

# **Faculty Development in Italia**

## **Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari**

a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani



è il marchio editoriale dell'Università degli Studi di Genova



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

© 2020 GUP

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



Alcuni diritti sono riservati.

Realizzazione Editoriale

**GENOVA UNIVERSITY PRESS**

Piazza della Nunziata, 6 - 16124 Genova

Tel. 010 20951558

Fax 010 20951552

e-mail: [ce-press@liste.unige.it](mailto:ce-press@liste.unige.it)

e-mail: [labgup@arch.unige.it](mailto:labgup@arch.unige.it)

<http://gup.unige.it>

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

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

Finito di stampare luglio 2020



Stampato presso

Grafiche G7

Via G. Marconi, 18 A - 16010 Savignone (GE)

e-mail: [graficheg7@graficheg7.it](mailto:graficheg7@graficheg7.it)

# Indice

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

## Parte Terza - Le esperienze degli Atenei italiani

### 1. Le esperienze di Faculty Development

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

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

# Valorizzazione delle risorse umane e politiche per il personale come azioni strategiche

Paola Bruni, Giovanna Del Gobbo<sup>1</sup>  
Università degli Studi di Firenze

*“Provide support for Faculty involved in fostering quality teaching so that their engagement does not undermine their careers as researchers”*

*Fostering Quality Teaching in higher Education, Policies and Practices, OECD (2012).*

## 1. Il framework internazionale

La qualità e l'innovazione della didattica universitaria sono considerate assi portanti all'interno del Processo di Bologna (Wihlborg & Teelke, 2014) e la formazione del personale docente è stata posta come questione strategica già da vari anni (Surssock, 2015), considerata come una delle principali leve per l'implementazione di “student-centered learning and instruction (SCLI) environment [...] repeatedly affirmed objective in the European Higher Education Area” (Klemenčič, 2019:1).

La *European Association for Quality Assurance in Higher Education* già dal 2005, pubblicando i primi standards, esplicitava il ruolo centrale del “teaching staff” per l'assicurazione di una qualità sostanziale dell'alta formazione, individuando nel docente la principale risorsa per l'apprendimento degli studenti: “Teachers are the single most important learning resource available to most students. It is important that those who teach have a full knowledge and understanding of the subject they are teaching, have the necessary skills and experience to transmit their knowledge and understanding effectively to students in a range of teaching contexts, and can access feedback on their own performance” (ESG, 2005, p.17).

Di conseguenza le Università sono state sollecitate a verificare le competenze didattiche del proprio personale nella fase di selezione e reclutamento e, parallelamente, a investire sulla formazione continua: “Institutions should ensure that their staff recruitment and appointment procedures include a means of making certain that all new staff have at least the minimum necessary level of competence. Teaching staff should be given opportunities to develop and extend their teaching capacity and should be encouraged to value their skills. Institutions should provide poor teachers with opportunities to improve their skills to an acceptable level and should have the means to remove them from their teaching duties if they continue to be demonstrably ineffective” (ibidem).

Dopo alcuni anni, nel 2012, il contributo dell'OCDE *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* sottolineava come un insegnamento di qualità dipenda da un'impostazione della didattica, pedagogicamente fondata e funzionale all'otte-

---

<sup>1</sup> L'articolo è il risultato di un lavoro condiviso fra le due Autrici e insieme sono state elaborate le conclusioni. Nello specifico Paola Bruni è autrice dei paragrafi 2.1 e 3.0; Giovanna Del Gobbo è autrice dei paragrafi 1, 2.2, 3.1, 3.2.

nimento di risultati di apprendimento efficaci. Negli stessi anni all'interno della comunità accademica si intensificava il dibattito sul profilo del professore universitario in un sistema di alta formazione in rapida trasformazione. L'acquisizione, lo sviluppo e la valutazione delle competenze ritenute essenziali per svolgere adeguatamente i propri compiti professionali diventano oggetto di riflessione e di ricerca (Torra, de Corral & Pérez, 2012). La professionalizzazione del docente universitario come "insegnante" del sistema di alta formazione inizia ad affermarsi come questione strategica per lo sviluppo dell'alta formazione (Pleschová G. et al., 2012).

L'obiettivo è migliorare l'apprendimento degli studenti, a partire dalla considerazione del ruolo importante che l'istruzione superiore svolge nella diffusione e promozione dell'uso della ricerca nella società. All'istruzione superiore si riconosce la funzione di "canale" attraverso il quale è possibile accedere alle conoscenze più avanzate e comprendere come utilizzarle e trasferirle nei diversi contesti di vita e di lavoro.

La didattica si viene a configurare sempre di più come strutturalmente connessa alla ricerca e ne rappresenta uno dei principali strumenti per assicurarne l'impatto sulla società. Ricerca e didattica vengono così a configurarsi come un *continuum* che sollecita un cambiamento anche nella percezione dell'identità professionale. È proprio il collegamento tra ricerca e didattica che caratterizza e differenzia l'alta formazione da altri contesti di istruzione e determina una modifica sostanziale di ruolo, trasformando il docente da dispensatore di conoscenze (*dispenser of knowledge*) a produttore di conoscenze e manager dell'apprendimento (*manager of learning*) come già evidenziato fin dai primi anni Novanta (Badley & Habeshaw: 1991). Produzione, gestione e trasferimento di conoscenza rappresentano le tre funzioni del sistema dell'istruzione superiore e richiedono lo sviluppo di competenze professionali integrate per l'innovazione del sistema (Tierney & Lanford, 2016). La capacità di *gestire* la conoscenza prodotta, infatti, non riguarda solo la comunicazione, la diffusione e il trasferimento attraverso attività di terza missione: saper gestire la conoscenza prodotta significa saperla trasformare in "oggetto di apprendimento" per gli studenti, che a loro volta la potranno trasferire nei diversi ambiti professionali. È evidente l'esigenza di una professionalizzazione della docenza universitaria per una corretta gestione dei processi di apprendimento. Non è sufficiente essere esperti della disciplina insegnata, ma occorre essere anche competenti rispetto ai processi che sottendono alla sua trasformazione in learning outcomes: "As managers of learning teachers will also have to become more aware of how learners learn" (Badley & Habeshaw: 1991, p. 213). Riflessioni, dunque, che interessano il dibattito sul rinnovamento della formazione superiore da oltre trenta anni, ma che continuano ad essere fortemente attuali anche per le resistenze che il sistema universitario continua ad incontrare (CEDEFOP, 2016; Sundar Sethy, 2018) e che rimangono sostanzialmente simili a quelle che già Badley e Habeshaw indicavano nei primi anni Novanta:

*"We have traditionally rejected training partly because we believe no-one could tell us how to teach our subject to our students. We have rejected training partly because we have assumed such training would inevitably be didactic in tone. We have rejected training partly also because we have valued the discipline of our subject more than the processes of teaching and learning and partly because we have seen little relevance in pedagogy for the adult learner and we have ignored andragogy because it seems too woolly and too liberal for our more serious and demanding business. In this sense HE teachers often see teaching as a secondary role subordinate to our primary function as subject-experts, as traditional dispensers of structured knowledge, as engineers, as mathematicians, as planners, as lawyers and as social scientists. In this sense too HE teachers may be similar to technical teachers in non-advanced further*

*education who perceive their teaching role as secondary to their occupational status within their former trades” (p. 213).*

Sicuramente un’affermazione provocatoria, ma rispondente ad una identità professionale ancora fortemente centrata sulla dimensione della ricerca con una considerazione della didattica come attività di “servizio”.

