

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

a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani

Educare

4

Collana diretta da:

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

Comitato Scientifico

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

Faculty Development in Italia

Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari

a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani



è il marchio editoriale dell'Università degli Studi di Genova



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

© 2020 GUP

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



Alcuni diritti sono riservati.

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

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

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

Finito di stampare luglio 2020



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

Indice

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

Parte Terza - Le esperienze degli Atenei italiani

1. Le esperienze di Faculty Development

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

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

Dalla formazione dei docenti alle competenze trasversali degli studenti: un progetto di *faculty development* presso l'Università di Modena e Reggio Emilia

Claudia Bellini, Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Luciano Cecconi¹
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Introduzione

La diffusione delle pratiche di *faculty development*, il rapporto tra *faculty professional development* e *student learning* sono al centro di numerose ricerche sia nel contesto internazionale che in diversi studi che coinvolgono atenei italiani (Phuong et al., 2018; Welch, & Plaxton-Moore, 2017; Hibbert & Semler, 2016; Felisatti & Serbati, 2014; Lotti, 2018). Carol Rutz e colleghi (2012) hanno indagato tale rapporto con l'obiettivo di evidenziare lo stretto legame esistente tra il miglioramento dei processi di insegnamento e le ricadute dirette sui processi di apprendimento degli studenti. L'obiettivo è quello di superare la semplice contrapposizione tra i due: il buon "esito" del percorso di formazione non dipende esclusivamente da una "giusta" progettazione degli obiettivi di apprendimento, ma anche dall'integrazione di elementi differenti legati allo sviluppo didattico, organizzativo e professionale del docente (Haras et al., 2017).

Da successive ricerche emerge, infatti, come per la maggioranza dei docenti - in particolare nel contesto universitario e nei percorsi di alta formazione - lo sviluppo e l'aggiornamento professionale non siano vissuti come un obbligo o un'aspettativa.

Per tali ragioni gli interventi di formazione - pensati per lo sviluppo professionale - possono risultare inefficaci se non prevedono ricadute nella pratica professionale e una *leadership* istituzionale (Haras, 2018; Haras et al., 2017), anche attraverso incentivi rivolti ai docenti.

Il concetto stesso di *faculty development* - come descritto in un recente rapporto dell'American Council on Education - è al centro di un forte dibattito che vede il ricorso di volta in volta a espressioni differenti, come *educational development*, *staff development* oppure *professional development*; un insieme di studi e pratiche che hanno comunque contribuito allo sviluppo di questo nuovo ambito di ricerca (Haras et al., 2017). In accordo con

¹ Gli autori hanno condiviso i contenuti e le conclusioni del contributo. Tuttavia si deve a Claudia Bellini la scrittura dei paragrafi 1 e 1.1; ad Annamaria De Santis la scrittura del paragrafo 1.2; a Katia Sannicandro la scrittura dell'introduzione e a Luciano Cecconi la revisione finale dell'intero testo. Si ringraziano Marco Sola, Tommaso Minerva, Paolo Silvestri, Paola Michelini e Claudia Ferretti i quali, insieme agli autori, hanno operato all'interno del gruppo di progetto condividendo attività, dubbi e riflessioni.

Catherine Haras (2018) si può affermare che spesso «meaningful faculty professional development occurs in situ: in the classroom, on campus(es), and with professional affiliations and organizations. These environments together influence and help faculty construct personal meaning and identity and cannot be separated from practice. Most faculty learn to teach outside of PD opportunities, informally, from colleagues and mentors. Faculty development should respect these contexts and factor them into programming». Favorire quindi l'interazione e il confronto con esperti, il dialogo e lo scambio con colleghi di ambiti disciplinari simili o di altri insegnamenti rappresenta uno degli elementi maggiormente apprezzati nei percorsi di formazione realizzati per lo sviluppo professionale.

Quali sono le aree fondamentali a partire dalle quali progettare e sviluppare azioni di *faculty development*? Una buona prassi è quella proposta dall'Association of College and University Educators (ACUE) che propone sei aree:

1. *Course design*
2. *Curriculum design*
3. *Implementation of effective learning activities and assignments*
4. *Assessment of student learning*
5. *Development of inclusive and ethical learning-environments*
6. *Instructor reflection, growth, improvement, and evaluation* (Haras et al., 2017).

