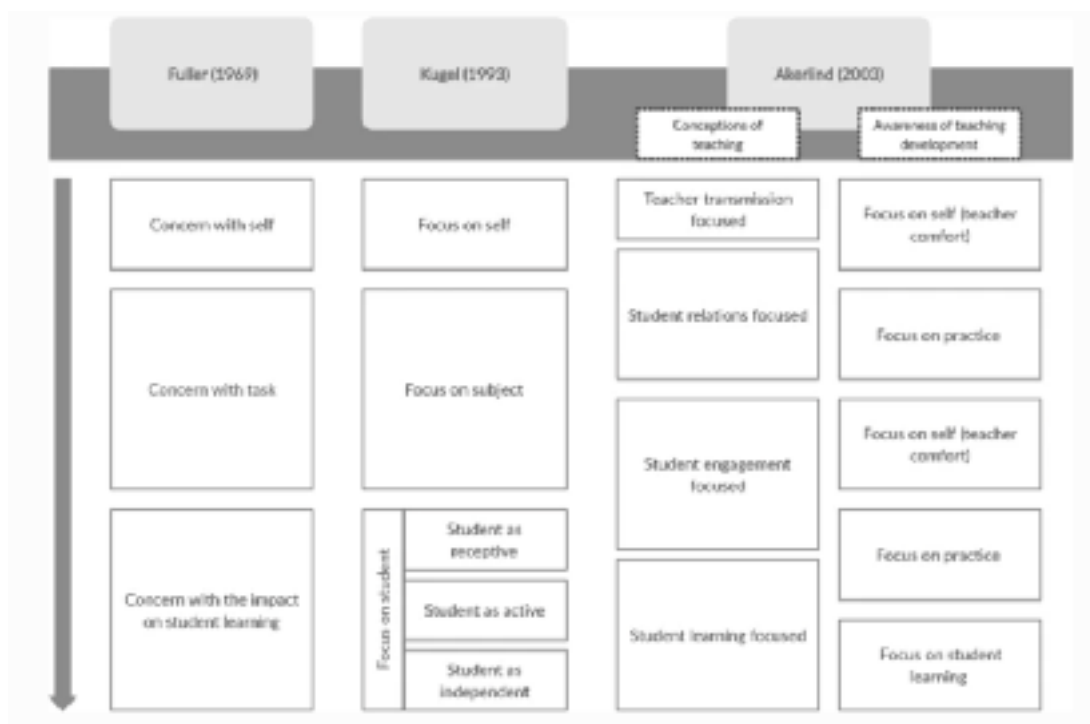


Figura 5. Teacher development according to Fuller (1969), Kugel (1993) and Åkerlind (2003) (Noben et al., 2021)

I tre modelli sono così riassunti da Noben e colleghi (2021): «Fuller's (1969) theory of teacher development categorises teachers' concerns into three stages. In the first development stage, teachers are concerned with themselves (self) and they focus on, for example, establishing interpersonal relationships with their students. In the second stage, teachers are concerned with the task (task), such as the quality of their instructions. Finally, in the third stage, teachers are concerned with their impact on student learning (e.g. recognising the difficulties of individual students in learning) (Van der Lanset al. 2017, 2018). Fuller's (1969) theory of teacher concerns for studying teacher development is similar in terms of scope and conceptualisations to Kugel's (1993) and Åkerlind's (2003) theories [...] which acknowledge the progressive change from concerns about self to task to impact on student learning».

I modelli appena descritti definiscono un processo di sviluppo coerente con quanto emerso dai dati raccolti grazie alle survey e alle analisi dei flussi di adesione alle proposte di F.D.: in fase di avvio del processo, il focus resta necessariamente sulla propria competenza come docente in termini, soprattutto, di erogazione del contenuto, per spostarsi man mano verso la cura della relazione con lo studente e la sua presa in carico del processo di apprendimento.

Conclusioni

A valle delle analisi condotte e qui riportate, è possibile delineare delle riflessioni conclusive in merito alla progettazione e mappatura delle azioni di F.D. condotte negli atenei, con specifico riferimento agli atenei che includono all'interno della loro proposta formativa lo strumento della T.O..

