

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

Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento

Loredana Perla^a, Viviana Vinci^{b1}

^aUniversità degli Studi di Bari; ^bUniversità Mediterranea di Reggio Calabria

1. Supportare la docenza universitaria: politiche e modelli di sviluppo professionale

La necessità di riconoscere e formare le competenze di insegnamento per supportare la qualità della didattica universitaria appare, da tempo, una priorità politica internazionale (Gibbs, Coffey, 2004; Saroyan, Amundsen, 2004; ENQA, 2007; Postareff, Lindblom-Ylanne, Nevgi, 2007; DeZure et al. 2012; OCDE, 2012; EC, 2013). Le istituzioni universitarie hanno la responsabilità di garantire opportunità di sviluppo professionale e un'appropriata formazione dell'*expertise* didattico di alto livello (Wilkerson, Irby, 1998; Biggs, Tang, 2003; Felisatti, Serbati, 2014, 2015, 2017), con una focalizzazione non solo su ambiti strettamente disciplinari, ma anche sulla promozione di competenze pedagogico-didattiche, professionali, organizzativo-gestionali e di leadership, funzionali alla gestione di organizzazioni complesse e alle attività – oltre che di ricerca e didattica – sempre più manageriali (Deem, Hillyard, Reed, 2007), ad alto impatto sul territorio, come previsto dalla Terza missione universitaria. Per rispondere a tali sfide, assistiamo alla diffusione di Centri universitari per l'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento – *Teacher Learning Centers* – TLC – o *Centers for teaching and learning excellence and Faculty development* – (Harrison, 2002; Sorcinelli, et al., 2006; Marbach-Ad, Egan, Thompson, 2015; Newman, 2017; Varma-Nelson, Turner, 2017; Felisatti, Serbati, 2017) caratterizzati dal ritenere lo sviluppo professionale della docenza universitaria una leva strategica per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e contribuire al progresso sociale (Saroyan, Amundsen 2004; ENQA 2007; Saryon, Frenay 2010; DeZure, et al., 2012). I *Teacher Learning Centers* hanno spesso, come esito finale, una certificazione delle competenze acquisite attraverso il per-

¹Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, il paragrafo 1 è a cura di Loredana Perla, i paragrafi 2-3-4 sono a cura di Viviana Vinci.

corso formativo, riconosciuta anche ai fini carrieristici e retributivi: un dato, questo, ancora in controtendenza con il trend italiano, in cui la qualità della didattica non è oggetto di valutazione e/o di premialità (ad esempio nel reclutamento in ingresso, in sistemi quali l'Abilitazione Scientifica Nazionale dei docenti universitari).

Il sistema italiano di istruzione superiore è apparso, per molti anni, riluttante e incapace di sviluppare politiche efficaci per il cambiamento, all'interno di un sistema altamente centralizzato, in cui le occasioni di formazione e sviluppo professionale della docenza sono state per decenni nulle o, perlopiù, caratterizzate da approcci "frammentati": disconnessi dagli obiettivi dell'organizzazione, percepiti come un "lusso" o come un costo non necessario (anche perché, come già detto, non oggetto di valutazione), localizzati a livello di dipartimento e non di sistema, basati su percorsi formativi contenutistici, strettamente disciplinari. Tali approcci devono lasciar spazio, invece, a quelli "formalizzati" – sistemici, parti integranti dello sviluppo di carriera, connessi ai bisogni delle risorse umane e ai bisogni di autovalutazione individuale, maggiormente focalizzati sulle abilità, svolti da formatori con un expertise specifico – e "focalizzati", in cui la formazione e lo sviluppo professionale sono considerati dei processi permanenti, adattivi, essenziali per la sopravvivenza dell'organizzazione, connessi con le strategie organizzative e con gli obiettivi individuali, basati su corsi *on the job* e affidati a responsabilità manageriale (Brown, Sommerlad, 1992; Harrison, 2009). Richiamando le riflessioni di McCaffery (2019), la formazione professionale universitaria dovrebbe rispondere all'acronimo "Career Learning" (pp. 265-266), ossia essere, letteralmente, *Comprehensive, Anticipatory, Research-based, Exemplary, Embedded, Reflective* e avere dei criteri di progettazione curricolare di tipo *Linked and interconnected, Empowering and transformative, Adaptable and dynamic, Reflective and improvement-oriented, Non-hierarchical, Interactive, Network and group-based, Generative and knowledge-creating*.

Nell'ambito dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, framework sviluppato in ambito anglofono (Bartell, 2003; Waks, 2003; Teichler, 2004; Wihlborg, 2009) che riconosce l'apprendimento come socialmente situato, si sottolinea la necessità di preparare i laureati del 21° secolo a vivere e contribuire responsabilmente a una società interconnessa a livello globale, indipendentemente dalla loro posizione geografica o background socio-culturale. Tale framework, di seguito rappresentato, intende incentivare il dibattito su come stimolare esperienze di apprendimento di alta qualità, inclusive e globali per tutti gli studenti universitari: si tratta di una responsabilità necessariamente condivisa tra *organizzazioni* (Istituzioni universitarie, Dipartimenti, associazioni scientifiche, organismi professionali, sindacati), *persone* (personale docente, studenti, collaboratori) e *curriculum* (formale e informale).

