



DIGITAL SCHOLARSHIP TRA RICERCA E DIDATTICA

STUDI, RICERCHE, ESPERIENZE

a cura di

Paolo Federighi, Maria Ranieri, Gianfranco Bandini

**MEDIA
E**

TECNOLOGIE

**PER
LA
DIDATTICA**

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Media e tecnologie per la didattica

Collana diretta da Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi

La collana si rivolge a quanti, operando nei settori dell'educazione e della formazione, sono interessati a una riflessione profonda sulla relazione tra conoscenza, azione e tecnologie. Queste modificano la concezione del mondo e gli artefatti tecnologici si collocano in modo "ambiguo" tra la persona e l'ambiente; in alcuni casi sono esterne alla persona, in altri sono quasi parte della persona, come a formare un corpo esteso.

La didattica e le tecnologie sono legate a doppio filo. Le tecnologie dell'educazione non sono un settore specialistico, ma un filo rosso che attraversa la didattica stessa. E questo da differenti prospettive. Le tecnologie e i media modificano modalità operative e culturali della società; influiscono sulle concettualizzazioni e sugli stili di studio e di conoscenza di studenti e adulti. I processi di mediazione nella didattica prendono forma grazie agli artefatti tecnologici che a un tempo strutturano e sono strutturati dai processi didattici.

Le nuove tecnologie modificano e rivoluzionano la relazione tra formale informale.

Partendo da tali presupposti la collana intende indagare vari versanti.

Il primo è quello del legame tra media, linguaggi, conoscenza e didattica. La ricerca dovrà esplorare, con un approccio sia teorico, sia sperimentale, come la presenza dei media intervenga sulle strutture del pensiero e come le pratiche didattiche interagiscano con i dispositivi sottesi, analizzando il legame con la professionalità docente, da un lato, e con nuove modalità di apprendimento dall'altro.

Il secondo versante è relativo al ruolo degli artefatti tecnologici nella mediazione didattica. Analizzerà l'impatto delle Tecnologie dell'Educazione nella progettazione, nell'insegnamento, nella documentazione e nella pratiche organizzative della scuola.

Lo spettro è molto ampio e non limitato alle nuove tecnologie; ampio spazio avranno, comunque, l'*e-learning*, il digitale in classe, il *web 2.0*, l'*IA*.

Il terzo versante intende indagare l'ambito tradizionalmente indicato con il termine *Media Education*. Esso riguarda l'integrazione dei *media* nel curriculum nella duplice dimensione dell'analisi critica e della produzione creativa e si allarga a comprendere i temi della cittadinanza digitale, dell'etica dei media, del consumo responsabile, nonché la declinazione del rapporto tra i media e il processo educativo/formativo nell'extra-scuola, nella prevenzione, nel lavoro sociale, nelle organizzazioni.

Per l'esplorazione dei tre versanti si darà voce non solo ad autori italiani, ma saranno anche proposti al pubblico italiano alcune significative produzioni della pubblicistica internazionale. Inoltre la collana sarà attenta ai territori di confine tra differenti discipline. Non solo, quindi, la pedagogia e la didattica, ma anche il mondo delle neuroscienze, delle scienze cognitive e dell'ingegneria dell'informazione.

Comitato scientifico

Evelyne Bévort, CLEMI Paris,
Antonio Calvani, Università di Firenze
Ulla Carlsson, Goteborg University
Renza Cerri, Università di Genova
Bill Cope, University of Illinois at Urbana-Champaign,
Juan de Pablo Pons, Universidad de Sevilla,
Floriana Falcinelli, Università di Perugia
Monica Fantin, Universitade General de Santa Caterina,
Riccardo Fragnito, Università telematica Pegaso
Paolo Frignani, Università di Ferrara
Luciano Galliani, Università di Padova
Paul James Gee, University of Arizona,
Walter Geerts, Universiteit Antwerpen,

Patrizia Maria Margherita Ghislandi, Università di Trento
Luigi Guerra, Università di Bologna
Mary Kalantzis, University of Illinois at Urbana-Champaign,
Diane Laurillard, University of London,
Roberto Maragliano, Università di Roma Tre
Eleonora Marino, Università di Palermo
Vittorio Midoro, ITD, Genova
Paolo Paolini, Politecnico di Milano
Vitor Reia-Baptista, Universidade de Algarve,
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica di Milano
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Maurizio Sibilio, Università di Salerno
Guglielmo Trentin, ITD, Genova



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

DIGITAL SCHOLARSHIP TRA RICERCA E DIDATTICA

STUDI, RICERCHE, ESPERIENZE

a cura di

Paolo Federighi, Maria Ranieri, Gianfranco Bandini

MEDIA
E

TECNOLOGIE

PER
LA
DIDATTICA

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891795090

Pubblicazione realizzata con il contributo del Dipartimento di Formazione, Lingue,
Intercultura, Letterature e Psicologia, Università degli Studi di Firenze.

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel
momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso
dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891795090

Indice

Introduzione , di <i>Paolo Federighi, Maria Ranieri, Gianfranco Bandini</i>	pag. 9
--	--------

Parte prima **Le dimensioni teoriche e metodologiche** **della Digital Scholarship**

1 Una rivisitazione del volume <i>The Digital scholar</i> , di <i>Martin Weller</i>	» 23
2 L'ambiente digitale come terzo spazio nella didattica universitaria , di <i>Pier Giuseppe Rossi</i>	» 40
3 Apprendimento trasformativo e tecnologie "in uso" come paradigmi di ricerca per l'innovazione delle organizzazioni complesse , di <i>Loretta Fabbri,</i> <i>Mario Giampaolo</i>	» 53
4 Prospettive e pratiche di sviluppo professionale dei docenti universitari , di <i>Ettore Felisatti, Anna Serbati</i>	» 66
5 La digital scholarship nella formazione dei giovani ricercatori , di <i>Maria Ranieri, Ersilia Menesini</i>	» 84

Parte seconda
Didattica online all'università:
uno sguardo alle politiche in Italia

- 6 L'università dell'era neoliberista:
il docente imprenditore nella ricerca, impiegato
nella didattica, lo studente ridotto a commodity,**
di Andreas Robert Formiconi » 101
- 7 E-learning all'università: politiche a confronto.
Il caso dell'Università di Perugia,** *di Floriana Falcinelli* » 109
- 8 Progettualità, soluzioni e mezzi nei processi
di digitalizzazione della didattica universitaria.
Analisi di un caso,** *di Andrea Garavaglia* » 118
- 9 L'Università tra educazione digitale, innovazione
e terza missione,** *di Alberto Parola* » 125

