

Dalle politiche alle pratiche

La professionalità docente nell'evoluzione
istituzionale e tecnologica

a cura di
Arianna Marci

Educare

Collana diretta da

Anna Antoniazzi
(Università di Genova)

Giorgio Matricardi
(Università di Genova)

Comitato scientifico

Antonella Lotti
(Università di Modena e di Reggio Emilia)

Andrea Traverso
(Università di Genova)

Silvio Premoli
(Università Cattolica del Sacro Cuore)

Giuliano Vivanet
(Università di Cagliari)

Maria Teresa Trisciuzzi
(Libera Università di Bolzano)

Ilaria Filograsso
(Università di Chieti-Pescara)

Claudio Longo
(Università di Milano)

Maria Lucenti
(Università di Amburgo)

Dalle politiche alle pratiche

La professionalità docente nell'evoluzione
istituzionale e tecnologica

a cura di
Arianna Marci



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



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

© 2025 GUP

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



Alcuni diritti sono riservati

e-ISBN (pdf) 978-88-3618-317-3

Pubblicato a giugno 2025

Realizzazione Editoriale
GENOVA UNIVERSITY PRESS

Via Balbi 5, 16126 Genova

Tel. 010 20951558

e-mail: gup@unige.it

<https://gup.unige.it>

Indice

Prefazione	10
Fabrizio Bracco	
Introduzione	14
Arianna Marci	
Parte prima: Modelli organizzativi dei <i>Teaching and Learning Centres</i> e dei <i>Digital Education Hubs</i>	
I primi passi di un TLC: l'esperienza dell'Università del Piemonte Orientale	21
Daniele De Giorgi, Giuliana Franceschinis, Francesca Martignone	
Il TLC dell'Università di Palermo: finalità e azioni	28
Luisa Amenta	
Il CETAL un modello di TLC per le università online. Sfide e opportunità	44
Elisabetta Lucia De Marco, Anna Dipace, Antonella Lotti	
Formazione continua, lungo il corso della vita: uno strumento collettivo basato sulle tecnologie ICT e l'alto profilo dei formatori, per migliorare la sicurezza e l'operatività del trasporto di merci pericolose attraverso competenze professionali individuali rinnovate	62
Angela Maria Tomasoni, Massimo D'Inca, Anita Trotta, Roberto Sacile	
Parte seconda: inclusione, sostenibilità, ed <i>empowerment</i>: categorie esperienziali e d'intervento del <i>Faculty Development</i>	
Sostenere i docenti, innovare la didattica: l'impatto del <i>Faculty Development</i> all'Università Pegaso	78
Maria Concetta Carruba, Anna Dipace, Antonella Lotti	
InnovaLab: competenze didattiche inclusive in università	94
Angela Magnanini, Marta Sánchez Utgé, Pasquale Moliterni	

Il questionario “<i>Innovative and Inclusive Academia</i>” dell’Università di Modena e Reggio Emilia	104
Tindara Addabbo, Annalisa Ferretti, Paola Damiani, Antonella Lotti, Omar Paccagnella	
La corresponsabilità tra docenti, personale e comunità studentesca per la pianificazione della sostenibilità nell’Università di Genova	127
Ilenia Spadaro, Francesca Pirlone, Valentina Marin, Federico Giacobbe	
Integrare il <i>Service Learning</i> per rispondere alle sfide migratorie. Esiti di un percorso di <i>Faculty Development</i> finalizzato all’<i>engagement</i> degli studenti dell’Università di Verona	141
Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva	
Parte terza: Progetti e pratiche di internazionalizzazione del <i>Faculty Development</i>	
Promuovere percorsi accademici condivisi attraverso le alleanze universitarie: risultati di un’indagine per l’analisi dei bisogni formativi del corpo docenti	159
Nicole Messi, Barbara Bruschi, Theofild Lazar	
Verso la creazione di una comunità di pratica per l’insegnamento in inglese nel contesto universitario	172
Mary Ann McIntosh, Margaret Pate, Cristiana Rossignolo	
Pratiche di <i>Faculty Development</i> nella <i>Business Education</i>	182
Maria Clara Dicaldo, Anna Dipace, Antonella Lotti	
Parte quarta: Modelli, programmi e azioni di <i>Faculty Development</i> per lo sviluppo mirato e olistico della docenza universitaria	
Formazione e sviluppo professionale del docente: un approccio olistico sperimentale	202
Ida Verna	
Il <i>Lesson Study</i> per la formazione della professionalità docente: un modello formativo dall’Oriente per ripensare i propri impensati	209
Silvia Funghi, Alessandro Ramploud	
Centrale ma trasversale: posizionamento e ruolo del Servizio didattica e formazione docenti SUPSI	227
Fabrizio Fornara, Estefania García González, Paola Alessia Lampugnani	

La distanza piace a tutti. Contenuti e modalità della formazione docenti dell'Università di Genova	242
Erika Scellato, Serena Grillo	
L'esperienza della Comunità di Pratica nella Scuola Politecnica dell'Università di Genova	253
Elisabetta Finocchio, Cristina Moliner, Ilenia Spadaro, Francesca Pirlone	
La formazione dei docenti universitari neoassunti per lo sviluppo della qualità dell'insegnamento all'Università di Modena e Reggio Emilia	262
Tindara Addabbo, Giacomo Cabri, Paola Damiani, Annalisa Ferretti, Antonella Lotti	
Iniziative di sensibilizzazione e formazione sull'uso responsabile dell'intelligenza artificiale generativa nella formazione di base SUPSI	273
Fabrizio Fornara	
<i>Faculty Development</i> attraverso un MOOC: lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari	286
Mirko Susta	
Pedagogical aspects of micro-credentials: addressing diverging expectations	301
Marjaana Mäkelä	
<i>Leadership</i> per la promozione della didattica universitaria: approcci e riflessioni dall'esperienza di formazione dei Delegati Dipartimentali alla Didattica dell'Università di Trento	319
Elena Benini, Anna Serbati, Federica Picasso, Sabrina Maniero, Daniele Agostini, Ettore Felisatti, Paola Venuti	
<i>Faculty Development e Signature Pedagogies</i>: sviluppare competenze didattiche specifiche dei docenti universitari. Il caso del Centro di Medical Education dell'Università di Genova	333
Antonella Lotti	
Per la promozione della didattica per competenze all'università: il progetto di ricerca PPFDU dell'ateneo federiciano	351
Rosaria Capobianco, Tiziana Pacelli	
Tra forma e sostanza: la scheda di insegnamento come opportunità per la progettazione didattica	376
Serena Grillo, Erika Scellato	

Il <i>Faculty Development</i> basato sull'<i>Action Learning Approach</i>	390
Stefano Bonometti	

**Parte quinta: Il contributo della popolazione studentesca
per le strategie del *Faculty Development***

Un'esperienza di partecipazione degli studenti nelle strategie del <i>Faculty Development</i>	398
Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo	

Co-costruzione di un percorso di <i>Faculty Development literacy</i> rivolto agli studenti di dottorato. Cornice teorico-metodologica	409
Martina Ghio, Alessia Bevilacqua	

La progettazione di percorsi di <i>Service Learning</i> per lo sviluppo della docenza universitaria	430
Ylenia Falzone, Alessandra La Marca, Savannah Olivia Mercer, Benedetta Miro	

**Parte sesta: Valutazione di impatto e di efficacia
del *Faculty Development***

<i>Faculty Development</i> e docenti neoassunti: uno studio trasversale dell'Università di Trento	449
Anna Serbati, Elena Benini, Federica Picasso, Daniele Agostini, Sabrina Maniero, Paola Venuti	

Analisi della percezione di efficacia delle iniziative di <i>Faculty Development</i>: il caso di Humanitas University	464
Manuela Milani	

La Comunità di Pratica degli assegnisti del TLC: approcci valutativi e analisi preliminari dei risultati	481
Letizia Ferri	

Prefazione

Fabrizio Bracco – Delegato del Rettore
all’Innovazione Didattica e al *Faculty Development*
Università di Genova

Il Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e di Apprendimento (GLIA) dell’Università degli Studi di Genova, con la collaborazione di ASDUNI (ASSociazione italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell’apprendimento e dell’insegnamento in UNIversità), ha organizzato il 5° Convegno nazionale sul *Faculty Development* intitolato “*Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell’evoluzione istituzionale e tecnologica*”, tenutosi a Genova il 13 e 14 giugno 2024.

La quinta edizione del convegno ha proposto una riflessione sul *Faculty Development* e l’innovazione didattica in un periodo di grandi evoluzioni sia sul piano istituzionale, sia su quello delle tecnologie per la didattica. La centratura sulla didattica di qualità valorizzata in AVA3, il recente documento “*Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza universitaria*” realizzato a cura del Gruppo di Lavoro ANVUR “*Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria*”, i progetti che saranno realizzati nell’ambito dei *Digital Education Hub* con fondi PNRR, sono solo alcuni dei segnali che il sistema universitario italiano è avviato verso forme più sistematiche e coordinate di valorizzazione e consolidamento delle competenze didattiche della docenza universitaria.

