



Università
di Genova



2° Convegno nazionale online

FACULTY DEVELOPMENT

per l'innovazione didattica universitaria

29 e 30 ottobre 2020 | Genova | Piattaforma TEAMS

Comitato Scientifico:

Gruppo di Lavoro per le tecniche di Insegnamento e Apprendimento (G.L.I.A.) dell'Università di Genova, composto da Andrea BASSO, Paola BERGONZONI, Fabrizio BRACCO, Silvia BRUZZI, Cristina CANDITO, Maria Maddalena CARNASCIALI, Katia CORTESE, Ana Lourdes DE HERIZ RAMON, Elisabetta FINOCCHIO, Simona LANGELLA, Antonella LOTTI, Giuseppe MURDACA, Silvio PALMERO, Mauro PALUMBO, Valentina RESAZ, Micaela ROSSI, Marina RUI, Michela TONETTI

FACULTY DEVELOPMENT

Per l'innovazione didattica universitaria

Sommario

GRUPPO 1: La Peer Observation (coordinato da Fabrizio BRACCO e Onofrio SCIALDONE)	5
Abstract 1 L'osservazione tra pari: prime esperienze a Genova.....	5
Abstract 2 Peer observation cross-curricolare: Ingegneria dell'informazione e Inglese come L2, un occhio esterno che impara e aiuta	6
Abstract 3 Lo sviluppo di uno strumento di peer observation: costruire significati attraverso l'analisi delle pratiche discursive	8
Abstract 4 Portare alla luce l'innovazione didattica tacita: una peer observation nelle cliniche legali	10
Abstract 5 La peer observation nei Corsi di Laurea internazionali: sfide e opportunità	12
Abstract 6 Metodologie visuali per lo sviluppo del Faculty Development	14
Abstract 7 Una costellazione di esperienze formative per i docenti Sapienza. Il caso dell'osservazione tra pari.....	15
Abstract 8 Designing and managing a developmental and emancipatory culture of peer observation: a case study.....	17
Abstract 9 Il progetto Mentori per la Didattica dell'Università degli Studi di Palermo. L'estensione del numero dei partecipanti e la figura del Mentore Senior	19
GRUPPO 2: I corsi di lunga durata per il Faculty Development (coordinato da Micaela ROSSI e Bianca LOMBARDO)	20
Abstract 10 Approcci practice-based e collaborativi per il Faculty Development. Esperienze in corso al Teaching & Learning Center dell'Università di Siena.....	20
Abstract 11 Traghettoni insieme. L'esperienza della Faculty Community of Learning	22
Abstract 12 Il corso di formazione all'innovazione didattica universitaria (FOR.I.U.) dell'Università di Genova	24
Abstract 13 L'esperienza di Faculty Development nell'Università di Pisa	25
GRUPPO 3: Come avviare il Faculty Development? (coordinato da Michela TONETTI e Anna SERBATI)	27
Abstract 14 Blended learning e processi di innovazione: (ri)progettare la didattica universitaria	27
Abstract 15 Come nasce un Teaching and Learning Center: un narrative case study	29
Abstract 16 Innovare didatticamente un CCS magistrale: il <i>case study</i> di <i>Metodologie Filosofiche</i>	31
Abstract 17 Insegnare a Insegnare: dalle conoscenze alle competenze	33

Abstract 18	L'esperienza del Teaching and Language Laboratory (TLLab) del Politecnico di Torino	35
Abstract 19	Come avviare un programma di Faculty Development: l'esperienza dell'Università di Genova	37
Abstract 20	Come avviare il Faculty Development? Oltre la formazione dei docenti, ma quanto oltre?	39
Abstract 21	Creatività e formazione universitaria.....	40
GRUPPO 4: Formazione obbligatoria per i ricercatori e i neoassunti? (coordinato da Maria Maddalena CARNASCIALI e Loredana PERLA).....		41
Abstract 22	Formazione per i neoassunti e i contrattisti. L'esperienza di Unipa in epoca Covid e l'opportunità di rendere il corso obbligatorio	41
Abstract 23	Iridi Start: un percorso di formazione per i docenti neoassunti.....	42
Abstract 24	Quali pratiche formative e rappresentazioni riportano i ricercatori RTDb all'inizio di un programma di faculty development? Indagine esplorativa presso l'Università degli Studi di Milano	43
Abstract 25	Neo assunti e sviluppo delle competenze strategiche.....	45
Abstract 26	TLLAB al Politecnico di Torino: un percorso di crescita per giovani ricercatori e ricercatrici	47
Abstract 27	La capacità di adattare contenuti multimediali. Un'esperienza di formazione peer-to-peer dell'e-professor	49
Abstract 28	Formare i docenti alla progettazione e alla documentazione in Università: verso la formazione di team co-disciplinari	51
GRUPPO 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE) 53		
Abstract 29	Strategie di innovazione didattica nell'emergenza – un progetto di ricerca, formazione, intervento dell'Università di Bologna.....	53
Abstract 30	European University Teachers learning needs and expectations in time of a pandemic	55
Abstract 31	Come sviluppare la creatività nelle formazione accademica di management: l'uso della pittura	57
Abstract 32	Innovare la didattica e la formazione online promuovendo la partecipazione attiva	59
Abstract 33	TEACH@HOME: la formazione in UNIMORE durante il lockdown su didattica a distanza e strumenti digitali.....	61
Abstract 34	Innovations in Geomatics Teaching during the Covid-19 emergency	62
Abstract 35	Progetto in 16:9. Una sfida formativa.....	64
Abstract 36	La formazione dei docenti universitari ai tempi di COVID, il caso dell'Università di León	66
Abstract 37	Analisi di caso della riprogettazione di un percorso faculty development durante il lockdown da pandemia di covid-19	68
Abstract 38	Il docente universitario: personalizzazione e auto efficacia percepita	70
Abstract 39	Bilancio della formazione a distanza nell'era della pandemia: un'esperienza nella Svizzera italiana.....	72
Abstract 40	Dall'Informal Learning alla diffusione di best practices nella didattica accademica	74

Abstract 41	UNIGE e formazione durig-Covid. L'esperienza del Team di Innovazione Didattica di Ateneo	75
Abstract 42	Spazio digitale e mediazione ibrida nella formazione del docente universitario: uno studio esplorativo	77
Abstract 43	L'e-collaboration nella attività di Tirocinio: una proposta metodologica	79
GRUPPO 6: Quali professionisti per supportare l'innovazione didattica? (coordinato da Silvia BRUZZI ed Ettore FELISATTI)		80
Abstract 44	La formazione dell'Instructional Designer nel Corso di Laurea Triennale in Digital Education dell'Università di Modena e Reggio Emilia.....	80
Abstract 45	Team Metrics: dall'aula al team. Una app di supporto alle metodologie didattiche basate su gruppi.....	81
Abstract 46	Instructional Designer e innovazione didattica.....	83
Abstract 47	La professionalità dell'instructional designer per l'innovazione didattica. Un'esperienza di Faculty Development presso l'Università di Genova	84
Abstract 48	Un centro universitario a supporto dell'innovazione didattica: struttura organizzativa e professionalità complementari	86
GRUPPO 7: Quale ricerca sul Faculty development? (coordinato da Antonella LOTTI e Viviana VINCI)		87
Abstract 49	The Perceptions and Attitudes towards a Faculty Development Index: A Development and Validity Study	87
Abstract 50	Un'indagine esplorativa su formazione della docenza universitaria e percezione dell'inclusione delle persone con disabilità intellettiva	89
Abstract 51	Bisogni formativi nell'insegnamento a distanza: riflessioni per la progettazione di percorsi di faculty development.....	90
Abstract 52	Migliorare la pratica del tutorato attraverso la narrazione: il 'punto di vista' del tutor per il Faculty Development	92
Abstract 53	La "voce" dello studente universitario nella ricerca sul Faculty Development: un'indagine durante l'emergenza COVID-19.....	94
Abstract 54	Le comunità di pratica presso l'Università di Genova: l'esperienza e le motivazioni dei partecipanti.....	96
Abstract 55	Uno strumento per la valutazione dell'orientamento allo studente nella didattica: una survey basata sul questionario COLT (Conceptions of Learning and Teaching)	98
Abstract 56	Valutazione del Faculty Development a UniFg.....	99
GRUPPO 8: Esiti del Faculty development (coordinato da Silvio PALMERO e Valentina GRION).....		101
Abstract 57	Correzione tra Pari di Matematica al primo anno.....	101
Abstract 58	Quiz moodle per autovalutazione e valutazione	102
Abstract 59	Feedback e Peer review nella didattica della rappresentazione dell'architettura	103
Abstract 60	Theater in teaching and learning applicato allo studio della biologia molecolare	105
Abstract 61	Due diverse esperienze di lezioni sperimentali condotte secondo il metodo di co-teaching	106
Abstract 62	Esperienze di tirocinio didattico nella laurea triennale in Chimica e Tecnologie Chimiche	108

Abstract 63	Il Team-based learning come modalità di apprendimento attiva in presenza e online: l'esperienza di due anni accademici differenti.....	109
Abstract 64	Un'esperienza di apprendimento interdisciplinare con il Problem-based learning	110
Abstract 65	Peer Review nei corsi di Didattica della Matematica.....	111
Abstract 66	Il TBL in un corso di Fisica Tecnica: prime esperienze.....	113
Abstract 67	Un'esperienza di Cooperative Learning a distanza nell'insegnamento di Basi di dati	115
Abstract 68	Didattica universitaria: esiti della riprogettazione di un corso alla luce di un intervento di Faculty Development.....	117

GRUPPO 1: La Peer Observation (coordinato da Fabrizio BRACCO e Onofrio SCIALDONE)

Abstract 1 L'osservazione tra pari: prime esperienze a Genova

L'osservazione tra pari: prime esperienze a Genova

Sara Ferrando, Sebastiano Salvidio, Elena Grasselli

Università di Genova

Keywords: Comunità di pratica, innovazione didattica, peer observation, osservazione tra pari

Durante la partecipazione alla Comunità di Pratica della Scuola di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali, alcuni docenti genovesi si sono interessati alla peer observation, intesa come attività di riflessione e feedback sul proprie capacità e attitudini alla didattica universitaria in presenza. Inizialmente, è stata svolta una ricerca bibliografica on line per conoscere le tipologie e le caratteristiche di questo tipo di attività, a livello universitario in Italia e all'estero. In seguito, i docenti hanno sentito la necessità di approfondire questo argomento ed è stata realizzata una preliminare attività di peer observation durante le lezioni frontali di alcuni di loro, con compilazione di una breve scheda di sintesi. In seguito, la comunità di pratica di SMFN ha organizzato un workshop interamente dedicato alla peer observation tenuto dal Prof. Alessio Surian, dell'Università di Padova. La partecipazione alla comunità di pratica, al workshop e le prime esperienze di osservazione tra pari in aula, hanno confermato l'opportunità di utilizzare in modo più sistematico e strutturato questa attività come momento di riflessione per arricchire le proprie competenze didattiche e migliorare il rapporto con gli studenti in aula e fuori.

Bibliografia:

Siddqui ZS, Jonas-Dwyer D, Carr SE. 2007. Twelve tips for peer observation of teaching. Medical Teacher 29: 297-300
Teaching Evaluation Procedures - Flinders University, Australia
Guide to the Peer Observation - IntRef, Intercultural Reflection on Teaching - Erasmus+, Durham University, Goethe University Frankfurt, and the University of Padova. <https://sites.durham.ac.uk/intref/>

Abstract 2 Peer observation cross-curricolare: Ingegneria dell'informazione e Inglese come L2, un occhio esterno che impara e aiuta

Anila Ruth Scott-Monkhouse e Armando Vannucci

Università di Parma

Keywords: Peer Observation; Didattica a Distanza; Inter-disciplinarietà; Ingegneria dell'Informazione

Nel contesto educativo, con peer observation si intende il processo in cui due (o più) colleghi si osservano l'un l'altro nello svolgimento dell'attività didattica al fine di migliorare la pratica didattica stessa di entrambe le parti [1] ed ha quindi lo scopo di essere un'esperienza arricchente sia per chi è osservato, che per chi osserva. Perché lo sia veramente, non può consistere in un generico assistere ad una performance; devono essere chiari ad entrambi: obiettivi, vantaggi, modalità di svolgimento, fasi pre- e post-osservazione, nonché l'atteggiamento con cui approcciarvisi, e l'attenzione alla componente emotiva oltre che professionale. Declinabile in molti modi - modalità sincrona o asincrona; auto-osservazione, osservazione "in assenza" dell'osservatore; presenza breve dell'osservatore durante una lezione, per l'intera lezione, o una serie di lezioni; fra docenti di una stessa materia/settore, oppure fra docenti di materie non affini - la peer observation deve comunque essere concordata nei dettagli, con focus e intento precisi. Sono necessari un format condiviso fra osservatore ed osservato, ed una "etichetta della peer observation", che miri a migliorare le relazioni e abilità comunicative del team, e al contempo a stimolarne la riflessione critica, indicando così la strada da percorrere dopo l'osservazione stessa. Il fine ultimo sarebbe una good practice condivisa [2]. Sempre più diffusa nella Higher education [3], la peer observation è da considerarsi una pratica di collaborazione costruttiva, e non un mezzo di valutazione, particolarmente nel momento storico attuale. Date le numerose sfide lanciate dal contesto CoVid al mondo accademico, sarebbe auspicabile una riflessione sulla peer observation online [4], oltre che in presenza, con una visione della peer observation come strumento di supporto reciproco in un momento che coglie molti impreparati alla modalità della didattica-a-distanza. In quest'ottica, dopo aver avuto modo di fare esperienza di peer observation in presenza, gli autori - entrambi didatti presso l'Università di Parma - hanno sperimentato l'uno con l'altra alcuni momenti di osservazione reciproca online. Essenziali sono stati fattori quali la reciproca conoscenza pregressa, la condivisione di principi di insegnamento, il supporto "tecnico", il desiderio di imparare, ma anche l'occhio esterno di qualcuno si è fatto veramente "allievo" in quanto non esperto della materia. Nello specifico del presente lavoro, la pratica condotta si è svolta nel contesto determinato dall'attuale emergenza sanitaria durante l'erogazione online sincrona di due corsi diversi tra loro (Lingua inglese e Ingegneria dell'informazione) attraverso due distinte piattaforme tecnologiche (Microsoft Teams e Zoom). Le due platee di studenti - composta l'una da una trentina di Dottorandi di discipline tecnico-scientifiche, l'altra da oltre un centinaio di studenti di laurea triennale - erano parzialmente affini per settore ma non quanto a formazione o numerosità. Questo ha consentito un'analisi di quelle che, negli specifici contesti analizzati, sembrano essere tendenze legate direttamente alla modalità di erogazione, oppure agli altri parametri caratterizzanti (disciplina, piattaforma tecnologica, livello di formazione, ecc.), per quanto concerne l'approccio didattico ed emotivo sia dei docenti che dei discenti.