La proposta dell'Association of College and University Educators (ACUE) ha previsto l'elaborazione di un *Effective Practice Framework* e lo sviluppo di un ambiente dedicato alla formazione con risorse online. L'elemento centrale su cui ruotano le azioni progettuali realizzate negli atenei italiani è rappresentato dall'attenzione posta sulle prime due aree di questo *framework*: *course e curriculum design*.

Nel contesto italiano sono state attivate negli ultimi anni numerose azioni formative rivolte ad esempio ai neo-assunti, oppure allo sviluppo di competenze specifiche in ambito metodologico e docimologico, e ancora alla progettazione dei corsi. L'obiettivo è sempre quello di avviare una riflessione sulla pratica didattica e professionale. Un esempio in tal senso è il Progetto PRODID (Professionalità docente e innovazione didattica) attivato dall'Università di Padova. Uno dei suoi obiettivi è stato quello di fornire sostegno ai docenti universitari e «coinvolgere attivamente i docenti verso un innalzamento continuo della capacità professionale e degli standard acquisiti nelle attività di insegnamento-apprendimento» (PRODID, p. 2).

La centralità della relazione docente-studente e la gestione della pratica didattica appare evidente, sia rispetto al legame tra processi di apprendimento e innovazione delle metodologie didattiche utilizzate dal docente sia rispetto alle azioni messe in atto dai singoli atenei per migliorare la qualità dell'azione formativa e rispondere alle richieste del mercato del lavoro in termini di acquisizione di competenze trasversali. Il potenziamento della qualità dell'istruzione comporta, infatti, un miglioramento dei risultati degli studenti che a sua volta ha effetti positivi sull'efficacia dell'intera istituzione anche da un punto di vista economico, come evidenziato nel rapporto *Instructional Quality, Student Outcomes, and Institutional Finances* (Brown & Kurzweil, 2018).

1. Il progetto “Didattica per competenze”

Si colloca all'interno di questo scenario e fra le esperienze che hanno lo scopo di studiare il nesso fra insegnamento e apprendimento il progetto “Progettare la didattica per

competenze - Competency based learning and teaching (CBLT)”, realizzato nel triennio (2016-2018) presso l’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e finanziato dal MIUR². L’obiettivo del progetto, che è al contempo un’azione di innovazione didattica e una ricerca sperimentale, è di verificare la relazione fra uso di metodologie didattiche attive in ambito universitario e acquisizione di competenze trasversali da parte degli studenti. L’ipotesi di partenza è che lo sviluppo delle *soft skill* da parte degli studenti possa essere influenzato dall’introduzione di azioni di innovazione didattica.

Il progetto (Tabella 1) è stato realizzato nell’ateneo come prosecuzione del percorso di sviluppo in ambito didattico messo in atto con il potenziamento del sistema di Assicurazione della Qualità (AQ) attivato per l’accreditamento periodico (ottobre 2015) e con la partecipazione, nello stesso anno, alla sperimentazione dell’ANVUR TECO (TESt sulle Competenze effettive). Esso risponde ai bisogni di ammodernamento didattico del sistema universitario e alle richieste provenienti dal tessuto sociale e produttivo che ritiene una necessità la formazione di giovani laureati con un elevato bagaglio di competenze non solo tecnico-disciplinari ma anche trasversali (Fondazione CRUI, 2016).

Già in fase di pianificazione è stato pensato come un processo completo che parte da una formazione dei docenti finalizzata a rinnovare le pratiche didattiche e trova compimento nella misurazione e certificazione delle competenze trasversali degli studenti, senza trascurare il coinvolgimento delle parti interessate più coinvolte nella valutazione dei laureati. Queste ultime hanno partecipato al tavolo per la definizione delle competenze trasversali da porre al centro della sperimentazione. La scelta è ricaduta su *problem solving* e *team working*, competenze individuate dalle aziende come quelle più utili e allo stesso modo più facilmente osservabili e trasferibili in attività di didattica attiva. Allo sviluppo di tali competenze si adattano bene le caratteristiche e le fasi del *Team Based Learning* (TBL) che prevede infatti attività in autonomia e in gruppo finalizzate alla verifica delle conoscenze acquisite e alla risoluzione di problemi reali (Michaelsen & Sweet, 2008; 2011). I docenti coinvolti nella sperimentazione, durante la fase di formazione iniziale, hanno selezionato questo metodo dopo averlo adattato alla propria disciplina.