Parte terza
**Esperienze e buone pratiche di e-learning
nell'Ateneo Fiorentino**

- 10 La Didattica in e-Learning all'Università di Firenze.
Il progetto DIDE L,** *di Marcantonio Catelani,
Francesca Pezzati, Gabriele Renzini, Francesco Gallo* » 137
- 11 Il progetto DIDE L tra efficacia formativa e prospettive
di sviluppo,** *di Maria Ranieri, Juliana Elisa Raffaghelli,
Isabella Bruni* » 147
- 12 Pazienti virtuali nell'insegnamento di Clinica Medica
del Corso di Laurea in Medicina e Chirurgia
dell'Università di Firenze,** *di Domenico Prisco,
Maria Renza Guelfi, Marco Masoni, Jonida Shtylla* » 162
- 13 Nuovi approcci didattici nell'insegnamento
di Informatica del Corso di Laurea in Medicina
e Chirurgia,** *di Maria Renza Guelfi, Marco Masoni,
Jonida Shtylla, Andreas R. Formiconi* » 169

14 Esperienze e buone pratiche nell'Ateneo Fiorentino. Moodle@Informatica , di <i>Maria Cecilia Verri</i>	» 180
15 Come si insegna la storia dell'educazione? Esperienze per connettere tradizione e innovazione , di <i>Gianfranco Bandini</i>	» 189
16 Innovare i Corsi di Studio in Alta Formazione , di <i>Vanna Boffo</i>	» 198
17 Didattica sperimentale e nuove tecnologie: Insegnare le lingue straniere con il supporto di Moodle , di <i>Annick Farina</i>	» 205
18 Studio del diritto ed e-learning , di <i>Sara Landini</i>	» 218

4

Prospettive e pratiche di sviluppo professionale dei docenti universitari

di *Ettore Felisatti, Anna Serbati*¹

1. Innovare la didattica universitaria

Le organizzazioni educative nazionali e sovranazionali stanno dedicando una particolare attenzione al tema della qualità della formazione, identificata come driver per favorire la crescita sul piano economico, sociale e culturale dei singoli e delle comunità (UNESCO 2005; Bloom, 2006).

A partire dal Processo di Bologna (1999), promuovere la qualità della formazione e della ricerca è un obiettivo che le istituzioni accademiche di tutto il mondo stanno perseguendo con investimenti rilevanti di risorse ai vari livelli.

Una delle strategie stimate più idonee a rilevare il grado di efficacia ed efficienza nei processi formativi è la valutazione (Ribozi, 2016). Per questo nelle organizzazioni educative si investe nella predisposizione di sistemi e procedure di accountability ispirati all'evidenziazione e al controllo di standard qualitativi, a cui necessariamente occorre accompagnare processi di valutazione interna in grado favorire il miglioramento delle condizioni formative e degli esiti. (Turri, 2012; Binetti e Cinque, 2016).

È condivisa l'esigenza di mantenere attiva la dinamica fra valutazione esterna e interna (Rebora, 2011) perché essa interviene nel determinare processi virtuosi in grado di raccordare i livelli di qualità pubblicamente espressi con la messa in

1. Ettore Felisatti, professore ordinario di Pedagogia Sperimentale, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova; Anna Serbati, ricercatore di Pedagogia Sperimentale, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova. Il presente contributo è frutto di un lavoro collaborativo da parte degli autori. Sono da attribuire a Ettore Felisatti i paragrafi "Innovare la didattica universitaria", "Lo sviluppo professionale dei docenti", "L'esperienza italiana per la qualificazione della docenza: l'avvio di un processo atteso" e "Verso un modello italiano di formazione della docenza universitaria"; ad Anna Serbati i paragrafi "Verso approcci e metodi di insegnamento e di valutazione efficaci" e "Approcci e modelli per la promozione delle competenze didattiche e l'accompagnamento alla docenza".

campo di azioni finalizzate all'aumento dei livelli di conoscenza e consapevolezza rispetto ai fenomeni in atto e ai traguardi formativi acquisiti e da acquisire.

Sicuramente i sistemi di valutazione posti in essere si proiettano come strategie che puntano ad offrire dati e informazioni fondamentali su cui sviluppare una riflessione utile per assumere le decisioni più opportune. A questo riguardo, i contributi della ricerca indicano l'esigenza di rafforzare modelli, procedure e dispositivi connessi ad una "cultura della valutazione" che sia affidabile, partecipata e multireferenziale (Semeraro, 2006) e sia sostenuta da una integrazione fra modelli top down e bottom up, in una visione complessa di quality assurance (ENQA, 2015). Gradualmente la cultura della valutazione è destinata ad accompagnare e stimolare una "cultura del cambiamento", al cui centro si collocano elaborazioni progettuali strettamente raccordate agli esiti valutativi e alla riflessione da essi prodotta (QUARC_Docente, 2017). Cambiare oggi significa dotarsi di strategie che favoriscano processi di innovazione continua, i soli validi nel mantenere e innalzare l'efficacia e l'efficienza dei percorsi di formazione. Ciò implica innovare la didattica a livello strutturale per orientare e flessibilizzare i percorsi formativi, integrandoli fra loro e rendendoli funzionali all'interno di filiere che accompagnino lo sviluppo continuo dei soggetti, nella logica dell'apprendimento permanente. In parallelo, vanno accolti nuovi modelli teorici connessi alle pratiche di insegnamento apprendimento che implicano una rinuncia alla tradizionale connotazione della didattica centrata sulla trasmissione di contenuti, per collocarla in un sistema articolato che attiva la partecipazione dello studente, considera le esigenze degli stakeholders e opera per la costruzione di competenze di ordine professionale e culturale spendibili nei sistemi di vita e nel mondo del lavoro.

In tale contesto, la didattica opera una revisione profonda dei rapporti fra chi insegna e chi apprende e afferma la centralità dello studente riconosciuto come partner imprescindibile nell'azione di insegnamento apprendimento (Grion e Cook-Sather, 2013). Si opera per l'inserimento di metodologie innovative a matrice costruttivista che valorizzino didattiche partecipative, esperienziali, riflessive e sviluppino metodologie attive (*active learning, collaborative learning, problem solving, experiential learning*) promuovendo approcci di ricerca e contesti di elaborazione sociale e co-costruita degli apprendimenti. Si fa ricorso a modelli e processi di *new assessment* che arricchiscono la valutazione sommativa sugli esiti finali dell'apprendimento, con una messa in atto di modelli di valutazione formativa (*feedback, peer-assesment, peer-rewiev, self-assessment, ecc.*), volti a sostenere processi di apprendimento individuali e sociali (Grion e Serbati, 2017). Si integra la componente tecnologico-digitale, divenuta ormai fattore ineliminabile della conoscenza umana e capitale in grado di modificare la didattica, giungendo ad ampliare, flessibilizzare e sostenere i

processi di mediazione comunicativa e di organizzazione dell'azione di apprendimento e insegnamento.

