

Faculty Development

la via italiana

a cura di
Antonella Lotti
Fabrizio Bracco
Maria Maddalena Carnasciali
Gloria Crea
Sara Garbarino
Micaela Rossi
Marina Rui
Erika Scellato

Atti del convegno

Faculty Development: la via italiana

28 e 29 ottobre 2021.

Università degli studi di Genova e ASDUNI. Online

Comitato scientifico del convegno

Gruppo di lavoro per le tecniche di Insegnamento e Apprendimento (G.L.I.A.) dell'Università di Genova

Giovanni Adorni, Andrea Basso, Paola Bergonzoni, Fabrizio Bracco, Silvia Bruzzi, Cristina Candito, Claudio Carmeli, Maria Carnasciali, Katia Cortese, Ana Lourdes De Hèriz Ramon, Elisabetta Finocchio, Luca Gandullia, Simona Langella, Antonella Lotti, Giuseppe Murdaca, Silvio Palmero, Mauro Palumbo, Valentina Resaz, Micaela Rossi, Marina Rui, Michela Tonetti, Maria Silvia Vaccarezza, Mirella Zanobini

Consiglio direttivo dell'Associazione Italiana per la Promozione e lo Sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università (ASDUNI)

Marco Abate, Università di Pisa; Ettore Felisatti, Università di Padova; Pierpaolo Limone, Università di Foggia; Bianca Maria Lombardo, Università di Catania; Antonella Lotti, Università di Modena e Reggio Emilia; Loredana Perla, Università di Bari; Micaela Rossi, Università di Genova; Cristiana Rossignolo, Politecnico di Torino; Anna Serbati, Università di Trento

Faculty Development

la via italiana

a cura di
Antonella Lotti
Fabrizio Bracco
Maria Maddalena Carnasciali
Gloria Crea
Sara Garbarino
Micaela Rossi
Marina Rui
Erika Scellato



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



Tipo di revisione applicata dal comitato scientifico del convegno: double blind peer-review

Impaginazione, editing e revisione del presente volume: Fabrizio Bracco, Maria Maddalena Carnasciali, Gloria Crea, Sara Garbarino, Micaela Rossi, Marina Rui, Erika Scellato.

© 2023 GUP

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



Alcuni diritti sono riservati

ISBN: 978-88-3618-201-5 (versione eBook)

Pubblicato a gennaio 2023

Realizzazione Editoriale
GENOVA UNIVERSITY PRESS
Via Balbi, 6 – 16126 Genova
Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552
e-mail: gup@unige.it
<https://gup.unige.it>

INDICE

Prefazione

Fabrizio Bracco - Delegato del Rettore all'innovazione didattica e al *Faculty Development*, Università di Genova 10

Introduzione

Sara Garbarino - UTLC, Università degli Studi di Genova 14

Parte prima - Metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica 21

Il *Team based learning* nella *medical education*: il contributo delle evidenze qualitative nella strutturazione di un percorso di valutazione trasformativa

Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva 22

Dare *feedback* individualizzato nel *Faculty Development*: l'esperienza della Statale di Milano

Katia Daniele, Ivano Eberini, Alessandra Lazazzara, Sabrina Papini, Marisa Porrini, Lucia Zannini 37

Realtà Aumentata e valorizzazione delle competenze didattiche in Università

Leonarda Longo, Valeria Di Martino 60

Integrazione delle pratiche di *teaching observation*, *self-observation* e *microteaching* come occasione di costruzione e sviluppo dell'offerta di *Faculty Development* per docenti di area medica e sanitaria

Manuela Milani 75

Formazione e sperimentazione didattica per il miglioramento e l'innovazione dei processi di insegnamento del docente Universitario quale motore di sviluppo delle competenze del docente

Barbara Majello 86

Il <i>microteaching</i> come strumento per sviluppare competenze multilinguistiche di docenti universitari Michele Cagol, Lynn Mastellotto, Renata Zanin Scaratti	93
Parte seconda - <i>Teaching & Learning Centers</i>: strutture e risorse	114
Didattica oltre l'emergenza. Esperienze e proposte per coltivare l'innovazione all'Università Alessandra Romano	115
Il progetto QUALITI: il profilo didattico del docente universitario Antonella Nuzzaci	136
Migliorare la qualità della didattica per promuovere il cambiamento culturale Barbara Bruschi, Cecilia Marchisio	154
Formare per innovare la didattica: la sfida del Politecnico di Torino Cristiana Rossignolo, Cristiano Foti, Ettore Felisatti, Roberta Bonelli, Serbati Anna	170
<i>Team Metrics</i> un anno dopo. Analisi dell'efficacia del <i>team building</i> e del <i>team work</i> nella didattica universitaria Maria Maddalena Carnasciali, Giovanna Guerrini, Sara Garbarino, Luca Gelati, Daniele Traversaro	192
Il processo di formazione dei docenti. L'esperienza del Presidio della Qualità dell'Università degli Studi di Bergamo Stefania Maria Maci, Claudio Giardini, Vittorio Zanetti	213
Azioni di sistema per lo sviluppo professionale dei docenti e l'innovazione didattica all'Università di Trento Anna Serbati, Paola Venuti, Maria Micaela Coppola, Federica Picasso	230
I <i>workshop</i> residenziali nel Progetto Mentori - attività e risultati Gianluca Scaccianoce, Marcella Cannarozzo, Andrea Eligia Gervasi, Enrico Napoli, Francesco Pace, Onofrio Scialdone, Fabio Caradonna	242
Parte terza - <i>Teaching & Learning Centers</i>: ricerche	