Bibliografia:

- [1] Hendry, G. D., Oliver, G. R., (2012), "Seeing is Believing: The Benefits of Peer Observation", Journal of University Teaching & Learning Practice,, 9(1). (<https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss1/7>) ;
- [2] Si veda per esempio <https://teaching.utoronto.ca/wp-content/uploads/2017/01/Peer-Observation-of-Teaching-Guide.pdf> ;
- [3] Byrne, J., Brown, H., Challen, D. (2010) "Peer development as an alternative to peer observation: a tool to enhance professional development", International Journal for Academic Development, 15(3). (https://eprints.soton.ac.uk/73089/1/Peer_development_as_an_alternative_to_peer_observation_a_tool_t

Gruppo 1: I corsi di lunga durata per il Faculty Development (coordinato da Micaela ROSSI e Bianca LOMBARDO)

o_enhance_professional_development.pdf). ; [4] Bennet, S., Barp, D., (2008), "Peer observation - a case for doing it online", Teaching in Higher Education, 13-5, 559-570; Kille T., Bates P., Murray P.S. (2015), "Peer Observation in the Online Learning Environment". In: Klopper C., Drew S. (eds) Teaching for Learning and Learning for Teaching. Professional Learning Series. SensePublishers, Rotterdam.

Abstract 3 Lo sviluppo di uno strumento di peer observation: costruire significati attraverso l'analisi delle pratiche discorsive

Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Fedra Alessandra Pizzato

Università degli Studi di Verona

Keywords: Developmental Evaluation; Discursive practices; Teaching Practices; Teaching Development

La Peer Observation of teaching è un uno strumento che stimola la riflessione critica sulla pratica didattica e offre feedback volti a promuoverne il miglioramento: per questo esso può essere collegato alla developmentalevaluationinserendo l'istituzione accademica in un processo di improvement globalmente inteso. Queste sue caratteristiche lo rendono uno strumento particolarmente utilizzato a livello internazionale eppure esso è ancora lungi dall'essere uno standard e ancora acceso è il dibattito scientifico che mira a individuare strumenti capaci di a) adattarsi efficacemente alle diverse pratiche didattiche; b) fornire al docente feedback in grado di aumentare la sua consapevolezza rispetto alle pratiche didattiche agite (Gosling, 2002; Bennett e Santy, 2009; Sullivan et al., 2012; Carroll & O'Loughlin, 2014). Per rispondere a questi obiettivi il Teaching and Learning Center dell'Università degli Studi di Verona ha sviluppato e sperimentato uno strumento di analisi che individua nelle mosse conversazionali il focus capace di indagare la complessità dell'agire didattico in una prospettiva induttiva, coniugando dunque analisi delle pratiche discorsive e Peer Observation of teaching. Il punto di partenza di questa scelta risiede nell'idea che le azioni discorsive che compiamo rivelano i significati e le attribuzioni che noi compiamo, aprendo una finestra sulle "scatole nere" della nostra mente (Blumer, 1969, Kress, 2011). Affinché le il Peer Observation of teaching massimizzi il suo potenziale trasformativo sono necessarie cautele da un punto di vista relazionale, organizza: in primo luogo vi sono alcune assunzioni che riguardano il rapporto tra osservatore e osservato (improntare l'osservazione a una dimensione collaborativa, chiarire con i partecipanti gli obiettivi dell'osservazione, rispettare la privacy degli osservati, ricordarsi di fornire un feedback ecc.), mentre altre hanno carattere prevalentemente contestuale (tenere in considerazione il ruolo dell'ambiente, essere consapevoli della dimensione sistemica dei processi di insegnamento/apprendimento, ecc.) ve ne sono altre di ordine metodologico. Tra esse di particolare rilevanza è l'indicazione che sottolineata la necessità di definire attentamente gli strumenti di analisi (Siddiqui, Jonas-Dwyer & Carr, 2007) A partire da un framework fenomenologico, attraverso un processo induttivo, l'analisi dei dati ci ha guidato verso la creazione di uno strumento di codifica capace di illustrare l'essenza delle pratiche didattiche, descrivendo la qualità delle azioni discorsive in cui esse si incarnano. Il coding sviluppato è nato a partire da un precedente strumento (Mortari, 2002, Mortari e Silva, 2018) ed ha subito un processo di revisione e di "taratura" ricorsivo è al fine di renderlo coerente con l'obiettivo qui individuato. Tale adattamento si configura come un processo continuo, in coerenza con un approccio alla ricerca di tipo emergenziale e induttivo (Mortari, 2007) e questo ne fa uno strumento flessibile, capace di adattarsi ai diversi contesti di riferimento. Il nostro contributo mira a illustrare tale strumento e a mostrare come esso può essere analizzare la pratica didattica, restituendo al docente un'immagine chiara del proprio stile di insegnamento e e della sua interazione con gli studenti. Inoltre, si mostra come i risultati di questa analisi possano essere utilizzati per promuovere un'innovazione didattica focalizzata sulle esigenze del singolo docente e del singolo contesto.

Bibliografia:

Blumer, H. (1969). The methodological position of symbolic interactionism. *Sociology. Thought and Action*, 2(2), 147-156. Carroll, C., & O'Loughlin, D. (2014). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456. Gosling, D. (2002) Models of peer observation of teaching, paper for LTSN Generic Centre. Available online at: <http://www.ltsn.ac.uk/genericcentre/> Harvey, L., & Newton, J. (2007). Transforming quality evaluation: moving on. In *Quality assurance in higher education* (pp. 225-245). Springer, Dordrecht. Kress, G. (2011). 10 Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach. An introduction to critical discourse analysis in education, 205-226 Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*.

Gruppo 1: I corsi di lunga durata per il Faculty Development (coordinato da Micaela ROSSI e Bianca LOMBARDO)

Roma: Carocci. Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci. Mortari, L., & Silva, R. (2018). Words faithful to the phenomenon: A discursive analysis method to investigate decision-making processes in the intensive care unit. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1) Siddiqui, Z. S., Jonas-Dwyer, D., & Carr, S. E. (2007). Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical teacher*, 29(4), 297-300. Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., & Atkinson, S. H. (2012). Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC medical education*, 12(1), 1-6.

Abstract 4 Portare alla luce l'innovazione didattica tacita: una peer observation nelle cliniche legali

Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva, Fedra Alessandra Pizzato

Università degli Studi di Verona

Keywords: Educational evaluation; Legal Clinic; Legal education; Peer observation; Teaching innovation

Quale ruolo può avere un Teaching and Learning Center quando l'innovazione didattica è già stata progettata e attuata? Quali strategie valutative possono essere attuate per valorizzare, e non solo rendicontare in termini di benchmarking, quanto realizzato a livello pedagogico-didattico? Sono questi gli interrogativi hanno orientato le azioni di Faculty Development (FD), nell'ambito di "IDEA IN ACTION" – progettazione condivisa fra il Dipartimento di Scienze Giuridiche e il Teaching and Learning Center (TaLC) dell'Università di Verona – rivolte ai progetti di innovazione didattica già in atto (Mortari et al., 2020). Dall'analisi della letteratura scientifica relativamente al tema del FD, si è scelto di strutturare le azioni su tre specifici elementi evidence-based: ricerca, interdisciplinarietà, riflessione. Nell'epoca delle evidenze fra gli obiettivi del FD è senz'altro inclusa la valutazione delle pratiche di insegnamento e di apprendimento (Beach et al., 2016). Si intende però sviluppare in particolare la dimensione autentica e sostenibile della valutazione, anziché quella prescrittiva (Boud & Soler, 2016; Haras et al., 2017), focalizzando quindi l'attenzione non solo sui bisogni di apprendimento nel presente, bensì anche sulle necessità a venire. L'obiettivo di questo approccio valutativo è portare alla luce le diverse tipologie di conoscenza insite nelle pratiche pedagogico-didattiche: la conoscenza della disciplina insegnata (content knowledge), la conoscenza del contenuto pedagogico della disciplina (pedagogical content knowledge) e la conoscenza curricolare (curricular knowledge) (Shulman, 1986). Emergono conseguentemente come significativi ed efficaci da un lato il costituirsi di un gruppo di lavoro interdisciplinare, capace di rendere fecondi i diversi saperi pedagogico-didattici e disciplinari (Beach et al., 2016), dall'altro il trovare specifici tempi, spazi e strumenti che facilitino l'attivazione di processi riflessivi finalizzati all'acquisizione di consapevolezza rispetto ai propri vissuti professionali (Mortari, 2003; Haras et al., 2017). L'elemento che ha caratterizzato il percorso di accompagnamento all'innovazione didattica relativo alle "Cliniche legali di Diritto della famiglia" non è consistito tanto nell'affiancare i docenti nell'implementazione di un'innovazione didattica, quanto nel decodificare gli elementi taciti che hanno costituito implicitamente l'innovazione didattica. A tale scopo si è ritenuto opportuno strutturare il percorso di accompagnamento all'interno della cornice dell'educational evaluation (Stake, 1975), attuando – per cogliere e comprendere in modo multi-prospettico le complessità dell'azione educativa/formativa – una molteplicità di prospettive valutative afferenti a tali cornici quali la valutazione trasformativa, la valutazione basata sui casi di successo e la valutazione per l'empowerment (Trincherò, 2015). Obiettivo di questa indagine – nell'ambito della quale si è fatto ricorso all'osservazione fra pari per la raccolta dei dati (Carroll & O'Loughlin, 2014) e all'analisi delle pratiche discorsive per l'analisi dei dati stessi (Mortari, 2002) – era identificare e comprendere le modalità di utilizzo di determinate strategie e metodologie didattiche nell'ambito della legal education da parte dei docenti coinvolti nel percorso di faculty development.

Bibliografia:

Beach, A., Sorcinelli, M. D., Austin, A., & Rivard, J. (2016). Faculty development in the age of evidence. Sterling, VA: Stylus. Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. Carroll, C., & O'Loughlin, D. (2014). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456. Haras, C., Taylor, S. C., Sorcinelli, M. D., & von Hoene, L. (2017). Institutional Commitment to Teaching Excellence: Assessing the Impacts and Outcomes of Faculty Development. American Council on Education. Mortari L., Silva R. & Bevilacqua A. (2020). Percorsi di innovazione didattica nella legal education. L'interdisciplinarietà che si fa frutto (pp. 365-379). In Antonella Lotti & Paola Alessia Lampugnani, *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press. Mortari, L. (2002). *La Grounded Theory: Una*

Gruppo 1: I corsi di lunga durata per il Faculty Development (coordinato da Micaela ROSSI e Bianca LOMBARDO)

via per la formazione alla ricerca educative. In D. Orlando Cian (Ed.), *Didattica universitaria tra teorie e pratiche* (pp. 115–128). Lecce, Italy: Pensa Multimedia Editore. Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14. Stake, R. E. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*, Columbus, Ohio: Merrill. Trincherò R. (2015). *Metodi nella valutazione educativa e nella ricerca valutativa* (pp. 183-199). In Luciano Galliani (ed.). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.