Vediamo questi tre elementi in ottica di innovazione didattica e *Faculty Development*. Per quanto riguarda il modello AVA3, si possono citare diversi aspetti relativi all’innovazione didattica, in particolare nell’ambito dell’istruzione superiore e universitaria. Ecco alcuni dei punti più rilevanti:

- centralità dello studente. Il modello sottolinea l’importanza di un approccio all’apprendimento e all’insegnamento incentrato sullo studente, incoraggiando un ruolo attivo nei processi di apprendimento, stimolando la motivazione, lo spirito critico e l’autonomia organizzativa;

- flessibilità delle metodologie didattiche: si promuove l'uso di metodi e strumenti didattici flessibili, modulati sulle esigenze specifiche delle diverse tipologie di studenti, inclusi quelli con disabilità, DSA e BES;
- integrazione delle tecnologie: il modello evidenzia l'importanza dell'evoluzione degli approcci e delle tecnologie, inclusa l'interazione docente/tutor-studente, la didattica a distanza e le esigenze di specifiche categorie di studenti. Viene data particolare importanza all'uso di tecnologie appropriate per gestire la didattica, inclusa quella a distanza, e per garantire l'accessibilità ai sistemi informatici senza discriminazioni;
- *e-tivity* nella didattica a distanza. Per gli insegnamenti a distanza, viene richiesta una quota adeguata di *e-tivity*, con *feedback* e valutazione individuale degli studenti da parte del docente e/o del tutor. Si considera una buona prassi che per ogni CFU sia presente almeno un'ora di didattica interattiva;
- aggiornamento e conservazione dei materiali didattici: si sottolinea l'importanza di definire le modalità per la realizzazione, l'adattamento, l'aggiornamento e la conservazione dei materiali didattici, in particolare per i corsi a distanza, ma è considerata una buona pratica per tutti i corsi;
- tutoraggio e orientamento: vengono evidenziate le attività di tutorato per aiutare gli studenti nello sviluppo della loro carriera e ad operare scelte consapevoli, così come le attività di orientamento in ingresso, *in itinere* e in uscita;
- internazionalizzazione della didattica: si promuovono iniziative per favorire l'internazionalizzazione dell'offerta formativa, attraverso la partecipazione ad alleanze di università, la realizzazione di Corsi di Studio internazionali e i Corsi di Dottorato in collaborazione con istituzioni estere;
- sviluppo di competenze trasversali. Il modello enfatizza l'importanza di un'offerta formativa ampia e multidisciplinare, che stimoli l'acquisizione di conoscenze e competenze trasversali;
- attenzione alle diversità. Il modello enfatizza l'importanza di un'offerta didattica inclusiva, che tenga conto degli studenti con disabilità, con disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e con Bisogni Educativi speciali (BES).

Da questi punti, si evince come il modello AVA3 promuova un approccio di didattica innovativo che mette al centro lo studente, le sue esigenze e il suo apprendimento attivo, con un'attenzione particolare all'uso delle tecnologie, alla flessibilità delle metodologie didattiche e all'inclusione. Molti di questi aspetti sono trattati negli interventi presenti in questo volume, dimostrando quanto già si sta facendo in Italia su questi temi.

Il documento “*Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza Universitaria*”, elaborato dall’ANVUR, mira a migliorare la qualità della didattica e valorizzare il ruolo dei docenti universitari attraverso un approccio olistico. È strutturato in tre sezioni principali: contesto, professionalità docente e strategie di sviluppo. La prima sezione analizza le sfide dell’istruzione superiore, evidenziando l’influenza del Processo di Bologna nella creazione di uno spazio europeo dell’istruzione e l’importanza della digitalizzazione. Il documento promuove un insegnamento inclusivo, metodologie attive e l’internazionalizzazione per migliorare la qualità della didattica. La seconda sezione propone un *framework* di competenze per i docenti, integrando ricerca e didattica attraverso l’approccio *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Si identificano tre polarità nella relazione tra ricerca e insegnamento e si definiscono sei aree di attività con diversi livelli di competenza. La terza sezione sottolinea la necessità di politiche di valorizzazione della docenza, promuovendo *Teaching and Learning Centre* (TLC) e *Digital Education Hub* (DEH). Viene proposta un’innovazione didattica di qualità, basata sull’apprendimento efficace, con sistemi di riconoscimento e premi per incentivare il miglioramento continuo. Le linee guida proposte non hanno valore prescrittivo, ma sono piuttosto orientative e mirano a promuovere la centralità dello studente, la flessibilità didattica, l’integrazione delle tecnologie, l’internazionalizzazione e lo sviluppo professionale dei docenti. In definitiva, il documento sottolinea l’importanza di un approccio olistico alla professionalità docente, che integri valori, conoscenze, pratiche, innovazione e ricerca. Viene evidenziata la necessità di un *framework* nazionale di competenze e di percorsi di sviluppo professionale per i docenti, con un focus sulla valorizzazione della didattica.

Venendo ai *Digital Education Hub*, possiamo dire che il finanziamento del Ministero dell’Università e della Ricerca ha l’obiettivo di potenziare la formazione digitale per studenti e lavoratori in Italia. Questi *hub* mirano a sviluppare e diffondere modelli innovativi di didattica digitale, promuovendo l’inclusione e aumentando il numero di laureati nel paese. Sono stati proposti tre *hub*. *Edunext*, il cui capofila è l’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, si propone di sviluppare e mettere a disposizione delle università e delle istituzioni AFAM corsi online aperti (MOOC), *micro-credential* e modelli digitali. Questi strumenti sono utili per suddividere gli insegnamenti in unità più piccole, facilitando sia l’autoapprendimento che la formazione tutorata. *Edvance*, con capofila il Politecnico di Milano, mira a promuovere programmi didattici interuniversitari e corsi di laurea attraverso la condivisione di insegnamenti tra atenei e istituzioni AFAM. Inoltre, intende sviluppare progetti legati all’apprendimento permanente (*lifelong learning*), favorendo lo scambio e la collaborazione tra le diverse istituzioni. Infine, il terzo *Hub* è *Alma*,

capofila l'Università degli Studi di Napoli Federico II, e si concentra sulla fornitura di strumenti digitali per la didattica, tra cui una piattaforma di gestione dell'apprendimento, un catalogo di video e applicazioni per la registrazione delle lezioni, oltre a una piattaforma per l'interazione con gli studenti durante le lezioni sincrone. Questi strumenti sono destinati a supportare i docenti nell'erogazione di contenuti formativi digitali. Queste iniziative rappresentano un passo significativo verso la modernizzazione del sistema universitario italiano, rendendolo più competitivo e inclusivo nel contesto formativo globale. Come indicato anche nel documento del Gruppo di lavoro ANVUR, tuttavia, la vera innovazione non passa dall'uso di tecnologie all'avanguardia, ma da una progettazione della didattica che favorisca l'apprendimento.

In questo contesto vanno letti i contributi portati al 5° Convegno di Genova e raccolti in questo volume. Esso nasce dall'esigenza di offrire una visione strutturata e approfondita sulle pratiche di *Faculty Development* nel contesto universitario italiano e internazionale. In un'epoca in cui l'istruzione superiore è chiamata a rinnovarsi costantemente per rispondere alle sfide della digitalizzazione, dell'inclusione e della sostenibilità, il ruolo della formazione e dello sviluppo professionale dei docenti assume un'importanza cruciale. Ci auguriamo che questo volume rappresenti un utile strumento di riflessione e un punto di riferimento per quanti operano nel campo della formazione accademica e dello sviluppo professionale dei docenti universitari.

Introduzione

Arianna Marci – Dottoranda di Ricerca in “*Leadership, Empowerment and Digital Innovation in Education and Learning* (LEDIEL)
Università di Genova

Il Volume che il lettore si trova tra le mani o le cui pagine si sta trovando a ‘scorrere’ è un libro sul *Faculty Development* e, per questo, non è solo tale.

Esso, infatti, è molte cose e, tra queste, anzitutto un ‘intreccio’. È un intreccio di ‘storie di ricerca’ di studiosi, docenti, giovani ricercatori, *instructional designers* e *faculty developers*, che raccontano - attraverso la condivisione di esperienze sul campo e/o di progetti da realizzare - l’importanza e il valore della formazione continua rivolta ai docenti universitari: non solo per potenziare le proprie competenze (didattiche e/o trasversali) ma anche, conseguentemente, per migliorare le condizioni di apprendimento dei propri studenti.

In secondo luogo, questo Volume rappresenta l’esito ‘evidente’ del Quinto Convegno Nazionale sul *Faculty Development* – “*Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell’evoluzione istituzionale e tecnologica*” –, che l’Università di Genova, insieme all’Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell’apprendimento e dell’insegnamento in UNiversità (ASDUNI), organizza dal 2019 quale occasione fertile perché tali ‘intrecci’ possano avvenire.

