

TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba.

TLL (Teaching Learning Laboratory) and dialectical training in Didactic of university teachers: first steps towards the certification of pedagogical competence in Uniba (University of Bari).

Loredana Perla, Università degli Studi di Bari.

Viviana Vinci, Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria.

ABSTRACT ITALIANO

A livello internazionale è fortemente avvertita la necessità di supportare la qualità della docenza universitaria. In particolare, valutare e promuovere le competenze *pedagogiche* dei docenti universitari appare un compito, seppur complesso, prioritario ai fini della qualificazione dell'insegnamento e dell'incremento degli apprendimenti. In Italia si assiste a un ritardo nei processi di valorizzazione della didattica universitaria, soprattutto in termini carrieristici e retributivi. L'Università di Bari ha avviato, sulla base dell'analisi dei bisogni emersa dalla ricerca condotta dalla rete interuniversitaria ASDUNI, la strutturazione di percorsi formativi pilota - personalizzati in funzione di gruppi target differenti - per lo sviluppo professionale dei docenti universitari.

ENGLISH ABSTRACT

The need to support the quality of academic teaching is clearly recognised at international level. In particular, assessing and promoting the pedagogic competences of the university teachers appears a priority task, albeit complex, aimed to improve teaching and to increase learning outcomes. We are witnesses a delay in the appraisal processes of academic teaching in Italy, especially from a career and economic point of view. The University of Bari has started, on the basis of the needs analysis emerging from the research conducted by the ASDUNI inter-university network, the structuring of pilot training paths - personalized according to different target groups - for the professional development of university teachers.

La qualificazione della professionalità docente in Università

A livello internazionale è fortemente avvertita, ormai da tempo, la necessità di supportare la qualità della docenza attraverso l'impegno di indirizzo di precise policy e delle stesse Università (OCDE, 2012; EC, 2013). Fra le raccomandazioni rivolte alle istituzioni accademiche, prioritaria è quella di garantire ai giovani conoscenze e abilità aggiornate, trasversali, connesse con il mercato del lavoro, da assicurare attraverso un insegnamento che si avvalga di innovazione e di elevata qualità di costruzione di ambienti di apprendimento.

Nel report *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions* (2007) la formazione del docente universitario è fortemente raccomandata e viene costantemente sottolineato che il corpo docente delle accademie dovrebbe ricevere una formazione sulla trasposizione didattica dei contenuti e, in linea con le linee ENQA e con il *Report per l'European Commission Improving the Quality of Teaching and LEARNING in Europe's Higher Education Institutions* (2013), certificare le sue competenze didattiche entro il 2020.

Le istituzioni universitarie hanno la responsabilità di garantire un'appropriate formazione certificata e opportunità di sviluppo professionale per i docenti (Felisatti & Serbati, 2015, 2017; Diamond, 2002; Biggs & Tang, 2007; Ferman, 2002; ENQA, 2007; Galliani, 2011), i quali necessitano di competenze professionali plurime, non solo strettamente disciplinari, ma anche pedagogico-didattiche, funzionali alla messa in atto di adeguate metodologie di insegnamento, progettazione, valutazione, organizzazione e comunicazione (Shulman, 1987; Wilkerson & Irby, 1998; Biggs & Tang, 2007). Anche la progressione di carriera dei docenti non può non tenere conto, assieme alla produzione della ricerca scientifica, della valutazione delle performances di insegnamento e di altri fattori capaci di valorizzare i docenti meritevoli nel contribuire all'innalzamento degli esiti di apprendimento: si tratta di considerare competenze complesse e multifaccettate (Felisatti, Serbati, 2014), da suscitare attraverso percorsi formativi capaci di supportare il docente nella ricerca, nella didattica e nei compiti, frequenti, di tipo organizzativo-gestionale (basti pensare all'impegno sempre più pervasivo nella progettazione o nella strutturazione di percorsi formativi ad alto impatto sul territorio, come previsto dalla Terza missione universitaria).

Molte Università – sulla base anche degli studi incentrati sugli effetti dei *teachers' pedagogical training* (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007) – hanno già incrementato la strutturazione di proposte formative rivolte al personale docente attraverso la nascita di Centri universitari per l'eccellenza nell'insegnamento o TLC (*Centers for teaching and learning excellence and Faculty development*, cfr. Harrison, 2002; Varma-Nelson & Turner, 2017) che hanno come esito finale una certificazione delle competenze acquisite attraverso il percorso formativo, riconosciuta anche ai fini carrieristici e retributivi. Diversi i TLC internazionali (1), ampiamente diffusi soprattutto in contesti nordeuropei e americani (per una ricognizione aggiornata sul tema si veda: Felisatti, Serbati 2017), accomunati 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).

Riconoscimento e valutazione delle competenze pedagogiche dei docenti universitari

Che cosa rende un insegnante universitario competente? Rispondere a tale quesito appare, indubbiamente, non semplice. Così come è assai difficile definire che cosa rende un insegnamento efficace (Skelton, 2004; Carnell, 2007; Kember & McNaught, 2007; Devlin & Samarawickrema, 2010). Come evidenziano Ellis e Hogard (2018), infatti, vi sono alcuni

elementi intrinseci nel sistema Universitario che rendono la valutazione delle competenze dei docenti una sfida complessa e, per certi versi, “problematica”, in quanto basata su elementi paradossali: la constatazione, ad esempio, che i più comuni indicatori della qualità dell’insegnamento universitario – i risultati degli studenti agli esami, i feedback degli studenti sull’insegnamento, i sistemi di valutazione esterna o altri indicatori indiretti – non fanno riferimento all’insegnamento in sé, ma a dimensioni che sono spesso “nelle mani degli insegnanti stessi” (in particolare, l’esito degli esami). La qualità dell’insegnamento non è certamente l’esito di un processo lineare, ma deriva dalla combinazione di diversi elementi (Trigwell, 2001), fra cui: la centralità dei processi di apprendimento dello studente (Biggs, 2011), strategie didattiche e approcci metodologici centrati su problemi e su modelli riflessivi, esperienziali, trasformativi (Taylor & Cranton, 2012), una stretta connessione con il mondo del lavoro (Van den Brink et al., 2013) da cui nascono modelli docetici capaci di integrare le conoscenze in una prospettiva teorico-pratica (Sandberg & Tsoukas, 2011) e abilità e pratiche specifiche proprie dalla ricerca (Penny, 2003), un utilizzo peculiare dei mediatori didattici (Damiano, 2013) e dei dispositivi tecnologici (U.S. Department of Education, 2017), capacità riflessiva (Ashwin et al., 2015), capacità di analisi dell’esperienza di apprendimento e di soddisfacimento dei bisogni del contesto (Prosser & Trigwell, 1999; Ramsden, 2003).

