

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

Sviluppo professionale dei docenti e innovazione didattica universitaria: prima edizione della Summer School sull'Higher Education nell'Università Mediterranea di Reggio Calabria

Viviana Vinci
Università Mediterranea di Reggio Calabria

1. L'Università che cambia: innovazione della didattica, sviluppo professionale dei docenti e strutturazione di TLC

L'Università è attraversata, ormai da tempo, da una forte spinta al cambiamento e all'innovazione che la letteratura - nazionale internazionale - ha ben messo in luce delineando alcune direttrici di sviluppo:

- innovazione dei setting per la didattica universitaria e conseguente ridefinizione di profili, competenze, curricula, metodi, tecnologie, design degli ambienti in funzione dell'apprendimento degli studenti (Barr, Tagg, 1995; Lage, Platt, Treglia, 2000; Tagg, 2003; Nair, Fielding, Lackney, 2005; Pearlman, 2008; Ambrose, Bridges, Lovett, Di Pietro, Norma, 2010; Garavaglia, Petti, 2018; Perla, 2018; MacCaffery, 2019), strumenti e criteri valutativi (Nicol, Thomson, Breslin, 2014; Serbati, Felisatti, Dirkx, 2015; Coryell, 2017; Sambell, McDowell, Montgomery, 2017; Grion, Serbati, 2018), modalità *blended* e forme di e-tutoring per la personalizzazione (Rivoltella, 2006; Triacca, Bodega, Rivoltella, 2018; Perla, Agrati, Vinci, 2019);
- sviluppo professionale del personale accademico, acquisizione di competenze tecnologico-didattiche e ripensamento delle forme della didattica nell'Alta Formazione per il miglioramento complessivo dei risultati di apprendimento degli studenti (Wilkinson, Irby, 1998; Brodeur, Deaudelin, Bru, 2005; Arreola, Theall, Aleamoni, 2001; Sorcinelli, 2007; Postareff, Lindblom-Ylänne, Nevgi, 2007; Kalman, 2008; Van de Ven, Koltcheva, Raaheim, Borg, 2008; Fraser, Gosling, Sorcinelli, 2010; Stes, *et al.*, 2010; EC, 2011; Galliani, 2011; Amundsen, Wilson, 2012; Hénard, Roseveare, 2012; EC, 2013; Felisatti, Serbati, 2014, 2015; Meyer, 2014; The Higher Education Academy, 2014; EHEA, 2015, 2018; Bruschi, Ranieri, 2018; Lotti, 2018; Perla, 2018; Serbati, Felisatti, Da Re, Tabacco, 2018; EUA, 2019);
- didattica universitaria inclusiva attraverso la progettazione di ambienti dotati di sistemi integrati di tecnologie e materiali multimediali accessibili, fruibili e sostenibili – in grado di supportare gli studenti con disabilità o DSA – e la sperimentazione di

innovative forme di supporto sia per gli studenti e per il loro metodo di studio, sia per i docenti (MacCullagh, Bosanquet, Badcock, 2016; Giaconi, Del Bianco, 2018; Giaconi, Del Bianco, Taddei, Capellini, 2018; Giaconi, Capellini, Del Bianco, Taddei, D'Angelo, 2018);

- strutturazioni di *Teaching and Learning Centres*, ossia centri specificamente pensati per promuovere forme di *active learning* da parte degli studenti e il coinvolgimento dei docenti universitari nell'individuare pratiche utili alla valorizzazione della didattica universitaria (Varma-Nelson, Turner, 2017; EC, 2017; Felisatti, Serbati, 2017; Rete ASDUNI¹, 2017; Perla, Vinci, 2018a, 2018b), purtroppo ancora non presa in considerazione nei meccanismi di progressione e di differenziazione di carriera, o di valorizzazione dei docenti meritevoli dell'innalzamento della qualità didattica.

2. Le azioni del progetto: dalla mappatura dei bisogni alla progettazione della formazione

Accogliendo le sollecitazioni provenienti dalle *policies* internazionali e ispirandosi ad alcune iniziative di successo già sperimentate in Italia per lo *sviluppo professionale* e la qualificazione delle competenze didattico-metodologiche (fra cui, fra tante: progetto PRO-DID - *Professionalità docente e innovazione didattica*, 2015; la Rete ASDUNI, 2017; il progetto PRODID-ASDU in UNIBA, 2017; il progetto “Apprendere a insegnare nell’higher education” del Politecnico di Torino; il gruppo G.L.I.A., Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e Apprendimento presso l’Università di Genova), anche l’Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria ha scelto di avviare un’esperienza formativa pilota di qualificazione della professionalità dei docenti.

La prima fase del percorso si è strutturata in tre azioni principali:

- mappatura dei bisogni formativi e delle credenze dei docenti dell’Università Mediterranea attraverso la somministrazione di un questionario;
- progettazione e realizzazione della Summer School² che è avvenuta, in modalità full immersion e grazie ad un team di formatori³ italiani esperti in pratiche di *staff e fa-*

¹ ASDUNI – *Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell’apprendimento e dell’insegnamento in Università* – si è costituita a Padova, il 25 gennaio 2018. L’Associazione ha carattere scientifico e assume come riferimenti specifici gli orientamenti presenti nei documenti nazionali, europei e internazionali che puntano alla qualificazione dell’Higher Education, alla valorizzazione delle politiche di Quality Assurance e al sostegno della professionalità docente anche attraverso l’impegno concreto delle istituzioni pubbliche e delle comunità accademiche (<http://www.asduni.it>).