La misurazione dell'efficacia delle azioni di F.D. può essere complessa, ma, come abbiamo approfondito in questo contributo, ci sono diverse metriche e indicatori che possono essere utilizzati per valutarne l'impatto. Tuttavia, è importante sottolineare come non esista, al momento, un set di metriche standardizzate che si applichino a tutti i contesti, poiché priorità e obiettivi, soprattutto nel contesto nazionale, variano sensibilmente da istituzione a istituzione.

La T.O. può rappresentare una incredibile occasione per sostenere l'intera proposta di F.D., rendendola *in primis* più coerente con i reali bisogni formativi dei docenti.

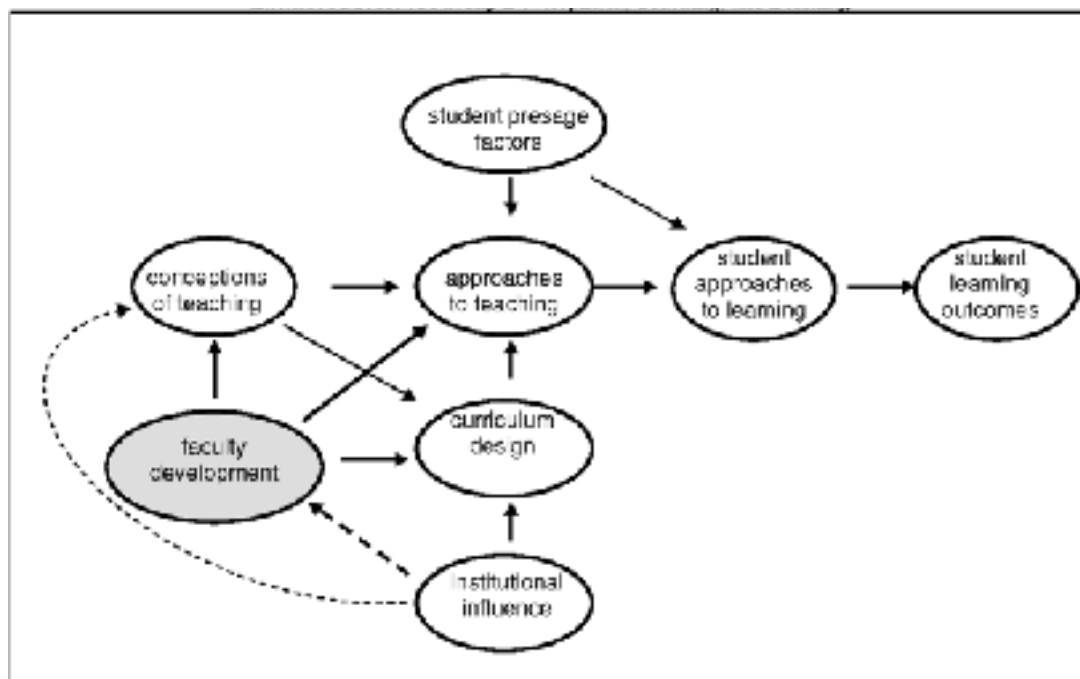
In questo contributo abbiamo messo in relazione la T.O. con una analisi dei flussi di adesione alle proposte volontarie, osservando i comportamenti dei docenti quando svincolati da obblighi formali, e ottenendo così una fotografia che abbiamo comparato con le informazioni raccolte attraverso altri strumenti di indagine, tra cui una survey proposta ai docenti che hanno fatto esperienza di T.O.

Ne emerge un quadro apparentemente contraddittorio, dove a fronte di un interesse e di una aspirazione a migliorare la dimensione di progettazione didattica relativa all'interazione con gli studenti, nella pratica i docenti mostrano un interesse più indirizzato allo sviluppo di competenze legate alla percezione della propria efficacia nelle vesti di esperti di contenuto, come la progettazione della prima lezione e l'uso più consapevole delle presentazioni nella didattica accademica.

Questo dato riflette una 'transizione naturale' descritta in diversi modelli di 'teacher development', dove si esplicita una transizione da un focus sulla propria prestazione come erogatore di contenuti alla cura della relazione con gli studenti e, infine, all'effetto stabile sull'apprendimento degli studenti.