In Trends 2015, l'EUA indica l'innovazione didattica come il dispositivo chiave adottato in forma sistematica dagli atenei per sostenere le sfide della competizione e attrarre sempre più utenza. L'investimento di risorse in campo tecnologico si accompagna ad una visione internazionale e ad un approccio di sistema. Si fa sempre più strada la consapevolezza che la complessità dei processi in atto richieda un orientamento culturale ampio e articolato che non si riduca a considerare unicamente gli aspetti strutturali e organizzativi: servono azioni compiute, tese a coinvolgere e qualificare in parallelo tutte le risorse umane implicate (Capano e Regini, 2011), in particolare la docenza che svolge un ruolo primario nella realizzazione operativa di tali processi.

2. Lo sviluppo professionale dei docenti

Porre lo studente e il suo apprendimento al centro dei processi formativi impone, quindi, una coerente revisione delle pratiche di insegnamento e la conseguente necessità di equipaggiare i docenti di idonee competenze per sostenere un'azione didattica complessivamente innovata a livello di approcci, ambienti, metodologie e contenuti.

La qualità della docenza deve necessariamente essere assunta come obiettivo primario per il cambiamento nella didattica. È questo ciò che viene espressamente affermato dal Comunicato di Yerevan (EHEA, 2015), in cui i Ministri europei puntano all'accrescimento della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento impegnandosi a sostenere politiche organizzate di incremento, supporto e incentivazione delle competenze didattiche dei docenti, in un contesto di partnership allargate, fondate sul coinvolgimento attivo degli studenti.

Con studenti, stakeholders e pari, il docente è chiamato a realizzare un "governo sociale" dell'azione didattica, impossibile da conseguire senza un profilo modernizzato di elevata professionalità. Questa, va costruita progressivamente mediante una revisione delle tradizionali rappresentazioni identitarie della docenza, sia individuali sia collettive, ridefinendo il modo di essere del docente nell'insegnamento (Felisatti, 2017), secondo prospettive sociali di *participatory learning* fra individui, idee e comunità.

Già il Rapporto *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* (Hénard e Roseveare, 2012), dell'OECD ha posto in luce l'urgenza che Stati e Università si debbano impegnare a supportare la qualità della docenza. Ma ancor più l'*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2013) rimarca che ogni Istituzione deve elaborare strategie mirate

al miglioramento della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento, individuando l'obiettivo di una formazione pedagogica certificata per tutto lo staff accademico, da conseguire entro il 2020. Ciò richiede l'intervento pianificato da parte delle Autorità pubbliche per un sostegno finanziario delle istituzioni accademiche, le quali sono chiamate a mettere in campo piani e programmi per migliorare la formazione dei docenti. Queste non solo devono impegnarsi a promuovere nei docenti lo sviluppo di competenze pedagogiche, metodologiche e digitali per la didattica, ma devono altresì incentivare processi e sistemi di valutazione delle performance didattiche, considerate in relazione anche all'ingresso, alla promozione e alla progressione di carriera, riconoscendo e certificando il valore dei docenti che realizzano livelli di qualità nell'apprendimento e insegnamento.

L'EUA (*European University Association*), attraverso il progetto EFFECT – *European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching* (www.eua.be/activities-services/projects), indica la valorizzazione del ruolo dei docenti come una direzione fondamentale che gli atenei devono intraprendere per la costruzione di una vision e mission adeguate rispetto al cambiamento in atto. Si considerano le esperienze europee di scambio e trasferimento di buone pratiche fra pari un'opportunità concreta da perseguire anche sul piano dell'organizzazione strutturale, in quanto sostengono l'incremento dell'efficacia e dell'efficienza dell'istruzione superiore. Vengono così individuati e proposti 10 principi che, nella logica student centered, sollecitano le Università e le leadership istituzionali verso un impegno attivo nei riguardi dell'apprendimento e insegnamento, considerati componente strategica ineliminabile per la mission degli atenei. Con tali principi si veicola l'idea che la qualità debba essere garantita da processi collaborativi e collegiali che impegnino, in forma ampia e responsabile, tutta la comunità accademica, nel rispetto delle varie componenti interne e con un riferimento particolare alla diversità dell'utenza e agli sviluppi della ricerca didattica e pedagogica.

Tutti gli attori internazionali manifestano agli atenei un indirizzo esplicito rivolto alla costituzione di organismi permanenti, interni alle singole sedi, che garantiscano un effettivo supporto ai processi di innovazione della didattica innalzando la qualificazione professionale continua dei docenti. Tali Centri, generalmente indicati come *Teaching Learning Center* (TLCs), sono presenti nelle università più prestigiose del pianeta e assolvono al loro compito perseguendo l'eccellenza nell'apprendimento e nell'insegnamento. I TLCs sono dotati di indipendenza e si collocano come agenti di cambiamento (Diamond, 2005). Essi promuovono l'offerta di una pluralità di interventi che abbracciano proposte e programmi per la preparazione alla professionalità dei docenti; supportano la progettazione dei percorsi formativi e l'elaborazione di syllabus; favoriscono

la sperimentazione di buone pratiche per il rinnovamento dei metodi e delle tecniche didattiche e l'adozione di nuove strategie di assessment e valutazione (Coryell, 2016). I Centri incoraggiano l'innovazione accompagnando l'introduzione dell'e-learning e delle tecnologie nell'apprendimento e insegnamento e puntando alla costruzione di comunità dinamiche che sappiano elaborare e interpretare il cambiamento atteso, avviando strategie di sviluppo ispirate alla condivisione dei valori, alla partnership attiva con gli studenti e alla costruzione di reti allargate di sviluppo (Langevin, Grandtner e Ménard, 2008). Uno spazio nodale viene riservato alla ricerca didattica, si promuovono interventi di *scholarship of teaching* (Boyer, 1990) per la riflessione, lo studio, l'elaborazione e la sperimentazione di contesti funzionali allo sviluppo della didattica e al miglioramento delle competenze di insegnamento apprendimento. L'offerta tiene conto dei diversi bisogni dei professionisti, in rapporto al ruolo ricoperto, alle problematiche dell'apprendimento degli studenti, all'innovazione tecnologica, alla leadership e al management istituzionale (Sorcinelli, Austin e Eddy, 2006). Ogni Centro attua la propria funzione e i propri compiti in rapporto agli obiettivi di vision stabiliti dalla governance di ateneo (Ferman, 2002). La letteratura identifica alcuni fattori di successo dei Centri (Coryell, 2016; Frantz *et al.*, 2005; Sorcinelli, 2002; Zaggia, 2016). Fra questi, sono da considerare particolarmente importanti:

- la chiarezza negli obiettivi da perseguire, nelle strategie di azione e nelle procedure di valutazione poste in essere dal Centro;
- la promozione di una cultura collaborativa e focalizzata sulla didattica, l'insegnamento e l'apprendimento;
- l'incoraggiamento alla partecipazione attiva dei docenti e la creazione di ambienti collaborativi a sostegno dell'azione professionale;
- l'adeguatezza della struttura organizzativa del Centro sul piano amministrativo e finanziario;
- la qualità della leadership del Centro e il suo riconoscimento nella governance e nella comunità accademica.