In ultimo, non si tratta solo di una raccolta di studi ed esperienze di *Faculty Development* da leggere per aggiornarsi su ciò che accade nelle differenti realtà accademiche – nazionali e internazionali –, seppure quest’ultima possa ritenersi una sua finalità importante: in un certo senso, infatti, questo Volume potrebbe essere considerato di per se stesso uno ‘strumento’ di *Faculty Development*. Potrebbe essere assunto, cioè, quale ‘dispositivo’ formativo di riflessione condivisa sia per aiutarsi a comprendere le sfide, le opportunità e le criticità che il passaggio dalle politiche alle pratiche nel mondo accademico e le sue due rivoluzioni – istituzionale e tecnologica, citate nel titolo – comportano, sia per fermarsi a riflettere sulle proprie pratiche (non solo da docenti, ma anche da esperti/professionisti del settore) e da lì partire per trasformarle ‘strategicamente’ in ottica sempre migliorativa. La natura

‘formativa’ di questo Volume, come il lettore noterà, si può evincere anche da alcuni elementi che, seppure in maniera ‘unica’ in ogni contributo, ricorrono al suo interno, quasi come fossero una costante. Tra questi, per esempio, l’importanza attribuita all’interdisciplinarietà e all’‘inter-professionalità’ e il riconoscimento del valore tanto di una ‘buona ricerca’ quanto di una ‘buona didattica’ e come tra le due la relazione dovrebbe ritenersi imprescindibile.

Prima di ricostruire una breve anticipazione – seppure sommaria – dei differenti contributi racchiusi nel Volume, è opportuno precisare che, strutturalmente, esso è costituito da sei parti, ciascuna delle quali disposta per essere in qualche modo una ‘tappa’ specifica di un preciso ‘itinerario’ di *Faculty Development*: 1) Parte Prima – Modelli organizzativi dei *Teaching and Learning Centres* e dei *Digital Education Hubs*; 2) Parte Seconda – Inclusione, sostenibilità ed *empowerment*: categorie esperienziali e d’intervento del *Faculty Development*; 3) Parte Terza – Progetti e pratiche di internazionalizzazione del *Faculty Development*; 4) Parte Quarta – Modelli, programmi e azioni di *Faculty Development* per lo sviluppo mirato e olistico della docenza universitaria; 5) Parte Quinta – Il contributo della popolazione studentesca per le strategie di *Faculty Development*; 6) Parte Sesta – Valutazione di impatto e di efficacia del *Faculty Development*.

Specificamente:

- la Parte Prima è dedicata all’analisi e alla descrizione dei modelli organizzativi dei *Teaching and Learning Centres* e dei *Digital Education Hubs*, in quanto ‘luoghi’ generativi di interventi e programmi di *Faculty Development*, grazie alle differenti professionalità esperte del settore (docenti, *instructional designers*, *faculty developers*, ecc.) in essi coinvolte. Questa sezione è costituita, dunque, da quattro contributi: rispettivamente, D. De Giorgi, G. Franceschinis e F. Martignone descrivono l’avvio del *Teaching and Learning Centre* dell’Università del Piemonte Orientale (TLC-UPO); L. Amenta illustra il percorso dell’Università di Palermo verso il miglioramento della qualità didattica a partire dal progetto “*Mentore per la didattica*” e la creazione del Centro per l’Innovazione e il Miglioramento della Didattica Universitaria (CIMDU); E. L. De Marco, A. Dipace e A. Lotti presentano, invece, il CETAL – *Centre for Excellence in Teaching and Learning* – dell’Università Telematica Pegaso, il quale si propone di affrontare le sfide dell’istruzione online, supportare lo sviluppo delle competenze digitali e promuovere metodologie didattiche innovative. Chiudono la sezione A. M. Tomasoni, M. D’Inca, A. Trotta e R. Sacile che – nel ‘contesto’ dei *Digital Education Hubs* – sottolineano l’importanza della formazione continua, evidenziando

come l'uso delle tecnologie ICT possa migliorare l'efficacia operativa, proponendo un sistema formativo collettivo mirato a rinnovare le competenze professionali;

- la Parte Seconda si concentra sui temi dell'inclusione, della sostenibilità e dell'*empowerment* considerati ormai quali categorie centrali per le 'politiche' e le pratiche di *Faculty Development* per supportare i docenti nella costruzione di relazioni, ambienti e condizioni di apprendimento davvero educativo-formativi e accessibili a tutti. Si sottolinea, inoltre, nei differenti contributi – cinque – l'importanza di un approccio didattico che sappia promuovere l'apprendimento attivo e la riflessione critica. Nello specifico, M. C. Carruba, A. Dipace e A. Lotti esplorano come l'Università Telematica Pegaso stia implementando programmi di *Faculty Development* per migliorare le competenze didattiche e promuovere l'innovazione nell'insegnamento, prestando particolare attenzione all'inclusività; A. Magnanini, M. S. Utgé e P. Moliterni presentano il progetto "*InnovaLab*", che si propone di sviluppare competenze didattiche inclusive attraverso linee guide specifiche e strumenti promotori di un'educazione equa e accessibile; T. Addabbo, A. Ferretti, P. Damiani, A. Lotti e O. Paccagnella presentano il questionario "*Innovative and Inclusive Academia*", descrivendone e discutendone i risultati; I. Spadaro, F. Prilone, V. Marin e F. Giacobbe approfondiscono come la collaborazione tra docenti, personale e studenti possa contribuire a pianificare iniziative sostenibili all'interno dell'Ateneo, evidenziando l'importanza della comunità (tutta) accademica nel processo di cambiamento. Chiudono la sezione L. Mortari, A. Bevilacqua e R. Silva le quali presentano gli esiti di un percorso di *Faculty Development* incentrato sull'*engagement* degli studenti attraverso il *Service Learning*, sottolineando come ciò possa aiutare ad affrontare le sfide legate all'integrazione di studenti con background migratorio;
- la Parte Terza è dedicata all'internazionalizzazione. I contributi che la compongono – tre in tutto – tentano di evidenziare come tale 'dimensione' possa influenzare positivamente la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, promuovendo la condivisione di esperienze e la nascita di *partnership* tra istituzioni accademiche e azioni di *Faculty Development* provenienti da contesti culturali diversi. Altresì, in questa sezione viene evidenziato il ruolo delle tecnologie e delle piattaforme collaborative nel facilitare l'interazione tra docenti e studenti di diversa nazionalità. Precisamente, N. Messi, B. Bruschi e T. Lazar raccontano un'indagine che analizza i bisogni formativi dei docenti all'interno di vere e proprie alleanze universitarie, tentando di individuare le competenze necessarie e i percorsi formativi condivisi adatti

a migliorare la qualità dell'insegnamento; M. A. McIntosh, M. Pate e C. Rossignolo discutono l'importanza di creare una Comunità di Pratica a supporto dell'insegnamento della lingua inglese nel contesto universitario. Chiude la sezione il contributo di M. C. Dicataldo, A. Dipace e A. Lotti, mirato a esplorare le pratiche di *Faculty Development* nell'area della *Business Education*, indagando strategie didattiche e approcci formativi capaci di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento nel campo degli studi aziendali, tra sfide e opportunità offerte da un contesto internazionale;

- la Parte Quarta porta a convergenza numerosi contributi – quattordici –, i quali restituiscono, ciascuno con la prospettiva e l'esperienza del proprio autore o della propria autrice, modelli, programmi e azioni di *Faculty Development* atti a promuovere uno sviluppo mirato e sistemico, della docenza universitaria. La sezione si apre con il contributo di I. Verna, la quale presenta l'esigenza di un modello olistico per la formazione dei docenti, enfatizzando l'importanza di un approccio 'globale' per il miglioramento delle competenze didattiche; seguono S. Funghi e A. Ramploud, i quali descrivono il modello formativo orientale del *Lesson Study*, che incoraggia i docenti a riflettere sulla propria didattica attraverso la collaborazione e l'osservazione; F. Fornara, E. Garcia González e P. A. Lampugnani illustrano il ruolo del Servizio didattica e formazione docenti della SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana); E. Scellato e S. Grillo discutono come la formazione destinata ai docenti a distanza possa essere altrettanto efficace per lo sviluppo delle competenze didattiche e lo fanno a partire dalla descrizione delle attività di *Faculty Development* dell'Università di Genova; E. Finocchio, C. Moliner, I. Spadaro e F. Pirlone condividono l'importanza della Comunità di Pratica come spazio di apprendimento collaborativo per i docenti, raccontando l'esperienza della Scuola Politecnica dell'Università di Genova; T. Addabbo, G. Cabri, P. Damiani, A. Ferretti e A. Lotti descrivono le iniziative formative destinate ai docenti neoassunti dell'Università di Modena e Reggio Emilia; F. Fornara prosegue nella descrizione di programmi formativi della SUPSI, specificamente volti a sensibilizzare sull'importanza di un'educazione responsabile all'uso dell'Intelligenza Artificiale; M. Susta descrive la progettazione e l'implementazione di un MOOC (*Massive Open Online Course*) costruito sulla base del *framework DigCompEdu*; M. Mäkelä, una delle *speaker* internazionali della Quinta edizione del Convegno sul FD e docente della University of Applied Sciences di Helsinki (Haaga-Helia) discute le implicazioni pedagogiche delle *micro-credentials* e le aspettative divergenti riguardo al loro utilizzo nei contesti dell'*Higher Education*; E. Be-