 <i> sul Faculty Development</i>	253
DISCENTIA (<i>Digital Science and EducatioN for Teaching Innovative Assessment</i>): alcune ricadute Raffaella Tore, Diletta Peretti, Elio Usai	254
Valutare nell’alta formazione: Prospettive, criticità, interventi formativi Daniela Robasto	273
Rinnovare la didattica universitaria attraverso lo sviluppo di comunità di pratiche fra docenti. Gli esiti di un’indagine nell’Ateneo di Catania sul miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento Roberta Piazza, Simona Rizzari	285
<i>Faculty Development</i> e didattica laboratoriale a distanza. Un percorso di innovazione didattica con i futuri insegnanti Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno	298
Efficacia complessiva e differenziale della formazione IRIDI Cristina Coggi, Federica Emanuel, Paola Ricchiardi	314
Il modello didattico - organizzativo del TLC Uniba: la formazione del <i>faculty developers</i> Loredana Perla, Viviana Vinci, Alessia Scarinci	331
Quarta parte - Valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari	349
La condivisione delle conoscenze tacite: una via per migliorare la didattica Giovanni Di Pinto	350
La competenza didattica del docente universitario italiano e spagnolo: lettura cross - interculturale dei documenti - quadro Laura Sara Agrati, Juanjo Mena	363
<i>Innovating Initial Teacher Education: faculty members engagement in eTwinning</i> Elif Gulbay, Federica Martino	393

Un modello di formazione blended di <i>Faculty Development</i>: il progetto TILD Unifg Marta De Angelis, Valeria Tamborra, Isabella Loiodice, Antonella Lotti, Anna Di Pace	405
Parte quinta - Coinvolgimento attivo degli studenti e <i>Student Partnership</i>	425
Il diario anonimo collettivo: processi di narrazione di gruppo nella formazione in interpretazione Nora Gattiglia	426
Il <i>Peer-Tutoring</i> durante il periodo di disorientamento da Covid-19: come favorire la socializzazione e la permanenza nel contesto accademico innovando le attività fra didattica ed orientamento al futuro. Chiara Annovazzi, Daria Meneghetti, Riccardo Rella, Franca Giuliana Maria Antonia Zuccoli	441
Il <i>Faculty Development</i> per contesti internazionali: su quali aspetti puntare? Olivia Mair	458
Automazione e competenze non tecniche: il ruolo dell'istruzione universitaria Mariasole Bannò, Emilia Filippi, Sandro Trento	474
Esperienze di <i>Debate</i> all'Università di Palermo Simona Feci, Renato Lombardo, Antonella Maggio, Francesco Pace	490
<i>Podcasting</i> in Ingegneria Chimica e di Processo Cristina Moliner, Elisabetta Arato, Martina Sciaccaluga, Ilaria Delponte, Andrea Cardis, Stefano Carosio	505
Sviluppando le competenze trasversali degli studenti: il progetto dell'Università di Verona Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua	513
Autori	531

Il modello didattico-organizzativo del TLC Uniba: la formazione del *faculty developers*

Loredana Perla, Alessia Scarinci

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Viviana Vinci

Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

1. Qualificazione della formazione e dello sviluppo professionale della docenza universitaria

Le recenti Raccomandazioni dei Ministri dell'*European Higher Education Area* (BFUG, 2020) hanno evidenziato, in una visione sistemica capace di connettere dimensioni *micro* e *macro*, come i processi di qualificazione della formazione e di sviluppo professionale della docenza universitaria siano strettamente correlati ad una visione dell'apprendimento centrato sugli studenti, al miglioramento continuo delle pratiche didattiche e alla capacità delle istituzioni e dei sistemi di istruzione superiore di sostenere il miglioramento continuo di insegnamento e apprendimento.

La necessità di ridefinire i processi di insegnamento-apprendimento in una «università che cambia» (Perla, 2018, p. 81) - operando un passaggio da una visione *teacher-centred* ad una *student-centred* (Tagg, 2003), quindi capace di promuovere le competenze degli studenti, di cui si riconoscono capacità di autoregolazione e di partecipazione attiva - prevede l'attuazione di cambiamenti organizzativi e didattici già previsti dalla riforma ispirata al processo di Bologna (1999). Tali cambiamenti, che hanno già spinto le università italiane e i loro organi di *governance* ad interrogarsi sulle possibili linee di intervento da adottare per rafforzare le competenze di insegnamento-apprendimento dei docenti (QUARC docente, 2018; Felisatti, 2016), sono apparsi ancor più necessari a causa dell'emergenza epidemiologica da Covid-19, che ha costituito una ulteriore spinta verso un ripensamento organizzativo e professionale degli

Atenei nella direzione di una maggiore flessibilità e ibridizzazione degli ambienti di apprendimento (Perla, Vinci, Scarinci, 2021b; Perla, Scarinci, Amati 2021). I docenti, attraverso un'azione didattica più attiva, esperienziale e riflessiva, dovrebbero rispondere alle esigenze di apprendimento di un corpo studentesco sempre più eterogeneo e promuovere capacità di *problem solving*, *team working*, metacognizione, abilità queste sempre più richieste dal mondo del lavoro (Sorcinelli, 2007; Felisatti, 2020). I vari cambiamenti rendono necessari degli interventi da parte degli atenei a favore della didattica e dello sviluppo di competenze per l'insegnamento. Lo sviluppo professionale del docente, infatti, è considerato un aspetto rilevante nel cambiamento delle pratiche didattiche e nel modo in cui le università concepiscono l'insegnamento e l'apprendimento: è quindi considerato un processo di sviluppo non solo individuale, ma organizzativo.