È unanime nel contesto internazionale l'invito ad attribuire a didattica e ricerca pari valore, poiché lo squilibrio fra queste due componenti sembra essere uno degli aspetti da considerare con particolare forza in vista di un effettivo processo di innovazione della didattica e di qualificazione della docenza. C'è infatti il rischio concreto, come vedremo in seguito anche per la realtà italiana, che le istituzioni mantengano, in vari modi, una focalizzazione elevata sulla ricerca (Arum e Roksa, 2011), inviando in tal modo alla comunità accademica un messaggio implicito di scarsa valorizzazione e di disinvestimento nei riguardi dell'impegno didattico svolto dai docenti.

3. Verso approcci e metodi di insegnamento e di valutazione efficaci

La dimensione *student centered* assunta dalla didattica odierna aumenta l'importanza e la necessità di promuovere negli studenti non più il semplice apprendimento di conoscenze teoriche ma lo sviluppo di competenze disciplinari e competenze trasversali.

La centratura sulla promozione di competenze e quindi, da un lato, sulla professionalizzazione e, dall'altro, sullo sviluppo di capacità critico-riflessive, di intervento per la soluzione di problemi e di continuo apprendimento, interroga i metodi di insegnamento e di valutazione che hanno caratterizzato per molto tempo le università. Per parecchi anni, infatti, la "lezione" ha costituito il metodo più diffuso e più qualificato per trasmettere la conoscenza più aggiornata rispetto ad una determinata disciplina. Il docente, primariamente esperto in uno specifico dominio di conoscenza, grazie alla ricerca e ai risultati da essa raggiunti, ha avuto il compito di proporre nel modo più chiaro possibile tale sapere, in modo da renderlo comprensibile agli studenti, il cui compito è stato invece quello di studiare ed assimilare queste informazioni e dimostrare di padroneggiarle nel momento, tipicamente finale, della verifica dell'apprendimento.

Questo modello didattico e valutativo in università si è tramandato di generazione in generazione di docenti, in quanto spesso i professori più giovani, neoassunti, hanno replicato i metodi con cui a loro stessi è stato insegnato (Marbach-Ad *et al.*, 2012), non avendo ricevuto una specifica formazione alla didattica, ma solo una formazione alla ricerca.

Seppure il modello *content-centred* abbia una sua rilevanza in particolare su insegnamenti di base di discipline complesse in cui lo studente ha bisogno di comprendere conoscenze e concetti nuovi, il grande rischio di tale approccio è quello di promuovere un apprendimento superficiale (Vella, 2002; Biggs e Tang, 2011), perlopiù di memorizzazione e scarsa rielaborazione critica, conseguentemente poco radicato e agganciato ai precedenti apprendimenti degli studenti, poco ancorato a problemi e situazioni concrete e quindi facilmente dimenticabile.

La sfida al modello tradizionale di insegnamento ha posto come interrogativo quali siano quindi i metodi di insegnamento e di valutazione che rendono l'apprendimento più efficace. Coggi e Ricchiardi (2018) sintetizzano, sulla base di recenti ricerche, alcuni elementi rilevanti che caratterizzano una didattica efficace: in linea con quanto sopra descritto, il primo aspetto è la *promozione di apprendimento in profondità, autentico, significativo*, che coinvolga processi cognitivi elevati e che possa essere utilizzato per intervenire nelle situazioni reali. I processi di memorizzazione e comprensione sono solo

una parte dei processi cognitivi che bisognerebbe promuovere negli studenti, seguiti da processi più complessi come analisi, applicazione, valutazione e creazione, frutto di combinazione profonda di concetti compresi e di rielaborazione personale (Anderson e Krathwohl, 2001). Il secondo aspetto considerato è *l'utilizzo della valutazione formativa per promuovere apprendimenti in itinere*, condividendo con gli studenti i risultati di apprendimento da raggiungere e le modalità con cui il loro raggiungimento sarà valutato. L'utilizzo della valutazione, sia in itinere che finale, *per l'apprendimento* (Sambell, McDowell e Montgomery, 2018; Grion e Serbati, 2017) responsabilizza gli studenti rispetto al proprio percorso apprenditivo, aumenta le loro capacità autoregolatrici e autovalutative e permette loro di sviluppare una autonomia di giudizio rispetto al proprio e altrui lavoro molto richiesta nei contesti professionali e di vita. Il terzo aspetto su cui Coggi e Ricchiardi (2018) pongono attenzione è lo *sviluppo di soft skills*. Klaus (2010) ha rilevato che addirittura il 75% del successo professionale duraturo dei laureati dipende dalle abilità personali, mentre solo il 25% dalla conoscenza tecnica. Analogamente, Watts e Watts (2008) hanno dimostrato che le *hard skills* contribuiscono per il 15% alla carriera professionale, mentre il restante 85% è legato alle *soft skills* acquisite e mobilitate dai laureati. Numerosi sono i tentativi già fatti dalle istituzioni universitarie per la promozione di competenze trasversali, sia con specifici moduli e attività ad esse dedicate, sia attraverso una loro integrazione nelle proposte disciplinari, come peraltro suggerito nell'articolazione dei Descrittori di Dublino. Il quarto aspetto considerato è *l'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento*, per due ragioni: da un lato, offre possibilità migliorative per la didattica e la valutazione tradizionali, rendendo gli studenti maggiormente attivi e coinvolti, facilitando progetti personalizzati, promuovendo la familiarizzazione con nuovi strumenti, anche *mobile*; dall'altro, l'integrazione delle tecnologie apre anche scenari nuovi con possibilità di ricezione di feedback molto più rapido, di creazione di scenari autentici e di promozione di apprendimento collaborativo (Tonelli, Grion e Serbati, 2018).

4. Approcci e modelli per la promozione di competenze didattiche e l'accompagnamento della docenza

Un cambiamento delle modalità didattiche e valutative per promuovere apprendimento richiede quindi un ripensamento della formazione alla didattica, attraverso la costruzione di azioni di supporto e accompagnamento ai docenti nell'implementare e continuamente migliorare le proprie azioni di insegnamento e valutazione.

Esistono ormai esperienze piuttosto consolidate e numerose pratiche di *professional development* realizzate in diverse parti del mondo. Le diverse strategie di supporto allo sviluppo di competenze pedagogiche (Gillespie e Robertson, 2010) si differenziano a seconda di innumerevoli fattori, come ad esempio il livello di esperienza dei docenti.

Lo stesso concetto di sviluppo professionale, come ricorda Nigris (2018), si declina con terminologie e aggettivazioni differenti (Fraser *et al.*, 2010) a seconda del focus specifico su cui concentra la propria attenzione. Vi sono accezioni più centrate sul singolo docente (come instructional development, professional development, faculty/academic development), altre più centrate sull'istituzione (organizational development), altre ancora più focalizzate sulla progettazione dei programmi (curriculum development).