nini, A. Serbati, F. Picasso, S. Maniero, D. Agostini, E. Felisatti e P. Venuti con il loro contributo descrivono, raccontando la loro esperienza, l'importanza dell'*educational leadership* nella formazione dei Delegati Dipartimentali alla Didattica; A. Lotti prosegue focalizzando l'attenzione sul concetto di '*Signature Pedagogies*' ('Firme Pedagogiche') e sui numerosi interrogativi che attraversano il tema della trasferibilità metodologica di alcuni approcci formativi e di alcune strategie didattiche nei differenti contesti disciplinari; la sezione prosegue poi con il contributo di R. Capobianco e T. Pacelli, le quali presentano il progetto di ricerca PPFDU ("La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario"), focalizzandosi sull'importanza di una didattica orientata e basata sulle competenze; ritornano poi S. Grillo ed E. Scellato per trasmettere, con una ricerca frutto della loro esperienza professionale di *instructional designers*, l'importante messaggio secondo cui un'adeguata costruzione del *syllabus* (scheda insegnamento) conduce, da parte del docente, alla generazione di un utile strumento per migliorare la progettazione didattica. Chiude la sezione S. Bonometti, con un contributo sull'*Action Learning Approach* come metodo efficace per promuovere la crescita professionale e le competenze didattiche dei docenti;

- la Parte Quinta, grazie ai tre contributi che la costituiscono, restituisce l'efficacia e la necessità di un coinvolgimento sempre più attivo e 'presente' degli studenti nelle strategie e programmi di *Faculty Development*, in quanto - seppure quasi sempre indiretti - ne sono anch'essi i destinatari. Specificamente, L. Longo e D. R. Di Carlo mostrano proprio gli effetti positivi della partecipazione attiva degli studenti al *Faculty Development*, i quali possono dare un contributo significativo per il miglioramento della qualità di insegnamento-apprendimento; M. Ghio e A. Bevilacqua presentano un progetto che mira a sviluppare la *literacy* di *Faculty Development* tra studenti dottorandi di ricerca, focalizzato sui *Needs Assessment*. La sezione chiude con il contributo di Y. Falzone, A. La Marca, S.O. Mercer e B. Miro, che discutono l'integrazione del *Service Learning* come metodo per migliorare la didattica universitaria, arricchendo altresì l'esperienza educativa degli studenti, creando un ambiente di apprendimento dinamico;
- la Parte Sesta, infine, affronta un tema particolarmente 'caldo' nel dibattito odierno sul *Faculty Development* e la qualità della didattica universitaria: la valutazione di impatto e di efficacia di tali programmi. I contributi che ne affrontano la complessità, mediante il racconto di proprie esperienze sul campo sono tre. Il primo è quello di A. Serbati, E. Benini, F. Picasso, D. Agostini, Sabrina Maniero e P. Venuti, che analizza le sfide affrontate dai

docenti neoassunti dell'Università di Trento, evidenziando come le iniziative e i percorsi di *Faculty Development* possano supportarli e avere un impatto positivo sia sulla qualità dell'insegnamento sia sul 'benessere' professionale; M. Milani prosegue con la presentazione delle iniziative di *Faculty Development* di Humanitas University, restituendo l'analisi della percezione della loro efficacia e dell'impatto da parte dei docenti. Il Volume chiude con L. Ferri, la quale si sofferma sull'importanza delle Comunità di Pratica, descrivendone l'efficacia come azione di *Faculty Development*, presentando alcuni approcci valutativi utili a misurarla.

Sono ancora molte le sfide da affrontare, così come ancora molti sono gli interrogativi aperti che traspaiono dai contributi di questo Volume. Tuttavia, ciascuno di essi – così come lo sono stati quelli contenuti nelle precedenti edizioni – rappresenta in qualche modo una 'porta aperta' verso nuovi orizzonti euristici, nuovi scenari metodologici e prospettive da tesaurizzare al fine di contribuire al miglioramento continuo e progressivo della qualità della didattica, da cui non si può prescindere per promuovere un apprendimento significativo e davvero 'formativo' nei propri studenti.

In conclusione, in attesa delle prossime 'porte da aprire', non resta che augurare una buona lettura o, forse, un buon 'viaggio'.

Genova, 31 gennaio 2025
Arianna Marci

***Faculty Development* e docenti neoassunti: uno studio trasversale dell'Università di Trento**

Anna Serbati - Università degli Studi di Trento

Elena Benini - Università degli Studi di Trento

Federica Picasso - Università degli Studi di Trento

Daniele Agostini - Università degli Studi di Trento

Sabrina Maniero - Università degli Studi di Trento

Paola Venuti - Università degli Studi di Trento

1. *Faculty Development* e neoassunti

I docenti neoassunti delle università, come riportato da Serbati e Felisatti (2017), affrontano numerose sfide nel loro percorso professionale. In questo senso, gli autori rintracciano come particolarmente sfidante il processo di *tenure*, che richiede agli *junior faculty* – docenti di recente assunzione – di concentrarsi molto sugli aspetti di ricerca per dimostrare la loro produttività scientifica. Spesso, questi docenti, vivono un senso di isolamento e competizione, mancando di un ambiente di supporto e collaborazione con colleghi esperti. Inoltre, la difficoltà di trovare opportunità di scambio tra colleghi rende complicata la creazione di una comunità accademica. In ultimo, la conciliazione tra vita professionale e personale è una sfida, specialmente per chi ha nuove famiglie e deve gestire elevate aspettative accademiche (Serbati & Felisatti, 2017).

Austin, Sorcinelli e McDaniels (2007) evidenziano che gli *junior faculty* necessitano di sviluppare un ampio insieme di competenze, comprendenti aspetti legati all'insegnamento e alla ricerca, al loro comportamento professionale, nonché alla costruzione di relazioni efficaci con colleghi e studenti. Inoltre, è essenziale che acquisiscano una solida conoscenza del contesto dell'istruzione superiore, per orientarsi meglio nelle dinamiche accademiche e promuovere un ambiente di apprendimento stimolante e collaborativo. Secondo Austin (2002; 2003), per supportarli efficacemente è fondamentale implementare strategie formative mirate, che includano non solo formazione all'insegnamento nei percorsi di dottorato, ma anche *workshop* specifici per neoassunti. Alla luce di questi elementi ecco che i programmi di formazione per neoassunti possono essere estremamente utili perché sono in grado di offrire strumenti e risorse per affrontare le sfide del contesto accademico, facilitando l'acquisizione di competenze didattiche e di ricerca. Inoltre, creano

opportunità di *networking* e supporto tra colleghi, possono contribuire a ridurre il senso di isolamento e a promuovere una cultura collaborativa, fondamentale per il successo professionale. Diverse ricerche hanno evidenziato come un solido programma di *Faculty Development* possa avere un impatto significativo non solo sulla qualità dell'insegnamento, ma anche sul benessere professionale dei docenti, sulla loro soddisfazione lavorativa e di conseguenza, sul loro contributo alla crescita dell'istituzione (Gruppo di lavoro Quarc, 2017; Del Gobbo & Bruni, 2020). Questi programmi, non solo favoriscono la crescita professionale dei docenti, ma contribuiscono anche a creare un ambiente di apprendimento facilitante per gli studenti, promuovendo una cultura accademica che valorizza l'innovazione e la qualità della didattica (Serbati *et al.*, 2022). Anche McLean e colleghi (2008) evidenziano come questi programmi potenzino le competenze individuali dei docenti e al contempo favoriscano un impatto sulla cultura organizzativa e sui risultati degli studenti. In particolare, la metanalisi di Steinert e colleghi (2006) mette in evidenza come i programmi di *Faculty Development* ben strutturati portino notevoli miglioramenti nelle pratiche didattiche e nella soddisfazione professionale dei docenti. Tuttavia, questi miglioramenti non risultano sempre ben documentati. Infatti, Fernandez e colleghi (2019) sottolineano che nonostante l'esistenza di numerosi modelli di valutazione sono ancora pochi gli studi specifici sulla valutazione dei programmi di *Faculty Development*. Tale mancanza di evidenze rappresenta un ostacolo non trascurabile al miglioramento continuo dei programmi di FD. Questo studio vuole contribuire a colmare tale lacuna, proponendo delle evidenze sull'impatto dell'iniziativa del corso neoassunti.