Il passaggio della centralità dell’insegnamento della disciplina, che il ricercatore/docente conosce e padroneggia, alla trasformazione della disciplina in *learning objective* rappresenta una rivoluzione culturale. È lo *shift* verso un processo di insegnamento in funzione dei risultati di apprendimento che devono essere raggiunti, un vero e proprio cambiamento di paradigma (Adam, 2008). È lo *shift* verso un processo di selezione e scelta degli insegnamenti (e dei contenuti) non in relazione alla loro rilevanza intrinseca (per la disciplina o per il SSD), ma in funzione dei risultati di apprendimento che devono essere raggiunti e, quindi, del contributo che lo specifico insegnamento può offrire per la costruzione delle competenze che consentono alla studente di sviluppare professionalità.

Nel quadro del Processo di Bologna, l’attenzione per i *learning outcomes* è richiamata per la prima volta nel Comunicato di Berlino del 2003 (Berlin Communiqué, 2003). L’intenzione non era, ancora, spostare il focus sui processi di apprendimento e insegnamento, ma di arrivare ad esplicitare livelli comparabili di risultati di apprendimento nel quadro delle qualifiche in fase di sviluppo (QF-EHEA). Tra il 2003 e il 2005 sono stati definiti i due principali quadri di riferimento per i *learning outcomes*: il Qualification Framework (QF) e, a livello di alta formazione, i Descrittori di Dublino. Nello stesso periodo si sviluppava anche la riflessione sulla loro applicazione, grazie a tre importanti iniziative: il Pan-European Tuning Project, le linee guida per il sistema ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) e, nel 2005, la prima elaborazione di Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESGs) (Del Gobbo, 2018). Nel Comunicato di Londra del 2007 per la prima volta viene esplicita la connessione tra *learning outcomes* e *student-centered learning*: ai *learning outcomes*, comunque già presenti alla riflessione sulla formazione universitaria (Pregent, 1994; Allan, 1996; Biggs, 2003), viene così ad essere riconosciuta una significatività più ampia rispetto all’utilizzo tecnico-strumentale che li riduceva a dispositivo per l’armonizzazione dei livelli e catalizzatore per la mobilità.

Alcune ricerche, tra il 2007 e il 2009, evidenziavano come l’importanza attribuita alla connessione tra *learning outcomes* e *student-centered learning* (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009, p. 25) fosse in netto contrasto con il livello di comprensione ancora insufficiente circa le sue potenzialità e con la limitata applicazione sostanziale e non puramente formale. Nel Rapporto 2015 sullo stato di attuazione del Processo di Bologna, si evidenziava ancora la difficoltà dell’applicazione dei *learning outcomes* proprio nel cambiamento di paradigma già richiamato: “The precondition for the proper introduction of learning outcomes and assessment processes is a change of paradigm from teacher to student-centred learning” (European Commission, EACEA, Eurydice, 2015, p. 72).

Una trasformazione molto complessa e probabilmente più difficile da realizzare attraverso un’azione top-down o esterna alle istituzioni: la centralità dei *learning outcomes* implica un vero e proprio *mindset change* del corpo accademico nel suo complesso, che gli Atenei sono chiamati ad accompagnare e sostenere anche in considerazione della correlazione sempre più esplicita con i processi di assicurazione della qualità. Se sicuramente un ruolo chiave nella spinta al cambiamento è stato giocato dai processi esterni di Quality Assurance, questo approccio ha rivelato potenziali criticità.

Nel documento del 2015, *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*, è evidenziato come il focus della qualità nell’ambito dell’istruzione superiore sia spostato sulla necessaria trasformazione dei processi di insegnamen-



to, sempre più centrati sullo studente (*student-centered*), con un'attenzione crescente verso i risultati di apprendimento (*learning outcomes*). Nel recentissimo rapporto della European University Association (EUA), *Trends 2018* (Gaebel & Zhang, 2018) viene posto in evidenza il permanere di criticità e resistenze all'innovazione della didattica universitaria, nonostante dal rapporto emerga un aumento dell'attenzione delle università e una presa a carico del problema della formazione del personale docente: il settantasette per cento delle istituzioni offre corsi opzionali di perfezionamento dell'insegnamento, il 37% li ha già resi obbligatori (pp. 72 e 73). Due terzi delle istituzioni universitarie incoraggiano e sostengono il buon insegnamento attraverso altre misure volte a favorire processi di autovalutazioni, feedback dei pari, insegnamento di gruppo, valutazione delle performance e varie forme di premialità anche in funzione dello sviluppo di carriera (p. 69). La formazione all'insegnamento universitario inizia ad essere parte integrante anche dei percorsi di dottorato: il 25% delle istituzioni universitarie propone attività mirate (p. 65). Parallelamente si rileva ad un ampliamento della ricerca sui processi apprendimento-insegnamento nei contesti di alta formazione (pp. 20-21). Nel complesso, le istituzioni universitarie che presentano un'attenzione strategica per il miglioramento della qualità della didattica e l'innovazione dei processi di insegnamento-apprendimento sembrano più influenzate da alleanze universitarie a livello nazionale, regionale o internazionale, piuttosto che da indirizzi nazionali non diffusamente presenti o, spesso, riconducibili a criteri di valutazione esterna. In assenza di quadri di riferimento, le università stanno comunque dimostrando di saper attivare e promuovere misure funzionali al miglioramento e all'innovazione dei processi di insegnamento/apprendimento come azione di sistema.

Occorre anche considerare che, mentre l'implementazione dei processi di *external quality assurance* si è sostanzialmente consolidata, lo sviluppo di sistemi interni di assicurazione della qualità negli istituti di istruzione superiore è più lento e meno consistente, poiché spesso i sistemi interni di controllo qualità sono ancora pensati prioritariamente come elaborazione di rapporti di autovalutazione per la revisione esterna. Di conseguenza la loro funzione di dispositivi di autovalutazione a sostegno del cambiamento e dell'innovazione, si viene ad indebolire e la valenza educativa del processo rischia di connotarsi negativamente, favorendo lo sviluppo di meccanismi di resistenza.

Quindi la promozione di processi a supporto della professionalizzazione della docenza universitaria, pur rispondendo all'esigenza di garantire la qualità delle attività che l'istituzione universitaria implementa – *accountability* - e a creare le condizioni poter migliorare quanto è in atto – *enhancement* - (Danø & Stensaker, 2007, Elis & Hogard, 2018), dovrebbe rappresentare una risposta ai bisogni dei docenti e dell'istituzione nel suo complesso per far fronte ai problemi che la didattica universitaria pone, in contesti economici e socio-culturali in trasformazione. Il miglioramento degli apprendimenti e delle performance degli studenti, lo sviluppo di capacità che favoriscono la mobilità internazionale, il supporto alla loro *employability* (Pleschová G. et al., 2012; Sundar Sethy, 2018; Torlone, Del Gobbo, 2014; Boffo, Del Gobbo, Gioli, Torlone, 2017) rappresentano problemi che ogni università deve affrontare *in primis* attraverso il lavoro dei propri docenti: come singoli e come collettività che trova espressione nei Corsi di Studio. Lo sviluppo delle loro competenze professionali nei processi di insegnamento-apprendimento appare quale condizione necessaria per il miglioramento e l'innovazione della didattica: non una mera risposta formale a parametri di valutazione esterna della qualità del servizio erogato, ma risposta a processi di riflessione e autovalutazione indotti attraverso un approccio bottom-up capace di valorizzare le esperienze, le buone pratiche già in atto e dare risposte significative a questioni reali.