Essenziali, in tal senso, diventano le azioni di *Faculty Development* volte alla promozione dello sviluppo e del rinnovamento dei ruoli dei docenti e al miglioramento della qualità dell'apprendimento degli studenti (Sorcinelli, 2007, 2020; Lotti, Lampugnani, 2020; Perla, Vinci *in press*; Felisatti, Serbati 2017).

Lo sviluppo professionale dei docenti, in particolare, costituisce un aspetto fondamentale per l'assicurazione della qualità dell'offerta formativa e oggetto di una riflessione sul rapporto tra ricerca e didattica e sulla figura professionale del docente che diventa centrale nell'innovazione delle pratiche (Felisatti, 2020). Attraverso percorsi di formazione iniziale (per i neoassunti) e in itinere per i docenti senior, i docenti universitari hanno la possibilità di acquisire strategie, conoscenze, abilità, competenze relative alla progettazione dei corsi, alla valutazione degli apprendimenti, alle strategie di insegnamento e apprendimento attivo, all'uso integrato delle tecnologie, al fine di poter far fronte alle continue trasformazioni legate ad un contesto mutevole e a differenti ruoli e profili del docente (Austin, Sorcinelli, 2013). Il docente, infatti, non è solo un ricercatore, studioso esperto di un certo ambito disciplinare, ma è anche progettista capace di progettare dei percorsi e delle esperienze didattiche predisponendo diversi ambienti di apprendimento efficaci, sviluppatore di risorse, pianificatore di curricula, valutatore, etc. (Dipace, Scarinci, 2021).

I processi di digitalizzazione e il crescente uso delle tecnologie nella didattica universitaria, inoltre, rappresentano uno dei fattori di

cambiamento del contesto dell'istruzione superiore. L'impiego degli strumenti tecnologici modifica innanzitutto l'ambiente all'interno del quale avviene l'apprendimento, creando spazi virtuali più flessibili e diffusi in cui docenti e studenti interagiscono. Le tecnologie consentono forme di apprendimento più personalizzato e accessibile dando la possibilità di raggiungere un numero crescente di studenti di diverse fasce di età (Lueddeke, 1997). Ciò richiede, da parte del docente, un adeguamento delle proprie strategie di insegnamento ai cambiamenti apportati dall'uso di strumenti e dispositivi tecnologici nella didattica e la capacità di agire nei diversi contesti, in presenza e a distanza (Dipace, Scarinci, 2021). L'insegnamento in questi ambienti, infatti, richiede nuovi e diversi approcci pedagogici e conoscenze sofisticate non solo di tipo strettamente disciplinare e/o pedagogica, ma anche tecnologica (Perla, Agrati, Vinci 2019). A questi aspetti si lega anche un'idea di università che deve andare oltre il suo tradizionale ruolo di «unica istituzione preposta all'erogazione del sapere» (Lampugnani, 2020) e ambiente di apprendimento primario per lo studente universitario (Luddeke, 1997), per aprirsi ad una dimensione nazionale e internazionale, come è il caso delle *open university* o le piattaforme MOOC che erogano corsi i cui contenuti sono più accessibili, flessibili e fruibili da tutti (Bonaiuti *et al.* 2017).

Investire nel miglioramento delle pratiche di insegnamento e apprendimento attraverso attività di formazione promosse dagli atenei per poter assistere i docenti nei loro ruoli, costituisce un aspetto fondamentale dello sviluppo dell'istituzione universitaria, dell'organizzazione e delle persone (Sorcinelli, 2020).

2. *Faculty developers* agenti del cambiamento

Le azioni di *Faculty Development* sono volte a generare un cambiamento organizzativo di tipo trasformativo che coinvolge le persone a livelli diversi, chiamate a ripensare e modificare aspetti del loro lavoro e della loro pratica per garantire il miglioramento della qualità. Le pratiche di cambiamento sono fortemente legate al contesto, come sottolinea Cormac McGrath (2019: 102), che richiama la «teoria della strutturazione» di Giddens:

ogni iniziativa di cambiamento è presumibilmente governata in modo esplicito o implicito da una struttura (regole e regolamenti) che è influenzata dalle dimensioni strategiche, politiche e culturali di un'organizzazione.

Per questo, per tradurre in pratica teorie e modelli del cambiamento, occorre promuovere una «nuova cultura organizzativa» fatta di regole e regolamenti rinnovati, ossia di una nuova missione (McGrath, 2019).

Per facilitare le azioni di cambiamento e innovazione nell'istruzione superiore, le istituzioni individuano solitamente una o più figure all'interno dell'ateneo con la funzione di gestire le azioni ed i programmi di *Faculty Development* (Sorcinelli, 2020). In questo processo, fondamentali sono le figure dei *faculty developers*, considerati 'agenti del cambiamento' poiché promotori del miglioramento della didattica all'interno dei dipartimenti, ovvero facilitatori nello sviluppo di ateneo. Come già affermava Lueddeke nel 1997, i *faculty developers* possono «aiutare a convertire le possibilità future in realtà pratiche», influenzando la motivazione di ciascun dipartimento a pratiche di insegnamento innovative assumendo una logica *bottom-up* per poter raggiungere un miglioramento della qualità dell'offerta formativa dell'intero ateneo.