2. Il caso studio

Il percorso “*Formazione Neoassunti*” rappresenta a UniTrento una delle iniziative più interessanti nell'ambito delle azioni di *Faculty Development* del FormID, ossia il *Teaching and Learning Centre* dell'Università di Trento. Il FormID dal 2018 si occupa della progettazione, dell'organizzazione e dello sviluppo di programmi che vogliono sostenere la crescita continua dei docenti dell'Ateneo, con un focus particolare sulla qualità della didattica (Serbati & Felisatti, 2021; Serbati *et al.*, 2022; Agostini *et al.*, 2023). Attraverso specifiche azioni formali e informali il Centro promuove varie iniziative di *Faculty Development*: all'interno di questo insieme di azioni si colloca il corso dedicato ai docenti neoassunti. Questo percorso si configura come un momento denso e strutturato, ideato per accompagnare i docenti di nuova assunzione nei primi anni della loro carriera accademica. Attraverso un

approccio che integra teoria e pratica, il programma offre uno spazio in cui vengono promosse l'acquisizione di competenze pedagogiche avanzate e la riflessione critica sulle pratiche didattiche. Inoltre, dà la possibilità ai docenti universitari di confrontarsi sull'esperienza maturata fino a quel momento. Questo percorso si pone anche l'obiettivo di facilitare l'ingresso dei nuovi docenti nella comunità accademica, aiutandoli a sviluppare un'identità professionale solida e consapevole. In più risponde all'esigenza di migliorare la qualità dell'insegnamento e di mettere a fuoco le esigenze degli studenti (Austin, 2003; Postareff, 2007; Bruschi, 2021). La formazione proposta ai docenti neoassunti vuole anche creare una comunità accademica che possa andare nella stessa direzione. Questo tipo di percorso rappresenta, infatti, un investimento a lungo termine per l'istituzione stessa che ha la possibilità di orientarsi verso una didattica innovativa e a una cultura di miglioramento continuo. Questo percorso è strutturato in un *workshop* semiresidenziale dedicato alla formazione alla progettazione didattica di base rivolto ai docenti neoassunti dell'Ateneo. Il contesto in cui si mette in atto questa formazione è quello di una piccola località montana del Trentino. Inoltre, dà la possibilità di creare momenti di scambio informale che possono risultare davvero importanti per la condivisione di pratiche ed esperienze didattiche. Uno degli obiettivi principali è quello di sostenere, attraverso giornate intensive, lo sviluppo della professionalità docente in entrata. A questo proposito i temi trattati muovono dalla strutturazione del *syllabus*, focalizzandosi poi sui principi e fondamenti della progettazione formativa, toccando la dimensione metodologico-didattica, con particolare attenzione alla sfera della didattica attiva e partecipativa anche potenziata dall'uso della tecnologia, sino ad arrivare alla progettazione della valutazione. Il percorso di formazione comprende sessioni interattive, le quali prevedono l'alternarsi di lezioni frontali e stimoli ai partecipanti attraverso sessioni di *questions and answers* e sondaggi con strumenti di *instant polling* dedicati all'interazione attiva e partecipativa dei docenti coinvolti. Sono state inoltre previste esercitazioni pratiche secondo l'approccio '*learning by doing*' legate ai contenuti fruiti. Una delle attività fondamentali è rappresentata dall'esperienza di *microteaching*: ai partecipanti viene infatti chiesto di progettare una lezione legata alla disciplina di riferimento, inserendo elementi esplorati durante le sessioni formative del corso e di seguito proporre la lezione nel piccolo gruppo (sono stati organizzati gruppi di lavoro per l'attività). I compagni del team, a seguito dell'esposizione del pari, forniscono feedback rispetto alla mini-lezione proposta, evidenziando punti di forza e suggerimenti utili al miglioramento del prodotto. Ai partecipanti viene anche richiesta la consegna di un compito autentico, ovvero vengono invitati a riprogettare il *syllabus* del proprio insegnamento sulla scorta di quanto appreso nel percorso. In ultimo, i partecipanti sono invitati a prendere parte a un evento di *follow-up* organizzato

qualche mese dopo le giornate intensive di corso, al fine di concludere l'esperienza all'insegna della condivisione e riflessione di gruppo.

2.1. Obiettivi e domande di ricerca

Questo lavoro si propone di analizzare gli impatti, in termini di soddisfazione e apprendimento (Stes *et al.*, 2010), del percorso formativo neoassunti, comparando le diverse edizioni del programma. Più specificatamente l'obiettivo è dare una risposta alla seguente domanda di ricerca:

- Qual è il grado di soddisfazione dei partecipanti al corso neoassunti? Quali i punti di forza, quali i punti di debolezza del percorso formativo?
- Cosa hanno appreso i partecipanti dal percorso?

2.2. Metodologia: lo studio longitudinale

Per dare risposta alle domande precedentemente esposte è stato delineato uno studio longitudinale che ha messo a confronto le due edizioni concluse. In questo lavoro abbiamo preso in considerazione due edizioni di questo percorso, ossia l'edizione legata all'Anno Accademico 2022/2023 e quella dell'A.A.2023/2024. L'edizione del 2022 ha visto la partecipazione di 28 docenti neoassunti mentre quella del 2023 ne ha visti 49.

Partendo dal modello di Stes *et al.* (2010) a sua volta basato sul modello di Kirpatrick (1994), sono state analizzate le dimensioni della reazione al *training* (soddisfazione) attraverso la proposta ai partecipanti di un questionario finale di gradimento al termine dell'evento formativo Neoassunti e quella dell'apprendimento dei partecipanti (*Participants' Learning*). Il questionario di gradimento, composto da 25 item presentati su una scala likert a 5 punti, prevedeva 7 scale. Le scale di cui si compone il questionario sono: *Azione formativa*, *Risorse per l'azione formativa*, *Aspetti di processo*, *Aspetti organizzativi*, *Intenzione di trasferimento*, *Esiti*, *Aspettative e soddisfazione personale*. Il questionario prevedeva anche tre domande aperte su punti di forza, punti di debolezza e suggerimenti. La scala presa in considerazione in questo studio è stata quella delle *Aspettative e soddisfazione personale* unitamente ai quesiti aperti.

Per valutare l'apprendimento dei partecipanti sono state condotte due tipologie di analisi. La prima è stata un'analisi comparata *pre* e *post* del *syllabus* dei partecipanti, al fine di comprendere il cambiamento dopo l'intervento formativo specifico. E la seconda ha visto l'analisi delle progettazioni didattiche prodotte dai partecipanti. Per l'analisi dei *syllabi* I, è stato deciso di adottare la Rubrica di Valu-

tazione dei *Syllabi* creata da Serbati, Maniero, Bracale & Caretta (2021) (Vinci & Perla, 2021; Serbati *et al.*, 2022): gli indicatori della rubrica sono stati adoperati da due giudici indipendenti al fine di introdurre un processo comparativo tra i *syllabi* strutturati prima della partecipazione al corso neoassunti e dopo la fruizione dell'esperienza formativa, al fine di comprenderne l'eventuale miglioramento in termini di qualità di stesura delle sue parti, verso una filosofia *learner centred* del *syllabus* stesso. Lo strumento è composto da 16 indicatori e relativi 48 descrittori dei livelli: data la ricchezza e la complessità dello strumento, in questo contesto è stato deciso di porre il focus dell'analisi dei *syllabi* sulle seguenti dimensioni, è inoltre riportato per ciascun indicatore la relativa descrizione:

1. Obiettivi formativi e Risultati di Apprendimento (RdA): gli obiettivi formativi sono chiaramente articolati, esprimendo la direzione dell'insegnamento;
2. Metodi didattici: sono descritti i metodi didattici utilizzati nell'insegnamento per facilitare l'apprendimento;
3. Modalità di verifica dell'apprendimento/attività di valutazione / Allineamento costruttivo: i RdA e le attività di valutazione sono allineati tra loro (cioè c'è coerenza con RdA, contenuti, attività didattiche e attività di valutazione);
4. Criteri di valutazione: sono descritti i criteri di valutazione che il docente adotterà per valutare le prove.

Architettura Didattica	Descrizione	Grado di autonomia dello studente
Recettivo-trasmissiva	Il docente trasmette le conoscenze e lo studente le riceve passivamente.	Minimo
Comportamentale	Basato su stimoli e rinforzi per modellare il comportamento dello studente attraverso obiettivi chiari.	Basso
Simulativa	Apprendimento attraverso simulazioni che riproducono situazioni reali per prendere decisioni.	Moderato
Collaborativa	Apprendimento mediato dall'interazione e collaborazione tra studenti	Medio
Esplorativa	Gli studenti esplorano e scoprono concetti autonomamente attraverso la risoluzione di problemi	Alto
Metacognitiva-autoregolativa	Gli studenti riflettono, monitorano e regolano autonomamente il proprio processo di apprendimento	Massimo

Tabella 1 - Breve descrizione delle architetture didattiche (adattamento da Bonaiuti, 2014).