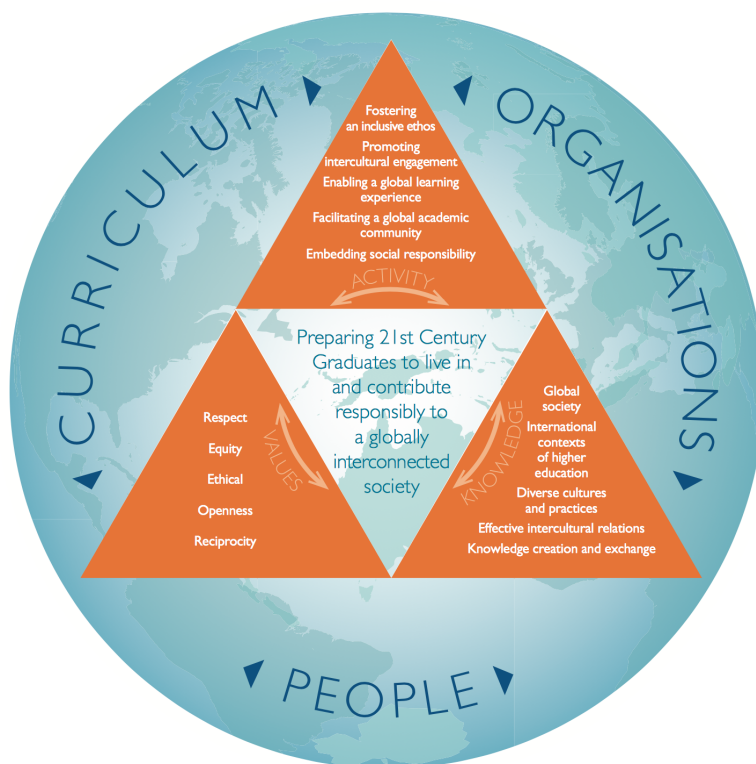


Fig.1: *Internationalising higher education framework* (Fonte: The Higher Education Academy, 2014)

Solo assai recentemente, anche in Italia, l'importanza del sostegno alla professionalità docente e dello sviluppo di metodologie didattiche innovative ha assunto una centralità a livello normativo – cfr. Linee Guida AVA 2017, *Guida alla scrittura degli ordinamenti didattici a.a. 2018/19* – CUN, Decreto Ministeriale n. 06 del 07/01/2019 *Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio* – e nelle ricerche: pionieristico, in tale direzione, il progetto PRODID, nato per iniziativa di Ettore Felisatti presso l'Università di Padova (Felisatti, Serbati, 2015) e successivamente realizzato dalla rete di Atenei italiani (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova, Torino) costituenti l'*Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'apprendimento e dell'insegnamento in Università* (iniziative condivise in occasione del Convegno tenutosi a Bari il 28 giugno 2017 - Rete ASDUNI, 2017 - e del Convegno *Faculty development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* svoltosi a Genova, nelle date 23-24 maggio 2019).

2. Il Progetto PRODID presso l'Università di Bari: le risultanze dell'analisi

Il progetto *PRODID - Preparazione alla professionalità Docente e Innovazione Didattica* ha avuto come finalità la realizzazione, anche in Italia, di *Teaching Learning Centres* e di modellistiche curriculari, condivise da una rete di Atenei, utili per la qualificazione della didattica universitaria. Il progetto ha permesso di effettuare un'analisi dei bisogni del contesto attraverso una ricerca condotta dalla rete interuniversitaria ASDU (Felisatti, Serbati 2014, 2015, 2017; Felisatti, 2016; Barboni, Magistrali, Quadrani, 2017; Lotti, 2017, 2018; Dipace, Limone, Bellini, 2017; Perla, Vinci, 2018a, 2018b). Il protocollo della sperimentazione ha previsto: a) una prima fase di somministrazione di un questionario, elaborato dall'Ateneo di Padova secondo il *Framework of teaching* di Tigelaar e colleghi (2004), strutturato con l'intento di indagare non solo le pratiche didattiche svolte abitualmente dal docente, ma anche credenze e bisogni latenti che sottendono la sua identità professionale; b) una seconda fase di analisi delle risposte e del contenuto, con clusterizzazione delle eccellenze e dei bisogni formativi.

Richiamando sinteticamente le risultanze emerse dall'analisi (Perla, Vinci, 2018a, 2018b) – che ha coinvolto 1253 docenti, di cui 775 hanno risposto alla rilevazione – è emerso come tra le pratiche didattiche privilegiate i docenti abbiano segnalato l'utilizzo di modalità finalizzate al coinvolgimento attivo degli studenti (ad es. discussione su casi, esercitazioni, problem based learning, ecc.), l'organizzazione di attività di tutorato per i laureandi e la progettazione di attività didattiche interdisciplinari con la collaborazione di colleghi, mentre “fanalino di coda” è considerato l'utilizzo di piattaforme online, così come tutte le azioni valorizzanti l'internazionalizzazione dei corsi di laurea. I docenti, inoltre, hanno attribuito un maggior peso alle metodologie didattiche rispetto alle metodologie valutative, ritenendo poco importante includere nelle valutazioni degli apprendimenti forme di valutazione reciproca tra studenti.

Alcune risposte alle domande aperte presenti nella parte finale del questionario ASDU sono state oggetto di un'analisi del contenuto, condotta utilizzando il software per l'analisi dei dati testuali Atlas.ti. Quanto emerso dall'analisi quantitativa – ossia la necessità di investire maggiormente sull'internazionalizzazione e le lingue straniere, sulle tecnologie/formazione online e sulla valutazione – trova eco anche nelle risultanze emerse dall'analisi del contenuto condotta sulle risposte alle domande aperte finali del questionario. Più della metà dei docenti coinvolti ha segnalato come fattori innovativi della propria azione didattica aspetti riguardanti strategie di mediazione/approfondimento dei contenuti (aggiornamento dei contenuti del corso; condivisione in aula delle ricerche scientifiche recenti; collegamento con contenuti di altri corsi ecc.), modalità che favoriscono negli studenti un sapere ‘di sintesi’ tra la componente teorica e pratica (analisi e discussione di casi; attività pratiche/applicative; collegamento fra teoria e pratica ecc.) e, ancora, modalità di coinvolgimento degli stessi studenti (cooperative learning; flipped classroom, ecc.). Fra i fattori innovativi della propria attività didattica sono stati considerati quelli riguardanti l'utilizzo delle tecnologie – tra le quali l'utilizzo di supporti multimediali o di piattaforme online – e l'attenzione verso gli studenti. Tra i fattori considerati in maniera esigua sul piano dell'innovatività

sono stati segnalati gli aspetti relativi alla valutazione della didattica (poche segnalazioni si riferiscono al coinvolgimento degli studenti nel processo valutativo) e all'utilizzo delle lingue straniere come lingue veicolari dei contenuti di apprendimento. Circa metà dei docenti coinvolti ha segnalato quale fattore di criticità della didattica le caratteristiche organizzative e contestuali, tra le quali la penuria di risorse e fondi o le difficoltà sul piano organizzativo; alcune caratteristiche degli studenti come la scarsa preparazione di base o l'inefficace metodo di studio o la scarsa motivazione.