## 2. Innovazione didattica come obiettivo di sviluppo

L'Ateneo fiorentino, al fine di contribuire a creare lo Spazio Europeo per l'Istruzione Superiore così come prospettato dal Processo di Bologna, a supporto della funzione del docente universitario, su cui insistono e ricadono competenze complesse e diversificate, mette a disposizione dell'intero corpo docente alcune occasioni formative. Tali iniziative, parti integranti del Piano strategico di Ateneo, intendono accompagnare lo sviluppo di competenze nel corpo docente per rispondere efficacemente alle richieste e alle aspettative degli studenti e dei vari soggetti sociali in relazione con l'Università e per migliorare i processi di insegnamento/apprendimento, anche attraverso un lavoro in rete con altri Atenei.

### 2.1. Il Piano Strategico 2016/2018

L'Università di Firenze ha promosso, in particolare con dal Piano Strategico 2016/2018, misure volte a promuovere l'innovazione delle metodologie didattiche per garantire un approccio all'insegnamento fondato sulla centralità dello studente e dei suoi apprendimenti. Con il Piano Strategico 2019/21, l'Ateneo fiorentino ha ulteriormente individuato nella valorizzazione delle risorse umane e nelle politiche per il personale un'azione fondante del governo delle risorse, necessario presupposto per la realizzazione delle missioni istituzionali dell'Ateneo. Lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze e delle professionalità del personale docente sono riconosciute, infatti, come obiettivo strategico e la formazione iniziale e continua del personale assumono rilevanza come azioni con potenziale impatto sul sistema complessivo.

Le finalità che sottendono alla presa a carico del problema dello sviluppo professionale del corpo docente sono:

- sostenere lo sviluppo di una comunità accademica capace di sviluppare conoscenza partecipando consapevolmente alle attività istituzionali di ricerca e didattica,
- favorire la crescita di competenze professionali integrate di produzione, gestione e trasferimento di conoscenza riconoscendo nella valorizzazione didattica delle conoscenze "incorporate" nella ricerca scientifica, un modo per aumentare il "ritorno sull'investimento" nella scienza,
- migliorare e innovare la didattica universitaria a garanzia dei risultati di apprendimento degli studenti e dell'innalzamento dei livelli di istruzione superiore,
- rafforzare il rapporto tra innovazione didattica e qualità dei corsi di studio.

Tali finalità nel Piano Strategico 2016/2018 e nel successivo Piano Strategico 2019/2021 sono tradotte in obiettivi concreti e misure operative.

Nel Piano Strategico 2016/2018 il miglioramento della didattica e la centralità dello studente hanno trovato concretezza e si sono declinate principalmente attraverso due finalità: promuovere l'innovazione delle pratiche didattiche e sviluppare un sistema di formazione continua con erogazione di corsi di formazione ad hoc. Attenzione particolare era posta all'innovazione delle metodologie didattiche (Obiettivo Strategico 1.4 *Innovare le metodologie didattiche*) individuando due aree di miglioramento: sviluppare il sistema di formazione continua e potenziare la qualità della didattica erogata con corsi di formazione ad hoc per i neoassunti, anche in riferimento all'uso di metodologie innovative. Le attività formative a supporto dell'innovazione metodologica, nel triennio 16/18 risultavano prioritariamente collegate alle nuove tecnologie, considerando la loro introduzione nella didattica, quale vettore di cambiamento (McAvinia, 2016; Englund, Olofsson & Price, 2017). Nasce

in questa fase il programma DIDel - Didattica in e-learning, dalla collaborazione tra SIAF (Sistema Informatico dell'Ateneo Fiorentino) e il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia<sup>2</sup>, con lo specifico obiettivo di avviare e promuovere un cambiamento della didattica attraverso l'uso delle nuove tecnologie e l'avvio di percorsi didattici in modalità mista (e-learning e frontale), individuando nella formazione dei docenti all'uso della piattaforma Moodle una possibile leva di innovazione (Catelani, Formiconi, Ranieri et al., 2017).

## **2.2. Un'indagine per sensibilizzare e rilevare le opinioni sull'innovazione della didattica**

Sempre nell'ottica di attivare un processo bottom-up, nel 2017, in collaborazione con l'Università di Padova, l'Ateneo di Firenze ha partecipato ad un'indagine finalizzata sia ad una prima sensibilizzazione del corpo docente sulle tematiche dell'innovazione didattica sia alla rilevazione delle opinioni e delle esigenze di formazione e supporto. La rilevazione, che ha visto il coinvolgimento di otto Università (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova, Padova e Torino), ha rappresentato lo sviluppo di una prima indagine realizzata dall'Università di Padova all'interno del progetto Prodid - Programma di formazione dei docenti universitari (Felisatti & Serbati, 2017). L'indagine nazionale ha infatti utilizzato il questionario messo a punto nella ricerca Prodid per l'analisi di rappresentazioni, pratiche e bisogni della docenza universitaria. Al questionario sono state apportate alcune integrazioni rispetto a specifiche esigenze locali. L'indagine ha interessato 1425 docenti dell'Ateneo fiorentino per complessive 2441 attività didattiche.

La ricerca, per l'Ateneo di Firenze, ha sicuramente rappresentato una forma di sensibilizzazione del corpo docente rispetto al problema del miglioramento della didattica in funzione dell'efficacia dei risultati e ha consentito l'acquisizione di informazioni in merito a:

- opinioni dei docenti rispetto ai temi della professionalità didattica;
- stato dell'arte delle pratiche didattiche e delle correlate necessità di miglioramento per la qualificazione e l'innovazione della didattica;
- presenza a livello di Ateneo di eccellenze e buone pratiche.

La disponibilità di dati, comparabili a livello nazionale, in merito all'innovazione nella didattica universitaria, ha evidenziato:

- una diffusa sensibilità per l'innovazione dei metodi didattici (60% si è dichiarato interessato ad approfondire il tema<sup>3</sup>);
- la presenza di pratiche didattiche di qualità in linea con gli altri Atenei;
- l'attenzione al coinvolgimento di esperti esterni nella didattica universitaria (47% Unifi, 41% tot.)
- un utilizzo delle tecnologie per l'innovazione didattica e la presenza *digital skills* in misura maggiore rispetto alla media nazionale (36% Unifi, 26% naz.).

---

<sup>2</sup> Attuale Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia.

<sup>3</sup> Hanno espresso interesse per approfondimenti ben 385 sul totale di 647 rispondenti alle domande aperte del questionario, di cui 93 Professori Ordinari, 182 Professori Associati, 86 Ricercatori, 24 Ricercatori a Tempo Determinato.

Mentre l'Ateneo di Firenze risultava sostanzialmente in linea con le altre università italiane che hanno aderito alla ricerca per quanto attiene la presenza di esperienze di innovazione della didattica, i livelli di innovazione risultavano superiori (36% vs 26%) per quanto riguarda l'uso avanzato delle tecnologie per migliorare le pratiche di insegnamento-apprendimento. In particolare relativamente a:

- utilizzo di piattaforme online non solo per inserire materiali e dispense per gli studenti (come repository di materiale didattico),
- utilizzo di modalità avanzate (esercitazioni, forum, questionari,...),
- integrazione di differenti tecnologie, all'utilizzo strumenti online per la valutazione degli apprendimenti.