Abstract 5 La peer observation nei Corsi di Laurea internazionali: sfide e opportunità

Luigina Mortari, Fedra Alessandra Pizzato, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua

Università degli Studi di Verona

Keywords: English medium instruction; Discursive practices; Teaching Practices; Teaching Quality

Lo strumento del Peer Observation of teaching, attraverso un approccio partecipativo, stimola l'analisi delle pratiche didattiche coinvolgendo sia i docenti "osservati" che "osservatori" in un'azione condivisa che ha come obiettivo il miglioramento della didattica, e allo stesso tempo non esclude il ricorso a altre forme di valutazione (come la valutazione degli output accademici degli studenti e la valutazione del grado di soddisfazione degli studenti) (Gosling, 2002; Carroll & O'Loughlin, 2014). Questo strumento è particolarmente efficace per la promozione della qualità della didattica, tuttavia necessita di alcune cautele particolari (ad esempio di tipo relazionale, organizzativo o metodologico) per massimizzare la sua efficacia (Siddiqui, Jonas-Dwyer & Carr, 2007., Sullivan et al., 2012). Vi sono poi dei casi particolari che rendono necessarie ulteriori cautele: l'utilizzo del Peer Observation of teaching in un contesto di English Medium Instruction è una di queste (Sanif, 2015). Con l'espressione English Medium Instruction si intende la scelta di proporre la didattica in lingua inglese anche a fronte di docenti non native speaker. Questa scelta è promossa da diversi istituti accademici sia per promuovere a livello internazionale la propria offerta formativa, che per aumentare il placement dei propri studenti attraverso l'acquisizione di una migliore competenza linguistica, che per andare incontro alle esigenze di particolari stakeholder (Dimova, Hultgren & Jensen, 2015). Tuttavia alcuni studi hanno messo in evidenza come questa scelta può portare con sé anche alcuni elementi critici, come la diminuzione di efficacia nella propria L1 (ovvero nella propria lingua madre), la difficoltà nel "fare proprio" il linguaggio tecnico in una lingua altra da parte di alcuni soggetti. Tuttavia le maggiori perplessità a questo proposito riguardano la possibilità di proporre una didattica di elevata qualità anche attraverso questo veicolo (Wilkinson, 2013). La nostra ricerca si inserisce in questo framework, tuttavia la prospettiva che vuole sposare, lungi dall'essere sanzionatoria, vuole al contrario partire dall'analisi delle pratiche in atto per promuoverne un'ottimizzazione. Questo perché la restituzione dei risultati ai soggetti consente di innescare un processo di riflessione sulle pratiche a partire da ciò che avviene realmente nei contesti didattici. A partire da questa riflessione è possibile identificare i punti di forza e punti di debolezza di tali pratiche e, congiuntamente con il docente responsabile del corso, si definisce un percorso di ottimizzazione delle pratiche didattiche. Questo intervento vuole dunque analizzare gli insegnamenti realizzati all'interno di un corso di studi internazionale, che veicola la didattica in lingua inglese, utilizzando uno strumento di analisi delle mosse conversazionali come lente per indagare le pratiche didattiche (Mortari, 2002; Mortari, Bevilacqua, Silva & Pizzato, in press) al fine di proporre azioni orientate al miglioramento dell'offerta formativa, in un'ottica collaborativa.

Bibliografia:

- Carroll, C., & O'Loughlin, D. (2014). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456.
- Dimova, S., Hultgren, A. K., & Jensen, C. (Eds.). (2015). *English-medium instruction in European higher education* (Vol. 4). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Gosling, D. (2002) Models of peer observation of teaching, paper for LTSN Generic Centre. Available online at: <http://www.ltsn.ac.uk/genericcentre/>
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari L., Bevilacqua A., Silva R., Pizzato F.A., *L'analisi delle pratiche discorsive come strumento a servizio dell'innovazione didattica nella Higher Education. Un'esperienza nella legal education*, Proceedings del Convegno: "Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università" organizzato da ASDUNI, 24-25 giugno 2020, in press
- Sanif, S. (2015). Implementation of peer observation of teaching in ELT tertiary education system in Malaysia: A social-constructionism view. Sanif, S. (2015). Implementation of peer observation of teaching in ELT tertiary education system in Malaysia: A social-constructionism view. Siddiqui, Z. S., Jonas-Dwyer, D., & Carr, S. E. (2007). Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical teacher*, 29(4), 297-300.
- Wilkinson, R. (2013).

Gruppo 1: I corsi di lunga durata per il Faculty Development (coordinato da Micaela ROSSI e Bianca LOMBARDO)

English-medium instruction at a Dutch university: Challenges and pitfalls. English-medium instruction at universities: Global challenges, 324.

Abstract 6 Metodologie visuali per lo sviluppo del Faculty Development

Giancarlo Gola

Dipartimento Formazione e Apprendimento SUPSI (CH)

Keywords: metodologie visuali per lo sviluppo professionale; videoanalisi; ricerca-formazione

Molteplici ricerche hanno evidenziato che l'utilizzo dei video è molto efficace per lo sviluppo professionale degli insegnanti. L'analisi dei video sia per gli insegnanti ancora in formazione, sia per i novizi o esperti è uno strumento per imparare ad osservare, riflettere e pensare in modo critico sulle proprie strategie di insegnamento. Da un punto di vista didattico, il video, registrando le azioni didattiche, fornisce immagini permanenti e favorisce una analisi a "distanza" degli eventi stessi (. In aggiunta il crescente interesse rivolto all'orientamento Evidence Based Education, a metodologie didattiche quali il Lesson Study e lo sviluppo di nuove tecnologie hanno fornito recentemente un forte impulso alla videoeducazione, in particolare a supporto della formazione degli insegnanti. Dalla revisione della letteratura ci sarebbero alcune ragioni che contribuiscono al crescente uso dei video nella formazione degli insegnanti e per lo sviluppo professionale. In primo luogo, i video offrono un maggiore raggio di osservazione agli eventi in classe rispetto all'osservazione classica, mantenendo una adesione autentica agli eventi didattici. Il metodo di video-analisi assume la veste di un artefatto della pratica didattica, educativa, che favorisce una relazione tra teoria e pratica. In secondo luogo, il progresso tecnologico ha notevolmente facilitato la visualizzazione di video. I documenti visuali consentono di apprendere: come osservare l'insegnamento e l'apprendimento, le specifiche pratiche, ciò che l'insegnante e gli studenti osservano, come si osserva le proprie esperienze. Diversi studi hanno dimostrato che la capacità di annotare e analizzare gli elementi della didattica individua le competenze di un insegnante esperto, ma ancora rare sono le ricerche che si dedicano all'analizzare il video per favorire trasformazioni reali degli insegnanti in attività di classe con una conseguente ricaduta sull'efficacia verso gli studenti. Attraverso un percorso di ricerca-formazione si intende riflettere sulla metodologia di video-analisi per sostenere processi di sviluppo professionale nell'ambito accademico. Possono essere le metodologie visuali efficaci anche per lo sviluppo del Faculty Development? Quali differenze sussistono, utilizzando questo approccio, tra la formazione degli insegnanti e quella del Faculty Development? Che risposte si possono ricavare dalle evidenze scientifiche?

Bibliografia:

Baecher L. (2020). Video in Teacher Learning Through Their Own Eyes, Thousand Oaks: Corwin_Sage.
Calandra B., Rich P. (2015). (eds.). Digital video for Teacher Education: Research and Practice. New York, Routledge.
Calvani, A., Menichetti, L., Micheletta, S., Moricca, C. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7,13, 69-84.
Flandin S., Lussi Borer, V., Gaudin, C. (2018). Editorial: Considering experience to advance research in video-enhanced teacher learning. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18,1, 1-10
Gaudin, C., Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
Gola G. (2017). Processi integrati di video-analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento. *Questioni metodologiche*, in Ghirrotto L (a cura di). *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*, Università di Bologna. 169-180.
Lussi Borer V., Muller, A. (2016). Designing Collaborative Video Learning Lab to Transform Teachers's Work Practices. In P. G. Rossi & L. Fedeli (Eds.), *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher IGI Global*, 68-89.
Mangione G.R., Rosa A. (2017). Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17, 1, 120-143.
Wyss, C., M. Kocher and M. Baer (2017). The dilemma of dealing with persistent teaching traditions: findings of a video study, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 43/2, 191-205.

Abstract 7 Una costellazione di esperienze formative per i docenti Sapienza. Il caso dell'osservazione tra pari

Barbara Mazza, Tiziana Pascucci, Assunta Viteritti

Universita' La Sapienza – Roma

Keywords: formazione docenti, osservazione in aula, apprendimento trasformativo, apprendimento tra pari

Tra le molte sfide recenti poste alle università (Capano e all 2017) una cruciale riguarda la didattica. La centralità di una didattica partecipata e condivisa, lontana dai modelli one to many, sta impegnando il dibattito culturale in molti campi disciplinari (sociologia, pedagogia, psicologia culturale, comunicazione, ecc.) e mobilita progetti formativi orientati all'apprendimento partecipato. Ricca la letteratura (Hoidn et al 2020; Light e all 2009; Fabbri e Romano 2017) e molte le esperienze e le riflessioni in atto anche in Italia negli ultimi anni (Lotti e Lampugnani 2020). Gli Atenei si sono messi al lavoro con gruppi di lavoro spontanei, con interventi laboratoriali basati sul coinvolgimento volontario, con progetti più strutturati che coinvolgono grandi numeri di grandi atenei. Questi progetti stanno costruendo nuove competenze formative attorno all'idea della didattica come pratica partecipata lontana della visione di una attività personale del docente nella sua classe con i suoi studenti. La didattica diviene un terreno organizzativo, progettuale e collegiale e le attività formative attivate tengono conto di questa complessità. La didattica non è un affare del singolo docente ma una pratica condivisa e riflessiva (Schön 1993). Il passaggio dall'insegnamento all'apprendimento sposta l'azione dal singolo docente al contesto per una didattica che inizia fuori dall'aula, nella progettazione dei corsi e degli insegnamenti, e prosegue nell'aula come progetto partecipato con gli studenti per costruire competenze innovative in tutti i campi disciplinari e professionali (Bovill, 2020). La pratica di insegnamento si trasforma in una pratica di apprendimento (Kennedy et al 2015) e si cercano modalità formative capaci di sostenere questa trasformazione. Sapienza con il progetto QuID (Qualità dell'Innovazione Didattica) dal 2017 conduce un programma formativo di 2 anni volto a docenti neoassunti di tutte le aree disciplinari (circa 70 per ogni biennio). Il progetto è alla terza edizione e si basa su una costellazioni di pratiche per supportare e sviluppare una diversa cultura docente nell'Ateneo. La formazione riguarda non solo i neo-assunti ma tutti i docenti che sono invitati a partecipare a tutorial (in presenza e a distanza) su diversi aspetti: la progettazione dei corsi, la valutazione degli studenti, la gestione dei corsi di laurea. Il programma si basa sulla partecipazione attiva di docenti-tutor di maggiore esperienza didattica (più di 20 per ogni biennio) che supportano le attività formative dei colleghi neo-assunti con la costituzione di piccoli gruppi che hanno il comune obiettivo di sviluppare pratiche di apprendimento reciproco tra pari. I docenti tutor svolgono il ruolo di attivatori di processi partecipativi facendo in modo che si sviluppino competenze di osservazione tra pari (Boda 2006), ascolto reciproco, partecipazione attiva, sperimentazione di metodi e tecniche didattiche. Si aprono le aule, i colleghi si osservano tra loro e sviluppano una nuova visione professionale, riflessiva, partecipata e condivisa. L'intento della costellazione delle diverse pratiche formative di Sapienza, con al centro l'osservazione reciproca dei docenti in aula, supportata dai docenti tutor, diventa la pratica centrale per la formazione di una comunità docenti che coltiva nuove competenze didattiche in modo trasversali tra le diverse aree culturali.

Bibliografia:

Boda, G. (2006). L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi, Franco Angeli, Milano. Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023-1037. Capano, G., Regini, M., & Turri, M. (2017). Changing governance in universities: Italian higher education in comparative perspective. Springer. Campbell, A., & Norton, L. (Eds.). (2007). *Learning, teaching and assessing in higher education: Developing reflective practice*. Learning Matters. Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci. Goodwin, C. (2003). *Il senso del vedere* (Vol. 16). Meltemi Editore srl. Hoidn, S., & Klemenčič, M. (Eds.). (2020). *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning*

Gruppo 1: I corsi di lunga durata per il Faculty Development (coordinato da Micaela ROSSI e Bianca LOMBARDO)

and Teaching in Higher Education. Routledge. Light, G., Calkins, S., & Cox, R. (2009). Learning and teaching in higher education: The reflective professional. Sage. Lotti A., Lampugnani P. (a cura di) (2020) Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle università italiane. GUP Genova University Press Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6(2), 533-541. Kennedy, M., Billett, S., Gherardi, S., & Grealish, L. (2015). Practice-based learning in higher education: Jostling cultures. In Practice-based learning in higher education (pp. 1-13). Springer, Dordrecht. Schön, D. A. (1993). Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale (Vol. 152). Edizioni Dedalo.

Abstract 8 Designing and managing a developmental and emancipatory culture of peer observation: a case study

Alessio Surian^a (alessio.surian@unipd.it), Fulvio Biddau^a, Fiona Dalziel^b, Anna Serbati^a

^a Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli studi di Padova

^b Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari, Università degli studi di Padova

Keywords: peer observation; open badge; feedback; reflection

Peer Observation builds on classroom observation practices and peer review principle and it is known and adopted in the context of higher education both to evaluate and enhance teaching. In fact, it can be guided by different rationales ranging from peer review and quality assurance, to developmental and collaborative models (Gosling, 2013).