² La progettazione della Summer School è avvenuta con il coordinamento organizzativo di Massimiliano Ferrara, *Direttore del Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Scienze Umane*, e di Ottavio Salvatore Amaro, *Direttore Generale dell’Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria*. Il team di lavoro è costituito da Massimiliano Ferrara, Viviana Vinci (*Coordinamento scientifico*), Rosa Sgambelluri, Domenico Stirparo, Carmine Ciccone, Daniela Angelone, Antonia Anna Crucitti.

³ Un sentito ringraziamento va a tutti i docenti formatori partecipanti: Michele Corsi, Giovanni Bonaiuti, Bianca Maria Lombardo, Ettore Felisatti, Loredana Perla, Antonella Lotti.

culty development, nelle date 20-21 giugno 2019, rivolta a tutti i docenti dei diversi Dipartimenti di Ateneo e incentrata sui seguenti moduli tematici: le tecnologie didattiche per ripensare le attività in aula e la formazione universitaria; la valutazione della qualità didattica; metodologie e strumenti di valutazione nelle attività di insegnamento e apprendimento; modelli di management della didattica secondo approcci *learner-centered*; strategie didattiche interattive in aula. La Summer School, della durata complessiva di circa 2 giorni e rivolta a tutti i docenti dell'Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria (N=280 docenti), si è articolata alternando incontri *seminariali* ed esperienze *laboratoriali* con attività di simulazione ed esercitazioni individuali e di gruppo, in cui i docenti hanno avuto la possibilità di riflettere sulla propria pratica di insegnamento e di costruire una comunità di apprendimento basata sullo scambio e sul confronto con i colleghi;

- progettazione di una piattaforma e-learning, prima iniziativa di condivisione/messa in rete delle conoscenze che ha permesso di valorizzare il lavoro svolto e rendere disponibile il materiale del percorso formativo all'intera comunità accademica.

Alla fase di implementazione della piattaforma e-learning, in corso di svolgimento, seguirà una seconda fase di progettazione di specifiche proposte formative rivolte ai diversi dipartimenti.

In questa sede si presentano in particolare i risultati della prima azione, ossia l'analisi dei dati dei questionari raccolti prima dell'intervento formativo.

3. Comprendere i bisogni (e i desideri) dei docenti: la somministrazione del questionario

La prima azione del progetto formativo, come si è detto, consiste nella mappatura di bisogni formativi, desideri e credenze dei docenti dell'Università Mediterranea rispetto al tema della qualità e dell'innovazione della docenza universitaria, avvenuta attraverso l'utilizzo di un questionario. La somministrazione dello strumento – rivolto a tutti i docenti strutturati presso l'Ateneo – è avvenuta online, tramite Google Moduli; l'invito alla compilazione, avvenuto tramite un Call pubblicata alla fine del mese di aprile 2019 sul sito dell'Ateneo, funzionale anche a raccogliere le adesioni, ad individuare i destinatari degli interventi formativi e a definire al meglio l'organizzazione delle attività, è stato accompagnato da un piano di comunicazione che ha permesso l'invio di email informative sulle finalità della Summer School, di presentazione dell'iniziativa nei Consigli di Dipartimento e di messaggi di sensibilizzazione. La somministrazione è stata avviata nel mese di maggio e il periodo di apertura della compilazione è stato fissato al giorno di avvio della Summer School (20 giugno).

Lo strumento è stato pensato al fine di poter acquisire informazioni utili a comprendere i bisogni/desiderata dei docenti interessati, oltre che a pensare e proporre azioni di miglioramento e iniziative il più possibile produttive, valorizzando il ruolo delle credenze – perlopiù implicite (Perla, 2010) – nel processo di sviluppo professionale dei docenti, che tanto impattano sui processi di insegnamento e apprendimento (Nespor, 1985; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Norton, Richardson, Hartley, Newstead, Mayes, 2005; Demougeot-Lebel, Perret, 2011; Woolfolk Hoy, Davis, Pape, 2006).

Le domande del questionario sono state elaborate a partire da due iniziative pregresse cui l'indagine fa esplicitamente riferimento, seppur con diverse integrazioni e forme di personalizzazione/contestualizzazione dello strumento:

- l'indagine PRODID, che ha previsto la somministrazione di un questionario, elaborato dal gruppo di ricerca dell'Ateneo di Padova (Felisatti, Serbati, 2015, 2017; Felisatti, 2016) secondo il *Framework of Teaching* di Tigelaar e colleghi (2004), volta ad indagare le pratiche didattiche che il docente universitario svolge abitualmente nel corso dei suoi insegnamenti e a comprendere quali siano le credenze e i bisogni che il docente sente in modo più urgente nel "fare didattica e ricerca", visibilizzando diversi aspetti della sua professionalità;
- l'indagine nazionale condotta con la collaborazione della rete ASDUNI e del gruppo GLIA (cfr. <http://www.glia.unige.it/page/>), i cui risultati sono stati presentati in occasione del Convegno internazionale "*Faculty development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*" presso l'Università di Genova, nelle date 23 e 24 maggio 2019.