I *faculty developers* permettono di creare una rete per lo sviluppo professionale e organizzativo di ciascun dipartimento, favorendo la costruzione di connessioni interdisciplinari e delle comunità di pratica (Sorcinelli, 2007).

Compito del *faculty developer* è di costruire e gestire la cultura dello sviluppo, guidando e supportando i docenti nel processo di trasformazione. Per questo deve possedere abilità interpersonali e conoscenza dello sviluppo adulto al fine di comprendere la relazione che intercorre tra il cambiamento personale, professionale e istituzionale (si tratta di un processo lento che può incontrare resistenza); conoscenze pedagogiche, didattiche e di costruzione di curricula formativi per poter favorire l'adozione da parte dei docenti di approcci non tradizionali; capacità di identificare i bisogni educativi e professionali dei docenti e raccogliere informazioni sulle pratiche di insegnamento e apprendimento usate per poter attuare le riforme educative (Luddeke, 1997).

Per poter progettare interventi trasformativi mirati e più efficaci, il *faculty developer* deve essere in grado di comprendere e affrontare preoccupazioni e resistenze che ostacolano il cambiamento. Lo studio

condotto da Evans e Chauvin (1993), in particolare, ha permesso di comprendere i fattori facilitanti o ostacolanti che influenzano il cambiamento nelle comunità accademiche. Le Autrici definiscono il cambiamento come un processo complesso in cui intervengono percezioni, pensieri, sentimenti e preoccupazioni che si evolvono in diverse fasi. Il modello concettuale elaborato - *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) - individua sette fasi di sviluppo in cui viene implementata l'innovazione nella pratica.

Nelle prime fasi le preoccupazioni sono legate al sé, in particolare alla necessità di acquisire informazioni sull'innovazione e alla comprensione di come queste possano influire su di sé, al compito e al modo in cui si percepisce il carico di lavoro. Man mano che l'innovazione viene acquisita attraverso le azioni di formazione e messa in pratica, l'intensità delle preoccupazioni legate al sé e al compito vanno scemando e aumenta invece in relazione all'impatto che l'innovazione può avere sull'apprendimento degli studenti, alla collaborazione, ovvero la messa in condivisione della propria esperienza con quella di altri colleghi e alla ri-focalizzazione del processo di innovazione (Evans, Chauvins, 1993).

Le fasi della preoccupazione	Espressioni di preoccupazione
Preoccupazione sull'impatto	Fase 6 <i>Refocusing</i> (Ho alcune idee su una soluzione che potrebbe funzionare anche meglio)
	Fase 5 Collaborazione (Mi preoccupa mettere in relazione quello che faccio con quello che fanno gli altri formatori)
	Fase 4 Conseguenze (Come influisce il mio modo di operare sugli studenti?)
Preoccupazione sul compito	Fase 3 <i>Management</i> (Sembra che stia impiegando tutto il mio tempo a preparare il materiale)
Preoccupazione sul sé	Fase 2 Personale (Che effetto avrà su di me il suo utilizzo?)
	Fase 1 Informazione (Mi piacerebbe saperne di più)
	Fase 0 Consapevolezza (Non mi preoccupa l'innovazione)

Tabella 1 - Fasi del *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM). Adattato da Evans, Chauvins, 1993, p. 169

L'uso del quadro concettuale proposto dal CBAM è utile per comprendere come supportare i docenti a partire da una attenta valutazione delle fasi di preoccupazioni dinanzi al cambiamento (Evans, Chauvins, 1993). Un cambiamento che interessa non solo le pratiche di

insegnamento-apprendimento e valutazione, ma anche le politiche accademiche, sia a livello individuale che istituzionale.

3. Ruoli e profili del *faculty developer*

La figura del *faculty developer* si inserisce all'interno dei centri di insegnamento e apprendimento presenti nelle università - Centri universitari per l'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento o *Teacher and Learning Centers* (TLC) - «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» (Perla, Vinci, 2020).

Per reclutare ed ottimizzare la formazione dei *faculty developers*, migliorando la loro pratica di formatori (Baker *et al.* 2018; Dawson *et al.*, 2010), è opportuno comprendere le conoscenze, le abilità, le competenze loro richieste. A tal fine, preliminarmente all'avvio del corso di formazione, è stata effettuata un'analisi delle competenze del *faculty developer* analizzando lo studio di Dawson, Britnell, Hitchcock (2010), il quale permette di individuare diverse competenze in relazione ai ruoli svolti all'interno dei centri universitari, che possono variare a seconda della grandezza e sviluppo dei centri stessi e degli obiettivi preposti dal *Faculty Development*. Le autrici hanno identificato tre profili dei *faculty developers* all'interno dei TLC: *entry-level*, *senior-level* e direttore del *Faculty Development*, per i quali sono state delineate tratti e caratteristiche, *skills*, abilità, conoscenze e competenze, come da tabella allegata.