Nel primo anno di sperimentazione 16 insegnamenti sono stati coinvolti nella riprogettazione del corso secondo le modalità del TBL; un numero pari di insegnamenti, similari per anno di corso e disciplina, è stato selezionato come gruppo di controllo. Il secondo anno ha visto il coinvolgimento di altri 12 insegnamenti scelti preferibilmente all’interno dello stesso CdL. La misurazione delle competenze trasversali in entrata ha coinvolto, nei due anni di sperimentazione, circa 3000 studenti.

Durante le attività sperimentali, la raccolta e l’analisi dei dati, il progetto ha generato un’utile riflessione sulle pratiche didattiche diffuse nell’ateneo. 25 docenti hanno preso parte a numerosi incontri di formazione, hanno riprogettato i loro corsi e li hanno proposti agli studenti riorganizzando, inoltre, la logistica e gli stili comunicativi della propria didattica.

² Obiettivo B del S.U. - DM 635/2016 - Modernizzazione ambienti di studio e di ricerca, innovazione metodologie didattiche, Azione C: “Interventi per il rafforzamento delle competenze trasversali acquisite dagli studenti, Indicatore”, C3: “Realizzazione di un progetto sperimentale di Ateneo, anche dedicato ai soli docenti, orientato a favorire i risultati della formazione, così come descritti dai Descrittori di Dublino e a sostenere l’apprendimento attivo dello studente”.

Stakeholders interni	Stakeholders esterni	Macroaree disciplinari
<ul style="list-style-type: none"> - 25 docenti - 35 tutor - circa 3000 studenti - team di coordinamento composto da docenti, assegnisti, tecnici/amministrativi 	<ul style="list-style-type: none"> - parti sociali per la definizione delle competenze - azienda esterna per l'individuazione dello strumento per la misurazione delle competenze trasversali 	<ul style="list-style-type: none"> - Life Sciences - Social Sciences and Humanities - Physical Science and Engineering
Incentivi per i docenti	Incentivi per gli studenti	Competenze trasversali
<ul style="list-style-type: none"> - bonus su fondi di ricerca - selezione di tutor come supporto nelle attività didattiche 	<ul style="list-style-type: none"> - comunicazione personale dei risultati conseguiti nelle prove di misurazione delle soft skills - acquisizione di un Digital Badge - bonus (0-3 punti) sul voto d'esame per la partecipazione alla sperimentazione 	<ul style="list-style-type: none"> - Problem solving - Team working
Azioni sperimentali	Azioni inerenti gli aspetti didattici	Azioni di monitoraggio
<ul style="list-style-type: none"> - definizione di un gruppo di insegnamenti di controllo e un gruppo sperimentale - definizione di uno strumento di misurazione (prova In basket) - misurazione ex ante ed ex post delle competenze trasversali degli studenti (2899) 	<ul style="list-style-type: none"> - formazione dei docenti e tutor su metodologie didattiche attive, valutazione e progettazione didattica - individuazione del Team Based Learning come metodologia da utilizzare nella riprogettazione dei corsi - erogazione dei corsi secondo le modalità previste dal TBL 	<ul style="list-style-type: none"> - questionari rivolti a studenti (419), tutor (21) e docenti (13) su: formazione, TBL, misurazione e soddisfazione - due sessioni di Focus Group con studenti e docenti su: concetto di competenza, lavoro di gruppo, TBL, innovazione didattica

Tab.1: Le principali caratteristiche del progetto "Didattica per competenze"

Sono stati formati 35 tutor di cui molti già coinvolti nelle attività dell'ateneo come dottorandi, assegnisti, collaboratori; il ruolo da loro ricoperto nell'organizzazione delle attività didattiche è stato da tutti riconosciuto centrale per la gestione dei piccoli gruppi e delle pratiche valutative. La gestione del progetto è stata curata da un team di coordinamento³ che ha lavorato in sinergia come supporto amministrativo e logistico, didattico e tecnico motivando il gruppo di docenti nel perseguimento degli obiettivi di lavoro. Il team di coordinamento si è inoltre occupato della raccolta dei dati di misurazione delle competenze e della