Quale ruolo gioca la T.O. in questo contesto? La T.O. si pone sicuramente come strumento 'di sfondo' rispetto allo sviluppo delle competenze didattiche, lavorando prioritariamente al miglioramento delle competenze riflessive sulla propria didattica. L'esperienza di osservazione non sembra, come abbiamo visto, direzionare immediatamente verso le occasioni formative esplicitamente rivolte all'acquisizione di competenze di progettazione delle modalità di interazione con e tra gli studenti, ma essendo questo elemento in linea con quanto descritto nei modelli sopra citati, l'intenzione è quella di proseguire con un monitoraggio di lungo periodo per verificare inoltre se la T.O possa rappresentare, come strumento di sviluppo delle competenze riflessive, una sorta di 'amplificatore' delle altre competenze didattiche.

Nel modello rappresentato in Fig. 6, che Light e colleghi hanno adattato da Kember (2009), si evidenzia come le azioni di F.D. impattino sulle concezioni delle pratiche didattiche e quindi sulla messa in atto delle stesse. In questo schema, la T.O., tra le azioni di F.D., ha sicuramente un ruolo privilegiato, perché rappresenta uno strumento di acquisizione di consapevolezza delle proprie concezioni della didattica, innescando un percorso virtuoso.



Note: Adapted from Kember (1997)

Figura 6. Extended Model of Faculty Development, Teaching and Learning (Light et al., 2009)

Per il futuro, Hunimed intende proseguire quindi con un focus specifico sulla T.O. in relazione all'offerta complessiva di F.D. per valutare se, al passare del tempo, si possa rilevare un 'movimento' nelle direzioni indicate dai modelli riassunti da Noben e colleghi (2021) e riportati in Fig.5.

Oltre a ciò, si intende proseguire anche nella individuazione di metriche informative capaci di fornire indicazioni in merito all'efficacia delle azioni di F.D., così come di strumenti che consentano una valutazione di impatto, con la consapevolezza che tale obiettivo richiede tempi lunghi e l'utilizzo di diversi strumenti, contestualmente all'assunzione di punti di vista plurimi e rappresentativi dei diversi ruoli coinvolti nella didattica accademica.

Un obiettivo ulteriore, e specifico per Hunimed, risiede inoltre nell'ipotesi di analisi differenziate per profilo professionale. Un ateneo basato sulle *life sciences* ha infatti al suo interno, come corpo docente, una pluralità di profili, rispetto ai quali potrebbe essere interessante provare ad individuare l'eventuale esistenza di percorsi differenziali di accesso all'offerta di F.D.

Riferimenti bibliografici

Boland, J. W., Brown, M. E., Duenas, A., Finn, G. M., & Gibbins, J. (2020). How effective is undergraduate palliative care teaching for medical students? A systematic literature review. *BMJ open*, 10(9).

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.

Fernandez, N., & Audétat, M. C. (2019). Faculty development program evaluation: a need to embrace complexity. *Advances in medical education and practice*, 191-199.

Gaffney, J. D., Gaffney, A. L. H., & Beichner, R. J. (2010). Do they see it coming? Using expectancy violation to gauge the success of pedagogical reforms. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 6(1), 010102.

Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.

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), 168-181.

Milani M. (2021). Teaching Observations through the Pandemic to foster teaching innovation, *EDULEARN21 Proceedings*, pp. 10922-10926. IATED.

Milani, M. (2022). Perception of the concept of 'Quality Teaching' among teachers taking part in a teaching observation project: insights and reflections. *ICERI2022 Proceedings* (pp. 2901-2905). IATED.

Noben, I., Maulana, R., Deinum, J. F., & Hofman, W. A. (2021). Measuring university teachers' teaching quality: a Rasch modelling approach. *Learning Environments Research*, 24, 87-107.

Nguyen, K. A., Borrego, M. J., Finelli, C. J., Shekhar, P., DeMonbrun, R. M., Henderson, C., ... & Waters, C. (2016, June). Measuring student response to instructional practices (StRIP) in traditional and active classrooms. In *2016 ASEE Annual Conference & Exposition*.

Royo, J. P. (2017). Students as customers: a paradigm shift in higher education. *Debats: Revista de cultura, poder i societat*, (2), 137-150.

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), 1-8.

Teaching observation e adesione alle proposte di faculty development

Sklar, D. P., Weinstein, D. F., Carline, J. D., & Durning, S. J. (2017). Developing programs that will change health professions education and practice: principles of program evaluation scholarship. *Academic Medicine*, 92(11), 1503-1505.