Terminata la fase di codifica di primo livello, si è proceduto a una elaborazione ulteriore dei dati al fine di incrociare i codici con alcune variabili di contesto, specificatamente: il genere, l'età, il ruolo accademico e il Dipartimento di appartenenza. Dalle analisi incrociate è emerso che la considerazione della metodologia utilizzata quale fattore innovativo della stessa pratica didattica decrementa nel passaggio dal ricercatore (42,3%), al professore associato (34,3%), all'ordinario (21,9%) ed è espressa maggiormente da parte dei docenti della macro area umanistico-giuridica. Dall'analisi è apparso evidente che i fattori che maggiormente incidono sulla variabilità delle risposte non sono il genere e l'età, ma il ruolo accademico e il Dipartimento: questa indicazione è stata centrale nell'orientare la programmazione delle successive proposte formative che, se per un verso, sono orientate prioritariamente ai neoassunti in ruolo, per altro verso non possono escludere la partecipazione dei docenti di alto grado accademico, in particolare i docenti ordinari.

I risultati dell'indagine, infine, sono stati elaborati secondo alcuni indicatori di sintesi (interesse, esigenza di supporto, disponibilità al contatto, esperienza tecnologica, esperienza metodologico/ valutativa, soddisfazione degli studenti), in modo da identificare cluster di docenti da utilizzare per la successiva fase formativa. I rispondenti sono stati classificati per livello di coinvolgimento nelle azioni di miglioramento in: *Teaching Learning Designer* (TLD: interesse, disponibilità al confronto, pratica tecnologica e didattica, qualità ed eccellenze); *Qualificati* (pratica tecnologica e didattica, riconosciuta qualità); *Ricettivi* (interesse ed esigenze di supporto); *Novizi* (se fino ai 45 anni); *Disponibili* (disponibilità ad essere contattati; non già classificati nei gruppi precedenti).

GRUPPO	n. Docenti	% docenti	di cui Novizi	%nel gruppo
Esperto	57	7,35%	-	-
Qualificato	198	25,55%	2	1,01%
Ricettivo	303	39,10%	7	2,31%
Altro disponibile	108	13,94%	-	-
Altro indifferente	109	14,06%	-	-
Totale	775	100%	9	1,16%

Tab. 1: Classificazione dei docenti-rispondenti (UNIBA)

La classificazione finale esito dell'analisi dei dati ha mostrato una percentuale consistente di docenti considerati “ricettivi” (39,10%); la percentuale di docenti “esperti” è bassa (7,35%); superiore il gruppo di docenti “qualificati”, che presenta un 25,55%; esigua la percentuale di docenti “novizi” (9 in tutto, su un totale di 775). Il gruppo-target verso cui orientare principalmente gli investimenti formativi è quello dei docenti ricettivi, i quali percepiscono l'importanza di individuare modalità innovative di sostegno all'apprendimento degli studenti e al miglioramento della didattica.

La declinazione del progetto Prodid nella sede barese ha sollecitato la progettazione e realizzazione del primo *Teaching Learning Laboratory* (TLL) istituito ufficialmente in una università pugliese (settembre 2017) con la costituzione di un Gruppo di lavoro dedicato a *Faculty Development Programs* e l'assegnazione del coordinamento scientifico e amministrativo al Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione dell'Università di Bari. Affinché i docenti universitari possano ripensare in profondità e riflessivamente il proprio modo di trasporre i contenuti del sapere scientifico in saperi appresi (Damiano, 2013), è necessario, infatti, che la formazione sia supportata da una struttura stabile incardinata nell'Università e specificatamente dedicata allo sviluppo di competenze professionali del docente universitario che non sono solo di tipo teorico-disciplinari, ma comprendono anche quelle pedagogico-didattiche, organizzative e comunicative (Wilkerson, Irby, 1998; Biggs, Tang, 2003).

Il TLL ha avviato la strutturazione di percorsi formativi pilota – personalizzati in funzione di gruppi target differenti – per lo sviluppo professionale dei docenti universitari neo-assunti e in servizio, al fine di migliorare l'insegnamento, elevare la qualità degli apprendimenti, sostenere l'innovazione.

Gruppi Target	Neoassunti, Coordinatori dei CdS, Responsabili delle unità didattiche, gruppo di accreditamento, Direttori dei dipartimenti, docenti titolari degli insegnamenti del I anno 167 persone, di cui: 47 Ricercatori; 108 docenti di I ^a o II ^a fascia neoassunti tramite passaggio di qualifica o trasferimenti; 12 Coordinatori dei CdS sottoposti a visita di accreditamento ANVUR				
Moduli formativi	<i>Syllabi disciplinari</i>	<i>La mediazione didattica</i>	<i>Comunicazione efficace e Public speaking</i>	<i>Progettazione e valutazione</i>	<i>Le conoscenze interdisciplinari</i>
Metodologie	Esercitazioni, riflessioni individuali e condivise, <i>role play</i> a gruppi, esperienze laboratoriali, attività di simulazione e di scambio tra pari, allo scopo di costruire una learning community interattiva				

Tab. 2: Articolazione delle attività formative

Le attività formative previste all'interno del progetto PRODID-TLL si sono focalizzate su macro-contenuti di natura trasversale e finalizzate al perseguimento dei seguenti obiettivi:

- coinvolgere i docenti in un lavoro co-epistemologico di ricerca, di riflessione sulla propria pratica (e sull'efficacia dei mediatori utilizzati) e di formalizzazione;
- effettuare un'analisi delle schede SUA e dei syllabi di insegnamento per comprendere il grado di chiarezza nella strutturazione documentale, verificare la coerenza interna fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento dell'insegnamento con gli obiettivi del corso di studio (oltre che la coerenza fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento dei diversi insegnamenti all'interno dello stesso CdS), comprendere se vi sia una coerenza interna nell'allineamento fra risultati di apprendimento attesi, metodi di insegnamento, contenuti e modalità di verifica;
- valorizzare il ruolo dello *studente* in apprendimento (Serbati, Felisatti, Dirks, 2015) nella costruzione dei mediatori didattici e nei processi di valutazione;
- supportare lo svolgimento coordinato di varie fasi del processo di assicurazione di qualità dei corsi di studio, con particolare riferimento allo sviluppo del sistema di *quality assurance* della didattica (Ellis, Hogard, 2018).