This paper introduces the cross-cultural Peer Observation protocol developed by Padova University within the Intref (Intercultural Reflection on Teaching) Erasmus + project.

Compared to classic peer observation protocols, where one or more colleagues observe the teacher in class, in the Intref project teachers were assisted in filming their own teaching and form transnational pairs in which recordings were shared in an online repository to be analysed and discussed. Following the idea of Cosh (1998) on the active self-development of the observer, the teachers reviewed their own recording as well as that of their peer, taking turns in the role of observed and observer. In this paper, we discuss and reflect on our experience of designing and testing a developmental peer observation scheme and securing formal institutional support through the creation of an open badge that acknowledges and values academic commitment by means of a digital certificate.

The paper aims at answering the following questions: how academic developers can design peer observation schemes to garner academic buy-in? what challenges and tensions can arise and how can they be addressed? How to secure institutional support fostering academic engagement, securing sustainability and formal recognition of successful schemes while guaranteeing that the activity remains developmental and emancipatory? To answer these questions, we reflect on our experience of developing the protocol and the open badge and discuss the main challenges of implementing such schemes. These challenges refer to the implicit conception of peer observation by academics, the aspects hindering or fostering academic buy-in, the tensions arising around the terminology used, and securing institutional support at different levels.

Our experience suggests that peer observation is often conceived as an evaluative process, which requires academic developers to make explicit the developmental rationale of observation and feedback and the nature of peer partnership: a mutual, critical, and non-judgemental supportive relationship.

Tensions may arise around terms at the hearth of peer observation, such as peer review and feedback, requiring faculty developers to address the notion of peer review in research and in teaching, and to address the implicit meaning of peer feedback to allow summative and formative assessment to co-exist. Academics struggle to find the time and motivation to participate in such activities, always coinciding with extra work not formally recognized by the institutions. Linking peer observation to systems of institutional acknowledgment and reward, such as the open badge, represents a way to recognize the commitment of academics to their students and university. This operation, however, must be carefully addressed by faculty developers wishing to create a culture of professional development that is generative, collaborative, and emancipatory, and not perceived as close to inspection and quality assurance schemes. Ownership, mutual respect, trust, confidentiality and developmental collaboration are crucial factors to be addressed for an effective and non-detrimental experience.

Bibliografia:

Cosh, J. (1998) *Peer Observation in Higher Education – A Reflective Approach* Innovations in Education and Training International, 35:2, 171-176, DOI: 10.1080/1355800980350211

Gruppo 1: I corsi di lunga durata per il Faculty Development (coordinato da Micaela ROSSI e Bianca LOMBARDO)

Gosling, D. (2013) *Collaborative Peer-Supported Review of Teaching*, Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International Perspectives, J.Sachs & M. Parsell, Dordrecht, Springer, p 13 – 31

Wingrove, D., Hammersley-Fletcher, L., Clarke, A., & Chester, A. (2018). *Leading developmental peer observation of teaching in higher education: Perspectives from Australia and England*, British journal of educational studies, 66(3), 365-381.

Abstract 9 Il progetto Mentori per la Didattica dell'Università degli Studi di Palermo. L'estensione del numero dei partecipanti e la figura del Mentore Senior

Onofrio Scialdone, Gianluca Scaccianoce, Marcella Cannarozzo, Francesco Pace

Università degli Studi di Palermo

Keywords: Faculty development; Peer observation; Teaching innovation

Il progetto "Mentori per la didattica" nasce nel 2013 su iniziativa di alcuni docenti di ingegneria. Il progetto prevedeva all'inizio la partecipazione su base volontaria di docenti che insegnavano a ingegneria e coinvolgeva nel primo anno una ventina di docenti. Fin dai primi anni, il progetto prevedeva che a ogni docente partecipante fossero assegnati due mentori che avevano il compito di aiutarlo a migliorare la qualità delle sue lezioni. Ogni partecipante era anche mentore di altri colleghi. Venivano, inoltre, organizzati degli incontri di formazione e approfondimento.

Nel corso degli anni il numero dei docenti coinvolti è aumentato spontaneamente e ha interessato le diverse aree culturali dell'Ateneo. Inoltre, il progetto ha contribuito alla creazione di una comunità di docenti che scambiano idee, dubbi e buone prassi sulla didattica durante incontri dedicati e/o tramite chat e gruppi informali su WhatsApp. Si è anche osservato che diversi docenti coinvolti nel progetto, a seguito degli incontri di formazione e approfondimento, hanno cominciato a sperimentare metodi didattici innovativi.

La sfida degli ultimi anni è stata quella di riuscire a gestire in modo efficace l'ampliamento del numero dei partecipanti che ha superato le 120 unità. A tal fine è stata creata la figura del mentore senior (o mentore esperto). Il mentore esperto è un docente che:

- (i) partecipa al programma mentore da diversi anni;
- (ii) ha condotto un importante lavoro critico di miglioramento del proprio corso;
- (iii) ha svolto in modo particolarmente efficace l'attività di mentore;
- (iv) è disposto a partecipare a momenti specifici di formazione.

I mentori esperti hanno il compito di formare i nuovi mentori, di seguire un gruppo di mentori durante il loro operato e di intervenire come ulteriore mentore per casi specifici (difficoltà di uno dei mentori a svolgere il proprio compito, assenza di miglioramenti del docente, particolari problematiche, etc.). Inoltre, ogni mentore senior ha il compito di formare una piccola comunità che interagisca tramite incontri dedicati e chat.

Un'altra sfida da affrontare è stata quella di fronteggiare la necessità di erogare corsi a distanza a causa dell'emergenza Covid. Il progetto mentore ha cercato di contribuire organizzando degli incontri di formazione sulla didattica a distanza e soprattutto tramite un gruppo dedicato allo scambio di informazioni/dubbi/buone prassi. Inoltre, da quest'anno, anche per i corsi a distanza sarà possibile avere dei mentori.

Bibliografia:

-Il Progetto "Mentori per la didattica" dell'Università di Palermo dopo sei anni dalla nascita e le iniziative future

F Caradonna, M Morale, F Pace, F Scargiali, O Scialdone, L Auteri
GENOVA UNIVERSITY PRESS

-Il mentoring nella docenza universitaria: il progetto "Mentori per la didattica" nell'Università di Palermo
E Felisatti, O Scialdone, M Cannarozzo, S Pennisi

ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, 178-193

-The Peer Observation: "Mentore" Project at University of Palermo
M Cannarozzo, P Gallo, AL Coco, B Megna, P Musso, O Scialdone
Connecting Adult Learning and Knowledge Management, 237-248

GRUPPO 2: I corsi di lunga durata per il Faculty Development (coordinato da Micaela ROSSI e Bianca LOMBARDO)

Abstract 10 Approcci practice-based e collaborativi per il Faculty Development. Esperienze in corso al Teaching & Learning Center dell'Università di Siena

Sonia Carmignani, Loretta Fabbri, Alessandra Romano

Università di Siena, Teaching & Learning Center

Keywords: community of learning; faculty development; apprendimento dall'esperienza; Teaching & Learning Center

Come e a quali condizioni sviluppare approcci metodologici per la ricerca per il Faculty Development che siano situati rispetto agli scenari organizzativi in cui si collocano e rigorosi nelle procedure che adottano? Quali modelli di apprendimento, ricerca e formazione per il Faculty Development sono più promettenti nel produrre cambiamenti organizzativi? Come e a quali condizioni progettare comunità di pratica che siano sostenibili e in grado di accompagnare lo sviluppo professionale dei docenti? Quali setting aiutano comunità professionali di docenti a riflettere sulle proprie esperienze didattiche, sui disallineamenti tra ciò che ricercano, ciò che insegnano e ciò che faranno gli studenti? Muovendo da questi interrogativi, il contributo approfondisce l'evoluzione delle azioni di sistema e dei percorsi per il Faculty Development realizzati all'interno del Teaching & Learning Center (TLC) dell'Università di Siena, centro di ricerca, formazione e consulenza per l'innovazione didattica inserito nel Santa Chiara Lab dell'Università di Siena. Il focus verte sulle sperimentazioni condotte per la promozione di comunità di pratica interdipartimentali relative alla diffusione di metodologie didattiche ad alto tasso di partecipazione e di coinvolgimento nei corsi di laurea dell'ateneo senese. Si tratta di sperimentazioni formative che coniugano attività di tipo formale basate su apprendimenti a carattere gruppale, quali workshop e seminari, fellowship, programmi di formazione longitudinali, con attività di tipo informale basate su apprendimenti a carattere gruppale e duale, quali work-based learning, e comunità di pratica (Steinert, 2011). Facendo riferimento ai costrutti di comunità di pratica, di apprendimento informale trasformativo e organizzativo (Marsick, & Neaman, 2018), il contributo del Teaching & Learning Center dell'Università di Siena consente di esplorare come e a quali condizioni l'innovazione didattica si configura come un processo che va oltre lo sviluppo delle pratiche dei singoli docenti collocandosi, invece, a un livello di innovazione organizzativa e coltivazione di comunità professionali di apprendimento. Il Teaching & Learning Center ha rappresentato il presidio formale di sostegno al lancio di comunità di apprendimento professionali, i cui membri condividono l'impegno comune di diffondere metodologie didattiche attive e partecipative e di proporsi come attori di innovazione didattica nei propri dipartimenti (Fabbri, & Romano, 2019). Nell'intervento, particolare attenzione viene prestata all'articolazione di approcci collaborativi (Shani, Guerci, & Cirella, 2014) e practice-based (Wenger, 1998; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002; Billett, Harteis, & Gruber, 2014) al Faculty Development: sono approcci metodologici che allineano ricerca, apprendimento e formazione e che consentono di supportare i docenti universitari a transitare dall'esperienza-lavoro dell'insegnamento all'apprendere dall'esperienza all'interno di consessi dialogici e gruppali (Marsick, & Neaman, 2018).

Bibliografia:

Beach A., Sorcinelli M.D., Austin A., Rivard J. (2016). Faculty development in the age of evidence. Sterling, VA: Stylus. Billet S., Harteis C., Gruber H. (a cura di) (2014). International handbook of research in professional and practice-based learning. Dordrecht: Springer. Fabbri L., Romano A. (2019). Engaging

Gruppo 2: I corsi di lunga durata per il Faculty Development (coordinato da Micaela ROSSI e Bianca LOMBARDO)

Transformative Organizational Learning to Promote Employability. *New Directions on Adult and Continuing Education, Fostering Employability in Adult and Higher Education: An International Perspective*, vol. 2019, n.163, pp. 53-65. Marsick V. J., Neaman A. (2018). Adult Informal Learning. In: Kahnwald N., Täubig V. (Hrsg.), *Informelles Lernen*. Berlin: Springer. Mezirow J., & Taylor E. W. (Eds.). (2011). *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: John Wiley. Pratt D.D., Smulders D., & Associates (2016). *Five perspectives on teaching: Mapping a plurality of the good*. Malabar, FL: Krieger. Shani A. B., Guerci M., Cirella S. (a cura di) (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*, Milano: Raffaello Cortina Editore. Stark A.M., Smith G.A. (2016). Communities of practice as agents of future faculty development. *Journal of Faculty Development*, 30, 2, 59-67. Steinert Y. (2011). Commentary: Faculty development: The road less traveled. *Academic Medicine*, 86(4), 409–411. Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Wenger E., McDermott R., & Snyder W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School.

Abstract 11 Traghiettare insieme. L'esperienza della Faculty Community of Learning

Elena Petricci, Elena Cini, Mara Sternini, Federico Rossi, Mario Chiavarelli, Maria Cleofe Giorgino, Francesca Finetti, Cinzia Signorini, Enrica Martini, Fiammetta Papi, Francesca Ariani, Alessandra Romano

Università di Siena

Keywords: community of learning; faculty development; apprendimento dall'esperienza; modelli sociocratici.

Il contributo descrive i percorsi di faculty development realizzati all'interno del Teaching & Learning Center (TLC), centro di ricerca e formazione sull'innovazione didattica dell'Università di Siena. In particolare modo, verranno affrontate le problematiche e le riflessioni relative ai dispositivi formativi ed organizzativi adottati per lo sviluppo professionale dei docenti e alle sperimentazioni condotte per il lancio di una Faculty Community of Learning interdipartimentale, composta da professori ordinari e associati, RTD-B e docenti neoimmessi in ruolo e provenienti da undici Dipartimenti diversi. In particolare, l'oggetto dell'analisi è il processo che ha portato al lancio e alla crescita della Faculty Community of Learning, di cui si presentano nel dettaglio: (a) gli obiettivi, i punti chiave e la missione pragmatica; (b) il modello di gestione interno; (c) i sistemi di attività intrapresi e le strategie di lavoro. Il modello di gestione e coordinamento offerto dalla Faculty Community of Learning dell'Università di Siena, nello specifico, è ispirato a un'impostazione sociocratica, improntata sul principio di una leadership condivisa e flessibile, funzionale alle competenze più che ai ruoli accademicamente ricoperti (Buck, 2017). Si tratta di costrutti e modelli presi a prestito dalla letteratura di stampo organizzativo, che definiscono sistemi di gestione della leadership e dell'organizzazione flessibili ed ampiamente adottati in comunità professionali, basati sulle competenze e ad alto tasso di dinamicità (Buck, 2017). Questi modelli si reggono su ecosistemi di gruppi che si auto-organizzano in funzione di compiti, attese, capacità e impegno, e in cui tutti i membri possano contribuire secondo modalità che sono concordate e negoziate (Wenger, McDermott, Snyder, 2007). L'obiettivo è esplorare le potenzialità, i limiti e l'efficacia del modello sociocratico della Faculty Community of Learning dell'Università di Siena, in termini di (a) micro-innovazioni didattiche all'interno dei singoli corsi di laurea, dipartimenti e a livello centrale di ateneo; (b) azioni di sostegno alla professionalità dei docenti, condotte soprattutto in occasione della condizione di urgenza didattica a fronte dell'emergenza epidemiologica da Covid-19.