Nonostante la valutazione delle competenze dei docenti universitari conservi un intrinseco carattere di complessità e non vi sia, ad oggi, una chiara standardizzazione dell’eccellenza nell’insegnamento universitario (Little, Locke, Parker & Richardson, 2007), vi sono alcuni sistemi internazionali di assicurazione della qualità da cui è possibile inferire alcune aree di competenza dell’insegnamento da documentare e valutare (2). In particolare i sistemi di premialità (3) – nonostante in letteratura si evidenziano alcune criticità sui processi che sottendono l’assegnazione dei premi (Gibbs, 2008; Devlin & Samarawickrema, 2010) – hanno certamente contribuito allo sviluppo di modelli di valutazione delle competenze dei docenti universitari.

Il modello UKPSF (2011), ad esempio, individua un insieme di dimensioni e indicatori della qualità insegnativa, all’interno di tre aree fra loro interrelate:

1) l’area delle attività (comprendente indicatori relativi alla progettazione, alla valutazione e feedback, allo sviluppo di ambienti di apprendimento, allo sviluppo professionale continuo, alla valutazione delle pratiche professionali ecc.);

2) l’area della conoscenza (comprendente indicatori relativi ai processi di insegnamento specifici della disciplina, alle modalità di apprendimento, all’uso delle tecnologie, alla valutazione dell’efficacia dell’insegnamento, al miglioramento della qualità ecc.);

3) l’area dei valori professionali (comprendente indicatori relativi al rispetto per gli studenti e per la loro individualità, alla promozione della partecipazione, all’utilizzo di approcci basati su evidenze e su risultati di ricerca, al riconoscimento del ruolo del contesto sulla pratica professionale ecc.).

Allo stesso modo, il *New Zealand National Tertiary Teaching Excellence Awards* individua quattro aree principali per valutare l’eccellenza nei processi di insegnamento e apprendimento nell’istruzione superiore (Gunn & Fisk, 2013), riguardanti la progettazione (progettazione curricolare, conoscenza disciplinare, capacità di motivare, rispetto per gli

studenti, apprendimento di gruppo, apprendimento critico, ecc.), la valutazione (uso del feedback a scopo formativo, approcci valutativi creativi e innovativi ecc.), lo sviluppo professionale (capacità di innovazione, contributo ai processi di riforma curricolari, partecipazioni a reti di eccellenza, ecc.), la riflessione (capacità di riflettere sul proprio insegnamento e su ciò che lo rende poco efficace, coinvolgimento degli studenti e dei pari nella valutazione della propria pratica, ecc.).

Un terzo esempio, degno di particolare interesse, è costituito dal progetto *Strategic Development of Pedagogical Competence*, finanziato dalla *Swedish Agency for Networks and Cooperation in Higher Education* (NSHU), che ha coinvolto dieci differenti istituzioni di alta formazione svedesi nella costruzione di un modello di valutazione delle competenze pedagogiche dei docenti universitari (Ryegård, Apelgren & Olsson 2010).

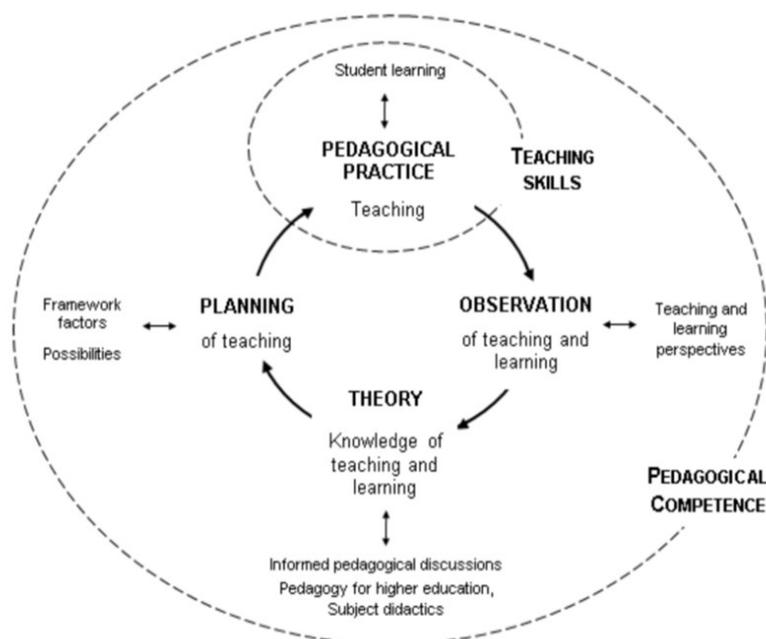


FIG. 1 - A MODEL FOR PEDAGOGICAL COMPETENCE AT LTH (OLSSON, ET AL. 2010; OLSSON & ROXÅ 2013)

Le domande che hanno sotteso il progetto di ricerca riguardano specificatamente la competenza pedagogica del docente: come è possibile descriverla? Come può essere documentata? Come può essere valutata e chi ha la competenza per farlo? Quando la competenza pedagogica fornisce una qualifica e come può essere premiata? A partire da una ricognizione sul tema della competenza pedagogica (Glassick et al., 1997, Giertz, 2003, Ryegård, 2008) e dalla formalizzazione di una definizione della stessa – come la capacità e la volontà di applicare le proprie attitudini, conoscenze e abilità nella promozione dell'apprendimento degli studenti, la capacità del docente di supportare teoricamente e

rendere pubblica la propria pratica didattica, capacità che presuppone lo sviluppo professionale continuo del docente, che si sviluppa secondo step gradualmente e che può essere descritta, quindi, secondo valori progressivi – nel *Final Report* del progetto si indicano criteri (4) e indicatori utili per la valutazione della competenza pedagogica del docente universitario. In quest'ultimo modello, promosso dalla *Faculty of Engineering* (LTH) della *Lund University* in Svezia, il concetto di eccellenza nell'insegnamento viene utilizzato per descrivere specificatamente la competenza pedagogica (Tågerud 2010, 61), la quale si sviluppa in 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*).