3. Analisi dei Syllabi di insegnamento: primi step

Il secondo obiettivo del GdL TLL (successivo ai percorsi di formazione personalizzati, illustrati in Tab. 2, già conclusi) è stato, come si è detto, effettuare un'analisi dei Syllabi di insegnamento per comprendere il grado di chiarezza e di eterogeneità nella strutturazione documentale di Ateneo, verificare la coerenza interna fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento dell'insegnamento con gli obiettivi del corso di studio, verificare la coerenza fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento dei diversi insegnamenti all'interno dello stesso CdS, comprendere se vi sia una coerenza interna nell'allineamento (Biggs, 2003; Biggs, Tang, 2007; O'Brein, Millis & Cohen 2008; Serbati, Zaggia, 2012) fra risultati di apprendimento attesi, metodi di insegnamento, contenuti e modalità di verifica, dedurre elementi utili alla formalizzazione di Linee Guida per la redazione efficace del Syllabus dell'insegnamento.

In questa sede si descrivono gli esiti relativi ad una prima analisi dei Syllabi di insegnamento relativa a tutti gli insegnamenti condotti nell'a.a. 2018-2019 all'interno dei 12 Corsi di studi sottoposti a Visita istituzionale per l'Accreditamento Periodico presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, svoltasi in data 12-16 Novembre 2018. La scelta di individuazione a priori di Syllabi-target è stata innanzitutto funzionale a ridurre i dati rispetto ad una mole enorme (considerando che l'Ateneo di Bari è classificato come Mega Ateneo, con 23 Dipartimenti universitari e 56 Corsi di Studi triennale, 50 Corsi di Laurea di II livello magistrale, 12 Corsi magistrali a ciclo unico, 4 Corsi di Laurea Interateneo), probabilmente poco utile per una ricerca esplorativa cui intendiamo far seguire ulteriori azioni, attraverso strumenti anche qualitativi di rilevazione e di analisi dei dati (ad esempio, interviste e focus group a docenti e figure di coordinamento); tale scelta ha assunto, in vista della visita ANVUR, anche una funzione strategica, in quanto l'attenzione verso questi Corsi ha ulteriormente responsabilizzato i docenti alla cura documentale e ad evitare criticità legate all'incompletezza e/o alla difficoltà di reperibilità e scaricamento dei documenti.

Per poter procedere ad una prima analisi di tipo quantitativo, è stata creata una griglia Excel di analisi dei documenti contenente le seguenti voci (di cui si è provveduto a segnalare la presenza/assenza in ogni Syllabus analizzato): Numero Scheda, Nome insegnamento, Corso di Studio, Classe di Laurea, Crediti, Dipartimento, SSD, Informazioni Docente, Prerequisiti, Risultati di Apprendimento, Declinazione rispetto ai Descrittori Dublino, Contenuti, Testi, Metodi Didattici, Metodi Valutazione, Criteri Valutazione, Altro. Si tratta degli elementi “di base” che strutturano tradizionalmente il Syllabus di insegnamento, una sorta di “lessico minimo”², che in parte abbiamo riscontrato nel formulario utilizzato dall’Ateneo di Bari, in parte abbiamo integrato con alcuni descrittori desunti dalla formazione condotta per il progetto PRODID-TLL dalla dott.ssa Anna Serbati in data 17 luglio 2018³, sia da alcune Linee Guida recentemente pubblicate in Italia (come, ad esempio, quelle elaborate dalle Università di Padova, Catania, Trento, Trieste).

Di seguito si riportano, in tabella, la classificazione del numero di Syllabi analizzati per Classe di laurea, per un totale di 288 documenti (Tab. 3) e la suddivisione, per ogni Syllabus analizzato, della classe di laurea per le aree previste dal DM n. 06/2019⁴.

Classe di Laurea	N. Syllabi analizzati	%
L-14	16	5,56%
L-18	22	7,64%
L-22	35	12,15%
L-26	31	10,76%
L-32	21	7,29%
L-41	29	10,07%
LM-42	48	16,67%
LM-53	18	6,25%

Tab. 3: Classificazione del numero di Syllabi analizzati per Classe di laurea

² È opportuno specificare che la struttura presentata richiama soprattutto i Syllabi di insegnamento delle Università italiane, perché i modelli di checklists all’estero (Moon, 2002), soprattutto in America, sono assai dissimili, a volte distanti dalla cultura accademica e organizzativa del nostro paese.

³ Cfr. <https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/forpsicom/pagine-e-file/contenutiprodid/17-luglio-serbati.pdf>

⁴ Decreto Ministeriale n. 06 del 07/01/2019 “Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio”, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/482871/DM+n.+6+del+7+gennaio+2019+-+versione+accessibile.pdf/e503c92f-dc0f-4e2b-abce-dba6c73bac-fa?version=1.0&t=1547047012916>.