Il secondo elemento analizzato, sono state le progettazioni didattiche innovative prodotte dai partecipanti al termine della formazione come attività autonoma prima dell'incontro di *follow-up*. Infatti, al termine del percorso formativo ai partecipanti era richiesto di realizzare un compito di realtà ovvero ripensare il proprio insegnamento e completare una scheda di progettazione di didattica innovativa. Successivamente, tali progettazioni didattiche innovative sono state analizzate categorizzandole attraverso l'utilizzo delle architetture didattiche riportate in Bonaiuti (2014). Queste architetture si articolano in sei gruppi e sono le seguenti: recettivo-trasmissivo, comportamentale, simulativa, collaborativa, esplorativa, metacognitiva-autoregolativa. Nella Tabella 1 è presente una piccola descrizione per ciascuna architettura.

Nell'ordine di queste architetture si riflette il grado di autonomia dello studente (minimo nel caso dell'architettura recettivo-trasmissiva e massimo in quella metacognitiva-autoregolativa.) Si riflette anche il ruolo del docente da centrale e trasmettitore di contenuti a facilitatore dell'apprendimento. Nella Tabella 6 si possono osservare le frequenze emerse da questa tipologia di analisi.

2.3. Risultati e discussioni

2.3.1. Reazioni al *training* (soddisfazione)

Per avere una misura della soddisfazione dei partecipanti al *training*, in risposta alla domanda di ricerca 1, è stato proposto il questionario di gradimento sopra-descritto.

Nel dettaglio, per questo studio è stata presa in considerazione la scala relativa alle *Aspettative e soddisfazione personale*. Nella Tabella 2 è possibile osservare gli item inclusi nella scala *Aspettative e soddisfazione personale*, il punteggio medio raccolto e la relativa deviazione standard relativi alle due edizioni considerate. Per quanto riguarda l'edizione del 2022, a cui hanno partecipato 28 docenti, i questionari raccolti sono stati 17 (60.71%). Nell'edizione successiva del 2023 sono stati presenti 49 partecipanti e il numero dei questionari raccolti è di 40 (81.63%). Infine, è presentata una sintesi dei dati qualitativi emersi dalle domande aperte.

Partendo dall'analisi della *participants' reaction* è possibile affermare che, dai risultati collezionati attraverso il questionario proposto ai partecipanti, il feedback complessivo è molto positivo e rimane costante nelle due edizioni. In particolare, l'aspetto dell'interesse rispetto alla struttura complessiva dell'evento rimane molto alta per entrambe le edizioni analizzate (Edizione 2022 M 4.6, DS 0.5; Edizione 2023 M 4.5, DS 0.7). Le peculiarità del programma formativo residenziale hanno

	Edizione 2022		Edizione 2023	
	Media	DS	Media	DS
Aspettative e soddisfazione personale (ITEM)				
La formazione è stata interessante	4.6	0.5	4.5	0.7
La formazione ha risposto alle mie aspettative	4.3	0.7	4.1	0.9
La formazione è stata rilevante per i miei bisogni di apprendimento	4.1	0.7	4.1	0.9
La formazione in generale mi ha soddisfatto	4.3	0.6	4.2	0.9
Consiglierei questi incontri ad altri docenti	4.5	0.6	4.3	0.9

Tabella 2 - Questionario di gradimento, Edizione 2022 e Edizione 2023.

soddisfatto in generale gli iscritti (Edizione 2022 M 4.3, DS 0.6; Edizione 2023 M 4.2, DS 0.9); dalle risposte dei docenti, inoltre, emerge il fatto che consiglierebbero il percorso professionalizzante anche a colleghi dell'Ateneo (Edizione 2022 M 4.5, DS 0.6; Edizione 2023 M 4.3, DS 0.9).

Ad integrazione di tali dati, si riporta quanto emerso dall'analisi testuale delle risposte alle cinque domande aperte. L'analisi ermeneutica ha portato all'individuazione dei punti salienti. Le macrocategorie di analisi sono rappresentate dai temi delle domande poste ai partecipanti e quindi:

- elementi più interessanti e utili dell'evento formativo;
- argomenti trattati che si ritiene vadano ulteriormente approfonditi;
- elementi meno utili dell'evento formativo;
- suggerimenti per il miglioramento del percorso;
- proposte per i futuri eventi.

Nell'annualità 2022 su 17 questionari consegnati, sono stati 16 quelli che presentano risposte alle domande aperte, mentre nell'annualità 2023 a fronte di 40 questionari ricevuti, sono stati 33 quelli con risposte alle domande aperte. Rispetto agli argomenti trattati, i partecipanti di entrambe le edizioni hanno molto apprezzato la scelta dei contenuti proposti cioè le strategie didattiche attive, la progettazione del corso attraverso la predisposizione del *syllabus*, i metodi e gli strumenti di valutazione degli apprendimenti. Per quanto riguarda invece la scelta metodologica è stato valutato positivamente l'equilibrio tra parti di teoria e parti di pratica, quest'ultima svolta tramite i lavori di gruppo o compiti individuali che, soprattutto nella prima edizione, hanno rappresentato la parte più ampia di tempo dedicato. È stata riconosciuta la ricchezza del confronto con i colleghi quando si collabora dentro gruppi di lavoro interdisciplinari, vista anche come opportunità di fare rete con colleghi di aree diverse per creare una comunità professionale. L'attività

di *microteaching* ha destato un grande interesse come possibilità di un arricchente confronto tra pari.

Gli stessi argomenti che sono stati identificati come preferiti, risultano anche quelli su cui viene chiesto un approfondimento. Questo è motivato dal fatto che i docenti hanno preso consapevolezza dell'ampiezza di tali temi e di come sia necessario continuare a formarsi anche in ulteriori occasioni, cercando di creare un percorso di formazione permanente. Agli argomenti sopra indicati si aggiungono gli *audience response system* (*Wooclap*, *Kahoot*, ecc.) e le strategie didattiche quali il *Project Based Learning* e il *Challenge Based Learning*.

Per quanto riguarda gli aspetti più critici, alcuni partecipanti hanno evidenziato l'esigenza di ridurre i tempi dedicati alla corretta stesura del *syllabus*; non hanno colto come questa attività sia legata alla progettazione del corso e quindi come serva per migliorare la qualità dell'insegnamento. Altri vorrebbero ridurre il tempo dedicato all'inquadramento teorico dei vari argomenti proposti. Qui si presenta la difficoltà di dare un livello di informazioni sufficiente che dia il senso della proposta di metodi e strategie didattiche per poi passare alla sperimentazione o discussione, ma non è uguale per tutti. Avendo fatto la scelta nella prima annualità di prediligere il TBL, nella seconda annualità si è voluto invece presentare più strategie didattiche, dando un panorama generale, per poi permettere gli approfondimenti in workshop specifici oppure nell'affiancamento ai docenti. Questa modalità in cui fare una veloce presentazione è stata percepita da alcuni come un elenco, ed è stata considerata meno utile, rispetto all'esigenza di poter ricevere delle spiegazioni, degli esempi, indicazioni sulle condizioni che li rendono efficaci o meno.

I suggerimenti relativi alla prima edizione risentono di alcuni problemi organizzativi che sono stati poi risolti nella seconda. In particolare, nel 2022 la struttura ospitante ha avuto problemi nel collegamento con internet ed alcune attività sono state rallentate. L'aspetto positivo di tale inconveniente è stato però che i docenti erano concentrati sul corso e questo li ha aiutati ad immergersi nelle attività. Altri fattori importanti segnalati e su cui siamo subito intervenuti sono: comunicare con largo anticipo le date del corso così da favorire l'organizzazione dei partecipanti e la possibilità di ritagliarsi il tempo per partecipare; avvisare fin dall'iscrizione di tutte le condizioni da rispettare per ottenere l'*open digital badge* e cioè la percentuale di frequenza che comprende il *follow-up*, nonché la produzione dei due elaborati finali.

Nell'edizione 2023 nell'ambito della gestione d'aula i partecipanti hanno evidenziato la necessità di selezionare le strategie didattiche presentate, approfondendone solo alcune, portando esempi di diverse discipline, elementi di applicabilità, fattori di successo, dedicando quindi più tempo alla sperimentazione attraverso i

lavori di gruppo. Per quanto riguarda il livello organizzativo hanno suggerito di aggiungere mezza giornata al corso in quanto i tempi sono ridotti rispetto al carico di contenuti. Un'idea suggerita è quella di predisporre un'analisi dei fabbisogni formativi qualche mese prima del corso, così da identificare il livello di esperienza dei docenti nell'insegnamento e gli interessi sulle diverse strategie didattiche da approfondire, così da poterle selezionare all'avvio.

In merito alle proposte per i prossimi eventi organizzati dal *Teaching and Learning Center*, i partecipanti del 2022 hanno indicato il *public speaking* quindi il tema della comunicazione efficace del docente a lezione e la predisposizione di slide e altri materiali didattici in modo efficace. A livello organizzativo propongono di realizzare dei workshop in cui si approfondisce una sola strategia didattica, potendo fare esempi, esercizi, lavori di gruppo.

Nel 2023 i partecipanti vorrebbero proposte di eventi formativi sull'uso degli *audience response system* e sulla macro e micro-progettazione degli insegnamenti.