Una elevata percentuale di docenti riconosceva che l'uso delle tecnologie più avanzate (piattaforme e-learning in tutte le loro funzioni, mobile learning, ecc.) nella didattica è funzionale al miglioramento dell'apprendimento degli studenti, favorendo il coinvolgimento e la motivazione.

Complessivamente la partecipazione all'indagine ha consentito ai docenti di segnalare buone pratiche ed esprimere specifici bisogni relativi ai problemi incontrati nella pratica didattica e in particolare, attraverso una serie di domande aperte la cui codifica ha seguito un rigoroso processo di *content analysis* secondo il modello già applicato dall'Università di Padova (Aquario & Mazzucco, 2016), ha promosso una prima riflessione sul concetto di innovazione didattica. Dalle risposte fornite sono state individuate una serie di dimensioni caratterizzanti l'innovazione della didattica, riconosciute come tali dai docenti rispondenti dell'Università di Firenze<sup>4</sup>.

| Dimensioni dell'innovazione                                    |   |
|--|---|
| <b><i>collegamento tra teoria e pratica</i></b> attraverso:    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• scelta del metodo didattico (studio di casi, simulazioni, esercitazioni, didattica esperienziale e applicativa)</li> <li>• utilizzo di laboratori ed esercitazioni</li> <li>• didattica <i>problem-based</i> e <i>project-based</i></li> </ul> |
| <b><i>rapporto tra didattica e ricerca</i></b> grazie a:       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• contenuti aggiornati</li> <li>• condivisione dei risultati di ricerca con gli studenti</li> <li>• coinvolgimento degli studenti in attività di ricerca</li> <li>• attenzione alla metodologia della ricerca</li> </ul>                         |
| <b><i>coinvolgimento attivo degli studenti</i></b> attraverso: | <ul style="list-style-type: none"> <li>• la scelta di metodi interattivi e partecipativi,</li> <li>• la scelta di metodi cooperativi e lavori di gruppo</li> <li>• la valorizzazione dei lavori degli studenti (presentazione, pubblicazione)</li> </ul>                                |

<sup>4</sup> I docenti che hanno risposto alle domande aperte della terza sezione del questionario sono stati 474 sui 1425 che hanno comunque compilato le prime due sezioni. Le domande erano le seguenti: Quali sono le innovazioni che attua nella Sua attività didattica? Quali criticità percepisce rispetto alla Sua azione didattica? Che tipo di supporto potrebbe servirLe per il futuro miglioramento della Sua azione didattica? Le risposte analizzate e codificate sono state 1896; le quotations estratte e sottoposte ad esame sono state 2512.

|   |  |
|---|--|
| <b>relazione con il mondo del lavoro</b> attraverso l'attenzione a: | <ul style="list-style-type: none"> <li>• competenze professionalizzanti;</li> <li>• coinvolgimento di esperti esterni;</li> <li>• relazioni con imprese e territori</li> <li>• utilizzo di esempi e casi di studio tratti dal mondo del lavoro.</li> </ul>   |
| utilizzo delle <b>tecnologie</b> attraverso:                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• moodle nelle sue diverse funzioni;</li> <li>• moodle o altre piattaforme come <i>repository</i>;</li> <li>• piattaforme, software e risorse online per la didattica;</li> <li>• materiali multimediali e video</li> <li>• piattaforme, strumenti online per la valutazione degli apprendimenti</li> </ul>   |
| <b>capacità del docente</b> di:                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• promuovere pensiero critico</li> <li>• gestire una didattica interattiva</li> <li>• promuovere competenze professionali</li> <li>• motivare gli studenti</li> </ul>   |
| <b>attenzione per lo studente</b> attraverso:                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• piena condivisione del <i>syllabus</i> (obiettivi, tempi, contenuti, ...)</li> <li>• attenzione agli interessi e ai diversi linguaggi nella presentazione dei contenuti</li> <li>• attenzione al feedback degli studenti (su metodi e contenuti)</li> <li>• cura della relazione con gli studenti</li> <li>• valutazione (<i>peer evaluation</i>, verifiche intermedie)</li> <li>• attenzione ai prerequisiti e al livello di ingresso</li> </ul> |

Tab. 1: Dimensioni caratterizzanti l'innovazione della didattica secondo l'opinione dei docenti Unifi (Indagine 2017)

È stata diffusamente espressa anche la necessità di maggiore riconoscimento dell'impegno che la didattica richiede e un supporto per lo sviluppo di quelle competenze che è necessario sviluppare, in coerenza con le aree di criticità segnalate: richiesta di spazi di confronto e di supporto per il miglioramento della didattica, con particolare riferimento a metodologie e approcci innovativi ai processi di insegnamento/apprendimento, a metodi e tecniche di valutazione e a strategie motivazionali.

| <b>Criticità</b>   | <b>Aree di miglioramento e le richieste di supporto</b>  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• competenze didattiche (didattica delle discipline, metodi)</li> <li>• competenze di valutazione</li> <li>• gestione elevato numero di studenti in aula</li> <li>• gestione dei tempi di preparazione</li> <li>• collegialità</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• metodologie e approcci innovativi alla didattica</li> <li>• tecnologie per la didattica</li> <li>• metodi e tecniche di valutazione</li> <li>• strategie motivazionali Spazi di confronto e scambio</li> <li>• Coordinamento didattico all'interno dei CdS</li> <li>• Attività collegiale</li> <li>• Collaborazione con mondo del lavoro</li> </ul> |

Tab. 2: Criticità e aree di miglioramento (Indagine 2017)

### ***2.3. “Insegnare a insegnare”: la formazione degli insegnanti come opportunità di innovazione didattica***

Nell'autunno del 2017 la normativa sulla formazione iniziale degli insegnanti (D.M. 616/17) e la conseguente attivazione dei percorsi PF24 (Piano formativo aggiuntivo per il conseguimento dei 24 CFU necessari per la partecipazione al concorso nazionale per titoli ed esami per l'accesso al percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente) hanno rappresentato un ulteriore momento di riflessione sulla didattica universitaria, favorendo anche l'emersione di bisogni specifici di formazione.

Nel rispetto della normativa, che richiede agli Atenei di offrire una risposta didattica sempre più strutturata e a sistema, nella prima edizione 2017/18 sono stati realizzati corsi formativi aggiuntivi (realizzati appositamente per l'acquisizione dei 24 CFU) alcuni dei quali in modalità blended. Tutti i 27 corsi erogati si sono avvalsi comunque della piattaforma Moodle: per i corsi erogati in presenza è stato previsto, infatti, l'utilizzo della piattaforma come repository di materiale didattico, compresa la eventuale registrazione delle lezioni, in termini di supporto alla didattica dei Corsi in presenza e non sostitutivo. Nei Corsi blended è stato previsto il 50% di Didattica erogativa online equiparabile alla didattica in presenza, con video lezioni strutturate.

Il personale docente coinvolto ha potuto avvalersi di un incontro informativo/formativo e di due seminari di formazione finalizzati a fornire indicazioni per l'utilizzo di moodle e per la gestione della didattica in modalità e-learning per i corsi blended.

Da una parte il PF24, nell'impostazione blended proposta dall'Ateneo fiorentino, ho offerto la possibilità di valorizzare processi di innovazione metodologica attraverso l'utilizzo delle tecnologie applicate ad un'attività formativa non curriculare, dall'altra l'attenzione alla formazione degli insegnanti (quindi alla trattazione della disciplina come “oggetto della didattica”) ha fatto emergere un ulteriore bisogno di formazione da parte del personale docente coinvolto.