CORSI DI LAUREA TRIENNALE	CORSI DI LAUREA MAGISTRALE
AREA UMANISTICO – SOCIALE (C1)	AREA MEDICO-SANITARIA (A)
L-14 Scienze dei servizi giuridici	LM-42 Medicina veterinaria
AREA UMANISTICO – SOCIALE (C2)	AREA SCIENTIFICO TECNOLOGICO (B2)
L-18 Scienze dell'economia e della gestione aziendale	LM-53 Scienza e ingegneria dei materiali
AREA SCIENTIFICO TECNOLOGICO (B2)	AREA SCIENTIFICO TECNOLOGICO (B1)
L-22 Scienze delle attività motorie e sportive	Interclasse LM-74 Scienze e tecnologie geologiche e LM-79 Scienze geofisiche
AREA SCIENTIFICO TECNOLOGICO (B1)	AREA UMANISTICO – SOCIALE (C)
L-26 Scienze e tecnologie alimentari	LM-78 Scienze filosofiche
L-32 Scienze e tecnologie per l'ambiente e la natura	LM-85 Scienze pedagogiche
L-41 Statistica	LM-87 Servizio sociale e politiche sociali

Tab. 4: Suddivisione, per i Syllabi analizzati, della classe di laurea nelle aree previste dal DM n. 06/2019

Nelle due tabelle successive sono sintetizzati le frequenze e le percentuali relative alla presenza, nei Syllabi analizzati, delle voci precedentemente citate.

	N	%
Informazioni Docente	154	100%
Prerequisiti	125	81,16%
Risultati di apprendimento	149	96,75%
Declinati Descrittori di Dublino	93	60,38%
Contenuti	151	98,05%
Testi	145	94,15%
Metodi didattici	148	96,10%
Metodi valutazione	148	96,10%
Criteri valutazione	117	75,97%
Altro	40	25,97%

Tab. 5: Analisi aggregata Syllabi – Corsi di Laurea Triennale (Tot. = 154)

	N	%
Informazioni Docente	118	88,05%
Prerequisiti	102	76,11%
Risultati di apprendimento	116	86,56%
Declinati Descrittori di Dublino	62	46,26%
Contenuti	118	88,05%
Testi	117	87,31%
Metodi didattici	114	85,07%
Metodi valutazione	115	85,82%
Criteri valutazione	101	75,37%
Altro	41	30,59%

Tab. 6: Analisi aggregata Syllabi – Corsi di Laurea Magistrale (Tot. = 134)

Come si evince dalla codifica di primo livello effettuata sui dati aggregati, sia per i Corsi di Laurea Triennale che Magistrale, il tasso di compilazione delle voci del Syllabus è alto. Le uniche voci che si discostano rispetto alle altre, per difetto, sono quelle relative a due ambiti tematici di rilevanza centrale: la declinazione rispetto ai *Descrittori di Dublino* e i *Criteri di valutazione*.

I Descrittori di Dublino, come si evince dalla descrizione fornita sul portale dedicato al *Quadro dei Titoli Italiani* (QTI)⁵ - ‘sono enunciazioni generali dei tipici risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio. Non vanno intesi come prescrizioni; non rappresentano soglie o requisiti minimi e non sono esaustivi; i descrittori mirano a identificare la natura del titolo nel suo complesso. Essi non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti in determinate aree accademiche o professionali’. I Descrittori di Dublino comprendono, come è noto: Conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*); Conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*); Autonomia di giudizio (*making judgements*); Abilità comunicative (*communication skills*); Capacità di apprendere (*learning skills*).

Descrivere i *Criteri di valutazione* – seconda voce ‘meno documentata’ nei Syllabi analizzati – significa esplicitare in profondità non solo gli strumenti con cui misurare una prestazione o un apprendimento, ma anche stabilire modalità idonee e criteri di qualità per formulare ed esprimere il giudizio valutativo intorno a ciò che è stato misurato, come, ad esempio, la validità e l’attendibilità delle fonti, la pertinenza rispetto agli scopi, la completezza dei contenuti, la comprensibilità, la chiarezza organizzativa, la ricchezza di esempi concreti ecc. (Vertecchi, 2003; Trinchero, 2012; Bezzi, 2014; Galliani, 2015; Castoldi, 2016; Perla, 2019).

⁵ I Ministri dell’istruzione superiore dei Paesi europei partecipanti al Processo di Bologna hanno deciso nel 2005 di realizzare il Quadro dei titoli per lo Spazio europeo dell’istruzione superiore (*Qualifications Framework for the European Higher Education Area - QF for the EHEA*), articolato nei tre cicli principali dell’istruzione superiore, come definiti dal Processo di Bologna, e funzionale a favorire una più corretta comprensione e comparabilità dei titoli dei differenti sistemi nazionali d’istruzione superiore; esso presenta, infatti, tutti i titoli rilasciati per ciascun ciclo, con riferimento al numero dei crediti ECTS e ai risultati di apprendimento (Descrittori di Dublino). Ogni Paese si è impegnato a realizzare un proprio Quadro nazionale dei titoli e, a partire dal 2005, anche in Italia il Ministero ha avviato il processo di realizzazione del *Quadro dei titoli italiani* - QTI. All’interno questo Framework, i risultati di apprendimento comuni a tutte le qualifiche di un certo ciclo sono espressi da descrittori di tipo generale: essi devono essere applicabili ad una vasta gamma di discipline e profili e devono tener conto delle molteplici articolazioni possibili del sistema d’Istruzione Superiore nazionale. Dopo la Conferenza Ministeriale di Praga (2001), un gruppo di esperti provenienti da differenti paesi ha prodotto una serie di descrittori per i tre cicli del Processo di Bologna, successivamente denominati Descrittori di Dublino (*Dublin descriptors*). Cfr. <http://www.quadrodeititoli.it/>.

Se si osserva la Tab. 7 riportante l'analisi dei Syllabi aggregati per Aree disciplinari, è interessante notare come, per i corsi di Laurea Triennale, il tasso di compilazione delle schede secondo i Descrittori di Dublino è significativamente inferiore (43,59%) per l'area umanistico-sociale rispetto a quello per l'area scientifico-tecnologica (66,09%), mentre per i criteri di valutazione il tasso di compilazione è inferiore per l'area scientifico-tecnologica (73,91%) rispetto a quella umanistico-sociale (82,05%).