2.3.2. *Participants' Learning*: analisi dei *Syllabi* e delle progettazioni didattiche

Questo lavoro ha analizzato anche la componente relativa al *Participants' Learning*, seconda domanda di ricerca. Per analizzare questa dimensione sono stati presi in considerazione i *syllabi* degli insegnamenti dei docenti coinvolti nel programma di formazione e sono stati valutati prima e dopo l'intervento di formazione. Due valutatori indipendenti hanno utilizzato la rubrica di valutazione dei *syllabi* presentata da Serbati e colleghi (2021). Come si accennava, in riferimento alla domanda di ricerca e agli obiettivi del percorso di formazione è stato scelto di prendere in esame i criteri così denominati: Risultati di apprendimento, Metodi didattici, Allineamento tra risultati di apprendimento e valutazione, criteri di valutazione. Questi criteri presentati nella rubrica di valutazione si declinano in tre livelli: livello pieno = 3, adeguato = 2 e parziale = 1.

Nella Tabella 3 si può osservare il risultato dell'analisi dei *syllabi pre- e post-intervento* rispetto all'edizione 2022. In questa edizione sono stati analizzati 13 *syllabi* degli insegnamenti, facendo una comparazione tra l'Edizione 2022 e 2023. Nella Tabella 4, invece, sono presentati i risultati dell'analisi per l'edizione 2023 dove sono stati analizzati 28 *syllabi*. In entrambe le edizioni i *syllabi* analizzati sono stati inferiori al numero dei partecipanti (Edizione 2022: partecipanti 28, Edizione 2023: partecipanti 49). Questo dato è dovuto da una parte a difficoltà di reperire i *syllabi* dei docenti (p.e. alcuni docenti di corsi intra-ateneo risultavano incardinati altrove) e dall'altra alla mancanza degli stessi. Infatti, alcuni docenti neoassunti, nell'annualità precedente al corso di formazione, non risultavano titolari di alcun

insegnamento o lo erano di un insegnamento diverso. Questo ha reso impossibile la comparazione dei *syllabi*, comportando una riduzione dei *syllabi* analizzati. Nelle tabelle 3 e 4 è stata calcolata anche la differenza tra la valutazione del *syllabus* precedente all'intervento e quella condotta in seguito allo stesso. (Δ *pre-post*).

Dai dati raccolti emerge che entrambe le edizioni hanno visto un impatto positivo rispetto al miglioramento della stesura del *syllabus* (Perla & Vinci, 2021), special-

	Risultati di apprendimento pre	Risultati di apprendimento post	Δ pre-post	Metodi didattici pre	Metodi didattici post	Δ pre-post
Media	2.30	2.92	0.62	2.53	2.85	0.32
Dev. St.	0.85	0.28		0.67	0.38	
	Allineamento Rda e valutazione pre	Allineamento Rda e valutazione post	Δ pre-post	Criteri di valutazione pre	Criteri di valutazione post	Δ pre-post
Media	2.31	2.92	0.61	2.46	2.92	0.46
Dev. St.	0.63	0.28		0.78	0.28	

Tabella 3 - Analisi *syllabi* Edizione 2022, n=13

	Risultati di apprendimento pre	Risultati di apprendimento post	Δ pre-post	Metodi didattici pre	Metodi didattici post	Δ pre-post
Media	2.30	2.70	0.50	2.43	2.70	0.27
Dev. St.	0.67	0.52		0.63	0.52	
	Allineamento Rda e valutazione pre	Allineamento Rda e valutazione post	Δ pre-post	Criteri di valutazione pre	Criteri di valutazione post	Δ pre-post
Media	2.63	2.78	0.15	1.56	1.67	0.11
Dev. St.	0.49	0.42		0.73	0.71	

Tabella 4 - Analisi *syllabi* Edizione 2023, n=28

mente per l'area dedicata alla formulazione degli obiettivi formativi e dei risultati di apprendimento attesi (A.A.2022/2023 Δ *pre-post* 0.62; A.A.2023/2024 Δ *pre-post* 0.50). Quest'area del *syllabus* sembra essere quella che rappresenta il cambiamento maggiore, seguita anche da un notevole miglioramento, rispetto all'edizione 2022, dell'allineamento costruttivo tra i risultati di apprendimento attesi e la valutazione (Δ *pre-post* 0.61). Rimane necessario lavorare sul miglioramento dell'area del *syllabus* dedicata ai criteri di valutazione dove i valori tra il *pre* e *post* intervento si discostano in maniera piuttosto esigua e rimangono più bassi degli altri (A.A. 2023/2024 Δ *pre-post* 0.11) Come affermato da precedenti studi (Coggi, 2019;

Bruschi, 2021), l'esperienza delle due edizioni analizzate del percorso neoassunti dimostra che l'attività di riprogettazione del *syllabus* stimoli una riflessione più ampia sulla progettazione del proprio insegnamento, con particolare attenzione all'apparato metodologico adottato.

Di seguito si presenta invece l'analisi delle progettazioni didattiche dei docenti, chiamati a programmare un'innovazione didattica di loro scelta nel proprio insegnamento.

Architetture didattiche (Bonaiuti, 2014)	Edizione 2022 (n=13)		Edizione 2023 (n=28)	
	Frequenze	%	Frequenze	%
Recettivo-trasmissivo	0	0%	2	4%
Comportamentale	1	4%	1	2%
Simulativa	1	4%	8	16%
Collaborativa	12	55%	29	58%
Esplorativa	8	37%	10	20%
Metacognitivo-autoregolativa	0	0%	0	0%
Frequenze totali	22	100%	50	100%

Tabella 5 - Analisi delle frequenze architetture didattiche edizioni 2022 e 2023

Per l'edizione del 2022 sono state analizzate 13 progettualità mentre per l'edizione 2023 le schede di progettazione analizzate sono state 28. Rispetto all'adozione di determinate architetture didattiche, dopo l'intervento di formazione neoassunti, sembra esserci un incremento rispetto all'adozione dell'architettura collaborativa (Edizione 2022 n°12, 55%; Edizione 2023 n°29, 58%), esplorativa (Edizione 2022 n°8, 37%; Edizione 2023 n°10, 20%) e simulativa per l'edizione 2023 (n°8; 16%) a discapito delle architetture didattiche connesse ai modelli recettivo-trasmissivo e comportamentale. L'analisi delle architetture didattiche operate su quelle identificate da Bonaiuti (2014) fanno pensare che il percorso formativo abbia fatto prendere una maggiore consapevolezza e cognizione delle architetture meno tradizionali (come quella ricettivo trasmissiva) verso invece architetture che prevedono una maggiore *agency* degli studenti. Inoltre, sembra che i docenti apprezzino particolarmente l'architettura collaborativa (il 54,54% dei docenti la sceglie nell'Edizione 2022 e il 58% nell'Edizione del 2023), questo dato potrebbe risultare da una sorta di modellamento avvenuto durante la formazione. Infatti, nella formazione è stata utilizzata molto l'architettura collaborativa dove i docenti hanno potuto sperimentare molte occasioni di confronto collettivo. In più, come ricordano Stigler e Hiebert (2009) gli accademici tendono a replicare le culture di insegnamento

che hanno sperimentato da studenti. Attraverso l'esperienza formativa proposta, si cerca di scardinare il tradizionale approccio trasmissivo, caratterizzato da un flusso di conoscenze unidirezionali dal docente allo studente che in effetti molti docenti hanno sperimentato per anni e che per alcuni rappresenta l'unico modello di riferimento. Offrendo ai docenti neoassunti esperienze didattiche che rompano questo schema, i docenti hanno la possibilità di sperimentare in prima persona l'efficacia e gli effetti positivi che modalità differenti portano con sé. Inoltre, possono sviluppare una maggior consapevolezza dei benefici dell'apprendimento attivo e partecipativo.

3. Conclusioni e prospettive di ricerca future

Gli interventi di formazione residenziale dedicati ai docenti neoassunti sembrano aver avuto in generale effetti positivi dal punto di vista della reazione e dell'apprendimento (Stes *et al.*, 2010); i risultati dei questionari sulla soddisfazione sottolineano un globale apprezzamento dell'esperienza formativa vissuta. In effetti questo valore rimane costante, omogeneo e alto anche comparando le due edizioni. Oltre a questo, si è osservato un generale miglioramento rispetto alla qualità dei *syllabi* e delle progettazioni didattiche prodotte dai partecipanti (Austin, 2003; Postareff, 2007; Bruschi, 2021), possiamo quindi concludere che ci sia stato un effetto anche nella dimensione del *Participants' Learning* proposto nel modello di Stes e colleghi (2010). Anche l'analisi delle architetture didattiche (Bonaiuti, 2014) suggerisce una crescente consapevolezza delle alternative alla tradizionale didattica di tipo recettivo-trasmissivo. In particolare, la coerenza tra l'architettura collaborativa sperimentata dai partecipanti durante la formazione e la prevalenza di architetture collaborative nelle progettazioni didattiche successive sembra indicare che i docenti partecipanti abbiano sperimentato un processo di modellamento. Questo implica che l'esperienza formativa parrebbe aver influenzato il loro approccio, favorendo un utilizzo più consapevole e diffuso di metodologie didattiche collaborative.