La normativa sulla formazione iniziale degli insegnanti ha evidenziato, infatti, anche l'esigenza di adeguare l'offerta formativa universitaria curriculare per offrire insegnamenti coerenti con i learning outcomes dello specifico profilo professionale dell'insegnante. Gli studenti dell'Università di Firenze che esprimono questa particolare esigenza risultano essere un numero consistente che si suppone sia stabile nel tempo. Alla prima edizione del corso per i 24 CFU, requisito necessario per accedere ai concorsi, dei 3.427 iscritti, 837 erano studenti di Unifi. Nella seconda edizione dei 2.145 iscritti, 809 erano studenti di Unifi. Un numero di studenti sostanzialmente stabile, ma percentualmente superiore: dal 24% nella prima edizione al 38% circa degli iscritti.

L'offerta dell'Università di Firenze di insegnamenti di didattica delle discipline nelle diverse aree, sia all'interno del percorso formativo aggiuntivo previsto dal D.M. 616/17 sia nell'offerta curricolare interna ai corsi di studio, si è così ampliata, passando da 5 insegnamenti nell'anno accademico 2017/2018 agli attuali 21 insegnamenti di didattica disciplinare in area umanistica, scientifica e giuridica.

In questo quadro è stata rilevata l'esigenza di condividere un lessico e un quadro comune di riferimento, così come la possibilità di valorizzare l'esperienza maturata da alcuni docenti nei precedenti percorsi SISS e TFA. È stata rilevata anche la necessità di un supporto, sia per l'impostazione della didattica, sia per la valutazione degli apprendimenti, da parte di coloro che per la prima volta si avvicinano all'insegnamento della didattica disciplinare e si confrontano con questioni di ordine epistemologico, metodologico-didattico, comunicativo relazionale intrecciati a strategie motivazionali e modelli di valutazione degli apprendimenti.

Nell'autunno del 2018 è stato così realizzato un primo percorso formativo: *“Insegnare a insegnare. Focus sugli insegnamenti di didattica delle discipline - Proposta di ricerca e formazione per il miglioramento della didattica universitaria”*. La proposta si prefiggeva di rilevare anche le potenzialità dell'Ateneo nell'area della didattica disciplinare come settore specifico di sviluppo della ricerca sulla didattica, anche in una prospettiva di raccordo e collaborazione con le principali società scientifiche sia nelle aree trasversali sia nelle diverse aree disciplinari e in coerenza con progetti di rilevanza nazionale come il PNLS<sup>5</sup>.

La proposta, in linea con esigenze rilevate, si è configurata come implementazione delle azioni per l'innovazione delle metodologie didattiche già avviate dall'Università di Firenze nel quadro del Piano Strategico 2016/18.

L'esperienza di formazione si è articolata in quattro incontri e ha rappresentato un'esperienza pilota per l'impostazione di successive attività formative. Ha consentito di avviare una riflessione su temi e problemi della didattica, favorendo il confronto e promuovendo una maggiore consapevolezza rispetto alle seguenti aree di sviluppo professionale:

- progettare la didattica in funzione degli obiettivi e dei risultati di apprendimento attesi;
- supportare gli apprendimenti degli studenti con strategie didattiche attive e comunque adeguate ai contesti;
- costruire strumenti di valutazione coerenti con gli obiettivi fissati;
- adottare strategie di valutazione formativa;
- attivare piani di autovalutazione funzionali al miglioramento della qualità del proprio insegnamento.

A partire dalla letteratura e dalle esperienze disponibili, sono stati individuati quattro principali argomenti trattati in singoli incontri di tre ore ciascuno:

1. trasposizione didattica dei contenuti disciplinari: dal contenuto agli obiettivi di apprendimento;
2. dispositivi formativi e introduzione alle principali strategie didattiche;
3. la valutazione degli apprendimenti: metodi e strumenti;
4. qualità nella progettazione e gestione del corso di insegnamento: esperienze e buone pratiche.

L'impostazione metodologica ha favorito la riflessione sulle esperienze di insegnamento dei partecipanti, stimolando il confronto e lo scambio tra colleghi attraverso la scelta di metodi attivi, garantendo comunque sempre uno spazio adeguato per i necessari approfondimenti teorici. Ogni incontro ha, infatti, previsto:

- la presentazione del tema e il suo inquadramento teorico (teorie, modelli, risultati di ricerca);
- la presentazione di casi di studio e lavori a piccolo gruppo;
- una discussione collettiva finale.

---

<sup>5</sup> Nel 2019 proprio a Firenze si è svolto il Convegno su “Innovazione didattica dei corsi universitari” promosso da Con.Scienze per approfondire nuove metodologie didattiche e tecnologiche utilizzate in ambito scientifico.

Il percorso “*Insegnare a insegnare*” ha rappresentato la prima esperienza di formazione strutturata dal carattere introduttivo alle tematiche della didattica, focalizzata su tematiche pedagogico-didattiche trasversali per valorizzare la discussione interdisciplinare tra i partecipanti.

### 3. Professionalizzazione come azione strategica

Anche il Piano Strategico di Ateneo 2019/21 individua la “Valorizzazione delle risorse umane e politiche per il personale” quale azione fondante del governo delle risorse, necessario presupposto alla realizzazione delle missioni istituzionali dell’Ateneo. In tale ambito costituiscono un obiettivo strategico lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze e delle professionalità del personale docente. L’azione associata a tale obiettivo riguarda l’organizzazione di attività di formazione e aggiornamento destinati al personale docente e al personale neo-assunto su aspetti didattico-docimologici dell’insegnamento universitario a sostegno dell’apprendimento.

In continuità con quanto rilevato e realizzato nel triennio precedente, sono state impostate iniziative destinate alla formazione iniziale e continua, strutturate all’interno di un progetto organico, fondato su assunti in linea con le indicazioni internazionali (Cfr, § 1) e con la letteratura relativa ad azioni di *faculty development* (Feixas, Lagos, Fernández & Sabaté, 2015; Romero-Pérez, Mateos-Blanco & las Heras-Monastero, 2017).

La progettazione formativa per learning outcomes e la centralità dello studente sono al centro della proposta formativa. L’adozione dell’approccio per learning outcomes è riconosciuta del resto quale leva per l’innovazione dei sistemi di alta formazione e per la loro integrazione con altri sistemi e con il mondo del lavoro. Inoltre il modello AVA\_ANVUR attraverso la scheda SUA (Quadro A4b) evidenzia la centralità dei risultati di apprendimento attesi e la coerenza tra profili e obiettivi formativi, offerta formativa e verifica degli apprendimenti esplicitata attraverso il syllabus. Un risultato indiretto dell’azione formativa è individuabile nel consentire di interpretare e considerare questi dispositivi (documenti dei processi di QA, regolamento, syllabus) in termini di “contenitori di conoscenza” condivisa. Tale approccio consente di recuperare l’azione educativa che i processi di QA possono svolgere sia in termini di *knowledge transfer* (per l’adeguamento e l’acquisizione di conoscenze già prodotte e disponibili) sia di *knowledge production* (per la necessaria creazione di conoscenze adeguate ai contesti specifici) attraverso un processo endogeno di apprendimento in grado di svolgere una funzione trasformativa dal basso.