3.1 Analisi dei dati

Hanno risposto alla rilevazione 52 docenti su un totale di 280, con un tasso di risposta totale del 18,6 %: un dato che può apparire esiguo, ma che rappresenta comunque un buon esito, sia in quanto si tratta di una prima iniziativa finalizzata alla qualificazione della docenza universitaria nel contesto accademico reggino, sia in quanto il link di compilazione del questionario era associato alla registrazione e alla partecipazione all'evento (per cui, per alcuni, "vincolante"). Per economia di spazi si descrivono di seguito alcune risultanze dell'indagine, rinviando per la lettura completa degli esiti al Report pubblicato sul sito dell'Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria.

Il gruppo di docenti rispondenti al questionario è di sesso prevalentemente femminile, di età compresa prevalentemente nella fascia fra i 46 e i 60 anni. I Dipartimenti di afferenza sono eterogenei: la percentuale più alta di docenti registrati appartiene al DIGIES (Giurisprudenza, Economia e Scienze Umane) con il 32,68%, seguito dal dArte (Architettura e Territorio) con il 21,15%, da Agraria (con il 15,38%), dal DICEAM (Ingegneria Civile dell'Energia e dei Materiali) con il 13,46%, dal DIIES (Ingegneria dell'Informazione, delle Infrastrutture e dell'Energia Sostenibile) con il 9,61%, dal PAU (Patrimonio Architettura Urbanistica) con il 5,76% (cui si aggiunge una sola unità docente registratasi come afferente alla Scuola Statale). Per quanto riguarda la tipologia di ruolo accademico, la percentuale più alta – il 69,2% – è costituito da Ricercatori e/o Professori con elevata esperienza (senior).

Genere	Età	Ruolo	Area Scientifica
Maschi 38,5%	Fra 30 e 45 anni 28,8%	Professore con funzioni di Coordinamento (Direttore Dipartimento, Delegato, Responsabile Centro) 13,5%	Scientifica (Agraria, Architettura, Ingegneria) 65,36%
Femmine 61,5%	Fra 46 e 60 anni 61,5%	Ricercatore e/o Professore neoassunto (ultimi 2 anni) 17,3%	Umanistica (Giuridica, Economica, Formazione) 34,58%
	Fra 61 e 70 anni 9,6%	Ricercatore e/o Professore con elevata esperienza (senior) 69,2%	

Tab. 1: Distribuzione dei rispondenti per età, genere, ruolo accademica e area scientifica di afferenza (N=52)

L'interesse registrato appare elevato: ben il 55,8% ha dichiarato di avere intenzione di partecipare a tutte le sessioni della Summe School (il 44,2% solamente ad alcune sessioni).

Le domande successive sono state finalizzate a conoscere il grado di partecipazione a precedenti attività formative (Corsi, Workshop, Seminari, Webinar) e i contenuti principali oggetto di

fruizione: solo il 28,8% ha risposto positivamente (contro ben il 71,2% di docenti che non hanno mai partecipato a tali attività di formazione), descrivendone brevemente i contenuti, che appaiono assai variegati: ‘internazionalizzazione’ (corsi CRUI), ‘giornate di Orientamento dedicate agli studenti liceali del territorio’, ‘metodologie didattiche’, ‘seminari formativi relativi ad esperienze nazionali e internazionali’, ‘aggiornamento di competenze sui temi di interesse scientifico per la ricerca, con riferimento ad ambiti a carattere internazionale: trasferimento di processi, prodotti ed esperienze’, ‘tecnologie per la didattica’, ‘bisogni educativi speciali’, ‘disabilità’, ‘strategie didattiche innovative’, ‘seminario sulla formazione della docenza giuridica’.

La domanda successiva è centrale per la personalizzazione di futuri percorsi formativi di qualificazione della docenza universitaria, perché focalizzata sui desiderata dei docenti: “*Quali fra questi argomenti vorrebbe approfondire maggiormente?* (può indicare più risposte)”:

Tematiche da approfondire	N. risposte	%
Syllabus e progettazione degli insegnamenti	11	<u>21,2%</u>
Metodologie per una didattica attiva in aula	38	73,1%
Tecnologie didattiche	27	51,9%
Formazione a distanza (e-learning, MOOC ecc.)	19	36,5%
Valutazione degli apprendimenti degli studenti	25	48,1%
Conduzione della lezione e stili di insegnamento	21	40,4%
Comunicazione e public speaking	23	44,2%
Strategie di supporto alla professionalità docente (coaching, mentoring, ecc.)	16	30,8
Rapporto fra didattica e ricerca universitaria	28	53,8%
Valutazione della qualità della didattica	21	40,4%
Interdisciplinarietà	21	40,4%
Didattica inclusiva per studenti con Bisogni Educativi Speciali	13	<u>25%</u>
Progettazione dell’insegnamento, profilo in uscita dello studente, altri insegnamenti previsti nel CdS	4	<u>7,7%</u>
Tutorato laureandi e dottorandi	8	<u>15,4%</u>
Mobilità internazionale (studenti e docente)	18	34,6%
Progettazione di attività didattiche rivolte al territorio e afferenti alla Terza missione dell’Università	26	50%
Erogazione dell’insegnamento in lingua inglese	17	32,7%

Tab. 2: Tematiche da approfondire, domanda a risposta multipla con più opzioni di risposta