	<i>Faculty developer</i> a livello base	<i>Faculty developer</i> a livello senior	<i>Faculty developer</i> come direttore del <i>Faculty Development</i>
Tratti e caratteristiche	<i>Team player</i> Passione e impegno per lo sviluppo professionale Autocoscienza Collaborativo Aperto a nuove esperienze	Passione per il lavoro Creatività Iniziativa <i>Lifelong learner</i> Aperto alle critiche Persistenza Adattabile	Ispiratore Curiosità intellettuale

	Veloce da imparare e crescere Creatività Pazienza e tenacia		
Skills	Pratica riflessiva Capacità di apprendimento Abilità di insegnamento Divulgazione e <i>marketing</i> Facilitatore dei laboratori Amministrazione Abilità di ricerca Ascolto efficace	Abilità interpersonali: risoluzione dei conflitti, negoziazione, mediazione, diplomazia, fiducia, ascolto, empatia <i>Leadership</i> educativa <i>Self-reflective</i> <i>Tutor/coach</i> alla pari Modello	Equilibrio di più ruoli: <i>leader</i> , studioso, <i>manager</i> Gestione del tempo Pianificazione strategica e definizione delle priorità Gestione e valutazione del progetto Delega Gestione finanziaria
Conoscenze	Teoria dello sviluppo del curriculum Insegnare e apprendere Teoria dell'apprendimento degli adulti Dinamiche di gruppo Apprendimento basato sui risultati Filosofia dell'educazione <i>Framework</i> della cultura organizzativa	Educazione formale in pedagogia Comportamento organizzativo <i>Literacies-information</i> , media, tecnologia	Istruzione superiore Risorse umane Conoscenza teoretica
Abilità	Abilità di <i>leadership</i> : Facilitazione Allenatore/mentore Gestione Servizio Ispirare		
Competenze	Comunicare efficacemente Progettazione e realizzazione Facilitare il cambiamento e lo sviluppo Gestione di progetto <i>Team building</i>	Educatore: progettazione del corso, strategie didattiche, strategie di sviluppo del programma, strategie di valutazione	Facilitatore <i>Advocacy</i> e agente di gestione del cambiamento Gestione delle relazioni Insegnamento Sviluppatore di politiche

	Consulente efficace Selezione di strategie di insegnamento e apprendimento appropriate		<i>Community building</i> Mentore; interno ed esterno all'istituzione Ricerca SoTL <i>Coach</i> di Facoltà Mediatore e negoziatore
--	--	--	---

Tabella 2 - Profili differenziati del *faculty developer* (Adattato da Dawson, Britnell, Hitchcock, 2010, pp. 12-13)

Per quanto riguarda le competenze che il *faculty developer* deve possedere a un livello base, sono stati individuati tratti, caratteristiche, abilità e conoscenze che devono essere sviluppati durante la formazione, ad esempio: capacità di lavorare in *team*, abilità di ricerca, di facilitatore, mentore, *coach*; capacità di mediazione, riflessive; capacità di gestione dei progetti, di valutazione dei programmi; conoscenze sulle teorie dell'apprendimento degli adulti, sullo sviluppo del curriculum, competenze tecnologiche (*ibidem*, p. 10).

A livello *senior*, viene dato rilievo alla passione che deve avere per lo sviluppo dei processi di *Faculty Development* e alle capacità interpersonali nel lavorare in modo collaborativo e, quindi, capacità di mediazione, facilitazione e diplomatiche. Deve altresì dimostrare di avere competenze in ambito pedagogico ed educativo e nella gestione e implementazione di programmi (*ibidem*, p. 11).

Infine, a livello di direzione del centro per il *Faculty Development* sono stati individuati tre ruoli, ovvero amministratore, *leader* e studioso, e a ciascun sono state legate delle abilità, caratteristiche, competenze, come capacità di *leadership*, *management*, gestione delle relazioni e di sviluppo delle politiche, conoscenze teoriche, abilità di ricerca. Soprattutto, sottolineano le Autrici, a questo livello il *faculty developer* deve essere capace di creare un equilibrio tra i tre ruoli attraverso raffinate capacità di gestione del tempo, di facilitazione, *advocacy* e gestione del cambiamento (*ibidem*, p. 9).

Lo studio condotto da Baker *et al.* (2018) sottolinea il ruolo del contesto nello sviluppo delle competenze dei *faculty developers*. Secondo gli studiosi, infatti, l'applicazione delle conoscenze e delle abilità (pedagogiche, disciplinari, interpersonali) può variare sensibilmente a seconda del contesto di riferimento, modificando in

positivo o in negativo la *performance*: in tal senso le competenze dei *faculty developers* appaiono come un qualcosa di fortemente contestualizzato, quindi dinamico, mutevole, con un'alta capacità di adattamento alla situazione.

Le caratteristiche del contesto che hanno un'influenza dirimente sui processi decisionali e le competenze dei *faculty developers* - individuate attraverso interviste e osservazioni in situ nei momenti di formazione e interazione con gli studenti - si strutturano secondo tre livelli:

1. l'istituzione all'interno del quale il *faculty developer* interagisce (ambiente organizzativo e sociale);
2. il programma generale di formazione (struttura delle attività adottato per il *Faculty Development*);
3. la sessione specifica di formazione (*background* e caratteristiche degli studenti, l'aula/luogo della formazione ecc.).