Sostenere lo sviluppo di competenze pedagogico-didattiche e una nuova visione dei processi di assicurazione della qualità, in una prospettiva di sistema, diventa un’azione strategica finalizzata a favorire quel cambiamento di mentalità del corpo accademico necessario per passare dalla centralità dell’insegnamento della disciplina alla trasformazione della disciplina in obiettivi di apprendimento. In questo passaggio si riconosce una identità professionale innovativa, capace di gestire la conoscenza prodotta attraverso una pratica didattica che individui negli studenti un potente canale di trasferimento della ricerca nei diversi ambiti professionali.

Un recente riferimento in tal senso è dato dalle raccomandazioni con cui si conclude il documento *Promoting a European dimension to teaching enhancement*<sup>6</sup> prodotto nel 2019 dall’*Advisory Group 2* del Processo di Bologna. È sottolineata l’esigenza di una visione strategica e di sistema, capace di integrare processi top-down e bottom-up per un migliora-

<sup>6</sup> [http://www.ehea.info/Upload/AG2\\_Learning\\_Teaching\\_2\\_Hearing\\_5.pdf](http://www.ehea.info/Upload/AG2_Learning_Teaching_2_Hearing_5.pdf)



mento complessivo della professionalità del corpo docente, al di là dell'introduzione di nuovi metodi, per un effettivo cambiamento culturale. Sono sicuramente processi che richiedono tempi e azioni di medio e lungo periodo, da avviare e monitorare.

Assume significatività il coinvolgimento dei docenti in un processo formativo dinamico, tra pari, basato sul confronto tra pratiche per individuare modalità che meglio rispondano ai bisogni formativi degli studenti, secondo una logica di autovalutazione continua e di rilevazione dell'efficacia delle proposte.

È questo il quadro in cui l'Ateneo di Firenze dal 2019 ha voluto dare rilevanza strategica allo sviluppo professionale attraverso progetti mirati come *AppI – Apprendere a Insegnare*, articolato in due principali attività:

1. *Iniziare a insegnare*, percorso formativo dedicato agli RTD neo assunti;
2. *Didattica e QA*, ciclo di seminari di approfondimento su specifiche tematiche; aperti a tutti i docenti dell'Ateneo fiorentino e dedicata al rapporto tra innovazione didattica e miglioramento della qualità dei corsi di studio.

Al fine di rendere evidente la rilevanza che l'iniziativa assume per l'Ateneo, è previsto il riconoscimento della partecipazione ai percorsi formativi attraverso la loro documentazione nel registro consuntivo delle attività del personale docente .

### **3.1 AppI Azione 1 - Iniziare a insegnare**

Sostenere lo sviluppo di competenze pedagogico-didattiche dei docenti neoassunti assume una valenza strategica in considerazione della previsione normativa di coinvolgimento per tutti i livelli in compiti organizzativo/gestionali e della maggiore e più distribuita competenza richiesta dal sistema attuale di *governance* universitaria.

In Italia, con la L. 240/2010 i compiti didattici sono entrati come parte integrante ed obbligatoria anche per il ruolo di ricercatore. La fase di inserimento nel sistema universitario prevede dunque l'immediato confronto dei ricercatori con il sistema della didattica. Agli Atenei spetta il compito di avviare interventi sistematici e strutturati per favorire e sviluppare la capacità di insegnare.

Ai ricercatori a tempo determinato è affidato infatti, fin dal loro ingresso, il compito di trasformare in contenuto da insegnare la conoscenza prodotta attraverso la propria ricerca e la responsabilità di favorire l'apprendimento, operando in modo sinergico all'interno dei Corsi di Studio per il successo formativo degli studenti.

L'apprendistato inizia con l'ingresso, ma manca ciò che dovrebbe caratterizzare questo processo, ovvero l'affiancamento e l'apprendimento per partecipazione alle attività della comunità accademica: preparare il syllabus, gestire l'aula, effettuare le valutazioni, interagire con il Consiglio di Corso di laurea, partecipare ai compiti istituzionali legati alla didattica, orientarsi nel complesso sistema dei servizi. Complesso garantire all'interno dei singoli Corsi azioni di *induction* strutturate.

Il riconoscimento normativo e le implicazioni derivanti dall'obbligatorietà della didattica sembrano, inoltre, non aver contribuito alla percezione del valore dell'attività di insegnamento: la didattica viene spesso considerata in termini di prestazione di servizio, priva di collegamento con il personale sviluppo professionale, perdendo così di vista il suo significato come attività specifica ed esclusiva degli Atenei in quanto istituzioni di alta formazione.

In una prospettiva in via di progressiva affermazione, saper gestire la conoscenza implica invece anche la capacità di considerare lo studente in termini di *produttore di saperi*, superando una visione che lo pone come mero utente e fruitore passivo del processo di insegnamento. È una prospettiva che vede la didattica universitaria come luogo di valorizzazione

ne della componente studentesca riconoscendone il valore di risorsa interna il cui potenziale creativo e produttivo è ancora troppo poco considerato e valorizzato nella didattica.

Consentire ai ricercatori di apprendere come insegnare, valorizzando le conoscenze “incorporate” nella propria ricerca scientifica, è considerato un modo per aumentare il “ritorno sull’investimento” nella scienza.

Così, la prima azione del progetto Appl, *Iniziare a insegnare*, si propone di introdurre i ricercatori neoassunti nel complesso sistema della didattica universitaria.

Le attività di formazione sono focalizzate sulla progettazione formativa, su approcci metodologici innovativi e sulle problematiche più rilevanti della qualità della didattica universitaria, dedicando particolare attenzione alla centralità dello studente e alla progettazione per risultati di apprendimento.

Sono previsti approfondimenti sugli aspetti che attengono alla gestione istituzionale della didattica: i principali organi, i processi di programmazione didattica, ma anche la verbalizzazione online, il registro della didattica, il sistema della Qualità.

In sinergia con il menzionato Progetto DIDel di SIAF, è previsto uno spazio di approfondimento di temi legati dell’innovazione didattica attraverso l’uso delle nuove tecnologie, propedeutico a attività di formazione specifiche sui temi dell’e-learning, offerte da DIDel<sup>7</sup>.

I temi approfonditi in lezioni-laboratorio sono:

- 1) Il sistema della didattica universitaria: elementi introduttivi.
- 2) La progettazione formativa per learning outcomes e la compilazione del syllabus.
- 3) Le metodologie didattiche, la gestione della relazione con gli studenti, la componente motivazionale, le nuove tecnologie per la didattica.
- 4) La valutazione.
- 5) Diritto allo studio, uguaglianza e integrazione sociale in ambito universitario degli studenti disabili e con DSA.
- 6) Insegnamento e qualità del Corso di Studio: elementi di base.
- 7) Il ruolo del Ricercatore TD di tipo A e B secondo la normativa: vincoli e opportunità.

Le attività sono dedicate a tutti i Ricercatori TD A e B neo-assunti afferenti a diversi Dipartimenti e corsi di studio. L’eterogeneità è stata considerata un punto di forza in quanto in grado di favorire il confronto e il dialogo tra strategie didattiche indipendentemente dai contenuti disciplinari specifici.