	CORSI DI LAUREA TRIENNALE						CORSI DI LAUREA MAGISTRALE								
	Area Umanistico-Sociale			Area Scientifico-Tecnologica			Area Umanistico-Sociale			Area Scientifico-Tecnologica			Area Medico-Sanitaria		
Voci del Syllabus	F. A.	% area	% tot.	F. A.	% area	% tot.	F. A.	% area	% tot.	F. A.	% area	% tot.	F. A.	% area	% tot.
Informazioni Docente	39	100,00	25,32	115	100,00	74,68	53	100,00	39,55	17	51,52	12,69	48	35,82	100,00
Prerequisiti	21	53,85	13,64	104	90,43	67,53	46	86,79	34,33	16	48,48	11,94	40	29,85	83,33
Risultati di apprendimento	35	89,74	22,73	114	99,13	74,03	53	100,00	39,55	16	48,48	11,94	47	35,07	97,92
Descrittori Dublino	17	43,59	11,04	76	66,09	49,35	46	86,79	34,33	16	48,48	11,94	0	0,00	0,00
Contenuti	36	92,31	23,38	115	100,00	74,68	53	100,00	39,55	17	51,52	12,69	48	35,82	100,00
Testi	36	92,31	23,38	109	94,78	70,78	53	100,00	39,55	17	51,52	12,69	47	35,07	97,92
Metodi didattici	34	87,18	22,08	114	99,13	74,03	50	94,34	37,31	16	48,48	11,94	48	35,82	100,00
Metodi valutazione	34	87,18	22,08	114	99,13	74,03	52	98,11	38,81	17	51,52	12,69	46	34,33	95,83
Criteri Valutazione	32	82,05	20,78	85	73,91	55,19	39	73,58	29,10	16	48,48	11,94	46	34,33	95,83
Altro	19	48,72	12,34	21	18,26	13,64	39	73,58	29,10	2	6,06	1,49	0	0,00	0,00

Tab. 7: Analisi dei Syllabi aggregati per Aree disciplinari

Per quanto riguarda i corsi di Laurea Magistrale di area scientifico-tecnologica, il tasso di compilazione di tutte le voci analizzate, complessivamente, è più basso: diversi Syllabi di insegnamento sono risultati incompleti e, anche per quelli compilati, si è osservato una spiccata tendenza all'approfondimento contenutistico specialistico (a volte attraverso elenchi puntati di contenuti), rispetto all'esplicitazione, ad esempio, delle competenze trasversali attese degli studenti, dei metodi didattici o dei metodi e criteri di valutazione.

Per quanto riguarda invece i corsi di Laurea Magistrale di area Medico-Sanitaria, la nota più interessante è che il tasso di compilazione delle varie voci è elevato, ma nessun Syllabus è stato declinato secondo i Descrittori di Dublino. Approfondendo questo dato attraverso una comparazione più dettagliata dei Syllabus di area Medico-Sanitaria, è emersa, effettivamente, la scelta unanime di utilizzare una diversa organizzazione strutturale dei contenuti – meritevole di ulteriori approfondimenti – rispetto a quella in uso nella maggioranza dei Corsi di Ateneo. Innanzitutto, i risultati di apprendimento attesi sono sempre stati declinati sempre secondo le voci “Conoscenze”, “Abilità” e “Competenze”. Inoltre, alle informazioni anagrafiche e alcune voci in parte compresenti nella scheda Uniba – Obiettivi, Risultati di apprendimento, Programma/Argomenti, Modalità di erogazione della didattica, Frequenza, Prerequisiti, Metodi didattici, Accertamento dell'acquisizione delle conoscenze/competenze, Modalità di svolgimento dell'esame e criteri di valutazione dell'apprendimento, Libri di testo, Sede – si aggiunge una tabella, come da esempio riportato, riportante un planning orario delle lezioni dedicate a ciascun argomento (di cui si riporta anche l'ambito conoscitivo e la descrizione):

Syllabus			
Conoscenze	Argomenti	Descrizione	Ore
	Introduzione al corso	Organizzazione e finalità del corso...	2
Acquisizione dei principi teorici su ... (contenuto specifico)	Teoria...	Contenuto specifico...	2

Tab. 8: Estratto dal Syllabus di un Corso di Laurea magistrale di area Medico-Sanitaria

In molti Syllabi, inoltre, si assiste all'assenza totale di compilazione della voce “prerequisiti”; alcuni Syllabi sono personalizzati e aggiungono una voce “altro” differente rispetto agli altri (i.e.: “assegnazione tesi di laurea”; “ricevimento studenti”).

I dati sembrano suggerire una generale attenzione più per le azioni dell'insegnante che per quelle degli studenti: la centratura, in molti casi, appare più specificatamente orientata verso la didattica disciplinare, che verso attività *learning* o *student-centered*.

L'alto grado di eterogeneità documentale riscontrata nell'analisi non è solo di tipo strutturale, ma anche *formale*: comparando le modalità di scrittura dei Syllabi, vi sono delle

differenze significative fra settori scientifici disciplinari diversi, ad esempio – per quanto riguarda l'analisi dei Syllabi di insegnamento dei Corsi di laurea triennale – fra quello giuridico-sociale e quello matematico-statistico: nel primo caso lo stile di scrittura appare narrativa, esplicativa, curata nella forma, a differenza del secondo settore, in cui lo stile di scrittura sembra più sintetico, analitico, specialistico, centrato maggiormente sul contenuto. In molti casi, lo stile di scrittura “narrativo” emergente nei Syllabi di ambito giuridico coincide anche con il discostarsi dalla strutturazione secondo i Descrittori di Dublino (il che giustifica, in parte, quanto osservato precedentemente in relazione alla Tab. 7, ossia che il tasso di compilazione delle schede secondo i Descrittori di Dublino è significativamente inferiore per l'area umanistico-sociale rispetto a quello per l'area scientifico-tecnologica). Rispetto ai criteri di valutazione, infine, si assiste assai di frequente a formule incentrate su ‘metodi/strumenti’ di valutazione (colloquio orale, scritto, ecc.) e sui contenuti da dover apprendere, piuttosto che sui criteri: la cultura della valutazione in Università (Perla, 2004) sembra ancora tutta da costruire.

4. Azioni ‘work in progress’

L'analisi dei Syllabi – seppur non esaustiva, ma ristretta ad una percentuale di Corsi di laurea davvero esigua rispetto al totale degli insegnamenti in Uniba – ha mostrato un alto grado di eterogeneità nella strutturazione documentale di Ateneo e evidenziato alcuni bisogni di formazione specifici (in particolare rispetto al tema della valutazione e alla strutturazione dei risultati di apprendimento secondo i *Dublin Descriptors*).