Bibliografia:

1. Beach A., Sorcinelli M.D., Austin A., Rivard J. (2016). Faculty development in the age of evidence. Sterling, VA: Stylus.
2. Billet S., Harteis C., Gruber H. (a cura di) (2014). International handbook of research in professional and practice-based learning. Dordrecht: Springer.
3. Bridges M. W., Di Pietro M. (2010). How Learning Works: seven Research-based Principles for Smart Teaching. New York: John Wiley & Sons.
4. Brookfield S.D. (1995). Becoming a Critically Reflective Teacher. Chicago, IL: John Wiley & Sons.
5. Brookfield S. D. (2010). Theoretical frameworks for understanding the field. In A. C. Kasworm, A. Rose, & J. Ross-Gordon (Eds.), Handbook of adult and continuing education, 2010 (pp. 71-82). Thousand Oaks, CA: SAGE.
6. Buck J., Villines S. (2017). We the People: Consenting to a Deeper Democracy. So-ciocracy. Info Press.
7. Fabbri L., Romano A. (2019). Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. New Directions on Adult and Continuing Education, Fostering Employability in Adult and Higher Education: An International Perspective, vol. 2019, n.163, pp. 53-65.
8. Fedeli M. Taylor W.E. (2017). Strategie per l'innovazione didattica. L'esperienza di un teachers' study group. In: Felisatti E. e Serbati A. (a cura di), Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria (pp.184-194). Milano: Franco Angeli.

Gruppo 2: I corsi di lunga durata per il Faculty Development (coordinato da Micaela ROSSI e Bianca LOMBARDO)

9. Shani A. B., Guerci M., Cirella S. (a cura di) (2014). Collaborative management re-search. Teoria, metodi, esperienze, Milano: Raffaello Cortina Editore.
10. Weimer M. (2013). Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
11. Wenger E., McDermott R., & Snyder W. M. (2007). Coltivare comunità di pratica. Milano: Guerini e Associati.

Abstract 12 Il corso di formazione all'innovazione didattica universitaria (FOR.I.U.) dell'Università di Genova

Lotti Antonella, Bracco Fabrizio, Carnasciali Maria Maddalena, Rossi Micaela, Rui Marina, Tonetti Michela

Università di Genova

Keywords: faculty development, longitudinal program, design-based research.

Gli approcci al Faculty Development sono numerosi e possono essere classificati, secondo il modello di Yvonne Steinert, in quattro categorie: individuali informali, individuali formali, di gruppo informali e di gruppo formali (Steinert, 2010). L'università di Genova cerca di utilizzare tutte e quattro le tipologie di attività formative, ma investe, in particolar modo, in un corso longitudinale lungo, ovvero di lunga durata, rivolto a un gruppo di circa trenta docenti per anno accademico. La letteratura scientifica rivela che i corsi lunghi permettono di creare una sorta di task force all'interno degli atenei, che può diventare un gruppo promotore di cambiamenti significativi. Un percorso lungo, riservato a un gruppo limitato di docenti, permette di far acquisire, in modo sistematico e approfondito, il bagaglio pedagogico-didattico necessario per modificare le proprie conoscenze e i propri comportamenti nell'area della progettazione e della realizzazione del proprio insegnamento (Gruppen, 2014; Coggi, 2019). L'Università di Genova ha pianificato e realizzato due edizioni del corso FOR.I.U., rispettivamente nell'A.A. 2018/19 e nell'A.A. 2019/20. Il corso dura 30 ore e si svolge con cadenza bimensile da gennaio ad aprile di ogni anno. È utilizzato un approccio Design-based research per riprogettare le varie edizioni del corso (Barab et al. 2004; Dolmans et al., 2012). Per entrambe le edizioni sono stati prescelti 30 docenti strutturati (professori ordinari, associati e ricercatori) provenienti da tutti e ventidue i dipartimenti dell'ateneo genovese. Il programma del corso prevede sei argomenti: 1. riflessione sul ruolo del docente universitario; 2. le basi psicologiche e neurofisiologiche dell'apprendimento; 3. la scrittura della scheda di insegnamento, con particolare attenzione alla scrittura degli obiettivi formativi e i risultati di apprendimento, secondo il modello dell'allineamento costruttivo; 4. i metodi didattici interattivi; 5. le tecnologie per l'insegnamento; 6. i metodi di valutazione. I metodi formativi hanno cercato di privilegiare una didattica attiva e interattiva in piccoli gruppi in aula, e l'assegnazione di compiti a casa, al fine di applicare le conoscenze apprese ai propri insegnamenti, sul modello del progetto IRIDI dell'Università di Torino (Coggi, 2019). È stata utilizzata anche la valutazione formativa tramite la valutazione tra pari, o peer review, delle schede di insegnamento rinnovate. Al termine (del corso), è stato chiesto a ogni docente di riprogettare una parte di un suo insegnamento e di svolgere una mini-lezione, tramite il format del micro-teaching, utilizzando le strategie didattiche apprese durante il corso (gli incontri). [O non scrivi "corso" all'inizio, o lo cambi alla fine] I docenti hanno espresso la valutazione di FOR.I.U. tramite il metodo RSQC2. Durante il convegno verranno illustrati i risultati del gradimento da parte dei partecipanti alle due edizioni e i risultati della riprogettazione del corso, secondo il metodo del design-based research approach.

Bibliografia:

Barab S., Squire K. (2004) Design-based research: a pragmatic approach. *European Educational Research Journal*, 2, (2) Coggi C. (2019) Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il Progetto IRIDI per la formazione dei docenti. Franco Angeli Dolmans D.H.J.M., Tigelaar D. (2012) Building bridges between theory and practice in medical education using a design-based research approach: AMEE Guide n. 60. *Medical Teacher*, 34(1): 1-10 Gruppen L.D. (2014) Intensive Longitudinal Faculty Development Programs. In Steinert Y.(ed) *Faculty Development in the Health Professions. A focus on research and practice*. Springer. Steinert Y. (2014) *Faculty Development: Core Concepts and principles*. In Steinert Y. (ed.) *Faculty Development in the Health Professions. A focus on research and practice*. Springer.

Abstract 13 L'esperienza di Faculty Development nell'Università di Pisa

Marco Abate - Università di Pisa

Ettore Felisatti, Anna Serbati, Lorenza Da Re, Roberta Bonelli - Università di Padova

Il presente abstract documenta l'esperienza di formazione alla didattica promossa dall'Università di Pisa fin dal 2018-19 attraverso il progetto *Insegnare a insegnare*: le competenze di base per la didattica in Università, rivolto a giovani ricercatori RTD dell'Ateneo e a docenti interessati allo scopo di migliorare le competenze didattiche.

Il percorso ha preso avvio dallo studio di modelli formativi e di pratiche in uso per l'academic development a livello internazionale (Sorcinelli, 2007; Postareff, Lindblom-Ylanne, Nevgi, 2007) e nazionale (Felisatti & Serbati, 2017; Felisatti & Clerici, 2020), coniugando momenti di riflessione teorica ad altri di implementazione operativa con modalità workshop.

Austin, Sorcinelli & McDaniels (2007) sottolineano che i junior faculty necessitano di sviluppare un range di abilità relative all'insegnamento, alla ricerca, al proprio ruolo e comportamento, alla relazione con i colleghi e con gli studenti, alla conoscenza professionale rispetto al settore dell'istruzione superiore. In relazione al primo punto, alcuni temi risultano essere molto importanti e non necessariamente appresi nei corsi di dottorato che preparano la docenza universitaria, quali strategie di progettazione e realizzazione di un insegnamento, processi di apprendimento degli studenti, metodologie e tecnologie per favorire l'apprendimento, strategie per coinvolgere attivamente gli studenti, metodi di valutazione dell'apprendimento, capacità comunicative.

Alla luce di queste competenze di base dell'insegnamento offerte dalla letteratura e dei bisogni specifici del contesto pisano, il percorso *Insegnare a insegnare* ha approfondito le seguenti tematiche: università inclusiva, progettazione didattica, metodi e tecniche di conduzione della classe, utilizzo della piattaforma Moodle, modelli e-learning per la didattica, comunicazione e public speaking, valutazione formativa e sommativa. L'azione formativa si implementa all'interno di comunità di Faculty Learning Community (FLCo) che riflettono ed elaborano la propria esperienza didattica.

I partecipanti al secondo percorso formativo "Insegnare a insegnare: le competenze di base per la didattica in Università" dell'a.a. 2019-20 sono stati complessivamente 60, un numero analogo a quello del percorso precedente. Rispetto al gradimento delle attività, al termine di ogni modulo formativo, è stato chiesto ai partecipanti di compilare una scheda di gradimento, relativa a otto dimensioni (interesse, organizzazione, format, aspettative, bisogni, contenuti, nuove abilità, didattica), su scala autoancorante a cinque livelli.

I risultati della ricerca valutativa realizzata evidenziano che la dimensione dell'interesse si attesta su una media del 4,2 rispetto ai 7 moduli realizzati, fatto che mette in luce la forte motivazione alla partecipazione ai percorsi formativi. A seguire gli aspetti più apprezzati sono stati i contenuti proposti nei moduli formativi ($X=4$) e la proposta del format misto tra interventi in plenaria e parti laboratoriali ($X=3,9$).

Nella fase di riprogettazione della terza edizione per l'a.a. 2020-21, sulla base dei dati di ricerca conseguiti, si intendono potenziare le prospettive di vision e di mission dell'ateneo rivolte alla costruzione di una università inclusiva che eroga una didattica di qualità elevata e in costante miglioramento. In parallelo, si procede nel rafforzare l'azione comunitaria e la pratica riflessiva, a partire dall'esperienza pregressa dei partecipanti, promuovendo l'adozione di metodologie inclusive, di tecniche innovative e di modalità di didattica a distanza, con l'obiettivo di produrre esiti di impatto significativi nei contesti di insegnamento apprendimento.

Bibliografia:

- 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.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2017) (eds). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.

Gruppo 2: I corsi di lunga durata per il Faculty Development (coordinato da Micaela ROSSI e Bianca LOMBARDO)

- Felisatti, E., & Clerici, R. (2020) (Eds). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*. Milano: Franco Angeli.
- Postareff, L., Lindblom-Ylante S., and Nevgi A. (2007). The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education* 23 (5), 557-571.
- Sorcinelli, M. D. (2007). Faculty development: The challenge going forward. *Peer Review*, 9(4), 4-8

GRUPPO 3: Come avviare il Faculty Development? (coordinato da Michela TONETTI e Anna SERBATI)

Abstract 14 Blended learning e processi di innovazione: (ri)progettare la didattica universitaria

Katia Sannicandro, Annamaria De Santis, Claudia Bellini, Tommaso Minerva

Università di Modena e Reggio Emilia

Keywords: Blended Learning; Faculty Development; Innovazione Didattica; Instructional Design

Dalle prime sperimentazioni didattiche che hanno riguardato singoli insegnamenti dell'Università di Modena e Reggio Emilia - mediante la progettazione di corsi fruibili in modalità blended (BLECS, BLEnded CourseS) e corsi di laurea integrati con sistemi di supporto per la Frequenza a Distanza (FAD) - è stato attivato nell'anno accademico 2015- 2016 il primo corso di Laurea Triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche (Interateneo con l'Università degli studi di Parma) svolto interamente in modalità blended a cui è seguita l'attivazione di altri 4 corsi di studio. La condivisione di un modello progettuale e di linee guida per i corsi in modalità blended ha rappresentato una scelta strategica e al tempo stesso una sfida sia nella prima fase di avvio delle attività che nelle successive azioni di progettazione/riprogettazione dei singoli insegnamenti, con ricadute evidenti che coinvolgono il concetto stesso di innovazione didattica e i processi di Faculty Development. Come indicato dalle linee guida Unimore - relative alla progettazione dei corsi - attraverso la modalità blended è possibile far fronte a numerose criticità spesso legate alla possibilità o meno di seguire in presenza le lezioni, al potenziamento dell'efficacia dei processi di interazione tra docenti e studenti, alle difficoltà specifiche degli studenti (lavoratori, studenti con disabilità o bisogni educativi speciali), alla necessità di migliorare la possibilità di "vivere" il contesto universitario anche a distanza; solo per citare alcuni degli elementi di attenzione e riflessione. La ricerca qui presentata esamina le esperienze di progettazione didattica nel contesto universitario in un gruppo di docenti titolari di insegnamenti in Corsi di Laurea erogati in modalità blended presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. Le azioni di monitoraggio per la raccolta delle opinioni dei docenti, oltre che l'analisi delle loro esperienze di insegnamento, sono elementi fondamentali del processo di costruzione e ri-progettazione dei corsi erogati in modalità blended. Tra le azioni di monitoraggio previste è stato somministrato ai docenti un questionario online in modalità anonima composto da 33 domande, di cui 9 a risposta aperta. Il questionario è stato condiviso prima della somministrazione con un gruppo di docenti per individuare eventuali criticità, integrazioni e al fine di co-costruire le linee di indagine con gli stessi docenti coinvolti nei corsi di studio. L'analisi dei risultati si è focalizzata sui livelli di soddisfazione dei docenti, sui processi di innovazione didattica legati alla metodologia blended, indagando anche le eventuali criticità e punti di forza connessi al processo di riprogettazione e di innovazione didattica in atto presso l'Ateneo di Modena e Reggio Emilia. La recente emergenza legata al COVID-19 ha evidenziato l'importanza e la necessità di disporre di un forte impianto metodologico-progettuale per far fronte al ripensamento delle modalità didattiche.