Le attività di formazione si articolano in 8 incontri, distribuiti in un arco temporale ampio che arriva a coprire circa un biennio e organizzati in tre principali tipologie di attività:

- a) il primo incontro di carattere introduttivo è previsto immediatamente dopo la presa di servizio (che l’Ateneo fiorentino ha organizzato in due momenti dell’anno accademico: 1 marzo e 1 settembre) ed è finalizzato a fornire alcune principali indicazioni e informazioni per lo svolgimento della prevista attività didattica del neo RTD;
- b) i successivi 6 incontri si realizzano nell’anno solare successivo alla presa di servizio e sono rivolti a tutti gli RTD A e B con presa di servizio nelle due scadenze indicate; si

---

<sup>7</sup> Dal 2019 anche all’interno del programma DIDel è stato avviato un percorso mirato per gli RTD neo-assunti, finalizzato all’acquisizione da parte del personale ricercatore di competenze in merito alla progettazione e implementazione di corsi eLearning di tipo erogativo, attivo, collaborativo, alla loro possibile integrazione in modalità blended (alternanza presenza-distanza) a supporto della didattica d’aula.

svolgono nei mesi di maggio e giugno e sono finalizzati ad una trattazione introduttiva dei temi pedagogico-didattici;

- c) l'ultimo incontro è previsto a distanza di un anno dall'attività formativa ed ha un triplice obiettivo: è finalizzato a rilevare il consolidamento degli apprendimenti che l'attività formativa ha inteso avviare e che la pratica didattica ha consentito di verificare<sup>8</sup>, a raccogliere ulteriori bisogni formativi, a creare un ulteriore momento di confronto e scambio.

La scansione temporale si basa sulla considerazione che un clima di apprendimento maggiormente orientato a valorizzare le esperienze e migliorare le pratiche già in essere consente di ottenere risultati migliori poiché implica la riflessione su stessi e sul proprio ruolo come docenti (Coggi, 2019). Partecipanti con esperienza inferiore a un anno sembrano incontrare più difficoltà nell'integrare contenuti e apprendimenti della formazione con la propria esperienza, esprimendo anche un grado di soddisfazione minore (Ödalen et al, 2018;).

Anche la valutazione dell'impatto della formazione sul miglioramento o su una più efficace impostazione della didattica, richiede tempi di applicazione e verifica, non inferiori a un anno (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007).

### **3.2 AppI Azione 2 - Didattica e QA**

L'Azione 2 del Programma AppI prevede invece un ciclo di seminari di approfondimento su aspetti specifici legati all'innovazione didattica per il miglioramento della qualità del corso di studio. Il focus, al di là del tema specifico, è proprio il rapporto tra innovazione didattica e qualità sostanziale dei Corsi di Studio.

Gli incontri, fruibili come ciclo o singolarmente, hanno sempre la fisionomia di una ricerca-formazione, in grado di valorizzare le pratiche pregresse e in atto e attivare un processo di accompagnamento, innovazione e verifica della didattica. Grazie alla presenza di un docente – collega esperto, centrale è lo scambio e il confronto con l'obiettivo di individuare e confrontare modalità per rispondere meglio ai bisogni formativi degli studenti,

L'attività si propone di coinvolgere fino ad un massimo di 50 docenti, provenienti dai diversi Dipartimenti, impegnati in insegnamenti di didattica delle discipline o interessati ad approfondire e migliorare la propria attività didattica.

I seminari rientrano anche tra le proposte di *Soft and Complementary Skills* offerte ai Dottorati di Ricerca dell'Università di Firenze. La partecipazione è aperta ai dottorandi interessati e questa opportunità consente di avviare una prima esperienza di formazione alla didattica parallela alla formazione alla ricerca.

La proposta è sicuramente "snella", aperta e flessibile nella fruizione. I temi, pur all'interno di quattro principali assi che individuano la progettazione per learning outcomes, le implicazioni metodologico-didattiche, la valutazione e la qualità, possono variare anche sulla base di bisogni rilevati o segnalati dando origine ad una programmazione annuale dei seminari.

Le caratteristiche dei seminari, realizzati tra novembre e dicembre con cadenza annuale, consentono di farne un spazio di sensibilizzare il corpo docente dando continuità e sistematicità ad un'azione formativa aperta a tutto il personale in linea con la strategia di Ateneo.

---

<sup>8</sup> È in valutazione la possibilità di rilascio di Open Badge. Trattandosi di un percorso di formazione continua dispensato direttamente dal datore di lavoro in un contesto non formale, la formula dell'Open badge può consentire comunque di portare a trasparenza gli apprendimenti e attestare le competenze acquisite. In questa direzione si stanno muovendo Università come Padova e Torino.

L'impostazione dei seminari consente inoltre di sperimentare alcune caratteristiche considerate alla base di una formazione efficace nell'ambito dell'alta formazione (Feixas, Lagos, Fernández & Sabaté, 2015; Romero-Pérez, Mateos-Blanco & las Heras-Monastero, 2017):

- a) gruppi contenuti di docenti per garantire interazione e discussione;
- b) spazi di confronto e scambio capaci di valorizzare la dimensione riflessiva della professionalità;
- c) interdisciplinarietà e riferimento regolare al contesto di insegnamento come caratteristiche fondamentali;
- d) collegamento costante tra teorie e modelli e loro applicabilità, stimolando un atteggiamento critico di ricerca e verifica sulle proprie pratiche.

## Conclusioni

Le azioni avviate dall'Università di Firenze con il Piano strategico 2016/2018 e successivamente confermate e rafforzate con il Piano Strategico 2019/2021, hanno visto anche il progressivo configurarsi di una modalità organizzativa coordinata dalla *governance* di Ateneo attraverso la Delega all'innovazione della didattica e la Delega alla programmazione personale docente e risorse. Oltre al Programma AppI, che nasce e si sviluppa all'interno delle due Deleghe, il modello organizzativo consente l'ottimizzazione e la valorizzazione anche di azioni formative portate avanti da specifiche strutture, come il programma DIDel - Didattica in e-learning, promosso SIAF - Sistema Informatico dell'Ateneo Fiorentino o le attività promosse dal centro Linguistico di Ateneo.

L'impostazione complessiva delle azioni sta consentendo la definizione di una pluralità di ambienti di apprendimento che contribuiscono non solo all'incremento delle conoscenze pedagogico-didattiche, ma anche alla diffusione di una maggiore sensibilità e attenzione per l'innovazione didattica.

Le azioni di rilevazione del gradimento e dell'efficacia percepita dai corsisti hanno già dato buoni risultati, più difficile sarà valutare direttamente l'effettivo cambiamento delle rappresentazioni dell'insegnamento e dell'apprendimento o nella capacità di pianificare organizzare setting didattici efficaci. La sistematicità delle azioni prefigura e rende tuttavia necessaria l'impostazione di un'azione di monitoraggio e valutazione, sul medio-lungo periodo, dell'impatto delle attività di formazione e sviluppo professionale.

## Riferimenti bibliografici

Adam S., (2008). Learning outcomes current developments in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna Process. Bologna Seminar: *Learning outcomes based higher education: the Scottish experience*. 21 - 22 February 2008, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland.

Aquario D., Mazzucco C. (2016). Valutazione della qualità della didattica universitaria: le iniziative in corso. Tra eccellenze e criticità: il punto di vista dei docenti sulla didattica universitaria. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1/2016, pp. 85-104.

Badley G., Habeshaw T. (1991). The Changing Role of the Teacher in Higher Education. *British Journal of In-Service Education*, 17:3, 212-218.

Boffo V., Gioli G., Del Gobbo G., Torlone F. (2017). Employability Processes and Transition Strategies in Higher Education: an Evidence-Based Research Study. In: Boffo V., Fedeli M., Melacarne C., Lo Presti F. Vianello M., . *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education*. p. 161-198, Milan-Turin:Pearson.