Nel suo complesso, tale modello valutativo tiene conto dell'interazione fra teoria e pratica e di come la competenza pedagogica si sviluppi, sul piano della teoria, da conoscenze frammentate a conoscenze sempre più strutturate, fino a una comprensione olistica integrata e, sul piano della pratica, da una forma non riflessiva o intuitiva a una sempre più riflessiva e strutturata, con un crescente scambio, con altri, di conoscenza ed esperienze (Kreber, 2002).

La situazione in Italia

In Italia si assiste a un ritardo nei processi di valorizzazione della didattica universitaria e di strutturazione di percorsi finalizzati alla formazione pedagogica certificata per lo staff accademico: soprattutto il riconoscimento delle competenze pedagogiche certificate del docente, anche a fini carrieristici e retributivi, è 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 o in sistemi quali l'Abilitazione Scientifica Nazionale dei docenti universitari è valutata, quasi esclusivamente, la sola produzione scientifica): la qualità della didattica e l'innovazione non costituiscono, ancora, argomenti semplici da introdurre nel contesto universitario (Perla, 2004). Lo statuto della Didattica universitaria è articolato in dimensioni complesse che non si riferiscono solo all'epistemologia disciplinare e che comprendono «la comunicazione, l'accoglienza, l'orientamento, il metodo, la 'cura' educativa da declinare in tutte le varie forme di accompagnamento e di tutorato dello studente. Il passaggio comporta una trasformazione rilevante anche nel ruolo del docente che da interprete di norme sociali e trasmettitore di una cultura standardizzata, è oggi chiamato a 'guidare' più che a 'modellare', a 'facilitare' più che a 'esporre', a 'mediare' più che a 'imporre', e dello studente, impegnato più attivamente e propositivamente nel processo di costruzione degli apprendimenti» (Perla, 2018, pp. 82-83).

Occorre però precisare che alcune importanti iniziative di qualificazione della professionalità docente sono state condotte, recentemente, all'interno dei processi di valutazione e accreditamento del sistema integrato di assicurazione della qualità AVA dell'ANVUR, al cui interno si collocano procedure di progettazione, gestione e

autovalutazione delle attività condotte, funzionali all'accreditamento e al miglioramento della qualità degli Atenei e dei Corsi di studio, anche al fine di ridurre le difficoltà di apprendimento e il limitato successo formativo degli studenti italiani, a livello universitario (ben evidenziato da indagini comparative internazionali, i.e.: PISA).

Allo stesso modo, occorre ricordare la recente attenzione nei curricula accademici allo sviluppo delle soft skill degli studenti, le quali risultano essere deboli e per nulla efficaci nel percorso di uscita dal contesto universitario e di ingresso nel mondo del lavoro (Yunus & Li, 2005; Bridgstock, 2009): si tratta di competenze di pensiero critico, risoluzione di problemi, decision making, assunzione di responsabilità e capacità gestionali di attività o progetti complessi, recentemente anche al centro di progetti valutativi comparativi nazionali quali TECO e TECOD dell'ANVUR.

All'interno di questo rinnovato scenario nazionale, si colloca il progetto PRODID - Preparazione alla professionalità Docente e Innovazione Didattica, nato per iniziativa di Ettore Felisatti presso l'Università di Padova (Felisatti & Serbati, 2015) e, successivamente, condotto nelle diverse iniziative svolte 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, presentate al Convegno tenutosi a Bari il 28 giugno 2017 (Rete ASDUNI; cfr. Felisatti & Serbati 2014, 2015, 2017; Felisatti, 2016; Barboni, Magistrali & Quadrani, 2017; Lotti, 2017, 2018; Dipace, Limone & Bellini, 2017, Perla, 2018).

Si presenta la ricerca condotta, all'interno della rete ASDUNI, dal gruppo di lavoro dell'Università di Bari Aldo Moro: grazie alla sperimentazione, di seguito descritta sinteticamente, è stato possibile analizzare i bisogni formativi del contesto universitario barese e strutturare il successivo progetto di istituzione PRODID-TLL (Teaching Learning Laboratory), focalizzato sulla strutturazione di percorsi formativi innovativi e personalizzati per gruppi target differenti.

La ricerca PRODID e la costituzione del TLL nell'Università degli Studi di Bari

Il protocollo della sperimentazione ha previsto una prima fase di somministrazione di un questionario, elaborato dall'Ateneo di Padova secondo il Framework of teaching di Tigelaar e colleghi (2004), ad un campione di docenti dell'ateneo barese (5); una seconda fase di analisi delle risposte e del contenuto, con clusterizzazione delle eccellenze e dei bisogni formativi. Il questionario è stato articolato 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. La struttura base del questionario si compone di due parti: la prima – formata da 10 item a risposta dicotomica – indaga quali pratiche didattiche il docente svolge abitualmente durante le ore di didattica di un particolare insegnamento; la seconda – composta da 23 quesiti basate su scale d'atteggiamento di tipo Likert, in cui viene chiesto al docente di esprimere la propria valutazione, attribuendo un punteggio da 1 (massimo disaccordo) a 7 (massimo accordo), su diversi ambiti tematici – è volta a comprendere credenze e opinioni rispetto al modo in cui viene interpretato il proprio ruolo di docente ed indaga diversi aspetti della professionalità didattica (docente

come persona, facilitatore di processi di apprendimento, esperto di contenuto, ricercatore in continuo apprendimento).

Sono state inoltre inserite quattro domande finali a risposta aperta (6) e un quesito sulla disponibilità ad essere ricontattati. Le risposte a tali domande sono state oggetto di un'analisi del contenuto, condotta utilizzando Atlas.ti, software per l'analisi dei dati testuali o *Caqdas - Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*. La codifica è avvenuta incrociando l'approccio metodologico top-down (con attribuzione di codici padovani già individuati nella sperimentazione pilota) con quello bottom-up, integrando codici nuovi emersi induttivamente dall'analisi svolta dall'équipe dell'Università di Bari. Dalla codifica iniziale e dal successivo accorpamento in famiglie di codici sono emerse diverse segnalazioni, suddivise in macro-categorie.