Le risposte indicano una percentuale molto alta (73,1%) in riferimento alla tematica “Metodologia per una didattica attiva in aula”, seguita da percentuali superiori al 50% in relazione alle seguenti tematiche: “Rapporto fra didattica e ricerca universitaria”, “tecnologie didattiche” e “progettazione di attività didattiche rivolte al territorio e afferenti alla Terza missione dell’Università”. Il tasso di risposta più basso riguarda invece la “Progettazione dell’insegnamento, profilo in uscita dello studenti, altri insegnamenti previsti nel CdS” (7,7%), insieme a il “Tutorato di laureandi e dottorandi” (15,4%) e a il “Syllabus e la progettazione degli insegnamenti” (21,2%). Questo dato sembra mostrare un’attenzione maggiore per le attività di insegnamento strettamente intese (metodologia didattica, tecnologie didattiche) e per le attività forse maggiormente valorizzate nel contesto accademico attuale, quale quelle di Terza missione e quelle che riguardano il rapporto fra didattica e ricerca; un po’ più “sullo sfondo” appare la centratura sullo studente (attività di tutorato) e la progettazione degli insegnamenti che tengano conto del profilo in uscita dello studente o degli altri insegnamenti del Corso di studi.

La domanda successiva è incentrata sulle credenze dei docenti circa le attività di formazione e aggiornamento delle competenze didattiche universitarie. Una percentuale alta di docenti – quasi equamente distribuita in due gruppi – si divide sul tema dell’obbligatorietà della formazione, punto nevralgico anche del dibattito nazionale e internazionale: il 46,2% ritiene che le attività di formazione e aggiornamento “non debbano essere obbligatorie, ma esplicitamente raccomandate”, il 40,4% ritiene che “debbero essere obbligatorie per tutti i docenti dell’Ateneo”. Degne di nota le percentuali di risposta agli ultimi due items: “debbero essere accompagnate da forme di incentivazione per i docenti partecipanti” (28,8%) e “debbero avvenire sempre, all’interno di un centro (Teaching Learning Center) dedicato alla Qualità della didattica universitaria” (26,9%); più basse le altre percentuali di risposta (“debbero essere volontarie e a libera adesione”, con il 15,4%; “debbero essere indirizzate in particolare a docenti valutati negativamente dagli studenti”, con il 13,5%; “debbero essere obbligatorie solo per alcune tipologie di docenti (ad esempio neoassunti)”, con il 3,8%).

Seguono una serie di domande sulle pratiche didattiche più frequenti. Ben il 90,4% dei rispondenti dichiara di “utilizzare modalità didattiche attive per coinvolgere gli studenti (ad esempio: case studies, esercitazioni, problem based learning ecc.)”: questo dato è assai significativo e meritevole di ulteriori approfondimenti, in quanto “indizio” di pratiche didattiche attive che probabilmente sono messe in atto dai singoli docenti e che meritano di essere riconosciute, portate a sistema, condivise, discusse, supportate, diventare oggetto di *learning community*.

Una percentuale alta di docenti dichiara di aver svolto parti di insegnamento o singole lezioni interdisciplinari con altri Colleghi di Ateneo (il 61,5%) e di aver coinvolto, durante le proprie lezioni, testimoni (esperti, stakeholder) esterni (il 69,2%).

Un dato interessante viene anche dalle risposte alle domande incentrate sull’utilizzo di tecnologie e piattaforme e-learning: mentre il 90,4% dichiara di fare utilizzo di tecnologie didattiche e materiali multimediali a supporto della lezione frontale, il 92,3% dei rispondenti dichiara di non utilizzare piattaforme Moodle per la gestione dei propri insegnamenti. La tecnologia viene dunque utilizzata, ma sempre a supporto della lezione in presenza (e non, da quanto si evince, in forme integrate di supporto, approfondimento e valutazione a distanza).

Le domande successive sono specificatamente incentrate sul tema della valutazione. Il 63,5% dei rispondenti dichiara di utilizzare modalità di valutazione integrative rispetto a prove orali e scritte (come project work, lavori di gruppo, prodotti audiovisivi). Per quanto riguarda gli studenti che in media superano gli esami degli insegnamenti, la maggioranza dei docenti risponde oltre il 75% (55,8%); una percentuale più bassa – ma comunque alta, il 34,6% – dichiara che l’esame è superato in percentuale che oscilla tra il 51% e il 74%; il 9,6%, invece, tra il 26% e il 50%.

Per quanto riguarda la domanda aperta “Quali criticità percepisce maggiormente rispetto alla Sua azione didattica?”, registriamo numerose risposte, di seguito riportate fedelmente nella finca a sinistra e classificate in cluster (accorpamenti di significato), in quella a destra:

‘Basso livello di preparazione culturale, improprietà di linguaggio, assenza assoluta di capacità verbale, nessuna capacità grafica e grafico-concettuale’ ‘Scarsa concentrazione’ ‘Le lacune iniziali soprattutto dei neo immatricolati’ ‘Gli studenti non studiano di pari passo al corso’ ‘Scarse conoscenze di base da parte di molti studenti e conseguente rimodulazione dell'offerta didattica’ ‘Gli studenti del I anno al secondo semestre che non hanno superato alcuni esami non seguono le lezioni’ ‘Livello culturale medio degli studenti, difficoltà verbali e scritte, altri elementi propri della mia disciplina (capacità grafiche e ideogrammatiche-concettuali)’ ‘Preparazione di base’ ‘Cali di attenzione’ ‘Scarsa attenzione’ ‘La formazione di base e dei primi anni curriculari, svolgendo una disciplina integrata al percorso delle tesi di laurea e quindi al 4/5 anno’ ‘Scarse conoscenze propedeutiche’	Criticità riguardanti gli studenti
‘La poca attenzione che i colleghi dedicano alla didattica’ ‘Esposizione’ ‘La non conoscenza di tecnologie avanzate per la didattica’ ‘Congruenza "linguaggi”’	Criticità riguardanti i docenti
‘Aule adeguatamente attrezzate per erogare e coinvolgere in modalità interattiva gli studenti nelle cosiddette attività didattiche integrative. Mancanza di tutors altamente qualificati da coinvolgere nelle attività didattiche di supporto agli studenti’ ‘Tempi insufficienti per approfondimenti, scarsa dotazione tecnologica a supporto della didattica, scarsa interazione fra insegnamenti dello stesso CdS’ ‘Mancanza di tutor’ ‘Carenza di laboratori didattici adeguatamente attrezzati’ ‘Mancanza di continuità’ ‘Impossibilità di sperimentare con gli studenti’ ‘Maggiore richiesta di interazione studente-docente’ ‘Maggiore richiesta di attività pratiche’	Criticità strutturali/di contesto/personale
‘Nessuna in particolare’	Altro

Tab. 3: Criticità percepite rispetto all’azione didattica

Come si evince dalla tabella, le maggiori criticità sono ascrivibili agli studenti (in termini di scarsa preparazione culturale di base e di scarso interesse) e al contesto (mancanza di figure tutoriali, spazi non adeguatamente attrezzati e tecnologici): esigue le criticità avvertite rispetto ai docenti stessi. Il 75% dei rispondenti, inoltre, ritiene che le proprie competenze didattiche siano riconosciute e valorizzate. La volontà di coinvolgimento in future attività ricerca e/o formazione sul tema della qualità della didattica universitaria è alta (88,5%), così come l’interesse ad essere eventualmente ricontattati per approfondire temi inerenti la qualità della didattica universitaria (84,6%) e la possibilità di avere a disposizione consulenti esperti di didattica cui potersi riferire (84,6%). Oltre un quarto

dei docenti dichiara di sentire la necessità di un supporto metodologico per rendere più efficace la propria didattica.

Il questionario si chiude con due domande a risposte aperte. La prima, “*Che cosa si aspetta dalla Summer School in programmazione?*”, ha visto un tasso di risposta alto (32 rispondenti su 52), come si evince dalla tabella riepilogativa sottostante, che mostra la centralità di alcuni temi-chiave: la possibilità di un confronto con altre esperienze e di riflessione sul proprio insegnamento, lo sviluppo professionale e il supporto metodologico per una didattica più efficace ed innovativa, la partecipazione ampia dei Colleghi per una migliore qualificazione dipartimentale e di Ateneo, l’alta qualificazione e l’utilità/spendibilità della proposta formativa.

‘Capire se il mio modo di insegnamento che io ho denominato <i>teaching friendly</i> sia in linea con gli standard didattici attuali’ ‘Un confronto con chi si occupa di tali temi anche ai fini della riprogettazione dei corsi mediante integrazione di nuovi strumenti’ ‘Verifica di quanto sia già in mio possesso ed in mia conoscenza’ ‘Confronto - Conoscenza di altre esperienze’ ‘Linee di indirizzo e presentazione di casi efficaci per confronti consapevoli’	Confronto, learning community, riflessione sul proprio insegnamento
‘Suggerimenti su metodologie didattiche innovative’ ‘Aggiornamento e miglioramento dell’efficacia didattica’ ‘Ottimizzazione abilità didattiche’ ‘Un buon supporto metodologico per rendere la didattica più attrattiva per gli studenti’ ‘Suggerimenti innovativi per l’erogazione della didattica’ ‘Approfondire le conoscenze in materia’ ‘Approfondimento delle conoscenze relative a strategie innovative di comunicazione e qualità della didattica’ ‘Aggiornamento e qualificazione’ ‘Alcuni nuovi spunti su tecniche per la didattica’ ‘Un contributo all’aggiornamento delle mie competenze didattiche’ ‘Aumentare le mie conoscenze ed eventuali competenze’ ‘Nuove prospettive e l’apprendimento di nuove tecniche espositive’ Metodologie, spunti critici, aggiornamenti, innovazione’	Sviluppo professionale e supporto metodologico per la didattica
‘La partecipazione dei colleghi dell’Ateneo e l’offerta di riferimenti innovativi e competitivi per percorsi di qualità e di valore che supportino i docenti a rendere efficace, attrattiva e competente la propria offerta per gli studenti e la migliore qualificazione dei dipartimenti e dell’Ateneo’ ‘Ampia partecipazione da parte dei Colleghi del mio Ateneo, stimoli capaci di coniugare teoria e pratica, didattica e ricerca, pratiche di eccellenza già sperimentate altrove, anche a livello internazionale’ ‘Un maggior interesse da parte di tutte le componenti per avviare alle reali criticità ancora in essere’	Partecipazione ampia dei Colleghi