Autori

Andronico Giulia - Dottore di ricerca in Comunicazione, Tecnologie e Società (Università degli Studi di Roma La Sapienza) e attualmente è docente a contratto presso l'Università degli Studi di Palermo nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. I principali interessi di ricerca riguardano l'evoluzione sociolinguistica delle forme di narrazione della realtà attraverso i media digitali e le loro applicazioni nella didattica universitaria, il Service Learning come metodologia didattica per i futuri insegnanti e la formazione iniziale e continua degli insegnanti.

Agostini Daniele - Ricercatore di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Trento, ha conseguito un dottorato di ricerca in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Padova e un dottorato di ricerca in cotutela (Digital Humanities) presso l'Università di Lille. Lavora presso il Teaching and Learning Centre FormID ed è il Project Leader di EDVANCE Digital Education Hub Project per l'Università di Trento. I suoi interessi di ricerca si focalizzano al miglioramento delle pratiche di insegnamento e apprendimento in Higher Education, compresa la valutazione, potenziate dall'uso della tecnologia, con particolare attenzione al tema dell'Intelligenza Artificiale in educazione.

Bevilacqua Alessia - Professore Associato in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane, responsabile del Centro di Ricerca Educativa e Didattica (CRED), nonché membro del Teaching and Learning Center (TaLC) dell'Università degli Studi di Verona. Tra i suoi interessi, la ricerca educativa, i metodi e le tecniche per l'innovazione didattica, nonché le metodologie e gli strumenti per una valutazione orientata all'apprendimento in ambito scolastico e universitario.

Bonelli Roberta - Dottoressa di ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, è assegnista di ricerca presso il Dip. FISPPA dell'Università degli Studi di Padova. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'orientamento educativo e professionale, il mentoring, il tutoring e le strategie di accompagnamento nell'educazione superiore, il supporto al successo accademico e la valutazione di progetti e processi in campo educativo.

Borzellino Giuseppe - Professore Associato in Chirurgia Generale presso l'Università di Verona. Specializzato in Chirurgia d'Urgenza e in Chirurgia Toracica. Suo campo di competenza riguarda l'insegnamento della chirurgia dei traumi, metodologia della ricerca clinica e ragionamento clinico in chirurgia. Membro del direttivo della Società Italiana di Pedagogia Medica, Coordinatore del progetto d'innovazione didattica DidActive per la promozione di una formazione medica interattiva.

Bruschi Barbara - Professoressa ordinaria di Pedagogia e Media presso l'Università di Torino, dove ricopre il ruolo di Prorettrice alla didattica. I suoi principali ambiti di ricerca riguardano l'uso delle tecnologie digitali nell'educazione e nella didattica, le competenze digitali e la formazione dei docenti universitari. Fa parte del gruppo di lavoro sul Teaching and Learning Center Network nell'ambito dell'alleanza Unita Universitas Montium.

Chiarello Filippo - Professore Associato presso l'Università di Pisa, specializzato in Management dell'Innovazione. I suoi interessi di ricerca comprendono il Natural Language Processing, l'Innovation Management e l'Human Resources Management. È membro del team di ricerca Business Engineering 4 Data Science (B4DS). Inoltre, è co-fondatore e CTO di Texty, un'azienda che sviluppa soluzioni innovative di NLP per il settore delle risorse umane.

Coggi Cristina - Docente Emerita dell'Università di Torino, dove ha svolto le funzioni di Direttore di Dipartimento e Presidente del CdL di formazione primaria. Professoressa di I fascia, ha insegnato Pedagogia sperimentale e Docimologia presso lo stesso Ateneo. Ha diretto numerosi studi empirici sulla didattica universitaria di cui ha pubblicato articoli e volumi. Dal 2016 al 22 è stata responsabile scientifica presso l'Ateneo torinese del Progetto IRIDI (Incubatore di Ricerca Didattica) per la formazione dei docenti universitari all'insegnamento e alla valutazione.

De Franches Giorgia Rita è dottoranda di ricerca al secondo anno in Health Promotion and Cognitive Sciences presso l'Università degli Studi di Palermo. I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica innovativa, la formazione degli insegnanti, l'impiego dei Serious Games, le pause attive e l'integrazione delle tecnologie in ambito educativo.