Rispetto alle prospettive di ricerca future, è importante evidenziare che quanto presentato ha affrontato solo una parte limitata dei risultati relativi all'esperienza formativa Neoassunti, analizzandone solamente determinati aspetti. I prossimi passi dello studio possono essere declinati in tre passaggi: in primo luogo, si intende valutare gli impatti dei processi formativi dedicati ai neoassunti attraverso la saturazione delle ulteriori dimensioni del modello di Stes (2010). Infatti, sono state analizzate solamente due delle quattro dimensioni ossia *Reaction* e *Participants' Le-*

arning; le dimensioni rimanenti consistono in quella relativa al *Behavioural Change* e all'*Organisational Change*.

Il principale limite di questo studio risiede nell'influenza reciproca tra molte delle variabili analizzate, rendendo indispensabile l'adozione di misure multiple su diversi aspetti per garantire un'analisi accurata e completa. Pertanto, al fine di restituire un'analisi sempre più accurata, si intende valutare l'impatto di tali azioni di *Faculty Development* in maniera indiretta sugli studenti. In questo senso, potrebbe essere interessante sviluppare una comparazione dei questionari relativi alla valutazione della didattica e alla comparazione tra le valutazioni finali degli studenti, nella fattispecie agli esami di fine corso ed il relativo tasso di iscrizione ai primi appelli di esame. Per ampliare l'analisi della dimensione relativa al *Behavioural Change* ci si propone di somministrare ai docenti anche un questionario di *follow-up* a distanza di alcuni mesi dall'evento di formazione. Questo questionario vuole indagare se e quali sono state le pratiche didattiche modificate o messe in campo a seguito della formazione. Un secondo passaggio, che cerca di toccare la dimensione organizzativa, vorrebbe includere la realizzazione di interviste ai partecipanti che, a seguito del corso dedicato ai neoassunti, richiedono supporto al FormID. I partecipanti possono infatti richiedere delle consulenze didattiche a degli *Academic Developer* per essere supportati e sviluppare al meglio la propria didattica universitaria. Come riportato in Perla (2022) infatti, la figura dell'*Academic Developer* risulterebbe cruciale per la creazione di una comunità accademica competente e sensibile alla qualità della didattica. Per questo motivo le interviste a docenti che si avvalgono di questo tipo di iniziativa potrebbe risultare utili per lo sviluppo continuo. Le interviste avranno come obiettivo quello di comprendere in profondità le motivazioni che spingono i partecipanti a fare richiesta per l'affiancamento e raccogliere dati rispetto a questo tipo di esperienza.

Un ulteriore aspetto che potrebbe risultare utile per indagare gli impatti nella dimensione organizzativa è quello relativo ai movimenti di istituzione di figure o promozione di azioni specifiche all'interno dei Dipartimenti in Ateneo. Infatti, un'indagine esplorativa su ciò che il personale docente mette in atto come scelte istituzionali potrebbe essere un dato utile alla valutazione dell'impatto della formazione proposta ai neoassunti.

Infine, per ottenere una visione il più possibile accurata e dettagliata di quanto accade e per raccogliere dati completi e significativi, si ritiene opportuno ampliare il campo della valutazione degli impatti. In particolare, si propone di inserire questo studio in una analisi di tutte le iniziative di *Faculty Development* promosse dal *Teaching and Learning Centre* trentino. Questo approccio consentirebbe di avere una visione più globale e comprensiva delle diverse azioni formative messe in atto,

al fine di valutarne l'efficacia e restituire un contributo complessivo per il miglioramento delle competenze didattiche del corpo docente e proporre formazioni sempre più di qualità per il corpo docenti. Una valutazione più estesa permetterebbe anche di identificare eventuali aree di miglioramento e di ottimizzare le strategie di sviluppo professionale.

Riferimenti bibliografici

- Agostini, D., Picasso, F., Maniero, S., Serbati, A. & Venuti, P. (2023). The impact of communities of practice at the University of Trento: research-based lessons learnt. *ICERI2023 Proceedings*. Doi: 10.21125/iceri.2023.
- Austin, A. E. (2003). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *The Review of Higher Education*, 26(2), pp. 119-144.
- Austin, A.E. (2002). Supporting faculty members across their careers. In K.H. Gillespie, L. Hilsen, & E.C. Wadsworth (Eds.), *A guide to Faculty Development*. Practical advices, examples and resources (pp. 389-404). San Francisco: Jossey-Bass.
- Austin, A.E., Sorcinelli, M.D., & McDaniels, M. (2007). Understanding new faculty: Background, aspirations, challenges, and growth. In R. Perry, & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence - based perspective* (pp. 39-89). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche* (pp. 1-208). Carocci Editore.
- Bruschi, B. (2021). IRIDI START: un progetto di formazione per i docenti neoassunti. In *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 271-278). Genova University Press.
- Coggi C. (ed.) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Gobbo, G. (2021). *Cultura della Qualità e Faculty Development: Sinergie da Sviluppare. Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, (2021/1).
- Emanuel, F. (2022). I percorsi di *Faculty Development*: evidenze, motivazione e sviluppo professionale. In *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*, pp. 348-365, FrancoAngeli.
- Fernandez, N., & Audétat, M. C. (2019). *Faculty Development program evaluation: A need to embrace complexity*. *Advances in Medical Education and Practice*, 10, pp. 191-199. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S188164>

- Felisatti, E., Serbati, A., (2017) *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Franco Angeli.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: the Four Levels*. San Francisco: Emeryville, CA:Berrett-Koehler; Publishers Group West [distributore], 1994.
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). *Faculty Development: Yesterday, today and tomorrow. Medical Teacher*, 30(6), pp. 555-584. <https://doi.org/10.1080/01421590802109834>
- Perla, L. (2022). Il faculty developer per la formazione del docente universitario. Questioni aperte e prospettive di didattica avanzata.
- Postareff L., Lindblom-Ylänne S., & Nevgi A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 557-571
- Quarc Docente (2018). Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/05/lineeguidaquarcdocente15032018.pdf>
- Serbati, A., Maniero, S., Bracale, M., & Caretta, S. (2021). Come costruire un Syllabus Learner-centred? Creazione e Validazione di una Rubrica di (Auto) valutazione del Syllabus. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, (2021/1).
- Serbati, A., Picasso, F., Doria, B., & Grion, V. (2022). Learning outcomes and constructive alignment in the Mega-Universities Syllabi: which “promises” to students?. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(2), 61-77.
- Serbati, A., Venuti, P., Coppola, M.M. & Picasso, F. (2022). Azioni di sistema per lo sviluppo professionale dei docenti e l’innovazione didattica all’Università di Trento. Convegno Faculty Development: la via italiana 2021, Genova, Genova University Press. ISBN: 978-88-3618-201-5.
- Serbati, A., & Felisatti, E. (2022). Didattica universitaria e preparazione professionale dei docenti: prospettive e approcci metodologici e valutativi delle azioni di Faculty Development. *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*, 7, p. 155.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). A systematic review of Faculty Development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), pp. 497-526. <https://doi.org/10.1080/01421590600902976>
- 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 (2010) pp. 25-49.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2009). Closing the teaching gap. *Phi Delta Kappan*, 91(3), pp. 32-37.

Arianna Marci, dottoranda di ricerca presso il Dottorato di Ricerca Nazionale in *Leadership, Empowerment and Digital Innovation in Education and Learning* – LEDIEL. Collabora con l'UniGe Teaching and Learning Centre a fini di ricerca ed è coordinatrice del tutorato di accoglienza nei progetti di orientamento del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova. È membro dell'unità di ricerca di Genova "Filosofia, psicologia e apprendimento" del Centro Interuniversitario di Ricerca "Laboratorio di Gruppoanalisi ed Epistemologia" – CIRLaGE. È pedagogo e pedagogo clinico presso l'Associazione multiprofessionale ANGLAD, di cui è uno dei soci "fondatori".

Il volume raccoglie esperienze e riflessioni teorico-metodologiche relative al *Faculty Development*, condivise durante la Quinta Edizione del Convegno Nazionale realizzato dall'Università di Genova, nel giugno del 2024, con la collaborazione di ASDUNI. L'intento dell'opera è valorizzare il possibile dialogo tra le "voci" nazionali e internazionali che hanno presentato i differenti contributi – di docenti, ricercatori, dottorandi e professionisti del settore –, promuovendo la costruzione di "ponti comunicativi" interdisciplinari e interprofessionali. Infatti, in questo periodo di forti evoluzioni istituzionali e tecnologiche, per contribuire al superamento delle sfide e alla scoperta delle opportunità per la professione/professionalità del docente universitario, fornire occasioni in cui volgersi alla ricerca e condivisione sinergica di programmi e buone pratiche di *Faculty Development* può dimostrarsi una delle "strategie di partenza" più efficaci.