‘Sessioni molto qualificate’ ‘Risposte concrete a problematiche reali con linee guida efficaci ed efficienti’ ‘Una formazione utile per migliorare la mia didattica’ ‘Indicazioni utili per migliorare la mia didattica’ ‘Aggiornamento professionale con illustri esperti del settore’ ‘Ottenere informazioni spendibili sull'utilizzo e potenzialità delle piattaforme Moodle o similari’ ‘Trasferimento di un metodo più avanzato tecnologicamente’	Qualificazione e utilità della formazione
‘Colmare lacune gravi sulla valutazione della docenza sul piano della didattica rispetto alla falsa valutazione della ricerca’ ‘Possibilità di poter usare laboratori didattici multimediali per la didattica e per le valutazioni degli studenti’	Altro

Tab. 4: Attese verso la Summer School su Higher Education

La seconda e ultima domanda, che ha visto 7 risposte aperte, offriva la possibilità di scrivere eventuali segnalazioni o suggerimenti utili per la progettazione di azioni formative sulla qualità della didattica universitaria. Fra le risposte, richiamiamo le seguenti, che mostrano un atteggiamento positivo verso tali iniziative e qualche suggerimento in direzione della loro internazionalizzazione: “La strada intrapresa dagli Organi apicali del Dipartimento è quella giusta per cui auspico risultati ancora più incoraggianti”; “Invitare docenti relatori stranieri”; “... il mio corso penso sia in linea con la didattica attiva, ma forse qualcosa che manca è la possibilità di svolgere parte delle lezioni in inglese”.

4. Bilancio dell’esperienza e sviluppi futuri

Riassumendo le risultanze emerse dall’analisi, è emerso un interesse elevato verso attività formative di qualificazione della docenza universitaria che, come si evince, rappresentano una novità assoluta per oltre il 70% dei rispondenti. I contenuti ritenuti meritevoli di approfondimento riguardano soprattutto la metodologia per una didattica attiva in aula, il rapporto fra didattica e ricerca universitaria, le tecnologie didattiche e la progettazione di attività didattiche rivolte al territorio e afferenti alla Terza missione dell’Università (a differenza di alcune attività *student-centered*, come quelle di tutorato o la progettazione di insegnamenti che tengano conto del profilo in uscita degli studenti, meno opzionate). Riguardo l’obbligatorietà delle attività di formazione per i docenti universitari, il dato è chiaro: la maggioranza ritiene debbano essere esplicitamente raccomandate, accompagnate da forme di incentivazione per i docenti partecipanti; molti hanno sottolineato l’importanza di incardinare tali attività formative all’interno di un centro - *Teaching Learning Center* (Harrison, 2002; Sorcinelli, et al., 2006; Marbach-Ad, Egan, Thompson, 2015; Newman, 2017; Varma-Nelson, Turner, 2017; Felisatti, Serbati, 2017) - dedicato alla Qualità della didattica universitaria.

Per quanto riguarda le attività didattiche praticate, moltissimi dichiarano di utilizzare modalità didattiche attive per coinvolgere gli studenti, di svolgere lezioni interdisciplinari e di coinvolgere, durante le proprie lezioni, testimoni esperti esterni, di fare utilizzo di tecnologie didattiche e materiali multimediali a supporto della lezione frontale: questo dato suggerisce una prospettiva di ricerca per approfondire quali pratiche didattiche attive e innova-

tive sono effettivamente messe in atto dai singoli docenti e possono essere valorizzate, condivise, supportate, portate a sistema a livello di Ateneo. Si tratta anche di inaugurare nuove forme di comunicazione interdipartimentale spesso trascurate (se non assenti) negli atenei, a svantaggio della qualità didattica e, conseguentemente, degli esiti degli studenti. Una pratica emersa invece come assai poco utilizzata è l'utilizzo di piattaforme Moodle per la gestione degli insegnamenti: anche questo dato potrebbe suggerire futuri percorsi formativi finalizzati a comprendere come integrare la didattica in presenza con forme *blended* e a distanza, valorizzando soprattutto le molteplici azioni tutoriali che è possibile svolgere attraverso la didattica e-learning. Le maggiori criticità percepite nella didattica sono ascrivibili agli studenti (scarsa preparazione culturale di base, scarso interesse) e al contesto (mancanza di risorse umane e strutturali).

La volontà di essere coinvolti in future attività ricerca e/o formazione sul tema della qualità della didattica universitaria, ad essere eventualmente ricontattati per approfondire temi inerenti la qualità della didattica universitaria e ad avere a disposizione consulenti esperti di didattica cui potersi riferire è molto alta. Oltre un quarto dei docenti dichiara di sentire la necessità di un supporto metodologico per rendere più efficace la propria didattica, in particolare si avverte il bisogno di spazi e tempi dedicati per confrontarsi con altre esperienze e riflettere sul proprio insegnamento.