Il percorso non è concluso. Il protocollo della ricerca prevede infatti una serie di ulteriori step (alcuni in programmazione, altri in corso di svolgimento), che mirano alla focalizzazione, su un numero più limitato di Syllabi di insegnamento, del grado di coerenza interna fra:

- a) obiettivi formativi, risultati di apprendimento attesi, metodi di insegnamento, contenuti e modalità di verifica (il “constructive allineament”; Biggs, 2003; Biggs, Tang, 2007; O'brein, Millis & Cohen 2008; Serbati, Zaggia, 2012);
- b) obiettivi formativi e risultati di apprendimento dei diversi insegnamenti all'interno dello stesso Corso di Laurea;
- c) Syllabi e Scheda Unica Annuale.

A conclusione di questi step si prevede una fase di approfondimento con strumenti di rilevazione e modalità di analisi dei dati di tipo qualitativo, come interviste in profondità e focus group, volte a disambiguare le motivazioni che sottendono alcune precise scelte documentali precedentemente emerse dall'analisi (come la strutturazione del Syllabus nei Corsi di Laurea magistrale di ambito Medico-Sanitario) e ad approfondire la dialettica fra trasversalità didattico-documentale e specificità linguistico-disciplinare, che tanto sembra incidere nei modelli di Syllabi analizzati, così differenti fra loro per forma e organizzazione. Il fine ultimo è quello di pervenire alla formalizzazione di Linee Guida operative per la

redazione efficace del Syllabus dell'insegnamento, allineando modalità di insegnamento e pratiche di valutazione agli obiettivi formativi e ai risultati di apprendimento attesi dell'attività didattica, da utilizzare come dispositivo nei futuri percorsi di formazione per i docenti novizi e in servizio.

Le attività del PRODID-TLL – alcune già attuate, altre in corso – stanno contribuendo a: a) svolgere un'importante funzione di sensibilizzazione della comunità accademica verso il *learning design*, l'innovazione didattica e tecnologica per la promozione dell'*active learning* (Coryell, 2017); b) promuovere azioni di accompagnamento alla professionalizzazione dei docenti, a partire dalla riflessione sulla propria pratica didattica e sulla motivazione ad insegnare.

Il modello ispiratore che sottende tali attività – già sperimentato dalla *Faculty of Engineering* (LTH) della Lund University in Svezia – considera la *competenza pedagogica* nell'insegnamento (Tågerud, 2010) come un processo a spirale (secondo il modello ispirato al Kolb's Learning Cycle: Kolb, 1984) che vede interagire conoscenza teorica (*Theory: knowledge of teaching and learning*), pratica pedagogica (*Student learning-Teaching*) e abilità di insegnamento di progettazione e osservazione (*Teaching skills: planning of teaching; observation of teaching and learning*).

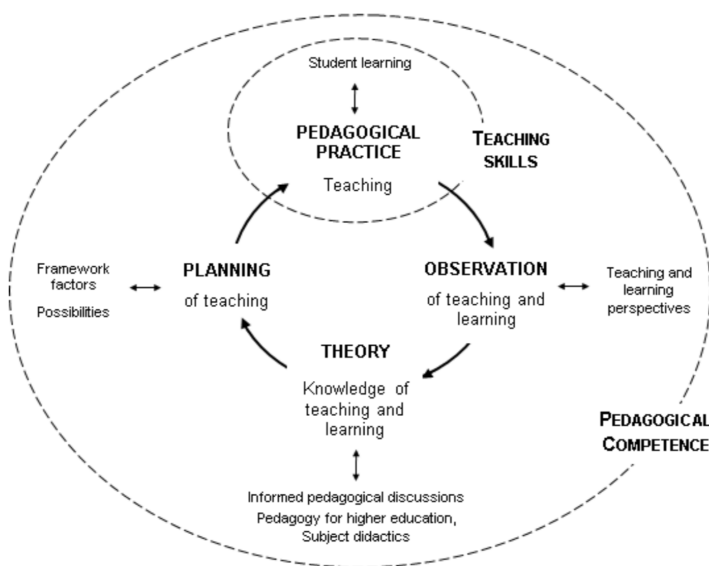


Fig. 2: A model for pedagogical competence at LTH
(Olsson, et al. 2010; Olsson & Roxå 2013)

L'ultimo step di lavoro, in fieri, riguarda la costruzione curricolare e l'innovazione metodologica introdotta all'interno del TLL attraverso la ricerca, specificatamente attraverso

l'analisi delle pratiche formali e informali dell'insegnamento (Altet, 2003; Vinatier, Altet, 2008; Perla 2014, 2018, 2019), al fine di comprendere come costruire, con i docenti coinvolti ed afferenti ad aree disciplinari differenti, un dialogo dialettico fra didattica e saperi disciplinari a livello universitario.

L'approccio del gruppo di lavoro barese è di tipo *collaborativo* (Perla, 2011, 2014, 2019).

Come è noto, la formazione esclusivamente seminariale non è efficace nel contesto universitario: occorre un lavoro *co-epistemologico*, di costruzione di rapporti sintonici fra la ricerca in didattica generale e la ricerca in ambito disciplinare, funzionale ad impostare nuovi formati di interpretazione teorica di tale rapporto e a produrre dispositivi efficaci di lavoro integrato utili all'agire d'aula del docente. Per poter introdurre delle modifiche migliorative nella didattica, occorre comprendere le complesse azioni di *contro-trasposizione* didattica (Frish, 2016, 2017, 2018) del docente universitario e i processi mediatori (Damiano, 2013) finalizzati a trasformare il sapere accademico in apprendimento, ad interpretare la disciplina-ricerca (o sapere sapiente) in disciplina da insegnare (e apprendere). Le conoscenze disciplinari in ambito universitario afferiscono ad ambiti differenti e sono di tipo specialistico, sovente difficili da trasporre affinché gli studenti possano comprendere il valore formativo dei saperi e acquisire conoscenze e competenze utili e spendibili anche al di fuori del contesto universitario. Gli stessi obiettivi formativi dei corsi di Laurea e Laurea magistrale italiani non sempre sono impostati secondo criteri uniformi. Le conseguenze di tale criticità si manifestano in una serie di problematiche di apprendimento dello studente, sia in entrata che in uscita, ben evidenziate da diverse indagini internazionali, quali il problema degli abbandoni ovvero del limitato successo formativo degli studenti a livello universitario; una crescente difficoltà degli studenti ad usufruire delle tradizionali lezioni trasmissive accademiche; il bisogno di creare forme di transizione e di continuità didattica dalla scuola secondaria all'università.