³ Il team di coordinamento è composto da Marco Sola, delegato alla didattica; Paolo Silvestri, coordinatore del NV; Tommaso Minerva, direttore del Centro Interateneo Edunova, Luciano Cecconi, docente di Pedagogia sperimentale; Claudia Bellini, Annamaria De Santis e Katia Sannicandro, assegniste di ricerca nel periodo di svolgimento del progetto; Paola Michelini e Claudia Ferretti, tecnici della Direzione Pianificazione Valutazione e Servizi Informatici applicativi.

predisposizione di azioni di monitoraggio e rilevazione delle opinioni di docenti, studenti e tutor attraverso questionari e *focus group* (vedi Bellini et al., 2018).

La descrizione delle attività di progetto prosegue nei due prossimi paragrafi focalizzando l'attenzione sulla formazione e sulle competenze del gruppo dei docenti e di quello degli studenti che sono, allo stesso tempo, attori e destinatari del processo di innovazione didattica attivato.

1.1 La formazione dei docenti

Nel processo di innovazione della didattica nel settore dell'alta formazione, la formazione pedagogica del docente è fondamentale soprattutto se si pensa alla necessità di sviluppare nello studente competenze professionali. Per rispondere a tale necessità, la ricerca e la didattica si sono sempre più orientate verso modelli attivi che sostengono la crescita degli studenti, favorendone l'apprendimento disciplinare e le competenze utili al mondo post-accademico. Oggi, ci si prepara ad un insegnamento universitario da realizzarsi in diversi contesti e ambienti dove svolgere didattica in presenza o *online* e dove saper insegnare richiede disparate competenze: comunicative, progettuali, di coordinamento strategico ecc. Come affermato da Ettore Felisatti e Anna Serbati (2014), l'ipotesi alla base di ogni intervento di qualificazione della docenza parte dall'assunto che se non si elevano le competenze dei docenti, difficilmente si conseguiranno traguardi rilevanti nella qualità della didattica.

Come si legge nel documento stilato dal gruppo QuarcDocente dell'ANVUR (2018), «[p]er ogni docente la formazione è un dovere professionale, ma è anche un diritto strettamente collegato all'impegno generale che l'Università si è assunta, nei riguardi della società, di garantire un servizio formativo di qualità» (ivi, p. 30). Secondo il documento (ivi, p. 31) la formazione dei docenti assume una reale efficacia quando è istituzionale, continua, trasparente e riconosciuta.

Nell'ottica del *lifelong learning*, che accompagna la formazione ad ogni livello, e in relazione alla preparazione accademica particolarmente attenta ai risultati di apprendimento, il progetto "Didattica per competenze" ha focalizzato l'attenzione su un ulteriore aspetto cruciale dello scenario universitario, quello del sostegno alla docenza. Tale *focus* assume importanza nel momento in cui l'avvio alla carriera universitaria lascia quasi del tutto irrisolta la questione nodale della formazione a livello pedagogico-didattico e metodologico-disciplinare, considerandola un dato già acquisito dai neoassunti (Felisatti & Serbati, 2014, p. 3).

Coerentemente con queste considerazioni, i docenti partecipanti al progetto hanno seguito oltre cento ore di formazione su tematiche specifiche di ordine metodologico e organizzativo.

La conduzione di una formazione iniziale basata su metodi attivi ha visto i docenti partecipanti al progetto sperimentare in prima persona la metodologia didattica che avrebbero in seguito riproposto in aula. Questa scelta si è rivelata un successo, tanto per il livello di coinvolgimento nelle attività quanto per l'apprendimento conseguito.

Si riporta nella Tabella 2 la proposta formativa allineata con gli obiettivi di formazione proposti nel corso al fine di chiarirne la peculiarità progettuale.