Bibliografia:

Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4). ANVUR (2018), Linee Guida Quarc Sviluppo Professionale Docente. Retrieved from <http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/05/lineeguidaquarcdocente15032018.pdf> Becker, S. A., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., & Pomerantz, J. (2018). NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition. EDUCAUSE: Louisville. Cecconi, L., Sannicandro, K., & Bellini, C. (2019). La percezione degli studenti nella valutazione dei corsi universitari erogati in modalità blended. *Italian Journal of Educational Technology*,

Gruppo 3: Come avviare il Faculty Development? (coordinato da Michela TONETTI e Anna SERBATI)

27(3), 207-226. Ferguson, R., Coughlan, T., Egelanddsdal, K., Gaved, M., Herodotou, C., Hillaire, G., Jones, D., Jowers, I., Kukulska-Hulme, A., McAndrew, P., Misiejuk, K., Ness, I. J., Rienties, B., Scanlon, E., Sharples, M., Wasson, B., Weller, M. and Whitelock, D. (2019). Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation Report 7. Milton Keynes: The Open University. Graham, C. R. (2018). Current research in blended learning. In Handbook of distance education (pp. 173-188). Routledge. Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The internet and higher education*, 18, 4-14. Keržič, D., Aristovnik, A., Tomažević, N. & Umek, L. (2018). Evaluating the impact of e-learning on students' perception of acquired competencies in a university blended learning environment. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 14(3), Italian e-Learning Association. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/195239/>

Abstract 15 Come nasce un Teaching and Learning Center: un narrative case study

Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Fedra Alessandra Pizzato

Università degli Studi di Verona

Keywords: Teaching and Learning Center; Innovazione didattica; Teaching Development; Narrative case study

Uno degli obiettivi espliciti del Faculty Development Center è quello di promuovere l'innovazione didattica a partire dalle esigenze reali dei contesti in cui le istituzioni accademiche si inseriscono (Steinert, 2000). Proprio per rispondere a questa esigenza, molti Faculty Development Center a livello internazionale si sono dotati di apposite strutture che assumono su di sé la promozione dell'innovazione didattica, caratterizzandosi come laboratori in cui i membri dell'Ateneo possono incontrarsi per trasformare, innovando, il panorama didattico (Beach et al., 2016). In alcuni casi i Teaching and Learning Center assumono una loro fisionomia autonoma, seppure all'interno del framework offerto dal Faculty Development, concretizzandosi in centri che mirano a istituzionalizzare di una cultura dell'eccellenza dell'insegnamento. Ruolo primario dei Teaching and Learning Centre è quello di contribuire all'individuazione di strategie creative, innovative ed evidence-based tese a migliorare i risultati accademici e il benessere degli studenti (Selingo, 2013). Ciò viene realizzato attraverso una pluralità di azioni, che vanno dalla formazione interna, al supporto fornito ai docenti per la realizzazione di percorsi di innovazione didattica, fino alla definizione di benchmarks condivisi, che contribuiscano al raggiungimento degli obiettivi dell'istituzione (Condon et al. 2016; Haras et al. 2017). Affinché ciò avvenga è però necessario che vi sia una precisa volontà politica, da parte degli Atenei, di fare dell'innovazione didattica un elemento su cui puntare per la crescita della propria istituzione accademica, poiché se queste iniziative non sono adeguatamente e formalmente inserite in modo strutturale nella vita accademica, rischiano di essere depotenziate nella loro carica trasformativa (Wright et al., 2004). A partire da queste considerazioni, presso l'Università degli Studi di Verona è nato un Teaching and Learning Center, attivo a livello di Ateneo, che assume su di sé azioni di supporto alla innovazione didattica; percorsi di formazione sulla didattica universitaria; valorizzazione delle buone pratiche didattiche in atto; attività di ricerca finalizzate al miglioramento della qualità delle instructional practices; documentazione delle azioni formative e di ricerca e attività di disseminazione e di networking. Questo intervento vuole riassumere e sistematizzare gli step che hanno portato da esperienze attive essenzialmente a livello dipartimentale (o al massimo interdipartimentale) alla creazione di un centro attivo a livello di Ateneo. La ricostruzione di questo percorso è stata realizzata attraverso la modalità offerta da un approccio narrativo e in particolare da un narrative case study, ovvero una analisi che intreccia parti narrative e parti interpretative, contestualizzando la successione degli eventi in un framework in cui l'accadere assume significato a partire dalla sua relazione con il contesto, al fine di farne emergere il valore esemplificativo (Gilgun, 1994; Etherington & Bridges, 2001; Wells, 2011).

Bibliografia:

Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives. Stylus Publishing, LLC. Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A., Rutz, C., & Willett, G. (2016). Faculty development and student learning: Assessing the connections. Indiana University Press. Etherington, K., & Bridges, N. (2011). Narrative case study research: On endings and six session reviews. *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(1), 11-22. Gilgun, J. F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social Work*, 39(4), 371-380. Haras, C., Ginsberg, M., Fernández, E., & Magruder, E. D. (2017). Future goals and actions of faculty development. Selingo, J. J. (2013). *College (un) bound: The future of higher education and what it means for students*. Houghton Mifflin Harcourt. Steinert, Y. (2000). Faculty development in the new millennium: key challenges and future directions. *Medical Teacher*, 22(1), 44-50. Wells, K. (2011). Narrative inquiry. *Pocket Guides to Social Work Research Methods*. Wright, M. C., Assar, N., Kain, E. L., Kramer, L., Howery, C. B.,

Gruppo 3: Come avviare il Faculty Development? (coordinato da Michela TONETTI e Anna SERBATI)

McKinney, K., ... & Atkinson, M. (2004). Greedy institutions: The importance of institutional context for teaching in higher education. *Teaching Sociology*, 32(2), 144-159.

Abstract 16 Innovare didatticamente un CCS magistrale: il case study di Metodologie Filosofiche

Marco Damonte

Università di Genova

Keywords: filosofia, didattica, motivazione, metodologi, CEV

Il presente contributo presenta criticamente e offre una prima valutazione del processo che ha portato il Consiglio di Corso di Studi di Metodologie Filosofiche dell'Università di Genova (afferente al DAFIST) ad implementare nel corrente Anno Accademico una sperimentazione di innovazione didattica, coinvolgendo 12 insegnamenti e ben 11 docenti. Le fasi ritenute cruciali sono due: la prima riguarda la decisione da parte del coordinatore del CCS di rispondere al bando proposto dall'Ateneo attraverso il CIDA. La seconda concerne la stesura di proposta progettuale da parte dei singoli docenti in vista della realizzazione pratica. L'interesse del coordinatore verso il progetto è stato mosso da una serie di motivazioni, alcune intrinseche al CCS (azioni di miglioramento già pianificate, esigenze emerse dagli studenti, tentativi da parte dei docenti di superare una didattica esclusivamente frontale), altre più esogene (relazione CEV, aggiornamento dell'offerta formativa secondo le raccomandazioni europee, internazionalizzazione). Grazie alla condivisione tra i colleghi di tali motivazioni è stato possibile identificare degli obiettivi comuni da raggiungere. Non sono comunque mancate alcune perplessità (carico di lavoro aggiuntivo, reale necessità di adesione al progetto, rischio di generare una sorta di spaesamento negli studenti) a cui si è aggiunta una riserva più contingente relativa all'opportunità/rischio di far coincidere l'innovazione didattica con la didattica a distanza, cioè sotto la pressione di una necessità urgente. Per far fronte a queste istanze che, oltre ad aspetti operativi, riguardano ragioni stringenti, sono stati chiariti alcuni snodi concettuali circa la rilevanza del nesso tra filosofia e didattica (e non, si badi, sull'importanza della didattica in senso astratto). Proprio a questo livello si è rivelato strategico far emergere come dietro a temi particolarmente attuali come l'importanza attribuita alle competenze e alla trasversalità degli insegnamenti, si celi un nucleo di questioni meta-filosofiche che accompagnano l'insegnamento della filosofia (universitaria, ma non solo) in Italia da oltre un secolo. L'esplicitazione e l'accettazione di questo fatto, ancor più che l'accordo sui problemi sollevati, si è rivelato decisivo per stimolare l'interesse dei docenti e favorirne la partecipazione convinta al progetto. Nella seconda fase considerata, l'elemento cruciale è stato l'incontro tra i docenti e i metodologi del CIDA. Gli aspetti operativi si sono rivelati secondari rispetto a quelli gestionali e psicologici. L'atteggiamento di reale ascolto dei metodologi nei confronti dei docenti ha consentito di superare pregiudizi, evitare fughe in avanti, eliminare ritrosie e, al contempo, creare un clima collaborativo e condiviso. Senza una adeguata considerazione delle esigenze (eterogenee) dei docenti, delle loro aspettative, della loro disponibilità di tempo e di energie, delle loro conoscenze dei mezzi tecnici e delle strategie didattiche da utilizzare, la fase progettuale avrebbe subito un inevitabile arresto. In conclusione, da questa esperienza, peculiare di un CCS in filosofia, si ritiene emergano elementi validi da tenere presenti in altre occasioni. L'innovazione didattica universitaria, affinché risulti efficace, va implementata tenendo conto dell'equilibrio tra tre fattori: una proposta dall'alto (non imposta), una esigenza dal basso (non particolaristica e soggettiva) e un quadro teorico di riferimento sufficientemente chiaro (quali nessi intrinseci esistono tra un insegnamento e il modo di impartirlo).

Bibliografia:

D'Elia G., de Mita G., Giordano G., Modugno A., Didattica e filosofia in dialogo per l'università, in "Comunicazione Filosofica", 42 (2019), pp. 28-44. Gaiani A., Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi, Carocci, Roma 2012. Galliani L. (a cura di), Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei. Atti della VIII biennale internazionale sulla didattica universitaria (Padova, 2-3 dicembre 2010), 2 voll., Pensa Multimedia, Lecce 2010. Illetterati L. (a cura di), Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche, UTET, Novara 2007. Lotti A., Lampugnani P.A., Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari, GUP, Genova

Gruppo 3: Come avviare il Faculty Development? (coordinato da Michela TONETTI e Anna SERBATI)

2020. Marconi D., Il mestiere di pensare, Einaudi, torino 2014. Modugno A., Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze, Carocci, Roma 2017. Porcarelli A. (a cura di), Formare per competenze. Strategie e buone prassi. Atti della VII biennale internazionale sulla didattica universitaria (Padova, 3-4 dicembre 2008), Pensa Multimedia, Lecce 2009. UNESCO, Philosophy. A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects, Paris 2007.