Formare gli studenti universitari richiede, da parte del docente universitario, cambiamenti profondi nel modo di selezionare i contenuti del sapere da insegnare (e da rendere "potabili") e nei mediatori, anche tecnologici, indispensabili per trasformare quei contenuti in competenze – educative e transdisciplinari – di lungo termine, facendo dialogare didattica e nuovi formati multimediali della divulgazione scientifica di grande efficacia comunicativa, interrogandosi sul rapporto fra fini e mezzi dell'insegnare (curricolo, progettazione, valutazione, ecc.).

Il lavoro sul progetto PRODID è *in progress*: il percorso di formazione è stato il primo step, seguito da un'analisi, non ancora conclusa, dei Sillabi di insegnamento. È in corso di avvio il prosieguo della sperimentazione, incentrato sull'innovazione curricolare e metodologica attraverso la ricerca, per lo sviluppo professionale dei docenti universitari.

Riferimenti bibliografici

Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia* (tr. it.). Brescia: La Scuola.

Barboni L., Magistrali A., Quadrani F. (2017). La Curriculum Map nella progettazione del percorso formativo: l'esperienza dell'Università degli studi di Camerino. *Excellence and innovation in learning and teaching*, 1, pp. 112-125.

Bartell M. (2003). Internationalisation of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43–70.

Bezzi C. (2014). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.

Biggs J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press.

Biggs J., Tang C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham: Open University Press/McGraw Hill

Brown H., Sommerlad E. (1992). Staff Development in Higher Education- Towards the Learning Organization?. *Higher Education Quarterly*, 46, 174-189.

Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Deem R., Hillyard S., Reed M. (2007). *Knowledge, higher education, and the new managerialism: The changing management of UK universities*. Oxford: Oxford University Press.

DeZure D., Chism N., Sorcinelli D.M., Cheong G., Ellozy, A.R., Holley M., Kazem B., Dawood A. (2012). Building International Faculty-Development Collaborations: The Evolving Role of American Teaching Centers, *The Magazine of Higher Learning*, 44(3), pp. 24-33.

Dipace A., Limone P., Bellini C. (2017). Faculty development e innovazione didattica. Le esperienze dell'Università di Foggia. *Excellence and innovation in learning and teaching*, 1, pp. 126-142.

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.

Ellis R., Hogard E. (2018). *Handbook of Quality Assurance for University Teaching*. New York: Routledge.

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2007). *Eu-*

ropean standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions. Helsinki: ENQA. <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

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 & Insegnamento*, XII, 1, 137-153.

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

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

Frisch M. (2016). *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris: L'Harmattan.

Frisch M. (2017). *Didactique de l'information-documentation: émergences, interaction et convergences avec les environnements informatiques pour l'apprentissage et les métiers de l'humain*. Colloque EIAH, Actes de la conférence, pp.388-390. From: <http://eiah2017.unistra.fr/wp-content/uploads/2016/10/Actes.pdf>.

Frisch M. (2018). Accompanying training professionalization processes, using didactic and research in a complex perspective. *Form@re*, 18(2), 62-75.

Galliani L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.

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. The Institute for Learning and Teaching in Higher Education and SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), 5(1), 87–100.

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.

Harrison R. (2009). *Learning and Development*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Lotti A. (2017). Sviluppare le competenze formative dei docenti universitari: l'esperienza dell'Università di Genova. *Excellence and innovation in learning and teaching*, 1, pp. 95-111.

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

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

Moon J. (2002). *The module and programme development handbook*. Kogan Page.

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.

O'Brein J.G., Millis B.J., Cohen M.W. (2008). *The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach, second edition*. San Francisco: Jossey-Bass.

OCDE (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. Available from: <https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>.

Olsson T. *et al.* (2010). Pedagogical competence – a development perspective from Lund University. In: Ryegård, Å. (Ed.). *A Swedish perspective on Pedagogical Competence* (pp. 121-132). Uppsala University.

Olsson T., Roxå T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), pp. 40-61.

Perla L. (2004). *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.

Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Perla L. (2014). *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel primo biennio*. Bergamo-Lecce: Pensa Multimedia.

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

Perla L. (Ed) (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Scholé-Morcelliana.

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.

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.

Saroyan A., Amundsen C. (2004). Rethinking higher education: From a course design workshop to a faculty development framework. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Saryon A., Frenay M. (Eds.) (2010). *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

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

Serbati A., Zaggia C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai *learning outcomes*: una proposta per i corsi di studio universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5(9), 11-26.

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.

Tågerud Y. (2010). Pedagogical competence – experiences from an institution in the process of being merged. In Å, Ryegård, K., Apelgren, T. & Olsson (2010). A Swedish perspective on pedagogical competence. Uppsala University (ed. or.: *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*, from: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22232/1/gupea_2077_22232_1.pdf).

Teichler U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48(1), 5-26.

Tigelaar D.E.H., Dolmans, D.H.J.M., Wolfhagen, I.H.A.P. & Van Der Vleuten C.P.M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher education*, 48(2), 253 – 268.

Trinchero R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

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

Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli.

Vinatier I., Altet M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.

Waks L.J. (2003). How globalization can cause fundamental curricula change: An American perspective. *Journal of Educational Change*, 4(4), 383–418.

Wihlborg M. (2009). The pedagogical dimension of internationalisation? A challenging quality issue in higher education for the twenty-first century. *European Educational Research Journal*, 8(1), 117–132.

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

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