I modelli di supporto e formazione per i docenti universitari si differenziano in base alle necessità di intervento, alle esigenze specifiche, alle tempistiche disponibili. Di seguito una breve descrizione di alcune tra le metodologie più diffuse (Fedeli, Serbati e Taylor, 2016; Dirkx e Serbati, 2017).

Spesso le strutture dedicate al coordinamento delle iniziative di *educational development*, offrono *seminari* in presenza e a distanza, sia di breve durata per approfondimenti su temi specifici inerenti la didattica, sia più lunghi, strutturati in programmi modulari, e *workshop* per sperimentare metodologie di progettazione, conduzione e valutazione degli apprendimenti. Questo tipo di interventi hanno l'obiettivo di offrire ai docenti una serie di strumenti metodologici per migliorare le proprie pratiche di insegnamento e di valutazione, ad esempio per l'integrazione delle tecnologie, ma soprattutto di attivare processi di riflessione e autovalutazione costanti che consentano a ciascun professore di personalizzare il proprio sviluppo in base all'esperienza, alla disciplina e al contesto personale di riferimento.

Significative sono le azioni di supporto ai professori che ottengono valutazioni della didattica basse o problematiche. Vi sono infatti degli *esperti specializzati* che incontrano gli studenti per identificare le maggiori difficoltà e offrono successivamente sessioni di supporto ai docenti perché possano apportare i necessari cambiamenti. I colloqui con i docenti sono sempre di natura confidenziale, per metterli a proprio agio nella condivisione di aree di criticità e nell'identificazione di aree di miglioramento.

Oltre alle attività in presenza e a distanza, per potenziare lo sviluppo professionale autonomo, vengono proposti ai docenti percorsi per l'*autoformazione*, come teaching tips, esempi di buone pratiche, tutorials, link a conferenze o a letteratura, forum di discussione e di scambio.

Sul piano della ricerca, un servizio offerto ai docenti è quello di supporto alla *Scholarship of teaching and learning* (SoTL, Boyer, 1990), affinché i pro-

fessori possano attivare percorsi di ricerca sulla propria didattica. Raccogliere evidenze dalle attività di insegnamento e di valutazione permette, infatti, così come avviene per la ricerca sulle discipline, di documentare il processo, avere feedback dagli studenti e da colleghi, identificare punti forti e aree di miglioramento. L'opportunità di ragionare su tali dati e produrre pubblicazioni scientifiche sulle esperienze didattiche nella propria disciplina costituisce un'interessante chance per condividere e discutere con la comunità progressi, problemi e possibili soluzioni, in modo meno solitario e più collegiale.

Lo sviluppo della conoscenza disciplinare pedagogica può essere favorito anche da percorsi di *peer coaching* e *mentoring* (Gibbs, 2014). Si tratta di azioni di sviluppo tra pari, organizzate tra colleghi con diversa esperienza, tipicamente un docente più esperto e uno più giovane, allo scopo di offrire mutua osservazione, riflessione e identificazione delle aree di miglioramento. Il *peer mentoring* (Zellers, Howard e Barcie, 2009) tipicamente si focalizza sullo sviluppo olistico del *mentee*, con particolare attenzione agli aspetti che riguardano la didattica e lo sviluppo professionale. Una delle strategie più utilizzate per il mentoring è quella dell'osservazione in classe, in cui un docente viene osservato da un pari, che ha il compito, mediante appositi strumenti di valutazione concordati, di fornire un feedback costruttivo identificando aree di miglioramento sull'azione didattica e valutativa. Un'ulteriore pratica di supporto allo sviluppo professionale, seppure meno nota, è quella del *peer coaching* (Gottesman, 2000; 2009), che incoraggia percorsi di dialogo e confronto strutturati sul repertorio di metodologie e tecniche di insegnamento e di valutazione. Anche in questo caso l'osservazione reciproca in aula è una strategia vincente, attuata a scopo formativo con l'obiettivo di costruire percorsi condivisi di miglioramento, in cui l'apporto dei pari, sia con maggiore esperienza sia con lo stesso grado di esperienza, è generatore di feedback, consapevolezza, riflessione e progettualità.

Una cultura di miglioramento delle pratiche finalizzate alla promozione di apprendimenti profondi e significativi è sviluppata anche dalle *faculty learning communities*, modello di intervento che estende il supporto tra pari a gruppi di docenti (Cox, 2004). Si tratta infatti di comunità di 6-15 docenti, spesso interdisciplinari, che si coinvolgono in un programma esteso che ha come oggetto il miglioramento dell'insegnamento e quindi dell'apprendimento mediante incontri e attività condivise di riflessione, sviluppo, ricerca.

È utile rimarcare che numerose modalità di intervento a supporto dello sviluppo professionale delle competenze di insegnamento e di valutazione dei docenti si configurano, nei modelli internazionali più avanzati, in azioni promosse dai TLCs precedentemente richiamati, i quali offrono risorse e servizi con l'obiettivo ultimo di migliorare l'apprendimento degli studenti attraverso il

coinvolgimento dei docenti e la promozione di buone pratiche ad alto impatto (Varma-Nelson e Turner, 2017). L'opportunità di autovalutazione e valutazione tra pari offerta ai docenti permette loro di ragionare sulla didattica con un approccio di ricerca, in cui la dimensione pubblica, collettiva, di critica costruttiva (Shulman, 2004) diventano risorse per un apprendimento permanente e per un miglioramento costante.

5. L'esperienza italiana per la qualificazione della docenza: l'avvio di un processo atteso

L'interesse verso le tematiche dell'innovazione didattica e dello sviluppo professionale del docente è un campo di interesse che nell'esperienza italiana solo di recente sta ottenendo un positivo incremento. L'impatto finora prodotto dal processo di Bologna nel contesto accademico nazionale si è polarizzato in particolar modo su due livelli preminenti di intervento: la ristrutturazione dei percorsi formativi finalizzata all'obiettivo di creare le condizioni di trasferibilità dei titoli all'interno dell'*Higher Education Area*; l'implementazione di un sistema di controllo della qualità fondato sulla messa a punto di organismi e funzioni di quality assurance per la valutazione esterna della didattica, dove un ruolo principale viene assolto dall'ANVUR. L'azione così condotta, sia a livello centrale sia a livello locale, ha assunto un carattere prevalentemente istituzionale e formale, rischiando di lasciare in ombra gli aspetti connessi alla cultura e alla pratica dell'insegnamento funzionali alla qualità effettiva degli apprendimenti conseguiti dagli studenti. Eppure, come si è visto, la qualità dell'apprendimento si pone in rapporto diretto con la qualità dell'insegnamento: non c'è apprendimento significativo (Jonassen *et al.*, 2007) senza ambienti e pratiche che garantiscano lo sviluppo di elevati processi apprenditivi, con professionisti competenti nell'azione didattica e in grado di elaborare modelli teorico-pratici efficaci allo scopo (Henard e Leprince-Ringuet, 2008). In ambito nazionale, a differenza del contesto anglosassone e nord europeo, in particolare, la preparazione dei docenti universitari è stata lasciata alla libera iniziativa dei singoli, alla loro capacità di elaborare autonomamente le strategie didattiche ritenute più idonee alla forma di insegnamento desiderata. L'idea che l'universitario sia un "professionista compiuto" (Felisatti, 2016), indipendente e autoreferenziale nel processo di autoformazione alla didattica, permane nella cultura accademica italiana, anche se – occorre rilevarlo – il confronto quotidiano con la complessità dell'esperienza di insegnamento e il rapporto con la realtà internazionale sta mettendo a dura prova e modificando gradualmente una simile convinzione. Nella realtà degli atenei sono comunque inesistenti servizi o strutture a suppor-