Abstract 17 Insegnare a Insegnare: dalle conoscenze alle competenze

M.Assunta Zanetti, Cristina Arrigoni, Luisa Gallotti, Stefano Govoni, Gabriella Massolini, Elisa Tamburnotti, Maurizia Valli (Gruppo di lavoro didattica innovativa)

Università di Pavia

Keywords: Insegnamento/apprendimento, comunità di pratiche, didattica, faculty development

La possibilità di riflettere sulle concezioni implicite che guidano i nostri atteggiamenti/comportamenti è una condizione irrinunciabile per avviare qualsiasi processo di cambiamento e avviare il Faculty Development. Come docenti si tratta di comprendere quali credenze e valori sottendono le nostre esperienze di insegnamento/ apprendimento considerando anche gli altrui modi di intendere, vedere, agire. Tutto ciò è fortemente sostenuto sia a livello internazionale nel documento Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG, 2015) che a livello nazionale con le Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università (Quarc) dell'ANVUR del 15 marzo 2018 in cui si sottolinea che la qualità nell'ambito dell'istruzione superiore è il risultato di una qualificata relazione fra apprendimento, ricerca e innovazione. Le esperienze educative/formative non possono prescindere dalla co-costruzione di come messo in evidenza anche da Bereiter e Scardamalia (2002, 2003, 2006) che propongono un modello psico-pedagogico definito "Knowledge Building Community" in cui l'apprendimento è situato e si realizza nell'ambito di una community of practices. L'apprendimento non "avviene" solo in rapporto all'insegnamento, ma è un processo collegato ad una comunità, ad un contesto. Nel contesto universitario significa accompagnare i docenti verso un ruolo più attivo e partecipe all'interno della comunità accademica in un'ottica di Knowledge Building Community dove anche gli studenti diventano knowledge builders grazie alla guida dell'insegnante che è coinvolto attivamente all'interno del processo di costruzione di conoscenza (Cacciamani 2004). La letteratura offre strumenti e modelli particolarmente utili, quali il Teaching Perspective Inventory (Pratt, Collins, 2001) e il Team Based Learning (Parmelee, Michaelsen, Cook e Hudes, 2012). Le aule universitarie possono animarsi in modo nuovo e diventare lo spazio in cui i docenti si siedono dall'altro lato, insieme ai colleghi, per provare a immaginare un altro modo di fare università e costruire insieme il percorso che va in quella direzione, da affrontare un passo alla volta, guidati da altri colleghi, ognuno forte delle proprie competenze ed esperienze, in una logica win-win, in un'ottica sistemica e sinergica basata anche su feedback continui, efficaci e costruttivi. Confronto, expertise, fiducia, team-building, problem-solving, collaborazione, visione, progettazione, creatività, flessibilità: sono solo alcuni degli ingredienti necessari (ma non sufficienti) ad avviare il Faculty Development. L'Università di Pavia ha avviato nel 2018 un progetto pilota (New Strategies for Successful Teaching and Learning) da parte del dipartimento di Scienze del Farmaco che si è sviluppato nell'a.a. 2019/20 (Insegnare a Insegnare, dalle conoscenze alle competenze). Il progetto ha coinvolto circa 50 docenti di vari dipartimenti (in prevalenza scientifici) e di tutti i livelli (dagli RTDB ai professori ordinari) rappresentando una preziosa occasione di conoscenza e confronto oltre che di impegno fattivo e di collaborazione. Il percorso del Faculty Development non solo allarga il raggio di azione del docente, in termini di efficacia e di soft-skills, ma rappresenta anche lo spazio in cui sviluppare un senso di appartenenza e di comunità, tra colleghi del proprio dipartimento, della propria Università e del mondo accademico in generale, sia in ambito nazionale che internazionale. La possibilità di riflettere sulle concezioni implicite che guidano i nostri atteggiamenti/comportamenti è una condizione irrinunciabile per avviare qualsiasi processo di cambiamento e avviare il Faculty Development. Come docenti si tratta di comprendere quali credenze e valori sottendono le nostre esperienze di insegnamento/ apprendimento considerando anche gli altrui modi di intendere, vedere, agire.

Bibliografia:

1. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2006). Education for the knowledge age: Design-centered models of teaching and instruction. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 695-713). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Gruppo 3: Come avviare il Faculty Development? (coordinato da Michela TONETTI e Anna SERBATI)

2. Cacciamani, S., (2004). Knowledge Forum nella formazione universitaria on line, Formare – Nesletter per la formazione in rete, Url: <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2004/knowledge-forum-nella-formazione-universitaria-on-line/>
3. Ligorio, B.M. (2003). Come si insegna, come si apprende. Roma: Carocci.
4. Parmelee D., Michaelsen L.K., Cook S., Hudes P.D. (2012) Team Based Learning: A practical guide: AMEE Guide n. 65, Medical Teacher, 34:5, e275-e278
5. Popper K (1970) La scienza normale e i suoi pericoli. In Critica e crescita della conoscenza, pp. 123-124, trad. di G. Giorello, Milano, Feltrinelli, 1984.
6. Pratt, D., Collins, J., & Selinger, S.J. (2001). Development and Use of The Teaching Perspectives Inventory (TPI).
7. Scardamalia, M. (2003). Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work. In A. DiStefano, K. E. Rudestam, & R. Silverman (Eds.), Encyclopedia of distributed learning (pp. 269-272). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
8. Scardamalia, M. (2006). Technology for understanding. In K. Leithwood, P. McAdie, N. Bascia, & A. Rodrigue (Eds.), Teaching for deep understanding: What every educator needs to know (pp. 103-109). Thousand Oaks, CA: Corwin Press
9. Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press

Abstract 18 L'esperienza del Teaching and Language Laboratory (TLLab) del Politecnico di Torino

Sebastiano Foti e Cristiana Rossignolo

Politecnico di Torino

Keywords: faculty development, teaching and language laboratory, comunità accademica, innovazione didattica, centralità dello studente

L'obiettivo di questo contributo è quello di raccontare l'esperienza avviata dal Politecnico di Torino nel 2018 con la costituzione del TeachingLab, voluto dal Rettore dopo la sua elezione e sostenuto dal Piano strategico di Ateneo 2018-2022 come "la casa del miglioramento continuo della didattica dei nostri professori". Questo "racconto" ne ripercorre il processo attraverso la definizione della sua organizzazione, la missione, le modalità di lavoro dei primi due anni di attività, anche alla luce della recente pandemia. Segnali di attenzione nei confronti del supporto pedagogico ai docenti dell'Ateneo si erano colti sin dal 2017 con il progetto di formazione pedagogica "Apprendere a insegnare nell'higher education", coordinato dai prof. Felisatti e Serbati dell'Università di Padova, rivolto a 121 RTD dell'Ateneo, poi replicato nel 2018 con altri 60 docenti. Il processo può essere ripercorso attraverso i due anni accademici appena trascorsi. Nel a.a. 2018-2019 il Teaching Lab ha promosso tre tipi di iniziative: un lavoro di ricerca sulle "buone pratiche" in ambito nazionale ed internazionale (con una serie di approfondimenti di casi specifici), un confronto interno all'Ateneo per condividere e valorizzare le esperienze di "didattica innovativa" maturate all'interno dei CdS attraverso un lavoro nei 15 Collegi, e infine alcuni seminari di lavoro. Nel 2019 prende forma il Teaching and Language Lab (TLLab) - dall'idea di un Teaching Lab e dall'esistente Centro Linguistico di Ateneo - come un luogo fisico e virtuale per potenziare l'efficacia dell'attività didattica dei docenti. Nel luglio viene costruito il board del TLLab formato dai referenti dei 15 Collegi, dagli esperti linguistici, da una parte di PTA (Servizio Offerta formativa e qualità della didattica e dell'area IT), dal Referente del Rettore per il Teaching Lab e dal Vice Rettore per la Didattica. La missione del TLLab è la promozione di iniziative e ricerche che rendano più efficace la nostra prima missione, la didattica, attraverso lo studio, la sperimentazione e la promozione dell'utilizzo di diversi strumenti, spazi e metodi didattici, sia nuovi sia consolidati. L'elemento portante del TLLab è la sua comunità accademica, una comunità volontaria di docenti, che ragionano su come mettere lo studente al centro dell'insegnamento, nella prospettiva dell'equità educativa, dell'inclusione e della multiculturalità, dello sviluppo del pensiero critico e della creatività. Nell'a.a. 2019-2020 il TLLab opera attraverso il suo board (strutturato in 2 gdl: formare i formatori, progetti e reti) attraverso tre filoni: i progetti di ricerca internazionali (OCSE e UNITE! Erasmus+), le iniziative di formazione dei formatori (seminari con esperti nazionali ed internazionali), la costruzione di spazi fisici (nuova aula pensata per una didattica "in movimento"). Intanto nel marzo del 2020 la pandemia richiede un cambio di marcia: l'Ateneo in una settimana avvia il 2 pd in remoto e il TLLab inizia a supportare i docenti (questionari ai docenti e rappresentanti degli studenti sulla didattica online, la raccolta delle proposte di miglioramento della piattaforma BBB, la TLLab Community su Slack, pillole e webinar sulla didattica ed esami a distanza, test di inglese in sostituzione dell'IELTS).

Bibliografia:

Di Pietro, M. (2017), "Foundations and Evolution of Educational Development in the United States: The case of the Center for Excellence in Teaching and Learning at Kennesaw State University", in Felisatti E. e Serbati A., Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria, Franco Angeli, Milano, pp.118-127. Brennan, J., Broek, S., Durazzi, N., Kamphuis, B., Ranga, M., Ryan, S. (2014). Study on innovation in higher education: final report. European Commission Directorate for Education and Training Study on Innovation in Higher Education, Publications Office of the European Union, Luxembourg. Gaebel, M. e Zhang, T. (2018). Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area, EUA. Politecnico di Torino (2018). Polito4Impact, <http://www.pianostrategico.polito.it/documenti> Salmi, J. (2017). The Tertiary Education Imperative Knowledge, Skills and Values for Development. Sense Publisher, Rotterdam. Serbati, A., Felisatti, E., Da

Gruppo 3: Come avviare il Faculty Development? (coordinato da Michela TONETTI e Anna SERBATI)

Re, L., Tabacco, A. (2018). La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino. *Form@re*, 1, 39-52. Sorcinelli, M.D. (2002). "Ten Principles of Good Practice in Creating and Sustaining Teaching and Learning Centers" Bolton, MAA Guide to Faculty Development: Practical Advice, Examples, and Resources, http://works.bepress.com/marydeane_sorcinelli/17/

Abstract 19 Come avviare un programma di Faculty Development: l'esperienza dell'Università di Genova

Lotti Antonella, Bracco Fabrizio, Carnasciali Maria Maddalena, Rossi Micaela, Rui Marina, Tonetti Michela

Università di Genova

Keywords: Faculty development, change, tips, higher education, staff development.

Questo lavoro confronta le iniziative intraprese dall'Università di Genova con le fasi raccomandate in letteratura per avviare un programma di Faculty Development, al fine di verificare quali siano i punti di somiglianza e di differenza.

Il riferimento è il lavoro di Ivan Silver dell'Università di Toronto che indica, sulla base dei lavori di Steinert, Steinert e Mann, e Wilkerson, quali siano le 16 fasi da seguire per avviare un programma di Faculty Development.

Le 16 fasi per l'avvio del Faculty Development ¹	Azioni intraprese da Università di Genova
Fasi iniziali per pianificare un programma di <i>Faculty Development</i>	
1. Accettare la sfida	X
2. Comprendere la cultura istituzionale e organizzativa	X
3. Sviluppare una strategia di cambiamento	X
4. Formare un comitato di pianificazione	X
5. Condurre un'analisi dei programmi esistenti	X
6. Pianificare e realizzare un'analisi dei bisogni	X
7. Stabilire la <i>Mission, Vision</i> e i valori del programma	X
8. Descrivere i propositi, gli scopi e gli obiettivi del programma	X
9. Creare una lista breve di prodotti strategici	
10. Stabilire il curriculum del Faculty development, il programma e i metodi formativi	X
11. Prendere in considerazione gli approcci teorici e relativi modelli, principi e linee guida relativi al <i>Faculty Development</i> (andragogia, apprendimento auto-diretto, auto-efficacia, <i>expectancy-value theory</i> , teoria costruttivista, teoria socio-culturale, pratica riflessiva)	X
12. Sviluppare una un piano di valutazione per misurare l'impatto e i risultati del programma	
13. Stabilire un programma di <i>scholarship in Faculty Development</i>	
14. Sviluppare un piano per la sostenibilità	X
15. Garantire infrastrutture, risorse economiche finanziarie e umane	X
16. Comunicare bene il programma	X

L'Università di Genova ha avviato il Faculty Development nel 2016 creando con decreto rettorale il Gruppo di lavoro sulle tecniche di Insegnamento e di apprendimento (G.L.I.A.). Gli scopi erano favorire la riflessione sulle pratiche didattiche dei docenti di UniGe e sviluppare strategie di sostegno alla professionalità docente nell'ottica della creazione di un futuro Teaching and Learning Center di Ateneo.

¹ (tratte e adattate da Ivan Silver, Starting a Faculty Development Program. In Y. Steinert (2014) Faculty Development in the Health Professions. A focus on Research and Practice. Springer)

Gruppo 3: Come avviare il Faculty Development? (coordinato da Michela TONETTI e Anna SERBATI)

Le attività sono state seminari, workshop, corsi lunghi longitudinali, comunità di pratica, webinar, peer observation, consulenza a singoli e a gruppi di docenti impegnanti nella didattica universitaria innovativa. Alla luce delle 16 fasi, raccomandate da Ivan Silver, appare che l'Università di Genova abbia in effetti aderito alla maggioranza di esse, trascurando solo la creazione di una lista di prodotti strategici (deliverables), lo sviluppo di un piano di valutazione e un programma di scholarship. Su questi tre punti l'Università si sta impegnando per il prossimo anno accademico. Concludendo, si può affermare che la lista delle raccomandazioni di Silver è condivisibile ed utile per l'avvio di un programma di Faculty Development e come strumento di autovalutazione.

Bibliografia:

Algahtani H., Shirah B., Alshawwa L., Tekian A., Norcini J. (2020) Factors to be considered in designing a faculty development program for medical education: local experience from the Western region of Saudi Arabia. *Yeungnam Univ J Med.* 2020;37(3):210-216. DOI: <https://doi.org/10.12701/yujm.2020.00115> Coggi C. (2019) Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti. Franco Angeli Lotti A. (2020) L'esperienza del GLIA dell'Università di Genova. In Lotti A., Lampugnani PA., Faculty development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari. Genova University Press. Silver I. (2014) Starting a Faculty Development Program. In Y. Steinert (2014) Faculty Development in the Health Professions. A focus on Research and Practice. Springer Wilkerson, L.A., (1984) Starting a Faculty Development Program: Strategies and Approaches. (1984). To Improve the Academy. 72. <https://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/72>

Abstract 20 Come avviare il Faculty Development? Oltre la formazione dei docenti, ma quanto oltre?