Catelani M., Pezzati F., Renzini G., Gallo F. (2019). La didattica in e-learning all'Università di Firenze. Il progetto DIDE L. In Federighi P., Ranieri M., Bandini G. (eds), *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*, Franco Angeli, pp. 137-146.

Catelani M., Formiconi A.R., Ranieri M., Pezzati F., Raffaghelli J.E., Bruni I. (2018). Promuovere l'innovazione didattica e lo sviluppo professionale della docenza universitaria: primi risultati dello sportello e-learning dell'Università di Firenze. In Volungevicene A., Szűcs A. (eds), *Exploring the Micro, Meso and Macro Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2018 Annual Conference* Genova, 17-20 June, 2018, pp. 761-770.

Cedefop (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe. A comparative study*. Cedefop, Luxemburg, Publications Office of the European Union).

Coggi C. (a cura di) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il Progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano: FrancoAngeli.

Danø, T. & Stensaker, B. (2007). Still balancing improvement and accountability? Developments in external quality assurance in the Nordic countries 1996–2006. *Quality in Higher Education*, 13(1), 81–93.

EC/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union: Luxembourg.

EC/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*, Publications Office of the European Union: Luxembourg.

Ellis R. & Hogard E. (Eds.) (2010). *Handbook of Quality Assurance for University Teaching*, New York: Routledge.

Englund C., Olofsson A.D., Price L. (2017). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research and Development*, 36 (1), pp.73-87.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki.

Feixas M., Lagos P., Fernández I., Sabaté S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, Vol. 51, Núm. 1, pp. 81 – 107.

Felisatti E., Serbati A. (a cura di) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli.

Klemenčič M. (2019). *Successful Design of Student-Centered Learning and Instruction (SCLI) Ecosystems in the European Higher Education Area - Keynote at the XX Anniversary of the Bologna Process*, [http://bolognaprocess2019.it/wp-content/uploads/2019/07/02-keynote\\_KlemencicM.pdf](http://bolognaprocess2019.it/wp-content/uploads/2019/07/02-keynote_KlemencicM.pdf).

McAvinia C. (2016). *Online Learning and its Users. Lessons for higher education*. Cambridge (USA): Chandos Publishing.

OECD (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*.

Ödalen J., Brommesson D., Erlingsson G.Ó., Karlsson Schaffer J., Fogelgren M. (2018). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities, *Higher Education Research & Development*, 38(2), pp. 339-353.

Pleschová G., Simon E., Quinlan K.M., Murphy J., Roxa T., Szabó M. (2012). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*. European Science Foundation (ESF).

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.

Ranieri M., Raffaghelli J.E., Bruni I. (2019). Il progetto DIDeL tra efficacia e prospettive di sviluppo, in Federighi P., Ranieri M., Bandini G. (ed.), *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*, Franco Angeli, pp. 147-161.

Rauhvargers A., Deane C. & Pauwels W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report 2009. Report from working groups*. Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve.

Romero-Pérez C., Mateos-Blanco T., las Heras-Monastero B. (2017). What Works? The Culture of Evidence in University Teaching. *International Education Studies*, Vol. 10, No. 10; pp. 1 - 11.

Semeraro R. (a cura di) (2005). *La Valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo*, FrancoAngeli, Milano.

Semeraro R. (a cura di) (2006). *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, FrancoAngeli, Milano.

Semeraro R. (a cura di) (2006). *La Valutazione della didattica universitaria: docenti e studenti protagonisti di un percorso di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.

Sethy S.S. (2018). Academic Ethics: Teaching Profession and Teacher Professionalism in Higher Education Settings. *Journal of Academic Ethics* 16, 287–299.

Surssock A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, Brussels: EUA.

Tierney W.G., Lanford M. (2016). Conceptualizing Innovation in Higher Education. In: Paulsen M. (eds) *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol 31. Springer, Cham.

Torlone F., Del Gobbo G. (2014). Employability e transizione al lavoro: metodi e strumenti di ricerca qualitativa per la definizione di dispositivi di supporto al placement. *Educational Reflective Practices*, vol. 4, p. 183-210.

Torra I., de Corral I., Pérez M.J. *et al.* (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria* Vol.10 (2), Mayo-Agosto 2012, 21-56.

Wihlborg M., Teelken C. (2014). Striving for University, hoping for innovation and diversification: a critical Review concerning the Bologna process – providing an overview and reflecting on the criticism. *Policy Futures in Education*, 12-8, pp. 1084 – 1100.

Zhang T. (eds) (2018). *Trends 2018 Learning and teaching in the European Higher Education Area*, Brussels: EUA.

# L'esperienza del GLIA dell'Università di Genova

Antonella Lotti  
Università degli Studi di Genova

## Introduzione

L'Università di Genova ha una lunga tradizione di Faculty Development, iniziata in modo formale nel 2010 con la convenzione stipulata tra la Facoltà di Medicina e Chirurgia e la Facoltà di Scienze della Formazione con gli obiettivi di: a) promuovere l'innovazione nel campo della formazione del medico e del personale sanitario, b) sviluppare la formazione pedagogica dei docenti attraverso l'organizzazione di corsi e workshop dedicati, c) promuovere la pianificazione di percorsi formativi orientati all'acquisizione delle competenze previste dai profili professionali, d) sviluppare percorsi interdisciplinari di formazione interprofessionale, e) dare impulso alla sperimentazione e allo sviluppo di strategie e metodologie formative innovative centrate sull'apprendimento, f) sperimentare l'impiego di metodologie e tecnologie didattiche di tipo multimediale quali l'e-learning e l'apprendimento assistito da simulatori tridimensionali e pazienti standardizzati, g) favorire lo sviluppo di metodologie di valutazione valide e oggettive, h) curare pubblicazioni scientifiche nel campo della Medical Education, i) promuovere e realizzare attività di sperimentazione, l) ricerca e consulenza, e m) promuovere riflessioni intorno ai modelli di medicina e di formazione alle cure.

Per conseguire i suoi obiettivi il Centro di Medical Education ogni anno pianificava e organizzava una serie di eventi formativi: workshop (corsi intensivi di formazione dei formatori rivolti a piccoli gruppi), seminari (approfondimenti aperti a grandi numeri di persone su tematiche di Medical Education) e Comunità di Pratica (riunioni brevi e informali per la condivisione di buone pratiche tra docenti e formatori).

Il Centro di Medical Education era una struttura, configurata come centro di servizi, con un presidente e un comitato scientifico, composto da dodici docenti di cui otto afferenti alla Facoltà di Medicina e Chirurgia e quattro afferenti alla Facoltà di Scienze della formazione (Torre et al., 2011).

Pianificò e realizzò 26 atelier pedagogici e 26 workshop nel periodo compreso tra maggio 2010 e dicembre 2015.

Il cambio di organizzazione universitaria, avvenuto nel 2015, portò alla trasformazione delle Facoltà in Scuole e, conseguentemente, i centri di servizio furono annullati.

Contestualmente il cambio di *governance* scelse come pro-rettore alla formazione una docente che dopo aver conosciuto il progetto PRODID dell'Università di Padova (Felisatti, 2017), presentato durante una riunione della CRUI, decise di avviare un programma di *Faculty Development* all'interno dell'ateneo genovese, rivolto a tutte le Scuole, e non solo alla Scuola di Scienze Mediche e Farmaceutiche.