Obiettivi di formazione	Attività svolte
<p><i>Individuare</i>, nel singolo docente, le eventuali necessità di innovazione didattica legate alle pratiche d'aula quotidiane</p>	<p>I primi incontri (maggio 2017) tenuti dai docenti esperti hanno approfondito il significato del termine “competenza” attraverso lezioni frontali sulla base di documenti europei e della letteratura scientifica internazionale di settore. La condivisione dei saperi e delle esperienze dei singoli è stata fondamentale per la scelta delle due competenze trasversali per il lavoro in aula con gli studenti: <i>problem solving</i> e <i>team working</i>. Alla costruzione di un concetto condiviso di competenza ha contribuito anche l'acquisizione delle appropriate modalità per formulare gli obiettivi didattici a partire dalle tassonomie di B. Bloom e J.J. Guilbert.</p>
<p><i>Far conoscere e sperimentare</i> diverse metodologie didattiche attive, centrate sull'apprendimento dello studente, in modo da poterle in seguito adattare al singolo settore disciplinare</p>	<p>Il tipo di progettazione suggerita e commentata negli incontri di formazione è la “pianificazione all'indietro” che non identifica in maniera aprioristica i contenuti del corso e le conoscenze da trasmettere agli studenti, ma ne determina i risultati attesi. In questo caso, a partire dalle competenze che si desidera lo studente acquisisca al termine del corso, vengono definite le attività da svolgere e i materiali didattici da utilizzare.</p> <p>Nello svolgimento delle azioni di progettazione i docenti hanno avuto modo di svolgere attività in gruppo e di confrontarsi con i colleghi. I contenuti elaborati per la scheda sono stati utili per formulare i programmi di studio ufficiali.</p>
<p><i>Progettare e costruire</i> la valutazione di prove strutturate di conoscenza, particolarmente legate alle metodologie di didattica attiva</p>	<p>Le attività hanno previsto come primo <i>step</i> un allineamento condiviso di conoscenze e termini fra i docenti in formazione provenienti da contesti e percorsi diversificati. In seguito, l'attività si è focalizzata sui metodi formativi (Team Based Learning, Flipped classroom, lezione con clickers, Problem Based Learning, Feedback e valutazione tra pari) e sulla costruzione e scrittura degli obiettivi di apprendimento.</p>
<p><i>Scegliere</i> gli approcci e le strategie didattiche attraverso un processo di condivisione e confronto con i colleghi</p>	<p>I docenti hanno simulato l'utilizzazione della metodologia didattica scelta (Team Based Learning) coinvolgendo alcuni colleghi nel ruolo di studenti. Poter utilizzare e ricevere suggerimenti sulle tempistiche, sui materiali e sulle strategie comunicative adottate ha permesso ai docenti di acquisire sicurezza nell'applicazione del metodo e di progettare col supporto dell'esperto la prima sessione di lavoro con gli studenti.</p>

Tab. 2: Allineamento tra obiettivi di formazione e attività svolte

È importante sottolineare che il corpo docente negli ultimi tre anni di servizio non aveva partecipato a esperienze di formazione su temi didattici, per questo è stato essenziale il momento di allineamento dei partecipanti che, ricordiamo, facevano parte di aree disciplinari diverse. L'eterogeneità del gruppo impegnato nelle attività, infatti, è stata vissuta come una grande opportunità di confronto.

Le aspettative rispetto al percorso erano focalizzate sul miglioramento dell'efficacia del proprio insegnamento e sul confronto tra i colleghi, in un'ottica più ampia di contributo ai processi di innovazione dell'Ateneo. La formazione diversificata attraverso metodologie di didattica attiva con i formatori esperti ha dato ai docenti la possibilità di sperimentare quan-

to appreso e di ripensare il modello didattico fino a quel momento utilizzato. Le impressioni raccolte al termine dell'esperienza hanno mostrato un alto grado di soddisfazione e una volontà condivisa di consigliarla anche ad altri colleghi. Ciò che è emerso con chiarezza è il bisogno di continuare a fare formazione, sia sui contenuti del progetto, sia su altri argomenti connessi all'innovazione didattica, soprattutto quando diventa occasione di riflessione, confronto e condivisione.

Nell'ambito del progetto "Didattica per competenze" uno degli obiettivi a lungo termine perseguiti è stato quello della sistematizzazione dell'esperienza di formazione proposta ai docenti.