Di Carlo Dorotea - Dottoranda di ricerca dal 2022, presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (Università degli Studi di Palermo). I principali interessi di ricerca riguardano la didattica universitaria, la formazione iniziale e continua degli insegnanti e dei pedagogisti, lo sviluppo delle soft skills negli insegnanti e nei pedagogisti, il ruolo del feedback nei processi valutativi e la Narrative Inquiry come metodologia per la formazione degli insegnanti.

Di Martino Valeria - Professore Associato in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (Università degli Studi di Palermo). La sua ricerca si concentra su argomenti legati a: insegnamento in contesti multiculturali; potenziamento cognitivo e motivazionale degli studenti; progettazione, sperimentazione e valutazione di interventi didattici innovativi basati su evidenze di ricerca. Negli ultimi anni, i suoi interessi si sono anche estesi a questioni relative all'insegnamento universitario e alla formazione degli insegnanti, con particolare riferimento alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e all'inclusione. Attualmente è Responsabile dell'Unità di ricerca di Palermo del Progetto PRIN PNRR 2022 "Inclusive Didactic for Enhancing Math Learning and reducing Math anxiety: efficacy of active breaks in the classroom (ABM)" e del PRIN 2022 "Evidence 4 Preventing Early school Dropout (E4PED)".

Doria Beatrice - Assegnista di ricerca presso l'Università di Padova, ha da poco concluso un dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione. Conduce ricerche sulla valutazione universitaria, sulla formazione continua dei docenti e sull'implementazione di pratiche di valutazione alternativa, per l'apprendimento e sul tema del feedback in Higher Education, attraverso attività di ricerca quantitativa e qualitativa. Collabora con riviste nazionali e internazionali come revisore e partecipa regolarmente a conferenze e seminari scientifici nazionali e internazionali.

Emanuel Federica - Phd, è Ricercatrice in Pedagogia Sperimentale presso l'Università eCampus e docente a contratto presso l'Università di Torino. Ha approfondito con ricerche empiriche la formazione alla didattica universitaria, il ruolo dei Teaching and Learning Center e l'integrazione di metodologie innovative per il miglioramento dei processi di apprendimento e delle pratiche valutative.

Fantozzi Donatella - Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Pisa. Le sue linee di ricerca si concentrano sui processi inclusivi e accessibili nella scuola e nei contesti lavorativi, sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, sui processi metacognitivi e neuronali che sottendono l'apprendimento della lettura e della scrittura.

Felisatti Ettore - Già Professore Ordinario di Pedagogia sperimentale (M-PED/04) presso l'Università di Padova, coordinatore di Gruppi di lavoro Anvur con esperti internazionali su sviluppo professionale (2017) e valorizzazione della docenza universitaria (2023). Advisor, designer e responsabile scientifico di progetti di formazione al mentoring e di Faculty Development presso diverse università italiane, è autore di numerose pubblicazioni sulle tematiche della professionalità docente e dell'innovazione della didattica universitaria.

Fornara Fabrizio - Docente-ricercatore e responsabile del Servizio Didattica e Formazione docenti della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI). Ha conseguito un

dottorato di ricerca in Instructional Systems and Learning Technologies presso la Florida State University, dove ha ricoperto il ruolo di vicedirettore del Center for the Advancement of Teaching. Le sue principali aree di interesse sono l'uso critico delle tecnologie digitali per l'insegnamento e l'apprendimento e il miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza del/la docente in ambito universitario.

La Marca Alessandra - Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Palermo. Delegato del Rettore per la Formazione degli Insegnanti e Metodologie Didattiche. Coordinatore del Centro Ateneo per la Formazione degli Insegnanti. Coordinatore del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e Direttore del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno. Interessi di ricerca: didattica personalizzata, didattica metacognitiva, Service Learning, Intelligenza Artificiale, didattica innovativa e sviluppo delle Soft Skills.

Lazar Theofild - Laureato presso la West University of Timișoara, lavora attualmente come Professore Associato presso la stessa università (Romania). Ha conseguito il dottorato di ricerca presso la West University of Timișoara nel 2010 con una tesi sullo sviluppo delle comunità rurali. I suoi interessi professionali si concentrano nei seguenti ambiti: sviluppo comunitario, studi penitenziari, integrazione sociale dei gruppi vulnerabili, educazione inclusiva, sviluppo dell'istruzione superiore e strategie di inserimento lavorativo dei laureati.