to della qualificazione della docenza quali i TLCs precedentemente richiamati. Significativo a questo riguardo è l'accostamento fra ricerca e didattica.

Per la ricerca si prevedono percorsi formativi triennali di dottorato con allocazione di fondi pubblici e adeguate risorse; l'accesso alla carriera universitaria implica necessariamente sia il possesso del titolo di dottorato, sia una formazione attiva pluriennale in progetti e gruppi di ricerca; la valutazione positiva della ricerca, realizzata attraverso l'ASN, è inoltre indispensabile per lo sviluppo di carriera.

Per la didattica, invece, non si prevede alcun percorso specifico di formazione, ogni docente in solitudine costruisce e affina la propria capacità didattica imitando, riflettendo e sperimentando direttamente sul campo. La dimostrazione di un livello soddisfacente di competenza non è indispensabile per l'accesso al ruolo e per lo sviluppo nella professione, è sufficiente aver tenuto qualche insegnamento. L'attività didattica viene sistematicamente valutata con sistemi e procedure formalizzate, ma difficilmente gli esiti conseguiti, anche in presenza di eccellenze, hanno un effetto sulla progressione di carriera del docente.

La considerazione di valore riservata in accademia a queste due ineliminabili componenti del ruolo docente evidenzia uno squilibrio a favore della ricerca: un riequilibrio fra le due aree, mediante un accrescimento del merito della didattica e la strutturazione di adeguate sinergie di sviluppo, è da considerare oggi più che mai necessario ed urgente.

Ciò stante, rispetto alla preparazione didattica dei docenti universitari non mancano però segnali incoraggianti che fanno intravedere un possibile cambio di passo. Il riferimento va sia al modello AVA predisposto dall'ANVUR per l'accreditamento delle sedi e dei corsi di studio, nel quale sono presenti alcuni indicatori per la qualità della docenza², sia alle indicazioni di Programmazione triennale 2016-2018, emanate dal MIUR con il DM 635/2016, nelle quali vengono indicati agli atenei importanti obiettivi di innovazione delle metodologie didattiche, di valorizzazione della qualità della docenza (All. 1, Ob. B3) da considerare come scelte di investimento per il triennio indicato. La CRUI stessa ha mobilitato la comunità accademica nazionale con alcune iniziative pubbliche di confronto sul tema della qualità della didattica e di diffusione delle prime esperienze realizzate negli atenei sulla qualificazione della docenza.

Fra le iniziative concrete di riferimento per la realtà italiana vanno senza dubbio richiamate: l'esperienza del *Laboratorio Didattico Calaritano* – LDC, realizzata presso l'Università di Cagliari nel quadriennio 2009-2013, e il pro-

2. Il riferimento va in particolare al requisito di Ateneo R1.C1 (Reclutamento e qualificazione del corpo docente) e al requisito di Corso di Studio R3.C1 (Dotazione e qualificazione del personale docente).

getto *Preparazione alla PROfessionalità Docente e Innovazione Didattica* – PRODID condotto per un biennio presso l’Università di Padova nel periodo 2013-2016.

Il Laboratorio Didattico Calaritano si colloca sull’onda di Campus One e ha perseguito l’obiettivo della qualità della didattica dei Corsi di Studio puntando alla formazione dei docenti universitari nel campo della didattica e della docimologia. L’azione formativa pone al centro lo studente e si è concretizzata all’interno di un processo di modellizzazione e trasferimento di buone pratiche didattiche (Peretti e Tore, 2016; CRUI, 2014).

PRODID assume una visione internazionale, raccordandosi specificatamente alle indicazioni dell’*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2013) e ai principi esposti dalla *Dichiarazione di Yerevan* (EHEA, 2015). Il progetto si pone in una prospettiva di cambiamento di sistema in quanto intende sperimentare le condizioni preliminari alla costituzione di un Teaching Learning Center a livello di ateneo. In tale prospettiva si procede con un’azione di ricerca e intervento per:

- identificare e delineare, attraverso un approccio empirico-sperimentale, il modello formativo da adottare nella formazione dei docenti universitari in rapporto ai diversi livelli di competenza ed esperienza posseduti;
- esplorare il ruolo della valutazione e dell’assessment rispetto alla qualità della didattica e ai processi di insegnamento apprendimento;
- individuare orientamenti per l’integrazione delle tecnologie e la loro diffusione nell’azione didattica;
- analizzare gli aspetti organizzativi connessi all’introduzione di un servizio di ateneo a supporto dell’innovazione didattica e della qualificazione della docenza (Felisatti, 2016; Felisatti e Serbati, 2015, 2017).

Il progetto prende le mosse da una ricerca quanti-qualitativa, preliminare all’intervento sul campo, con la quale, mediante un questionario auto-compilato, focalizzato su rappresentazioni, pratiche e bisogni, sono state rilevate le competenze dei docenti e poste a confronto con gli esiti emersi dalle rilevazioni delle opinioni degli studenti (Felisatti *et al.*, 2017).

In entrambi i progetti richiamati, l’esperienza formativa proposta diverge dalla tradizionale logica trasmissiva, centrata sull’erogazione di lezioni, seminari e conferenze, per valorizzare metodologie ad approccio socio-costruttivista, di ordine riflessivo-trasformativo ed esperienziale, in cui la comunità dei docenti, in continua ricerca, diviene il dispositivo principe per lo sviluppo dei processi di crescita professionale e di innovazione didattica.

6. Verso un modello italiano di formazione della docenza universitaria

Attualmente, grazie all'impulso istituzionale e sulla scia dei progetti di Padova e Cagliari, diversi atenei italiani si sono attivati con importanti iniziative focalizzate su: sperimentazioni di nuovi approcci metodologici alla formazione dei docenti (mentoring, FLCo, "aperitivi didattici", PBL); messa a punto di strumenti e pratiche professionali specifiche (syllabus, piattaforme e-learning, feedback, assessment); avvio di azioni di sistema volte alla formazione permanente dei docenti (neoassunti, figure esperte per l'accompagnamento, tutor per la didattica).