La declinazione del progetto Prodid nella sede barese ha sollecitato la progettazione e realizzazione del primo Teaching Learning Laboratory 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 a chi scrive, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione dell'Università di Bari. L'istituzione del TLL ha costituito un passaggio (anche simbolico) fondamentale nella comunità universitaria di Uniba di accreditamento dell'istanza di lavoro indicata dalla rete ASDU e avvertita per la prima volta nel corso della somministrazione del questionario Prodid per esplorare i bisogni formativi dei docenti: si è data ufficialità e visibilità alle potenzialità di sviluppo di un'area della didattica universitaria che è già ampiamente accreditata sin dagli anni '70 del secolo scorso in ambito pragmatistico ma ancora tutta da costruire nelle nostre realtà universitarie italiane. Nel contempo si è avviato un piano di azioni volto a intercettare e dare impulso ai cambiamenti che la formazione del docente universitario già attraversa in ragione dei mutamenti normativi seguiti alla riforma degli ordinamenti didattici (DM 509/1999), poi perfezionata dal Dm 270/2004 e con la seconda Legge 240/2010. L'avvio del sistema di accreditamento delle sedi e dei Corsi di Studio, di valutazione della formazione e della ricerca e il ruolo dell'Anvur nell'intero processo hanno costituito il volano del TLL. Non va dimenticato infatti che la qualità è sempre «strettamente associata agli sforzi di formazione e di educazione» (Gaziel, Warnet, 2000), ovvero alla Didattica. Né va dimenticato che, se leghiamo la qualità della Didattica a concetti quali efficienza, efficacia, produttività, funzionalità di un sistema autonomo, questi ultimi diventano di difficile applicabilità, a fronte di una tendenza all'allentamento – fino alla totale separazione – della connessione tra risorse, attività e risultati. Diciamo pure a fronte della dissociazione tra la Didattica e i processi di formazione e valutazione. Che è poi dissociazione tra la Didattica e la stessa innovazione tout court (7). Innovare significa introdurre una dimensione di dinamicità entro una realtà costitutivamente statica. È noto che tale dimensione dinamizzante si impone quasi sempre in modo endogeno e sotto l'influenza della stessa istituzione, pur sottraendosi ad essa al fine di modificarla o di trasgredirla (March, Olsen, 1992). Il TLL è stato presentato alla comunità universitaria come una possibile forma organizzativa di valore strategico per progettare e realizzare programmi di sviluppo per i docenti universitari sia nella direzione del miglioramento

dell'efficacia didattica dei docenti, sia nella direzione della rassegnazione di centralità al processo di teaching come componente strategica della valutazione della performance dell'Università.

Emersione dei bisogni del contesto barese

Richiamando sinteticamente le risultanze emerse dall'analisi quantitativa (rinviando per la lettura completa degli esiti al Report PRODID UNIBA pubblicato al link: <https://www.uniba.it/ateneo/presidio-qualita/prodid/prodid-relazione-definitiva-con-copertina-con-nota.pdf/view>), è emerso come tra le pratiche didattiche privilegiate i docenti abbiamo segnalato l'utilizzo di modalità finalizzate al coinvolgimento attivo degli studenti (89,3%), l'utilizzo di materiali didattici multimediali a supporto dell'erogazione frontale delle lezioni (71,9%) e la modifica della propria didattica sulla base delle opinioni degli studenti degli anni precedenti (70%), mentre "fanalino di coda" è considerato l'utilizzo di piattaforme online (20%). I docenti, inoltre, hanno attribuito un maggior peso alle metodologie didattiche (punteggio medio di 5,43 nel range da 1 a 7) rispetto alle metodologie valutative (punteggio medio: 4,32), in particolare ritenendo poco importante includere nelle valutazioni degli apprendimenti forme di valutazione reciproca tra studenti (punteggio medio: 3,88). La dimensione che ha ottenuto valutazioni sensibilmente inferiori è Docente come ricercatore in continuo apprendimento e, in particolar modo, l'ambito Riflessione e miglioramento (punteggio medio: 4,34) che presenta una maggiore variabilità nelle valutazioni espresse (il punteggio medio delle risposte all'item "Sarebbe utile avere a disposizione consulenti esperti di didattica a cui potersi riferire" è di 3,95). L'interesse e/o la necessità avvertita e manifesta di un supporto didattico-metodologico (anche attraverso la consulenza di esperti di didattica o seminari formativi) rappresenta, dunque, una questione "controversa" meritevole di ulteriori approfondimenti.

La codifica (8) delle risposte alle quattro domande aperte è avvenuta su 644 documenti primari contenenti almeno un campo compilato (dei 775 questionari complessivi inviati dai docenti dell'Università degli Studi di Bari partecipanti all'indagine).

Più della metà dei docenti coinvolti ha segnalato come fattori innovativi della propria azione didattica aspetti riguardanti le metodologie didattiche: strategie di mediazione/approfondimento dei contenuti, modalità che favoriscono negli studenti un sapere 'di sintesi' tra la componente teorica e pratica e modalità di coinvolgimento degli stessi studenti. 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 comunque di piattaforme on line - e l'attenzione verso gli studenti – in particolare, cura del rapporto con lo studente e coinvolgimento dello stesso. Tra i fattori considerati in maniera esigua sul piano dell'innovatività sono stati segnalati gli aspetti relativi alla valutazione della didattica 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 propria azione didattica le caratteristiche organizzative e contestuali tra le quali, in particolare, 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. Fra le criticità di carattere organizzativo rientrano alcune segnalazioni di un certo interesse relative all'organizzazione degli insegnamenti, quali la "collocazione temporale degli insegnamenti inadeguata", "la difficoltà a collegare i contenuti disciplinari con la pratica", la "mancanza di coordinamento fra insegnamenti"; lo "scarso orientamento alla professione nei corsi di laurea".