Leone Antonella - Dottoranda del terzo anno in Learning Sciences and Digital Technologies, presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo. I suoi attuali interessi di ricerca si concentrano sul ruolo delle Tecnologie Immersive nella pratica didattica universitaria, in particolare della realtà aumentata, al fine di contribuire allo sviluppo della ricerca nel campo dell'apprendimento con le tecnologie digitali, con particolare attenzione alla loro applicazione nel contesto universitario e alla formazione dei futuri insegnanti.

Longo Leonarda - Professore Associato di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (Università degli Studi di Palermo). I principali interessi di ricerca sono orientati verso dieci aree interconnesse da un unico tema centrale che è la formazione iniziale e in servizio dei docenti: Didattica Universitaria, Innovazioni didattiche a scuola e inclusione, Soft skills, Consapevolezza metacognitiva, Flipped learning model, Orientamento, Dispersione scolastica, Leadership, Valutazione formativa, autovalutazione e personalizzazione a scuola. Attualmente è: Referente scientifico per l'Università di Palermo del Dottorato Nazionale "Learning Sciences and digital technologies"; Coordinatore del tirocinio per il Corso di Specializzazione delle attività del sostegno e per il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo; Direttore dei percorsi di formazione degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado A046, A048 e A049 dell'Università di Palermo. È membro dell'Unità di ricerca di Palermo del Progetto PRIN PNRR 2022 "Inclusive Didactic for Enhancing Math Learning and reducing Math anxiety: efficacy of active breaks in the classroom (ABM)" e del PRIN 2022 "Evidence 4 Preventing Early school Dropout (E4PED)".

Maniero Sabrina ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione presso l'Università di Padova. È stata assegnista di ricerca presso l'Università di Trento e l'Università di Padova. Si è occupata di formazione degli insegnanti nei diversi livelli scolastici, dedicandosi ai temi della valutazione educativa e della didattica per competenze. Ha collaborato con il Teaching and Learning Centre dell'Università di Trento in qualità di academic developer.

Messi Nicole - Dottoranda in Scienze dell'Educazione presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, Italia, con una borsa di studio nell'ambito dell'Alleanza europea UNITA Universitas Montium, in cotutela con la West University of Timișoara. Attualmente è anche visiting research scholar presso la Humboldt-Universität di Berlino, Germania, con un progetto sul Research-Based Learning. I suoi principali ambiti di ricerca sono la formazione dei docenti universitari, lo Student Voice e il Research-Based Learning nel contesto internazionale dell'istruzione superiore.

Milani Manuela è attualmente Education Manager presso Humanitas University. In precedenza ha ricoperto il ruolo di Academic Developer presso l'Università degli Studi di Milano. Con oltre vent'anni di esperienza nel campo del Faculty Development, ha progettato e realizzato numerose attività di formazione e sviluppo professionale per docenti ed anche educational developer. Le sue pubblicazioni si concentrano su temi delle differenze culturali nell'insegnamento e nell'apprendimento, teaching observation e pratiche per lo sviluppo delle competenze riflessive e progettazione didattica collaborativa.

Mortari Luigina insegna Epistemologia della ricerca qualitativa presso la scuola di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Verona ed Ermeneutica delle pratiche educative presso il dipartimento di Scienze umane della stessa università. Nelle nostre edizioni ha pubblicato *A scuola di libertà* (2008), *Filosofia della cura* (2015), *La sapienza del cuore* (2017), *Aver cura di sé* (2019) e *La politica della cura* (2021).

Neri Barbara - Dopo aver maturato una lunga esperienza negli ambiti dello sviluppo professionale e organizzativo, prima come consulente e poi come Responsabile del Settore formazione dell'Università di Bologna, ha successivamente assunto il ruolo di responsabile per la qualità e l'innovazione della didattica dell'Ateneo bolognese. Tuttora svolge attività consulenziale per l'innovazione dei processi e dei sistemi formativi, sui temi connessi alla gestione e sviluppo delle risorse umane e per l'innovazione didattica.

Picasso Federica ha conseguito un dottorato di ricerca in Psicologia e Scienze Cognitive con un focus di ricerca sul Faculty Development, sulle competenze digitali dei docenti universitari e sulla connessione tra tecnologia e pratiche di valutazione e feedback, con un interesse specifico per le pratiche, i processi e gli strumenti di AI in ambito educativo. Attualmente ricopre il ruolo di Instructional Designer nel Settore Innovazione Didattica e Certificazione delle Competenze e lavora per il Centro di Didattica e Apprendimento dell'Università di Genova (UTLC), con il compito di supportare i processi di innovazione didattica e di ricerca.