Rilevanti sono i contributi di Centri di Ricerca Interuniversitari come GEO (*Condizione Giovanile, dell'Organizzazione, delle Istituzioni Educative e dell'Orientamento*), con sede a Udine (geo.uniud.it/about-geo/il-centro-geo/), per la riflessione sulle strategie degli atenei per l'innovazione della didattica; come pure rimarchevoli sono gli apporti di Associazioni scientifiche come ASDUNI (*Associazione per la promozione e lo Sviluppo della Didattica, dell'apprendimento e dell'insegnamento in UNiversità*), con sede a Padova (www.asduni.it/), che propone network fra docenti e atenei per la costruzione di strumenti, risorse, sperimentazioni, studi e ricerche che gradualmente stanno tracciando una "via italiana alla formazione del docente universitario".

È questo l'obiettivo che viene espressamente indicato dal Documento "Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica universitaria" del 2017, elaborato dal Gruppo di lavoro nazionale *QUARC_Docente*, promosso dall'ANVUR e costituito da un pull di esperti italiani e stranieri che, per un biennio, ha condotto un'attività di studio, ricerca e riflessione in merito alle condizioni e alle prospettive di valorizzazione della professionalità docente nel contesto nazionale. Il documento, raccordandosi al contesto internazionale, riconosce le peculiarità della cultura accademica italiana e offre un contributo di analisi in merito alle nuove qualificazioni assunte dalla didattica universitaria odierna – definita come *learner centered*, da condurre in partnership attiva con lo studente, orientata alla co-costruzione di competenze per la vita e il lavoro e proiettata verso logiche di apprendimento permanente e di *employability* -, in cui assumono rilevanza fondamentale il rinnovamento delle metodologie e delle pratiche di insegnamento apprendimento, le strategie di assessment e di valutazione, l'uso mirato e diffuso delle tecnologie per la didattica, l'internazionalizzazione.

L'articolazione complessa della didattica esige un investimento sui docenti, indicati come i professionisti chiave per l'innovazione didattica. Considerando la molteplicità dei compiti assunti oggi dal docente universitario non solo nella didattica, ma anche nell'organizzazione, nell'azione di governance, un profilo

professionale unico risulta incapace di esplicitare le diverse articolazioni in cui la professione si manifesta. Il documento individua quindi 4 profili professionali che spesso coesistono:

1. figura di supporto ai processi formativi con limitata responsabilità didattica;
2. titolare di insegnamento con piena autonomia e responsabilità didattica;
3. coordinatore di unità complesse dotato di alta expertise didattica;
4. responsabile di strutture a livello centrale e periferico.

Ad ogni profilo sono richiesti rilevanti e specifici livelli di efficacia e competenze articolate che, il più delle volte, verranno costruite in solitudine dai diretti interessati, con alto dispendio di energie a partire da errori e inesperienza iniziali. La messa in campo di interventi formativi e di supporto da parte della struttura accademica garantirebbe maggiore efficienza nei processi e positività di risultati, limitando il dispendio di energie individuali e organizzative.

Secondo QUARC_Docente, la formazione delle competenze per l'insegnamento (disciplinari, metodologico-didattiche, pedagogiche, comunicativo-relazionali, organizzativo-gestionali e di sviluppo professionale) va prospettata in termini istituzionali, continui, trasparenti e sinergicamente raccordati a strategie e procedure formali di valutazione e riconoscimento. Viene quindi indicato agli atenei un modello di "triangolazione della formazione" (Figura 1), utile alla messa a punto di processi di sistema per la qualificazione e l'accompagnamento della docenza. Tale modello si alimenta attraverso la promozione di una cultura della didattica e la valorizzazione delle buone pratiche presenti nell'Ateneo e si avvale di circuiti di interconnessione fra innovazione, valutazione e ricerca.



Figura 1 – Modello QUARC_Docente.

Il modello proposto dal gruppo QUARC_Docente indica tre direzioni formative che potrebbero essere attuate dagli atenei nel proprio contesto:

- *formazione di base*, rivolta a docenti che hanno ridotta esperienza didattica, neoassunti in primo luogo, per i quali l'attività di formazione punta alla costruzione di competenze di progettazione, comunicazione, gestione e valutazione dei processi di insegnamento apprendimento;
- *formazione esperta*, diretta a docenti di comprovata esperienza, disponibili ad impegnarsi con colleghi, gruppi e organizzazioni, in azioni di supporto didattico (mentoring, tutoring, counseling...) per le quali necessitano competenze specifiche di accompagnamento ai processi di sviluppo professionale, di ricerca e innovazione didattica;
- *la formazione mirata*, destinata a docenti che necessitano di un affinamento delle proprie competenze e di un approfondimento su particolari aspetti di ordine metodologico (tecniche di *cooperative learning*, metodologia *problem based learning*, esperienze di *flipped classroom*, programmi e-learning, tecniche di feedback, *peer assessment*...) o organizzativo (progettazione formativa, accreditamento, quality assurance, management didattico...).

Destinatari principali del documento sono gli atenei; ad essi, attraverso la formulazione di punti di attenzione cruciali rispetto all'argomento di volta in volta affrontato, vengono offerte sollecitazioni prospettiche ed operative su cui, autonomamente o tramite network, le università possono orientare le direzioni di sviluppo e l'azione sul campo.

Il percorso intrapreso evidenzia un modello in progress che, sicuramente, si alimenterà di ulteriori contributi di indagine scientifica, sperimentazione sul campo e confronto allargato, in cui la ricerca internazionale va orientata rispetto alla specificità italiana. L'interesse della comunità accademica nazionale è però in forte crescita ed è lecito attendersi, a breve, risultati significativi di qualificazione della didattica tramite l'apporto decisivo di una elevata professionalità docente.

Bibliografia

- Anderson L.W. e Krathwohl D.R. (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York.
- Arum R. e Roksa J. (2011), *Academically adrift: Limited learning on college campuses*, The University of Chicago Press, Chicago-London.
- Biggs J. e Tang C. (2011), *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press - McGraw-Hill Education, Maidenhead.