A questi livelli si integrano e si adattano le conoscenze sia teoriche che esperienziali e personali del *faculty developer*, le abilità maturate e le dimensioni identitarie, ovvero la percezione di sé e di autoefficacia (punti di forza, debolezza), che possono influire sulla sua pratica. Integrando questi livelli con il contesto, sono implicati in processi di:

- *negoziazione*, a livello di istituzione: processo che consente di interagire con il contesto, adattando le proprie conoscenze, percezioni e contenuti e governare situazioni di disallineamento con il contesto organizzativo;
- *costruzione*, a livello di programma: processo che permette di allestire l'ambiente per un migliore allineamento delle proprie pratiche al contesto;
- *sintonizzazione*, a livello di sessione: processo che consente di applicare e perfezionare le proprie abilità e conoscenze durante un'attività (Baker *et al.* 2018, p. 271).

La definizione del profilo dei *faculty developers* permette di poter prevedere e pianificare la formazione necessaria per lo sviluppo delle competenze previste nei diversi ruoli (Dawson, Britnell, Hitchcock 2010). Tali competenze, come precedentemente detto, sono dinamiche e legate al contesto; pertanto, le attività di formazione dovrebbero essere orientate a facilitare un uso adattivo e situato delle conoscenze,

supportando la capacità riflessiva sulla pratica dei docenti, per garantire lo sviluppo dei processi di negoziazione, costruzione e sintonizzazione di conoscenze, abilità e identità e assicurare così un processo di *Faculty Development* efficace (Baker *et al.* 2018).

4. Formare i *faculty developers*: il modello curricolare del TLC Uniba

Alla luce del *framework* precedentemente illustrato e dell'esperienza maturata in precedenti edizioni dei percorsi formativi, l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ha strutturato, nel 2021/2022, un modello curricolare di formazione per i *faculty developers*, intenzionalmente progettato per favorire la creazione di reti interdisciplinari e comunità di pratica per lo sviluppo professionale e organizzativo a livello dipartimentale (Sorcinelli, 2007).

Il modello curricolare Uniba si presenta a 'cascata' (Perla, Vinci, Scarinci 2021a, 2021b) e prevede differenti *target group*:

- a livello istituzionale (macro), il Presidio di Qualità;
- a livello di formazione dei formatori (meso), i referenti dipartimentali, che fungono da *faculty developers*;
- a livello di gruppi di insegnanti (micro), le comunità di pratica costituite dal basso.

Sono stati selezionati e invitati a far parte del gruppo dei *faculty developers* 22 referenti dipartimentali (un referente per ciascun dipartimento) disposti ad impegnarsi nel percorso formativo, ad implementare le conoscenze acquisite nella pratica didattica e a supportare la formazione di neoassunti e figure professionali esperte, con profili di competenze diverse, per il miglioramento della qualità didattica universitaria. Lo scopo del coinvolgimento dei *faculty developers* è quello di attivare una *community* in grado di favorire un'analisi e una riflessione *delle e sulle* proprie pratiche in azione (Laurillard, 2015) e di formulare - attraverso la mediazione di figure di *middle management*, quali i *faculty developers* definiti anche agenti di cambiamento (Perla, Vinci, Scarinci 2021a, 2021b) - proposte per l'innovazione e la qualificazione, riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria da

implementare a livello di sistema nell'Ateneo barese, attraverso la condivisione con gli organi accademici di *governance*.

La durata del percorso è di 48 ore complessive e prevede il coinvolgimento di esperti a livello nazionale e internazionale, in *co-teaching*, dal mese di aprile 2022 al mese di ottobre 2022.

Attività/Modulo	Obiettivi
<ul style="list-style-type: none"> ● Mod. 1 - Il profilo professionale del docente universitario ● Professione docente ● <i>Framework</i> competenze ● Organizzazione <i>Teaching Learning Center</i> ● Figure di supporto alla docenza universitaria ● SOTL - le competenze del docente universitario ● <i>Best practices</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprendere le competenze del docente universitario ● Comprendere l'organizzazione e il funzionamento dei <i>Teaching Learning Center</i> ● Diventare consapevoli del rapporto virtuoso fra ricerca e didattica e adottare la ricerca nell'insegnamento
<ul style="list-style-type: none"> ● Mod. 2 - Progettare l'intervento didattico ● <i>Syllabus</i>, scheda SUA, profilo in uscita dello studente ● La progettazione del <i>Syllabus</i> ● <i>Best practices</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprendere e saper utilizzare il <i>syllabus</i> come strumento per la didattica ● Saper progettare un <i>syllabus</i> efficace
<ul style="list-style-type: none"> ● Mod. 3 - <i>Learning e teaching</i> per la mediazione didattica ● Mediazione didattica ● <i>Service Learning</i> ● Apprendimento e insegnamento: ambienti e dinamiche <i>student centered</i> ● <i>Best practice</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Favorire lo sviluppo di conoscenze e competenze con un servizio solidale alla comunità ● Saper utilizzare approcci e modelli <i>student centered</i> per l'apprendimento
<ul style="list-style-type: none"> ● Mod. 4 - Tecnologie e innovazione didattica ● Didattica a distanza e <i>blended</i> ● Progettare ambienti di apprendimento ● <i>Best practices</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conoscere e saper scegliere metodologie adeguate all'apprendimento ● Innovare la didattica sapendo progettare e utilizzare gli strumenti digitali ● Saper progettare ambienti di apprendimento digitali
<ul style="list-style-type: none"> ● Mod. 5 - La valutazione nell'apprendimento ● Nuovi approcci alla valutazione ● Valutazione sommativa e formativa ● Valutazione delle competenze ● <i>Best practices</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Saper adottare in forma consapevole approcci di <i>assessment for/of learning</i> ● Saper predisporre e utilizzare una rubrica di valutazione delle competenze