TAB. 1 – CORRELAZIONI ECCELLENZE_ GENERE E ETÀ

Correlazioni Eccellenze_Genere e Età											
Eccellenze	Genere				Fascia d'età						
		F	M	Totale		30-45	45-60	61-70	Oltre 70	Nd	Totale
Eccellenze_At tenzione al mondo extra- universitario	N	4	9	13	N	3	9	1	0	0	13
	%	30,8%	69,2%	100%	%	23,1%	69,2%	7,7%	0,0%	0,0%	100%
Eccellenze_At tenzione verso gli studenti	N	72	75	147	N	28	82	33	4	0	147
	%	49,0%	51,0%	100%	%	19,0%	55,8%	22,4%	2,7%	0,0%	100%
Eccellenze_C aratteristiche del docente	N	23	22	45	N	12	20	12	1	0	45
	%	51,1%	48,9%	100%	%	26,7%	44,4%	26,7%	2,2%	0,0%	100%
Eccellenze_D esideri	N	3	0	3	N	0	3	0	0	0	3
	%	100,0%	0,0%	100%	%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
Eccellenze_Di dattica	N	168	170	338	N	89	178	67	3	1	338
	%	49,7%	50,3%	100%	%	26,3%	52,7%	19,8%	0,9%	0,3%	100%
Eccellenze_Li ngua inglese	N	1	3	4	N	3	1	0	0	0	4
	%	25,0%	75,0%	100%	%	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
Eccellenze_U so delle valutazioni della didattica (da parte degli studenti)	N	4	7	11	N	0	10	1	0	0	11
	%	36,4%	63,6%	100%	%	0,0%	90,9%	9,1%	0,0%	0,0%	100%
Eccellenze_Ut lizzo delle tecnologie	N	72	80	152	N	38	88	26	0	0	152
	%	47,4%	52,6%	100%	%	25,0%	57,9%	17,1%	0,0%	0,0%	100%

Se l'analisi quantitativa delle risposte alle prime due sezioni del questionario ha mostrato alcuni dati contrastanti – che attestano, per un verso, una spiccata attenzione per la didattica e per le metodologie cosiddette "attive", ma, per altro verso, mostrano una posizione controversa rispetto alla necessità avvertita e manifesta di un supporto didattico-metodologico (anche attraverso la consulenza di esperti di didattica o seminari

formativi) – l’analisi delle risposte aperte, soprattutto in relazione all’ambito delle “Criticità”, ha permesso di comprendere, più in profondità, alcuni bisogni formativi impliciti, fra cui quella di un lavoro integrato sugli insegnamenti di un Corso di studi e sulla loro integrazione (da cui è discesa direttamente la scelta di un modulo formativo specifico sui syllabi di insegnamento).

Terminata la fase di codifica di primo livello, si è proceduto a un’elaborazione ulteriore dei dati al fine di incrociare le famiglie di codici con alcune variabili di contesto: il genere, l’età, il ruolo accademico e il Dipartimento di affluenza.

TAB. 2 – CORRELAZIONI ECCELLENZE_ RUOLO ACCADEMICO

Correlazioni Eccellenze_Ruolo accademico						
Eccellenze	Ruolo accademico					
		Ordinario/ Straordinario	Associato	Ricercatore A o B	Ricercatore (ante L.240/10)	Totale
Eccellenze_Attenzione al mondo extra- universitario	N	3	5	0	5	13
	%	23,1%	38,5%	0,0%	38,5%	100,0%
Eccellenze_Attenzione verso gli studenti	N	30	59	2	56	147
	%	20,4%	40,1%	1,4%	38,1%	100,0%
Eccellenze_Caratteristi che del docente	N	12	20	1	12	45
	%	26,7%	44,4%	2,2%	26,7%	100,0%
Eccellenze_Desideri	N	0	2	0	1	3
	%	0,0%	66,7%	0,0%	33,3%	100,0%
Eccellenze_Didattica	N	74	116	5	143	338
	%	21,9%	34,3%	1,5%	42,3%	100,0%
Eccellenze_Lingua inglese	N	1	1	0	2	4
	%	25,0%	25,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Eccellenze_Uso delle valutazioni della didattica (da parte degli studenti)	N	0	8	0	3	11
	%	0,0%	72,7%	0,0%	27,3%	100,0%
Eccellenze_Utilizzo delle tecnologie	N	25	48	4	75	152
	%	16,4%	31,6%	2,6%	49,3%	100%

TAB. 3 - CORRELAZIONI ECCELLENZE_DIPARTIMENTO DI AFFLUENZA

Correlazioni Eccellenze_Dipartimento di Afferenza								
Dipartimenti	Attenzione al mondo extra-universitario	Attenzione verso gli studenti	Caratteristiche del docente	Desideri	Didattica	Lingua inglese	Uso delle valutazioni della didattica (da parte degli studenti)	Utilizzo delle tecnologie
Emergenza e trapianti di organi	0	2	0	0	8	0	0	2
Biologia	0	6	2	0	8	1	0	5
Bioscienze, biotecnologie e biofarmaceutica	1	6	2	0	14	0	1	7
Chimica	0	9	2	0	19	0	2	3
Farmaciascienze del farmaco	1	6	3	0	13	0	0	5
Giurisprudenza	4	9	3	0	30	0	0	11
Informatica	0	8	1	0	9	0	1	11
Lettere lingue arti italianistica e culture comparate	1	15	2	0	16	0	0	14
Matematica	0	3	3	0	8	0	1	3
Medicina veterinaria	1	4	0	0	19	1	0	5
Scienze agro-ambientali e territoriali	0	2	1	0	12	1	0	3
Scienze biomediche ed oncologia umana	0	6	0	0	11	0	0	3
Scienze del suolo, della pianta e degli alimenti (di.s.s.p.a.)	1	6	2	0	19	0	2	10
Scienze della formazione, psicologia, comunicazione	0	11	0	1	26	1	1	3
Scienze della terra e geoambientali	0	3	2	0	10	0	0	7

Correlazioni Eccellenze_Dipartimento di Afferenza								
Scienze economiche e metodi matematici	0	5	1	1	10	0	0	5
Scienze mediche di base, neuroscienze ed organi di senso	0	10	1	0	14	0	0	5
Scienze politiche	0	6	4	0	13	0	1	6
Studi umanistici (disum)	1	14	12	0	34	0	0	20
Dipartimento interdisciplinare di medicina (dim)	0	1	0	1	4	0	0	2
Dipartimento interuniversitari o di fisica	0	4	1	0	10	0	1	8
Jonico in sistemi giuridici ed economici del Mediterraneo: società, ambiente	1	3	2	0	17	0	0	7
Studi aziendali e giusprivatistici	2	8	1	0	14	0	1	7
Totale	13	147	45	3	338	4	11	152

Dall'analisi condotta incrociando i codici (segnalazioni) con le variabili di contesto, si evince che i fattori che maggiormente nella variabilità delle risposte non sono il genere e l'età, ma il ruolo accademico e il Dipartimento di appartenenza: la considerazione della metodologia utilizzata quale fattore innovativo della stessa pratica didattica, ad esempio, 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. Questa indicazione è importante nell'orientare la programmazione di future proposte formative che, se per un verso, potranno essere orientate prioritariamente ai neoassunti in ruolo (quindi, presumibilmente, a docenti di fascia di età inferiore), per altro verso non può escludere la partecipazione dei docenti di alto grado accademico, in particolare i docenti ordinari.