Al fine di comprendere il livello di gradimento complessivo dell'esperienza, abbiamo fatto ricorso anche al feedback realizzato attraverso *Mentimeter.com*, uno Students Response System che permette di far interagire uno o più soggetti presenti in un'aula attraverso un sistema di generazione di domande chiuse o aperte e un sistema di risposte del tutto anonimo, attraverso un codice autogenerato con l'apertura dell'indagine che può essere gestito da qualsiasi dispositivo fisso o mobile e che consente il superamento di diversi limiti fisici e relazionali impliciti nel contesto d'aula universitario: permette la sostituzione della voce e del movimento, consente l'anonimato e una minore esposizione di chi risponde, permette di porre domande in situazione e consente di mantenere una postura attiva anche in un contesto d'aula trasmissivo, consente, infine, la rappresentazione dei processi mentali prodotti sulle domande-stimolo (Rossi, et al., 2018). Di seguito si riporta uno stralcio di alcune domande condivise con i docenti partecipanti (con la moderazione di A. Lotti, il cui intervento formativo ha concluso l'esperienza dell'intera Summer School):



Fig. 1: Estratto dall'analisi delle risposte *Mentimeter*

QUALI SONO LE STRATEGIE DIDATTICHE ATTIVE E INTERATTIVE CHE VORRESTI SPERIMENTARE?

Mentimeter

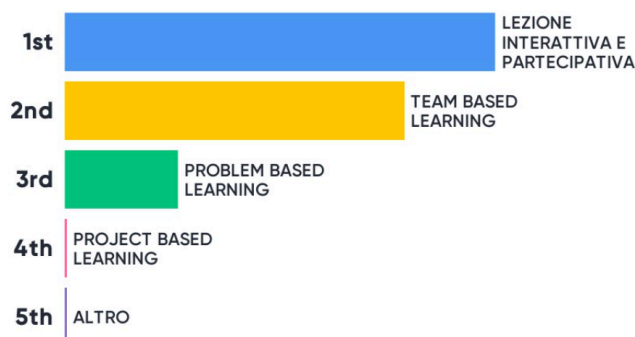


Fig. 2: Estratto dall'analisi delle risposte *Mentimeter*

DEFINISCI CON UN AGGETTIVO QUESTA ESPERIENZA FORMATIVA

Mentimeter

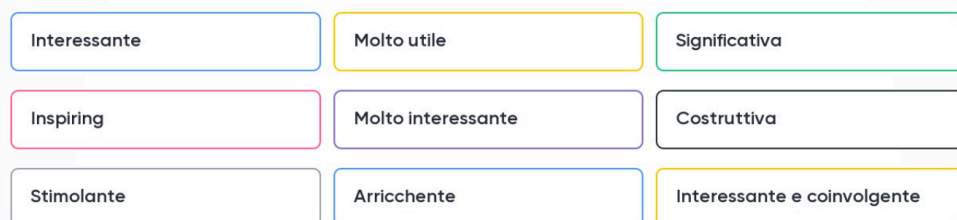


Fig. 3: Estratto dall'analisi delle risposte *Mentimeter*

Dalle risposte visualizzate si evince: un mondo sommerso di strategie didattiche che i docenti universitari già utilizzano e che necessitano di tempi e spazi dedicati per la condivisione e messa in rete; l'interesse per la sperimentazione di strategie didattiche attive e interattive; un alto indice di gradimento verso l'esperienza formativa, definita come interessante, utile, coinvolgente, stimolante, costruttiva. In una parola sola (mutuando dalle risposte): *"inspiring"*.

Per concludere. La partecipazione dei docenti alla Summer school e l'analisi dei bisogni formativi ha permesso di orientare scelte di *governance* nella direzione del miglioramento del contesto universitario reggino e di promuovere alcune prime iniziative finalizzate alla qualificazione della didattica universitaria. La prima azione, già in corso di svolgimento, è stata la progettazione e implementazione di una piattaforma e-learning per la condivisione e messa in rete del materiale formativo prodotto in occasione della Summer School e per attivare un confronto inter-soggettivo sulle pratiche didattiche innovative già in atto nell'ateneo. Le altre azioni in programma riguardano l'inserimento strutturale di moduli di formazione all'insegnamento su base volontaria per gli strutturati e obbligatoria per PhD, assegnisti e borsisti; la progettazione di percorsi formativi specifici per i neoassunti; la promo-

zione di una politica il più possibile basata sulla partecipazione ai processi di miglioramento della didattica e sulla predisposizione di ambienti *learning-centered*; la costituzione di un centro universitario per la sperimentazione metodologica e la formazione alla didattica dei docenti universitari neo-assunti e in servizio.

Riferimenti bibliografici

Ambrose S.A., Bridges M.W., Lovett M.C., Di Pietro M. & Norma M.K. (2010). *How learning works: 7 research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Amundsen C., Wilson M. (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126.

Arreola R., Theall M. & Aleamoni L.M. (2001). *College Teaching as Meta-Profession: Reconceptualizing the Scholarship of Teaching and Learning*. Paper presented at the 9th Annual AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards, Tampa, FL.

Barr R. & Tagg J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.

Brodeur M., Deaudelin C. & Bru M. (2005). Introduction: Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.

Bruschi B., Ranieri M. (2018). Special Issue su Didattica all'università: qualità, efficacia e formazione docenti. *Form@re*, 18, www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/1489.

Coryell J. (2017). Learning to teach: Adult learning theory and methodologies for creating effective learning environments and promoting students' active learning. In E. Felisatti, A. Serbati (Eds). *Sviluppare la professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (53-66). Milano: FrancoAngeli.