<ul style="list-style-type: none"> • Mod. 6 - Lavoro di comunità • Educazione dell'adulto • Costruire comunità di pratica • Lavorare in <i>team</i> e nelle comunità professionali • <i>Best practices</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisire competenze per l'azione professionale in contesto sociale
---	---

Tabella 3 - Articolazione del percorso formativo

Fra le metodologie di formazione, oltre alle forme di lezione frontale e dialogata, si prevede l'utilizzo di video-analisi, discussioni (nel piccolo e grande gruppo), attività a coppie, simulazioni (es. progettazione del *Syllabus*, elaborazione di una rubrica di valutazione delle competenze, strutturazione di un ambiente di apprendimento digitale) e utilizzo dei cosiddetti 'artefatti' - strumenti materiali e simbolici per la mediazione dell'apprendimento professionale - che Orland-Barak e Maskit (2017) hanno classificato in tre macro-categorie: 1) comunicativi: storie, immagini, casi, video, simulazioni, portfolio, lesson-studies, ricerca-azione; 2) funzionali alla generazione di pratiche, ad esempio lo storytelling o il video-*recording*, l'analisi della pratica, l'osservazione o la documentazione dell'esperienza o, ancora, i dispositivi di comunicazione mediatizzati (tecnologie educative); 3) che favoriscono la relazione. La progettazione del modello di formazione dei *faculty developers* all'interno del TLC UNIBA si basa su processi di mediazione e metodologie di professionalizzazione fondate sul coinvolgimento (e riconoscimento) degli stessi docenti (Perla, 2019), chiamati a supportare la realtà accademica con *expertise* variamente distribuite a livello di compiti e funzioni. Tali dispositivi attivano l'interazione continua fra conoscenze teoriche *sull'insegnamento*, processi di insegnamento-apprendimento (*nella pratica didattica*) e competenze di progettazione e osservazione *per l'insegnamento* (Tågerud 2010).

Saranno utilizzati, anche grazie a specifici adattamenti della piattaforma *moodle*, strumenti di rielaborazione riflessiva dell'esperienza per sostenere la riflessione critica sulla pratica ed evidenziare gli aspetti più impattanti, utili e trasferibili nella didattica e nell'organizzazione, a livello di Ateneo. L'utilizzo di strumenti riflessivi e di autovalutazione per promuovere lo sviluppo professionale dei docenti a livello accademico è stato già sperimentato: richiamiamo, ad esempio, l'esperienza dell'Università di Helsinki con il progetto *HowUTeach* (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Parpala & Lindblom-Ylänne,

2012; Parpala, Postareff 2021), incentrato sulle dimensioni che sostanziano la competenza pedagogica dei docenti e, in particolare, sugli 'approcci all'insegnamento' (centrato sull'apprendimento, centrato sul contenuto, insegnamento non riflessivo, insegnamento organizzato); sulle 'esperienze dell'ambiente di lavoro' (interesse e rilevanza, sostegno da parte dei colleghi, autonomia, integrazione tra insegnamento e ricerca); 'benessere' (stress - generale e legato all'insegnamento - *burnout*, autoefficacia, ansia, recupero dallo stress legato al lavoro, auto-compassione).

Il modello curricolare per la formazione dei *faculty developers* all'interno del TLC Uniba prevede anche: azioni di monitoraggio dei corsi e di valutazione dell'impatto; azioni di documentazione, come la redazione di un report annuale sulla formazione da restituire alle comunità dipartimentali; azioni di comunicazione, come brevi *spot* video e *podcast* da pubblicizzare sul sito dell'Università.

Più specificamente, fra le azioni di valutazione, è stato strutturato un protocollo quali-quantitativo e *mixed-methods* per valutare l'impatto delle azioni di formazione alla didattica che, oltre ad azioni di *customer satisfaction*, indaghi gli apprendimenti effettivamente conseguiti, le possibili ricadute sulla pratica didattica e il punto di vista dei soggetti partecipanti alla formazione, a partire dall'esplicitazione delle proprie motivazioni, aspettative, conoscenze pregresse, bisogni formativi. I *faculty developers* offriranno utili *feedback* sull'utilità e la qualità dei metodi proposti, oltre che sulle azioni da implementare a livello sistemico nell'Ateneo. Il tentativo, come suggerito dalla letteratura sul tema, è quello di implementare un approccio di ricerca partecipato e multilivello capace di tener conto della pluralità e complessità degli effetti della formazione valutati a partire dal riconoscimento del punto di vista dei soggetti coinvolti, coinvolti in prima persona nell'implementazione dell'innovazione e della qualità universitaria (Kirkpatrick, 1994; Steinert *et al.* 2006; Postareff, *et al.* 2007, 2008; Stes, *et al.*, 2010; Trigwell, *et al.*, 2012).