Ricchiardi Paola - Professoressa Associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Torino, dove insegna anche "Strategie per il potenziamento cognitivo, lo studio e l'orientamento". Ha condotto ricerche empiriche sui temi della motivazione e dell'apprendimento con bambini e ragazzi di diverse fasce d'età, fino all'università. Studi recenti riguardano l'introduzione di interventi di Service Learning con gli studenti universitari e l'efficacia di percorsi di orientamento formativo e di educazione alla cittadinanza globale con gli studenti delle secondarie.

Serbati Anna - Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento. E' componente del Presidio di Qualità dell'Ateneo e Coordinatrice del FormID, Centro di competenza per la Formazione dei docenti e l'Innovazione Didattica. Senior fellow dell'Advance HE britannica e associate editor dell'International Journal for Academic Development.

Silva Roberta - Professore Associato in Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane. Direttrice del Teaching and Learning Center dell'Università di Verona, è Referente per il Dipartimento di Scienze Umane del sistema di Assicurazione della Qualità, membro del collegio del Corso di Laurea Magistrale ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria e del Laboratorio Le CoSe (Learning Community Service). I suoi principali ambiti di ricerca riguardano la teacher education, il Faculty Development e l'innovazione didattica.

Torre Emanuela M. - Professoressa Associata di Pedagogia Sperimentale e Direttrice del Teaching and Learning Center presso l'Università di Torino. Insegna Pedagogia sperimentale, Docimologia e Valutazione dei contesti e delle azioni formative. Ha condotto ricerche empiriche sui temi del Faculty Development, della formazione delle professioni educative (con focus recente sulla supervisione pedagogica), del successo scolastico dalla scuola dell'infanzia all'università, del Service Learning in ambito universitario.

Venuti Paola - Prorettrice alla Didattica all'Università di Trento e responsabile del Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive. Si

Autori

occupa da anni di inclusione scolastica e di bisogni educativi speciali, avendo una lunga esperienza sia clinica sia di ricerca, in particolare con soggetti con Disturbi dello Spettro dell'Autismo.

Viroli Cinzia - Professore Ordinario all'Università di Bologna dal 2017. Editor-in-chief per la rivista *Statistical Analysis and Data Mining* e associate editor per il *Journal of Classification*. È stata presidente del gruppo scientifico del CLADAG (Classification and Data Analysis group of the Italian Statistical Society) nel 2021-23 e membro della Commissione ASN per il settore concorsuale 13/D1. È Vice-direttore del dipartimento di Scienze Statistiche e Delegata alla Ricerca.

Paola Alessia Lampugnani è docente-ricercatrice presso la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), dove è affiliata presso il Servizio Didattica e Formazione Docenti. Ha fatto parte, in qualità di assegnista di ricerca, del Team di Innovazione Didattica presso il Teaching and Learning Centre dell'Università di Genova.

Federica Picasso è Instructional Designer presso il Settore Innovazione Didattica e Certificazione delle Competenze e lavora per l'Unige Teaching and Learning Center (UTLC) dell'ateneo genovese con il compito di sostenere i processi di innovazione didattica. Ha svolto il suo dottorato in Psicologia e Scienze Cognitive presso l'Università di Trento, esplorando i temi del Faculty Development in connessione alle competenze digitali dei docenti universitari.

Il volume raccoglie i contributi del quarto Convegno Nazionale dedicato alle pratiche e ai modelli di Faculty Development oggi attivi nel panorama accademico, restituendo un quadro ricco di esperienze, riflessioni e prospettive. A partire dalle trasformazioni promosse anche a livello istituzionale – come il ruolo crescente dei Teaching and Learning Centre e gli impulsi del PNRR – i contributi qui raccolti analizzano approcci formativi, strategie valutative e strumenti operativi per sostenere lo sviluppo professionale dei docenti universitari.

L'opera si configura come uno spazio di confronto fra ricercatori, esperti e practitioner, con l'obiettivo di contribuire allo scambio di buone pratiche per chi opera nei contesti accademici e intende riflettere su percorsi sostenibili e sistemici di qualificazione della didattica universitaria.