I risultati dell'indagine sono stati successivamente elaborati secondo indicatori di sintesi, in modo da identificare cluster di docenti da utilizzare per la successiva fase formativa. Tali indicatori di sintesi (forniti dal gruppo di ricerca pilota padovano e ottenuti mediante procedura di sintesi per mezzo di analisi fattoriali condotte su alcuni quesiti delle prime due sezioni del questionario), comprendono: l'interesse, l'esigenza di

supporto, la disponibilità al contatto, l'esperienza tecnologica, l'esperienza metodologico/ valutativa, la soddisfazione degli studenti. I rispondenti sono stati così classificati per livello di coinvolgimento nelle azioni di miglioramento:

- *Teaching Learning Designer (TLD)*: docenti con interesse, disponibilità al confronto, pratica tecnologica e didattica, riconosciuta qualità;
- *Qualificati*: docenti con pratica tecnologica e didattica, riconosciuta qualità.
- *Ricettivi*: docenti con interesse ed esigenze di supporto; definiti Novizi se fino ai 45 anni.
- *Disponibili*: disponibilità ad essere contattati (non già classificati nei gruppi precedenti).
- *Altri* non disponibili o indifferenti (docenti rimanenti).

TAB. 4 - CLASSIFICAZIONE DEI DOCENTI-RISPONDENTI (UNIBA)

Classificazione dei docenti-rispondenti (UNIB)				
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%

La classificazione finale esito dell'analisi dei dati mostra una percentuale consistente di docenti considerati "ricettivi", ossia coloro che mostrano interesse alto, medio-alto o medio; che hanno manifestato l'esigenza di supporto nell'organizzazione della didattica alta, medio-alta o media e che non rientrano nei gruppi classificati come "esperti" o "qualificati" (in cui è manifesta anche un'elevata esperienza tecnologica, metodologica e valutativa; in cui il livello di soddisfazione degli studenti è "alto" – per il gruppo dei docenti "esperti" che, inoltre, hanno dichiarato anche la disponibilità ad essere contattati – o "medio alto" – per i docenti classificati come "qualificati"). 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).

Dall'analisi dei risultati alle azioni organizzative del TLL

Sulla base dell'analisi dei dati richiamati, il TLL ha avviato la strutturazione di percorsi formativi pilota – personalizzati in funzione di gruppi target differenti (vedi par. 6) – per lo sviluppo professionale dei docenti universitari neo-assunti e in servizio. Le attività 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, riflessione sulla propria pratica, riflessione sull'efficacia dei mediatori utilizzati con successiva formalizzazione a seconda dell'ambito disciplinare di appartenenza;
- 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;
- condividere le risultanze dell'analisi documentale (schede SUA e syllabi di insegnamento) con i docenti universitari Uniba coinvolti nelle attività formative,
- impostare nuovi formati di interpretazione teorica del rapporto fra didattica generale e saperi disciplinari;
- produrre dispositivi efficaci di lavoro integrato utili all'agire d'aula del docente universitario impegnato nella formazione degli studenti;
- valorizzare il ruolo dello studente in apprendimento (Serbati, Felisatti & Dirks, 2015) nella costruzione dei mediatori didattici e nei processi di valutazione;
- esplorare modelli di intervento per sostenere la professionalità docente: *Peer tutoring; Peer coaching; Faculty learning communities; Scholarship of Teaching and Learning; Networking; Staff development;*
- 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).

TAB. 5 - ARTICOLAZIONE DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE

Articolazione delle attività formative					
Gruppi Target	Neoassunti, Coordinatori dei CdS, Responsabili delle unità didattiche, gruppo di accreditamento, Direttori dei dipartimenti, docenti titolari degli insegnamenti del I an				
Moduli formativi	Syllabi disciplinari linee guida operative per la redazione dei syllabi degli insegnamenti, allineando modalità di insegnamento e pratiche di valutazione agli obiettivi formativi e ai risultati di apprendimento attesi dell'attività didattica	La mediazione didattica basi conoscitive, abilità e strumenti utili alla realizzazione di interventi didattici 'learner-centred' per l'implementazione di una didattica rivolta a piccoli e grandi gruppi	Comunicazione efficace e Public speaking conoscenze e abilità base per la comunicazione efficace dei contenuti finalizzata alla partecipazione/ coinvolgimento degli studenti	Progettazione e valutazione basi conoscitive, abilità e strumenti per un approccio 'per competenze' alla disciplina Progettazione e valutazione	Le conoscenze interdisciplinari percorso di riflessione condiviso sulle componenti pedagogiche e tecnologiche dei contenuti di conoscenza disciplinare. Connessione inter/transdisciplinari Le conoscenze interdisciplinari
Metodologie	esercitazioni, riflessioni individuali e condivise, role play a gruppi, esperienze laboratoriali, attività di simulazione e di scambio tra pari, allo scopo di costruire una learning community interattive.				

Discussione e conclusione

Il TLL sta avanzando i primi passi di una sperimentazione di un modello di "customizzazione professionale" per il docente universitario sia per quanto riguarda il modello della sua formazione, sia per quanto riguarda la dimensione valutativa delle competenze mano a mano maturate a fini di certificazione. Così come avviene in molti Paesi del mondo, infatti, il tentativo è di modellizzare nell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro percorsi di formazione a supporto della didattica universitaria che siano certificati proceduralmente dal TLL in modo da visibilizzare anche il lavoro che comporta l'induction e lo sviluppo professionale a fini didattici.

È tuttavia prematuro trarre ora conclusioni poiché i processi di formazione sono in pieno svolgimento. Alcune prime considerazioni possono essere appena inferite.