Riferimenti bibliografici

- Austin, A.E., Sorcinelli, M.D. (2013). The future of faculty development: Where are we going? *New directions for teaching and learning* (133), 85-97.
- Baker, L., Leslie, K., Panisko, D., Wong, A., Stubbs, B., Mylopoulos, M. (2018), Exploring Faculty Developers' Experiences to Inform Our Understanding of Competence in Faculty Development, *Academic Medicine*, 93, 2.
- BFUG Advisory Group 2 on Learning and Teaching (2020). Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA. Roma.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., Vivinet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci
- Dawson, D., Britnell, J., Hitchcock, A. (2010). Developing Competency Models of Faculty Developers: Using World Café to Foster Dialogue. *To Improve the Academy*, 28, 3-24.
- Dipace, A., Scarinci, A. (2021). Formazione metodologica, tecnologie didattiche ed esperienze nella promozione delle competenze di insegnamento e apprendimento. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching, Special Issue*, pp. 95-111.
- EHEA (1999). Bologna Declaration. From: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>.
- Evans, L., Chauvin, S. (1993). Faculty Developers as Change Facilitators: The Concerns-Based Adoption Model. *To Improve the Academy*. 12 (1),165-178.
- 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. (2020). Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In Lotti, A., Lampugnani, P.A. (Eds.) *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 69-79). Genova: GUP.
- Felisatti E., Serbati A. (Eds) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Lampugnani, A. (2020). Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In: Lotti, A., Lampugnani, P.A. (Eds.) *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 27-40). Genova: GUP.
- Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Lotti, A., Lampugnani, A. (Eds.) (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: GUP
- Lueddeke, G. (1997). Emerging learning environments in higher education: Implications for institutional change and academic developers. *International Journal for Academic Development*, 2(2), 13-21.
- McGrath, C. (2019). Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 94-106.
- Orland-Barak, L., Maskit, D. (2017). *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. Springer.
- Parpala, A., Lindblom-Yläinne, S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, 18(3), 313-328.

- Parpala, A., Postareff, L. (2021). Supporting high-quality teaching in higher education through the HowUteach self- reflection tool. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23 (4), 61-67.
- Perla L. (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. In M. Micheli (Ed.). *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria* (pp.79-88). Udine: Forum.
- Perla, L. (2019). Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti. Brescia: Morcelliana.
- Perla, L., Agrati, L., Vinci, V. (2019). The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses. In: Burgos D. *et al.* (Cur.) *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2019. Communications in Computer and Information Science*, vol 1091. Springer 3-17.
- Perla, L., Scarinci, A., Amati, I. (2021). Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context, in L.S., Agrati *et al.* (Eds.). *Bridges and Mediation in Higher Distance Education, Communications in Computer and Information Science*, 1344, 226-239.
- 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, 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), 68-88.
- Perla, L., Vinci, V. (2020). Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento. In A., Lotti, P.A., Lampugnani (2020). *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 111-131). Genova: GUP.
- Perla, L., Vinci, V. (2021). Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba,

Excellence and Innovation in Learning and Teaching. Special Issue, 11-30.

- Perla, L., Vinci, V., Scarinci, A. (2021a). Faculty Development Design: A Curricular Training Model for Academic Professional Development. In ASSOCIAZIONE “PER SCUOLA DEMOCRATICA (Ed.). *Pandemic and Post-Pandemic Space and Time. Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica REINVENTING EDUCATION* (pp. 544-557). Volume III.
- Perla, L., Vinci, V., Scarinci, A. (2021b). Hybrid mediation and Digital Scholarship in Higher Education. In G. Ubachs, S. Meuleman, A. Antonaci (Eds.). *Higher Education in the new normal: the role of online, blended and distance learning* (pp. 58-70). Maastricht, The Netherlands: European Association of Distance Teaching Universities (EADTU).
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109-120.
- 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.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56, 29-43.
- QUARC docente (2018). Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario, ANVUR.
- Sorcinelli, M.D. (2007). Faculty Development: The Challenge Going Forward, *Peer Review, Fall 2007, Vol. 9, No. 4*.
- Sorcinelli, M.D. (2020). Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development. In A. Lotti, P.A. Lampugnani (Cur.). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 19-25). GUP.

Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. *et al.* (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526.

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

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

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 be-lägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet, from: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22232/1/gupea_2077_22232_1.pdf).

Trigwell, K., Rodriguez, K. C., Han, F. (2012). Assessing the Impact of a University Teaching Development Programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499-511.

Antonella Lotti, professore associato di Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, è coordinatrice del Gruppo di Lavoro G.L.I.A. dedicato al Faculty Development dell'Università di Genova. È membro del Comitato per l'Innovazione Didattica universitaria di UniGe.

Fabrizio Bracco, professore associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Delegato al Faculty Development e alla Didattica universitaria innovativa, Università di Genova.

Carnasciali Maria Maddalena, Rossi Micaela, Rui Marina sono componenti del Comitato per l'Innovazione Didattica di Ateneo (CIDA) e del Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e di Apprendimento (GLIA) dell'Università degli Studi di Genova.

Sara Garbarino, Gloria Crea e Erika Scellato fanno parte del Team Per l'Innovazione Didattica (T.I.D.A.) dell'Università di Genova e lavorano per l'University Teaching and Learning Center (UTLC) dell'ateneo genovese con il compito di sostenere i processi di innovazione didattica.

La pubblicazione raccoglie le attuali esperienze di Faculty Development presenti nelle università italiane e le suddivide in cinque parti.

Primaparte, I metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica.

Parte seconda, I Teaching & Learning Centers: strutture e risorse.

Parte terza, Teaching & Learning Centers: ricerche sul faculty development.

Quarta parte, La valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari.

Quinta parte, Il coinvolgimento attivo degli studenti e student partnership.

ISBN: 978-88-3618-201-5



9 788836 182015