La sfida è stata posta sull'identificazione di proposte valide sul piano formativo, ma anche sulla sostenibilità del programma tecnico-gestionale. L'esperienza ha mostrato che non è pensabile introdurre una innovazione didattica con un numero così consistente di insegnamenti senza coinvolgere altre professionalità di supporto al docente. Nel *team* di coordinamento (vedi nota 3), infatti, hanno collaborato due unità di PTA a livello istituzionale e tutor a livello didattico-disciplinare. I tutor sono stati formati coi docenti, in una logica di interdisciplinarietà e promozione di percorsi esperienziali che ha coinvolto tutti i soggetti.

Il lavoro in gruppo dei docenti durante la fase di formazione iniziale ha permesso, inoltre, la condivisione di pratiche e di problematiche trasversali alle singole discipline. Lo studio sulla letteratura condotto da Inken Gast e colleghi (2017, p. 2) mostra come lavorare in gruppo può essere un metodo efficace per lo sviluppo professionale. Secondo la letteratura di settore, infatti, partecipare ad attività di *faculty development* in gruppo aiuta a migliorare la comprensione degli studenti e ad avere una migliore comprensione della propria identità di insegnanti.



Img. 1: La formazione di docenti e tutor: una sessione di TBL



Img. 2: Gli studenti durante una prova di misurazione delle competenze trasversali

1.2 Le competenze trasversali degli studenti

L'impatto delle attività di *faculty development* sull'insegnamento e sugli apprendimenti degli studenti è verificato attraverso numerosi metodi che indagano le variazioni su conoscenze, competenze e percezioni di docenti e studenti (Haras et al., 2017; Wright et al., 2018). Tra le ricerche che indagano sulle variazioni negli *outcome* degli studenti in seguito a cambiamenti nelle modalità di insegnamento, alcune valutano le *performance* degli studenti ed altre analizzano le percezioni degli stessi sui propri apprendimenti e sui comportamenti dei docenti (Gibbs & Coffey, 2004).

Nel progetto "Didattica per competenze" la misurazione ha riguardato il livello di competenze trasversali degli studenti prima e dopo la frequenza degli insegnamenti riprogettati secondo le modalità del TBL. Sono state analizzate le variazioni dei livelli in ingresso e in uscita fra gli studenti del gruppo sperimentale e quelli del gruppo di controllo. Dall'analisi dei dati sono emerse lievi variazioni, più evidenti per il gruppo sperimentale. Sin dalle prime fasi della sperimentazione c'è stata consapevolezza della limitata durata della esposizione al trattamento sia per quanto riguarda la durata complessiva dell'insegnamento sia per quanto riguarda la parte dell'insegnamento proposta agli studenti con la modalità di TBL. Questo ha reso subito evidente che con un trattamento così limitato nei tempi e le variazioni misurate sulla variabile dipendente sarebbero state assai limitate⁴. All'interno del gruppo sperimentale, confrontando i punteggi per anno di corso, non sono risultate variazioni rilevanti. Sono state invece evidenti suddividendo il gruppo per ambiti disciplinari: gli studenti dell'ambito delle *Life Sciences* nella misurazione *ex ante* hanno ottenuto punteggi più elevati rispetto agli studenti degli altri ambiti disciplinari. Nel gruppo *Social Sciences and Humanities* si sono registrate variazioni di livello più elevate tra pre-test e post-test.

⁴ Per una disamina completa sul tema si veda Pellerey, 2017.

Sia per il gruppo sperimentale che per quello di controllo è stata rilevata una relazione inversa tra il punteggio conseguito dal singolo studente nel pre-test e i livelli di competenza conseguiti nel post-test; in altre parole le variazioni tra pre-test e post-test diminuiscono per quegli studenti che nel pre-test hanno conseguito i punteggi più alti, diminuzione che arriva ad assumere anche valori negativi. Questo risultato sembrerebbe attribuire una maggiore efficacia dell'intervento sperimentale per gli studenti che in ingresso avevano ricevuto punteggi più bassi. Un approfondimento di indagine potrebbe essere condotto sulla tipologia di prova utilizzata e sul suo valore formativo (si veda per un prospetto dettagliato dei risultati, Cecconi et al., 2019).