- Binetti P. e Cinque M. (2016), *Valutare l'Università & Valutare in Università. Per una "cultura della valutazione"*, FrancoAngeli, Milano.
- Bloom D.E. (2006), "Measuring global educational progress", in *Educating All Children: A Global Agenda*, pp. 84-92.
- Boyer E.L. (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.
- Capano G. e Regini M., a cura di (2011), *Tra didattica e ricerca: quale assetto organizzativo per le Università italiane? Le lezioni dell'analisi comparata*, Fondazione CRUI, Roma.
- Coggi C. e Ricchiardi P. (2018), "Sviluppare un insegnamento efficace in Università", in *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 18, 1, pp. 23-38.
- Coryell J.E. (2016), "Creating and sustaining teaching and learning centers: US models of resources and support, lessons learned, and building a culture of teaching and learning excellence", in *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, pp. 71-83.
- Cox M. (2004), "Introduction to Faculty Learning Communities", in *New Directions for Teaching and Learning*, 97, pp. 5-23.
- Diamond R.M. (2005), *The institutional change agency: The expanding role of academic support centers*, in Chadwick-Blossey S. (a cura di), *To Improve the Academy* (pp. 24-37), Anker Publishing Company, Bolton.
- Dirkx J. e Serbati A. (2017), *Promoting faculty professional development: strategies for individual and collective reflection towards institutional change*, in Felisatti E. e Serbati A. (a cura di), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 21-38), FrancoAngeli, Milano.
- EFFECT-European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching, testo disponibile sul sito www.eua.be/activities-services/projects (ultima consultazione: 6 aprile 2019).
- Efimenko E., Pinto M., Remiao F, Roman A. e Teixeira P. (2018), "Enhancement and Recognition of Teaching and Learning in Higher Education", in *Journal of the European Higher Education Area. The impact of Teaching and Excellence Prizes*, 2, pp. 99-118.
- European Commission (2009), *A New Partnership for the Modernisation of Universities*, The EU Forum for University Business Dialogue.
- Fedeli M., Serbati A. e Taylor E. (2016). "Developing teaching and learning methods to innovate the Italian context of Higher Education. The case of University of Padova", in *Excellence and Innovation in Learning and Teaching. Research and practices*, 1, pp. 53-70.
- Felisatti E. (2011), *Didattica universitaria e innovazione*, in Galliani L. (a cura di), *Il docente universitario*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Felisatti E. (2016a), "Editoriale. Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all'intervento sul campo", in *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, pp. 5-16.
- Felisatti E. (2016b), *Modelli e strategie per la formazione del docente universitario*, in Rivoltella P.C., Felisatti E., Di Nubila R.D., Notti A.M. e Margiotta U. (a cura di), *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione. Saggi in onore di Luciano Galliani*, Pensa Multimedia, Lecce.

- Felisatti E. (2017), *PRODID: modelli, strategie e dispositivi operativi per un intervento sulla qualificazione della docenza universitaria nel contesto italiano*, in Felisatti E. e Serbati A. (a cura di), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, FrancoAngeli, Milano, pp. 169-183.
- Felisatti E. e Serbati A. (2014), “Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell’Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari”, in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, 12, 1, pp. 137-153.
- Felisatti E., Aquario D., Clerici R., Da Re L., Paccagnella O. e Serbati A. (2017), “Teaching competences in Italian universities: an attempt of classification to inform professional development processes”, in *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances*, Editorial Universitat Politècnica de València, València, pp. 1007-1014.
- Fraser K., Gosling D. e Sorcinelli M.D. (2010), “Conceptualizing evolving models of educational development”, in *New Directions for Teaching and Learning*, 122, pp. 49-58.
- Gibbs G. (2014), “The most useful training of university teachers does not involve “training””, in *53 Powerful Ideas All Teachers Should Know About*, SEDA papers, idea n. 21, testo disponibile sul sito www.seda.ac.uk/53-powerful-ideas (ultima consultazione: 6 aprile 2019).
- Gillespie K.J. e Robertson D.L. (2010) (a cura di), *A Guide to Faculty Development*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Gottesman B. (2000), *Peer coaching for educators*, Scarecrow Press, Lanham.
- Gottesman B. (2009), *Peer coaching in higher education*, Roman & Littlefield, Lanham.
- Grión V. e Cook-Sather A. (2013), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano.
- Grión V. e Serbati A. (2017) (a cura di), *Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all’università*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
- Henard F. e Leprince-Ringuet S. (2008), *The path to quality teaching in higher education*, OECD Publication, Paris.
- Jonassen D.H., Howland J., Marra R.M. e Crismond D.P. (2007), *Meaningful Learning with Technology*, Pearson, Upper Saddle River.
- Klaus P. (2010), “Communication breakdown”, in *California Job Journal*, 28, pp. 1-9.
- Langevin L., Grandtner A.M. e Ménard L. (2008), “La formation à l’enseignement des professeurs d’université: un aperçu”, in *Revue des sciences de l’éducation*, 34, 3, pp. 643-664.
- Marbach-Ad G., Schaefer K.L. e Thompson K.V. (2012), “Faculty Teaching Philosophies, Reported Practices, and Concerns Inform the Design of Professional Development Activities of a Disciplinary Teaching and Learning Center”, in *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 4, pp. 119-137.
- Nigris E. (2018), “Apprendere per insegnare: il progetto pilota di formazione didattica ai docenti dell’Università Bicocca”, in *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18, 1, pp. 53-66.

- QUARC_Docente (2017), *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica universitaria*, testo disponibile sul sito www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/qualificazione-e-riconoscimento-delle-competenze-didattiche-del-docente-nel-sistema-universitario-quarc_docente/ (ultima consultazione: 6 aprile 2019).
- Rebora G. (2011), Quale strategia per la valutazione dell'università?, *Scuola Democratica*, 3, 3, pp. 70-90.
- Ribolzi L. (2016), "I sistemi di istruzione universitaria di fronte alla valutazione. Un orizzonte europeo", in *Scienze e Ricerche*, 41.
- Sambell K., McDowell L. e Montgomery C. (2013), *Assessment for learning in higher education*, Routledge, London.
- Shulman, L. e Hutchings, P. (2004), *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Sorcinelli M.D. (2002), "Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers", in *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*, pp. 9-23.
- Sorcinelli M.D., Austin A.E. e Eddy P.L. (2006), *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*, vol. LIX, Jossey-Bass.
- Tonelli D., Grion V. e Serbati A. (2018), "L'efficace interazione fra valutazione e tecnologie: evidenze da una rassegna sistematica delle ricerche", in *Italian Journal of Educational Technology*, 26, 3, pp. 6-23.
- Turri M. (2012), "Linee di evoluzione della valutazione nei sistemi universitari europei", in *LIUC papers*.
- UNESCO (2005), *Education for All: The Quality Imperative, EFA Global Monitoring Report*, UNESCO, Paris.
- Varma-Nelson P. e Turner R. (2017), *Faculty engagement with scholarly teaching and the culture and organization of a teaching and learning center*, in Felisatti E. e Serbati A. (a cura di), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, FrancoAngeli, Milano, pp. 116-125.
- Vella J. (2002), *Learning to Listen. Learning to Teach. The Power of Dialogue in Educating Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Watts M. e Watts R.K. (2008), *Developing soft skills in students*, testo disponibile al sito 108.cgpublisher.com/proposals/64/index_html (ultima consultazione: 6 aprile 2019).
- Zellers D F., Howard V.M. e Barcie M.A. (2009), "Faculty mentoring programs: Re-envisioning rather than re-inventing the wheel", in *Review of Educational Research*, 78, 3, pp. 552-588.