Il design formativo in via di sperimentazione sta palesando la necessità di una postura simmetrica fra formatore e formato e, sul campo dell'azione, di un ampio spazio dedicato alla dialettica epistemologica fra docente disciplinare e didatta. I moduli di formazione progettati nel TLL sono stati pertanto costruiti seguendo un protocollo ad alto gradiente peer-to-peer con un primo target individuato nei neoassunti (167 persone: 47 Ricercatori - RTDa e RTDb neoassunti; 108 docenti di prima o seconda fascia con passaggio di qualifica o trasferimento; più 12 Coordinatori dei CdS sottoposti a visita di accreditamento ANVUR).

Due sono le direzioni di lavoro che si stanno perseguendo.

La prima: formazione induction e co-valutazione svolta in forma di dialettica fra neo-assunti e docenti senior con presenza del didatta formatore; il target-group dei docenti senior è pienamente coinvolto nella sperimentazione e il modello riprende alcuni tratti di quello già sperimentato con docenti di Liceo (Perla, 2014). Nel modello in via di sperimentazione l'interconnessione fra contenuti e competenze del docente disciplinare e contenuti e competenze pedagogiche viene suscitata a partire da "exempla ambientali", case-study strutturati seguendo la modalità della co-progettazione fra disciplinisti e didatti. Le competenze insegnative, infatti, non possono essere apprese così come avviene con le conoscenze e le abilità: possono essere, al più, suscitate ricreando nel contesto universitario situazioni di verosimiglianza con la realtà didattica d'aula in cui il docente in apprendimento faccia progressivamente esperienza con le "famiglie di situazioni" che, con ogni probabilità, ritroverà in situazione reale.

La seconda: è in corso di sistematizzazione la costruzione di una task-analysis delle funzioni e dell'organigramma del TLL al fine di dare impulso al processo di managerializzazione della struttura e di rendicontazione delle sue attività. La task-analysis innesca i seguenti topic:

- metodologie per rendere più efficaci i processi di insegnamento-apprendimento e il saper trasformare un contenuto disciplinare in un contenuto di apprendimento;
- learning design, organizzazione di strutture curriculari e di ambienti di apprendimento per concretizzare l'offerta didattica e formativa secondo una logica "learner-centered";

- innovazione didattica e tecnologie per la promozione dell'*active learning* (Coryell, 2017);
- redazione di Linee Guida ufficiali per la costruzione del syllabus dell'insegnamento, allineando modalità di insegnamento e pratiche di valutazione ai risultati di apprendimento attesi dell'attività didattica (Felisatti & Serbati, 2017);
- valutazione e certificazione delle competenze pedagogiche del docente universitario con forme di premialità e di valorizzazione del merito.

L'intero protocollo è in via di svolgimento per cui se ne presenteranno le risultanze in un prossimo contributo.

Concludendo: lo "stemma" di una didattica universitaria di qualità non può che basarsi sull'intersezione di due macro-dimensioni: efficienza/efficacia nella formazione ai saperi scientifici e personalizzazione del percorso formativo (Perla, 2018). Affinché tale dialettica possa essere portata a regime nei processi di formazione accademica il TLL costituisce il dispositivo necessario. Ma saranno solo il tempo e la ricerca a dire se nell'impatto in termini di miglioramento dei risultati degli apprendimenti dello studente universitario potrà legittimamente individuarsi il lavoro profuso in *faculty development*.

Note degli autori (attribuzione dei paragrafi)

Il contributo è frutto di un lavoro condiviso. Tuttavia Loredana Perla è autrice dei paragrafi "La qualificazione della professionalità docente in Università", "La ricerca PRODID e la costituzione del TLL nell'Università degli Studi di Bari", "Dall'analisi dei risultati alle azioni organizzative del TLL", "Discussione e conclusione". Viviana Vinci è autrice dei paragrafi "Riconoscimento e valutazione delle competenze pedagogiche dei docenti universitari", "La situazione in Italia", "Emergenza dei bisogni del contesto barese".

Note

- (1) Ne sono un esempio l'Helsinki University Centre for Research and Development of Higher Education, in Finlandia; il Center for teaching and learning Indiana University-Purdue University Indianapolis (Stati Uniti); il Kennesaw State University programmi e servizi di educational development (Stati Uniti); l'esperienza, nel Regno Unito, di C@N-DO Università di Northampton, all'interno dell'UK Professional Standards Framework (Teaching Excellence Framework); la Stefan cel Mare University, Suceava, in Romania.
- (2) Ne sono un esempio il Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA; <https://www.teqsa.gov.au>) in Australia, l'International Network For Quality Assurance Agencies In Higher Education (INQAAHE; <http://www.inqaahe.org>) in Spagna, il Centres for excellence in education and the National Educational Quality Prize in Norvegia o, nel Regno Unito, il modello UK Professional Standards Framework (UKPSF; <http://www.heacademy.ac.uk/ukpsf>) promosso dall'Higher Education Academy (HEA, 2011).
- (3) Alcuni esempi: Teaching Excellence Awards, TEAs; il Collaborative Awards for Teaching Excellence, CATE; il New Zealand National Tertiary Teaching Excellence Awards; il National teaching fellowship scheme, NTFS.
- (4) I criteri citati sono: 1. Un atteggiamento capace di promuovere l'apprendimento degli studenti; 2. Un approccio scientifico (fra gli indicatori, emerge la capacità di connessione fra le scelte

progettuali insegnative e la ricerca); 3. Una conoscenza ampia, approfondita e aggiornata della materia; 4. Conoscenza dei processi di apprendimento; 5. Conoscenza dei metodi e dei processi di insegnamento; 6. Conoscenza degli obiettivi educativi e dell'organizzazione curricolare; 7. Una visione educativa olistica; 8. Capacità di applicare/contestualizzare l'insegnamento; 9. Impegno per il miglioramento continuo; 10. Leadership e capacità organizzative (Ryegård, Apelgren & Olsson 2010, pp. 39-40). Per poter effettuare una valutazione sistematica delle competenze pedagogiche dei docenti universitari sono necessari, oltre a criteri pertinenti, anche una documentazione accurata (Perla, 2012, 2017; Frisch, 2017) che dimostri che i criteri sono stati soddisfatti e una descrizione chiara dei diversi livelli di competenza (Elton, 1998; Trigwell, 2001; Chism, 2006).