Lo strumento utilizzato per la misurazione della variabile dipendente è la prova *In basket*. Somministrata online, la prova, come in un *role playing* individuale, raccoglie le reazioni e i comportamenti messi in atto dagli studenti mentre simulano il ruolo di dirigenti nell'affrontare problemi e nel risolvere situazioni che coinvolgevano colleghi, dipendenti e soggetti esterni all'azienda.

I dati rendono visibile il coinvolgimento degli studenti nel processo di misurazione e nelle attività didattiche. La partecipazione alla sperimentazione didattica, infatti, è stata concordata durante la prima lezione d'aula con la sottoscrizione di un patto formativo, pensato e redatto dai docenti negli incontri di formazione, nel quale per ciascun insegnamento sono stati definiti tempi e modi di realizzazione della sperimentazione. Per tutti gli insegnamenti il patto includeva una spiegazione del TBL e del concetto di competenza trasversale, una informazione sui benefici derivanti dalla partecipazione alla sperimentazione, ossia un bonus (da 0 a 3 punti) sul punteggio d'esame, un attestato di partecipazione e un *open badge* per quanti avessero partecipato anche alle prove di misurazione ex ante ed ex post. In molti casi nelle prime giornate del corso i docenti hanno proposto attività di gruppo o sessioni di TBL semplificate per "allenare" gli studenti alle nuove modalità didattiche.

Nelle opinioni degli studenti la lezione frontale ha conservato la sua centralità nel processo di apprendimento, tuttavia le esercitazioni e i lavori di gruppo hanno rappresentato un momento molto significativo per la propria formazione. Come conferma, nel questionario di gradimento dell'esperienza, alla domanda relativa alle sensazioni provate con maggiore frequenza durante le attività, le opzioni che hanno raccolto maggiori adesioni sono quelle positive di *curiosità* (78,9%), *soddisfazione* (74,2%), *entusiasmo* (57,5%).

2. Prospettive future

Conclusa l'esperienza triennale finanziata dal MIUR, l'Università di Modena e Reggio Emilia si propone di mantenere vivo l'interesse del corpo docente che ha partecipato al progetto continuando a promuovere incontri e azioni di sostegno metodologico-didattico informale, con l'intento di mettere a punto procedure di sostegno sistematico allo sviluppo professionale anche nel lungo periodo.

Il dibattito che ruota intorno alla formazione e ai percorsi di aggiornamento professionale dei docenti, in particolare nel contesto dell'alta formazione, rappresenta una sfida per il sistema universitario. Per l'Università di Modena e Reggio Emilia uno degli obiettivi più importanti è quello di "mettere a sistema" le esperienze di formazione realizzate in questi ultimi anni, allargando il campo d'azione dell'innovazione didattica anche attraverso il confronto e lo scambio continuo di buone pratiche con i colleghi interni ed esterni all'ateneo e esperti dei singoli ambiti metodologici coinvolti nell'innovazione.

Le pratiche di riprogettazione didattica e di innovazione metodologica sono al centro delle future azioni progettuali e di ricerca del gruppo di lavoro. Il ricorso a metodologie di

didattica attiva contribuisce infatti ad aumentare i livelli di *engagement*, i livelli di apprendimento e il tasso di completamento dei corsi da parte degli studenti. Analoghi miglioramenti si verificano in relazione a questioni organizzative, agli strumenti di valutazione utilizzati, alla percezione della figura del docente e del suo coinvolgimento in azioni di *faculty development* (Brown & Kurzweil, 2018).

Riferimenti bibliografici

ANVUR, gruppo QuarcDocente (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. Retrieved from: <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/>.

Bellini C., De Santis A., Sannicandro K., Minerva T. & Cecconi L. (2018). Didattica per competenze: azioni e figure nella formazione universitaria. In A. Volungeviciene, & A. Szűcs (Eds.), *Exploring the Micro, Meso e Macro. Navigating between dimensions in the digital learning landscape. EDEN 2018 Annual Conference, Genoa, Italy 17-20 June 2018* (pp. 817-25). Budapest: European Distance and E-Learning Network.

Brown J. & Kurzweil M. (2017). *Instructional quality, student outcomes, and institutional finances*. American Council on Education: Washington, DC. Retrieved from: <https://www.acenet.edu/Documents/Instructional-Quality-Student-Outcomes-and-Institutional-Finances.pdf>.