Cox M.D. & Richlin L. (2004). *Building faculty learning communities*. New Directions for Teaching and Learning. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Demougeot-Lebel J. & Perret C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1).

European Commission (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/modernisation_en.pdf (ver. 15.07.2019).

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

European Commission (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EHEA (2015). *Yerevan Communiqué*. www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html.

EHEA (2018). *Paris ministerial Communiqué*. www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.

European University Association (EUA) (2019). Learning & Teaching Paper #3. Continuous development of teaching competences thematic peer group report. Brussels: European University Association asbl. <https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%203%20-%20continuous%20development%20of%20teaching%20competences.pdf>.

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

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

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

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

Nair P., Fielding R. & Lackney J. (2005). *The language of school design: Design patterns for 21st century schools (2nd ed.)*. Minneapolis, MN: DesignShare.

Fraser K., Gosling D. & Sorcinelli M.D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning*, 122, 49–58.

Galliani L. (Ed) (2011). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Garavaglia A., Petti L. (2018). Innovazione dei setting per la didattica universitaria. *Education Sciences & Society*, 2, 184-197.

Giaconi C., Capellini S.A., Del Bianco N., Taddei A., D'Angelo I. (2018). Study Empowerment per l'inclusione. *Education Sciences & Society*, 2, 166-183.

Giaconi C., Del Bianco N. (2018). Didattica universitaria e dispositivi tecnologici inclusivi: il progetto Inclusione 3.0. In C., Giaconi, N., Del Bianco (Eds.), *In Azione: prove di Inclusione*. Milano: FrancoAngeli.

Giaconi C., Del Bianco N., Taddei A., Capellini S.A. (2018), Inclusive University didactics and technological devices: a case study, *Education Science and Society*, 9(1), 191-217.

Grion V., Serbati G. (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento. Verso una cultura della valutazione sostenibile all'università*. Lecce: Pensa MultiMedia.

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

Hénard F., Roseveare D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. Paris, FR: OECD.

Kalman A. (Ed.) (2008). *Case Studies in the Development and Qualification of University Teachers in Europe*. NETTLE Thematic Network Project.

Lage M.J., Platt G.J. & Treglia M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Econ Educ*, 31(1), 30-43.

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

MacCullagh L., Bosanquet A., Badcock N.A. (2016). University Students with Dyslexia: A Qualitative Exploratory Study of Learning Practices, Challenges and Strategies, *Dyslexia*, 23(1), 3-23.

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

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

Meyer K.A. (2014). An analysis of the research on faculty development for online teaching and identification of new directions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(4), 93-112.

Nespor J.K. (1985). *The Role of Beliefs in Practice of Teaching: Final Report of the Teacher Beliefs Study*. Austin, TX: R&D Center for Teacher Education.

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

Nicol D., Thomson A. & Breslin C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

Norton L., Richardson T.E., Hartley J., Newstead S. & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher education*, 50(4), 537-571.

Pajares M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Pearlman B. (2008). Designing New Learning Environments to Support 21st Century Skills. In Bellanca, J., & Brandt, R. (Eds.), *21st Century Skills. Rethinking how students learn*. Solution Tree Press.

Perla L. (2010). La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa. Brescia: La Scuola.

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

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

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

Perla L., Agrati L.S., Vinci V. (2019). The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses. In D., Burgos, et al. (Eds.) *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2019. Communications in Computer and Information Science*, vol. 1091. Springer, Cham, 3-17.

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

Rete ASDUNI (2017). *Ricerca e formazione per lo sviluppo professionale della docenza universitaria: un approccio di sistema*. Università degli Studi di Bari Aldo Moro, 28 giugno 2017.

Richardson V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). New York: McMillan.

Rivoltella P.C. (2006a). *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.

Rossi P.G., Pentucci M., Fedeli L., Giannandrea L., Pennazio V. (2018). Dal feedback informativo, al feedback generativo. *Education Sciences & Society*, 2, 83-107.

Sambell K., McDowell L. Montgomery C. (2017). *Assessment for learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università* (ed. it. a cura di V. Grion e A. Serbati). Lecce: Pensa MultiMedia.

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

Serbati A., Felisatti E., Da Re L., Tabacco A. (2018). La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino. *Form@re*, 18(1), 39-52.

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

Sorcinelli M.D. (2007). Faculty development: The challenge going forward. *Peer Review*, 9(4), 4-8.

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

Tagg R. (2003). *The learning paradigm college*. Bolton, MA: Anchor.

The Higher Education Academy (2014). *Internationalising Higher Education Framework*. Heslington, York. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advanchee-document-manager/documents/hea/private/resources/internationalisingheframeworkfinal_1568036622.pdf.

Tigelaar D.E.H. *et al.* (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher education*, 48(2), 253-268.

Triacca S., Bodega D., Rivoltella P.C. (2018). Blended solution e Higher Education. Il caso dell'Università Cattolica: e-tutoring per la personalizzazione. *Education Sciences & Society*, 2, 198-210.

Van de Ven N., Koltcheva N., Raaheim A. & Borg C. (2008). Educator development: initial entry training policy and characteristics. NETTLE Project Publications.

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

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

Woolfolk Hoy A., Davis H. & Pape S. (2006). *Teacher Knowledge and Beliefs*. In P.A. Alexander, P.H. Winne (Eds). *Handbook of Educational Psychology*, 715–737. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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