- (5) La somministrazione del questionario è avvenuta online, tramite software open source LimeSurvey. La gestione della rilevazione, pur articolata per Ateneo, è stata affidata al GdL padovano. Hanno risposto alla rilevazione 775 docenti su 1253, con un tasso di risposta del 61,9%.
- (6) Le domande a risposta aperta sono divise in quattro sezioni: 1. Eccellenze: Quali sono le innovazioni che attua nella sua attività didattica?; 2. Criticità: Quali criticità percepisce rispetto alla sua azione didattica?; 3. Supporto: Che tipo di supporto potrebbe servirle per il futuro miglioramento della sua azione didattica?; 4. Commenti: Se crede, può usare lo spazio sottostante per esprimere dei commenti liberi e/o inviare eventuali segnalazioni.
- (7) Diamo al termine innovazione il significato di un cambiamento «a) delle istituzioni stesse: delle regole, degli assetti in senso lato degli apparati istituzionali; b) dei comportamenti indotti nei soggetti sociali» in March & Olsen (1992), p. 17.
- (8) Si tratta di una individuazione dei codici attraverso la selezione di porzioni di testo – quotations o citazioni – e assegnazione di etichette/codici. Per il supporto alla codifica e analisi dei dati si ringrazia la dott.ssa Patrizia Soleti, dell'ufficio statistico (CSI) di Uniba mentre per l'analisi delle risposte aperte con AtlasTi si ringrazia la prof.ssa Laura Sara Agrati (Professore associato presso l'Università Giustino Fortunato, all'epoca assegnista dell'Università degli Studi di Bari) che ha collaborato con il Gruppo di Lavoro.

Bibliografia

- Aswhin, P. et al. (2015). *Reflective Teaching in Higher Education*. London: Boomsbury Academic.
- 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, 112-125.
- Biggs, J.B. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 14, 221-238.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press/McGraw Hill.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research and Development*, 28, 31-44.
- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: Extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25-40.
- Chism, N.V.N. (2006). Teaching Awards: What Do They Award? *The Journal of Higher Education*, 77(4), 589-617.
- 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.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111-124.
- DeZure, D. et al. (2012). Building International Faculty-Development Collaborations: The Evolving Role of American Teaching Centers. *The Magazine of Higher Learning*, 44(3), 24-33.
- Diamond, R.M. (2002). Faculty, Instructional and organizational development: options and choices. In K.H. Gillespie, L. Hilsen & E.C. Wadsworth (Eds.), *A guide to faculty development. Practical advices, examples and resources* (2-8). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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, 126-142.
- Ellis, R., & Hogard, E. (2018). *Handbook of Quality Assurance for University Teaching*. New York: Routledge.
- Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-56.
- Elton, L. (1998). Dimensions of excellence in university teaching. *The International Journal for Academic Development*, 3(1), 3-11.
- European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2007). *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions*. Helsinki: ENQA.
- 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.

- 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). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferman, T. (2002). Academic professional development practice: what lecturers find valuable. *The international journal for academic development*, 7(2), 146-158.
- 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, 388-390. Disponibile da <http://eiah2017.unistra.fr/wp-content/uploads/2016/10/Actes.pdf>.
- Galliani, L. (Ed) (2011). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gaziél, H., & Warnet, M. (2000). *Il fattore qualità nella scuola del Duemila* (tr. it.). Brescia: La Scuola.
- Gibbs, G. (2008). *Conceptions of teaching excellence underlying teaching award schemes*. York: The Higher Education Academy.
- 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.
- Giertz, B. (2003). Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det? *Uppsala universitet, enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande, rapport nr 2*, s.94.
- Glassick, C. E., Huber, M.T., & Maerof, G.I. (1997). *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gunn, V., & Fisk, A. (2013). *Considering teaching excellence in higher education: 2007- 2013: A literature review since the CHERI report 2007*. York: Higher Education Academy.
- 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, 3-20.
- Kember, D., & McNaught, C. (2007). *Enhancing university teaching*. London and New York: Routledge.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- Little, B., Locke, W., Parker, J., & Richardson, J. (2007). *Excellence in teaching and learning: a review of the literature of the Higher Education Academy*. York: Higher Education Academy.

- Lotti, A. (2017). Sviluppare le competenze formative dei docenti universitari: l'esperienza dell'Università di Genova. *Excellence and innovation in learning and teaching*, 1, 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), 248-255.
- March, J., & Olsen, J.P. (1992). *Riscoprire le istituzioni* (tr. it.). Bologna: il Mulino.
- OCDE (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. Disponibile da: <https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>.
- Olsson, T., & Roxå, T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 40-61.
- Olsson, T. et al. (2010). Pedagogical competence – a development perspective from Lund University. In: Ryegård, Å. (Ed.). *A Swedish perspective on Pedagogical Competence* (121-132). Uppsala University.
- Penny, A.R. (2003). Changing the agenda for research into students' views about university teaching: Four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 399-411.
- Perla, L. (2004). *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.
- Perla, L. (Ed.) (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (Ed.) (2014). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Perla, L. (2017). DocumentAZIONE = ProfessionalizzAZIONE? Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti (69-87). In P., Magnoler, A.M., Notti & Perla (Eds.). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. 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.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Prosser, M., & Trigwell, M. (1999). *Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham [England]; Philadelphia, PA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2nd ed.). London & New York: Routledge Falmer.
- 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., & Dirckx, 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.

- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Ryegård, Å. (2008). *En ny karriärväg för högskolans lärare*. Mälardalens högskola: Västerås.
- Ryegård, Å, Apelgren, K., & Olsson, T. (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).
- Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2011). Grasping the logic of practice: Theorizing through practical rationality. *Academy of Management Review*, 2, 338-360.
- Skelton, A. (2004). Understanding 'teaching excellence' in higher education: A critical evaluation of the National Teaching Fellowships Scheme. *Studies in Higher Education*, 29(4), 451-468.
- 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).
- Taylor, E.W., Cranton, P., & Associates (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Trigwell, K. (2001). Judging university teaching. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 65-73.
- U.S. Department of Education (2017). *Reimagining the role of technology in higher education. A supplement to the National Education Technology Plan*. Washington, DC: Office of Educational Technology.
- Van den Brink, M., Thunnissen, M., & Fruytier, B. (2013), Talent Management in Academia: Performance Systems and HRM Policies. *Human Resource Management Journal*, 23, 180-195.
- 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* (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.
- Yunus, K., & Li, S. (2005) *Matching job skills with needs*, Singapore: Business Times.