Cecconi L., De Santis A. & Bellini C. (2019). La misurazione delle competenze trasversali in un progetto di innovazione didattica universitaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 22, 113-138.

Felisatti E. & Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1), 137-53.

Fondazione CRUI (2016). *REPORT Osservatorio Università-Imprese*. Retrieved from http://www2.cruai.it/cruai/osservatorio_2016/report_2016_web.pdf.

Gast I., Schildkamp K. & van der Veen J.T. (2017). Team-based professional development interventions in higher education: A systematic review. *Review of educational research*, 87(4), 736-67.

Gibbs G. & Coffey M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87-100.

Haras C. (2018). *Faculty Development as an Authentic Professional Practice*. Retrieved from <https://www.higheredtoday.org/2018/01/17/faculty-development-authentic-professional-practice/>.

Haras C., Taylor S.C., Sorcinelli M.D. & von Hoene L. (2017). *Institutional Commitment to teaching excellence: Assessing the Impacts*. Retrieved from <https://www.acenet.edu/Documents/Institutional-Commitment-to-Teaching-Excellence.pdf>.

Hibbert P. & Semler M. (2016). Faculty development in teaching and learning: the UK framework and current debates. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 581-91.

Lotti A. (2018). Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 248-55.

Michaelsen L.K. & Sweet M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New directions for teaching and learning*, 116, 7-27.

Michaelsen L.K. & Sweet M. (2011). Team-based learning. *New directions for teaching and learning*, 128, 41-51.

Pellerey M. (2017). *Soft skills e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP. Retrieved from http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/soft_skill.pdf.

Phuong T.T., Cole S.C. & Zarestky J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 373-89.

PRODID (Professionalità docente e innovazione didattica). Retrieved from https://elearning.unipd.it/prodid/pluginfile.php/77/mod_resource/content/2/Progetto%20PRODID.pdf.

Rutz C., Condon W., Iverson E.R., Manduca C.A., & Willett G. (2012). Faculty professional development and student learning: What is the relationship?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 44(3), 40-7.

Welch M. & Plaxton-Moore S. (2017). Faculty development for advancing community engagement in higher education: Current trends and future directions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 131-65.

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

Antonella Lotti, Professore Associato in Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. È membro della Commissione per l'Innovazione Didattica di Ateneo (CIDA), della Commissione di Ateneo per l'Eccellenza Formativa delle Scuole di Specializzazione in Medicina (CEFSMED), e del Gruppo di Lavoro su tecniche di Insegnamento e Apprendimento (GLIA) dell'Università di Genova. Vice-presidente nazionale della Società Italiana di Pedagogia Medica, si occupa di *Faculty Development* da molti anni.

Paola Alessia Lampugnani, Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Genova sul tema del Faculty Development. Membro del Team di Innovazione Didattica dell'Ateneo genovese, è stata assegnista di ricerca presso l'Università della Valle d'Aosta. Formatore Junior per la Società Italiana di Pedagogia Medica (SIPeM). Ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in Scienze Sociali - curriculum 'Relazioni e processi interculturali' presso l'Università degli Studi di Genova.

Il volume prende spunto da un evento realizzato presso l'Università di Genova nel maggio 2019 e raccoglie l'insieme delle esperienze di *Faculty Development* che alcuni Atenei italiani stanno avviando per promuovere lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari. Scopo dell'opera è quello di accogliere le istanze che a livello internazionale spingono verso la qualificazione didattica dei docenti, creando una mappa concettuale e geografica di quanto sta avvenendo nel nostro Paese rispetto al tema del *Faculty Development*, al fine di individuare prassi comuni, esperienze significative, elementi di replicabilità e di creare una rete di collaborazione e scambio tra Atenei a livello nazionale e internazionale.

The book, inspired by an event held at the University of Genoa in May 2019, provides a conceptual and geographic map of faculty development initiatives at several Italian universities. It identifies international trends that are driving pedagogical advances in higher education, as well as recommendations and best practices for improving faculty teaching skills. The chapters describes participants' common approaches, significant experiences, and replicable elements. The book will strengthen the network of Italian and international universities in their collaborative efforts to advance academic and clinical instruction.

ISBN: 978-88-3618-024-0



9 788836 180240

€ 0,00