Tiziana Pascucci e GdL-QuID di Sapienza

Università La Sapienza - Roma

Keywords: comunità, sviluppo, spazi di apprendimento, riconoscimento, ricerca alla didattica

Faculty: insieme dei membri della comunità accademica (quindi oltre in concetto di docente singolo). Development: insieme dei processi che portano ad un cambiamento, in un contesto di crescita (Sorcinelli, 2007). Gli Atenei interessati al Faculty Development (FD) hanno presto realizzato che la formazione dei docenti è elemento indispensabile ma non esauriente. La vera sfida è la crescita di tutto l'insieme, perché i cambiamenti da affrontare (all'esterno) e da accompagnare (all'interno) sono molti e complessi (The Bologna Process goes Global: fundamental values of the EHEA beyond 2020, 2019). Steinert e coll. (Steiner et al., 2016) revisionando le iniziative di FD hanno evidenziato come, accanto all'aumento del livello di soddisfazione del corpo docente (la cui risposta a tali programmi è stata registrata come aumento di reazione, apprendimento e comportamento che hanno portato ad un miglioramento della didattica) non si è registrato un cambiamento a livello organizzativo. Tanto più si strutturano le iniziative di formazione dei docenti nelle università, tanto maggiore è il bisogno di sviluppo di comunità e supporto istituzionale che si viene a percepire. Se i docenti sono formati ad una didattica student-centred, le aule e tutti gli spazi di apprendimento devono essere adeguati. Per una didattica innovativa, le infrastrutture tecnologiche devono essere di supporto. L'attività didattica dei docenti deve essere riconosciuta e valorizzata, al pari dell'attività di ricerca, dentro e fuori l'università. L'innovazione didattica va posta all'interno dei piani strategici degli atenei/facoltà/scuole/dipartimenti, con l'identificazione di indicatori concreti del supporto istituzionale. Infine, mettere in rapporto la didattica con le altre due missioni dell'università: ricerca e terza missione. Garantire fondi dedicati alla ricerca sulla didattica innovativa in tutte le aree disciplinari ed incentivare quei progetti che consentono di sperimentare forme nuove di apprendimento in dialogo con il territorio (come nel caso del service learning) sono solo un esempio di come questo sia concretamente possibile.

Bibliografia:

The Bologna Process goes Global: fundamental values of the EHEA beyond 2020 (2019). <http://bolognaprocess2019.it/wp-content/uploads/2020/07/bologna-process-beyond-2020.pdf>
Sorcinelli, M. D. (2007). Faculty development: The challenge going forward. *Peer Review*, 9(4)
Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., ... & Ward, H. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical teacher*, 38(8), 769-786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>

Abstract 21 Creatività e formazione universitaria

Mariasole Bannò, Ileana Bodini, Diego Paderno, Valerio Villa

Università degli Studi di Brescia

Keywords: Creatività, Analisi empirica, Non technical Skills

La promozione della creatività nell'istruzione ha lo scopo di affrontare molte delle sfide politiche e degli obiettivi per lo sviluppo di un Paese, ma tra tutti il ruolo della creatività nell'economia viene visto come cruciale (Burnard et al., 2006; Shaheen, 2010) in particolare per aiutare le Nazioni a raggiungere una maggiore occupazione, migliori risultati economici (Davies, 2013) e per far fronte alla concorrenza ormai a livello globale. È per questo motivo che la creatività non può essere ignorata, né il suo sviluppo può essere lasciato al caso (Nesta e Mangematin, 2002; Cropley, 2010) ma al contrario deve rientrare tra gli obiettivi importanti di lungo termine del piano dell'istruzione. Sviluppare la creatività dei giovani durante la loro istruzione è l'inizio della costruzione del capitale umano dal quale, secondo Adam Smith e successivi economisti, dipende la ricchezza delle nazioni (Craft, 2006; Walberg, 1988). Questo studio, si pone l'obiettivo di capire quale sia il livello di creatività in ingresso degli studenti e studentesse a diversi corsi di laurea. In particolare, lo scopo ultimo è cercare di capire e quindi prevedere in quali indirizzi di laurea si può intervenire prioritariamente con una formazione ad hoc in grado di colmare eventuali gap. In quest'analisi, la creatività verrà misurata con il test Forward Flow di Gray et al. (2019) in grado di misurare il grado di immaginazione. Tramite una nuova metrica che utilizza l'analisi semantica latente per catturare l'evoluzione semantica dei pensieri nel tempo (cioè, quanto i pensieri presenti differiscono dai pensieri passati) riesce a prevedere la creatività in laboratorio e nel mondo reale. Operativamente viene richiesto di produrre una sequenza di parole semanticamente correlate, a partire da una parola iniziale data. L'analisi semantica latente calcola la distanza semantica tra due parole esaminando la frequenza con cui compaiono insieme nei testi. Il Forward Flow misura quindi la distanza semantica media tra ogni data parola e tutte le precedenti. Può essere inteso come la capacità di un flusso di coscienza di fluire in avanti, lasciando indietro i pensieri precedenti. Gli studi condotti sul test hanno rivelato che il flusso in avanti prevede la creatività degli studenti universitari e in campioni rappresentativi di americani, anche quando si controlla per l'intelligenza (Gray et al 2019; Rossiter, 2020; Kennet et al., 2020). Gli studi rivelano anche che l'appartenere a gruppi creativi del mondo reale (e.g. essere attori professionali o imprenditoriali) è statisticamente prevista dal punteggio al test del flusso in avanti, anche quando si controlla per il pensiero divergente. L'esperimento verrà condotto somministrando il test a studenti iscritti a diversi corsi di Laurea al primo anno. I corsi identificati sono: Ingegneria Gestionale, Ingegneria Meccanica, Design, Giurisprudenza, Scienze Motorie.

Bibliografia:

Burnard, P., Craft, A., Cremin, T., Duffy, B., Hanson, R., Keene, J. & Burns, D. (2006). Documenting 'possibility thinking': A journey of collaborative enquiry. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 243-262. Craft, A. (2006). Fostering creativity with wisdom. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 337-350. Cropley, A. J. (2010). Creativity in the classroom: The dark side. *The dark side of creativity*, 297-315. Davies, T. (2013). Incorporating creativity into teachers practice and self-concept of professional identity. *Journal of Educational Change*, 14(1), 51-71. Gray, K., Anderson, S., Chen, E. E., Kelly, J. M., Christian, M. S., Patrick, J., ... & Lewis, K. (2019). "Forward flow": A new measure to quantify free thought and predict creativity. *American Psychologist*, 74(5), 539. Kenett, Y. N., Anderson, S., Chen, E., Kelly, J. M., Christian, M., Patrick, J., ... & Gray, K. (2020). Clarifying what forward flow is (and isn't): Reply to Rossiter (2020). Nesta, L., & Mangematin, V. (2002). Industry life cycle, knowledge generation and technological networks. In *Networks, alliances and partnerships in the innovation process* (pp. 199-220). Springer, Boston, MA. Walberg, H. J. (1988). 14 Creativity and talent as learning. *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*, 340. Rossiter, J. R. (2020). Forward flow—An alternative interpretation: Comment on Gray et al.(2019). Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1(03), 166.

GRUPPO 4: Formazione obbligatoria per i ricercatori e i neoassunti? (coordinato da Maria Maddalena CARNASCIALI e Loredana PERLA)

Abstract 22 Formazione per i neoassunti e i contrattisti. L'esperienza di Unipa in epoca Covid e l'opportunità di rendere il corso obbligatorio

Laura Auteri

Università di Palermo

Keywords: esperienza in corso; opinione partecipanti

Il contributo si propone di condividere l'esperienza del corso di formazione per i neoassunti organizzato dall'Università degli Studi di Palermo. Il corso, fra le prime attività del neoistituto 'Centro per il miglioramento e l'innovazione della didattica universitaria' (CIMDU) (www.unipa.it/amministrazione/areaqualita/cimdu/), è partito nel settembre 2020 con una serie di articolati interventi esterni, ed era pensato interamente in presenza. A causa della pandemia si è dovuti ricorrere a modalità mista, con risultati non sempre soddisfacenti. Si era partiti dall'ipotesi che il corso dovesse essere facoltativo, individuando forme di premialità per i frequentanti fino al 75% delle ore. Già dopo le prime sedute, tuttavia, anche a parere dei partecipanti in presenza, si è mutata opinione e si ritiene ora che sia opportuno renderlo obbligatorio.

Abstract 23 Iridi Start: un percorso di formazione per i docenti neoassunti

Barbara Bruschi

Università di Torino

Keywords: Faculty development; Iridi start; Iridi; formazione neo-assunti; accompagnamento professionale

IRIDI - Incubatore di Ricerca Didattica per l'Innovazione - è il programma di Faculty Development dell'Università di Torino che, dal 2016 ad oggi, ha offerto formazione a circa 370 docenti. Il percorso si articola in 10 incontri della durata di tre ore (l'intero programma prevede un impegno totale di 60 ore di formazione di cui 30 ore di lezione in diretta e 30 di studio individuale). Gli argomenti proposti sono stati individuati a partire dalle esperienze già in essere a livello nazionale e internazionale e spaziano dalle strategie didattiche per favorire l'apprendimento alle ICT per l'insegnamento; dalla valutazione alla didattica inclusiva. Iridi è stato pensato sin dalle origini come un'azione non solo di formazione del corpo docente, ma anche come un laboratorio di ricerca permanente sull'innovazione didattica. Ogni edizione viene anticipata dalla somministrazione ai partecipanti di una serie di questionari volti a indagare vari aspetti coerenti con il percorso formativo e a far emergere i bisogni dei docenti. A partire dal 2020 l'Ateneo ha deciso di rendere obbligatoria la formazione per tutti i ricercatori neo assunti attraverso un nuovo percorso denominato Iridi Start. Esso nasce dalla volontà dell'Ateneo di porre i docenti nelle condizioni migliori per promuovere la qualità dell'insegnamento e per garantire agli studenti percorsi di apprendimento efficaci e inclusivi. Iridi Start rappresenta un primo accompagnamento al ruolo docente e permette di acquisire competenze centrali per la pianificazione e l'attuazione della didattica e della valutazione. Il programma prevede 7 moduli (Insegnare in università per la qualità dell'apprendimento; il Syllabus: dal contenuto al processo; Come si struttura una lezione online: materiali, modelli e strumenti; l'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento; pianificare la valutazione: momenti e strumenti; attenzione alle specificità e inclusioni di studentesse e studenti; approccio al sistema alla qualità della didattica universitaria) che toccano gli aspetti chiave della didattica in università. L'obiettivo è di proporre ai nuovi docenti una cornice teorico-metodologica entro la quale cominciare a costruire la propria professionalità e introdurli in un sistema di qualità che assegna pari valore alla didattica e alla ricerca. Con l'obbligatorietà del percorso si insiste sull'importanza del rapporto successo degli studenti/qualità della didattica: valorizzando l'attività di insegnamento dei ricercatori si promuove la centralità degli studenti e del loro successo formativo. Il primo percorso, pianificato per 60 ricercatori, ha raccolto in pochi giorni 121 domande di iscrizione (95 ricercatori interessati ad una formazione iniziale e 26 ricercatori di tipo A o B con obbligo di formazione) ed è stato necessario sdoppiare il corso. I due Corsi START avviati nell'autunno 2020 vengono erogati in modalità didattica a distanza. Dal punto di vista amministrativo l'obbligo di adesione ai percorsi di formazione è stato deliberato dal Consiglio di Amministrazione sul parere favorevole del Senato Accademico e inserito nel contratto firmato in sede di assunzione.

Bibliografia:

Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education. Coggi C. (a cura di) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli. Coggi C., Ricchiardi P. (2018). *Sviluppare un insegnamento efficace in Università*. *Form@re*, vol. 18, n. 1: 23-38
Daniels J. (2017). *Professional learning in higher education: making good practice relevant*. *International journal for academic development*. Vol. 22, n. 2: 170-181
Fry H., Ketteridge S., Marshall S. (2015). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing academic practice*. London: Routledge.
Lotti A., Lampugnani P. A. (2020). *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: GUP

Abstract 24 Quali pratiche formative e rappresentazioni riportano i ricercatori RTDb all'inizio di un programma di faculty development? Indagine esplorativa presso l'Università degli Studi di Milano

L. Zannini, A. Lazazzara, S. Papini, R. Cerbino, A. Garavaglia, M. Porrini

Università degli Studi di Milano

Keywords: faculty development; higher education; survey; teaching needs;

Introduzione: La formazione del docente universitario è fortemente raccomandata [1]. Le università devono garantire un'appropriata formazione dei docenti, certificandone le competenze, e sostenere lo sviluppo professionale continuo [2]. Pertanto, è importante analizzare i bisogni formativi e la rappresentazione dell'insegnamento dei docenti. Coerentemente, una rete di 7 Atenei (ASDUNI) [3] [4] sviluppatisi dal progetto PRODID, nato all'Università di Padova [3], ha permesso di somministrare un questionario (creato e validato da PRODID) a un vasto e differenziato campione di docenti sul territorio nazionale. Tale strumento è stato utilizzato nel 2020 dal gruppo di lavoro sul Faculty Development (FD) dell'Ateneo di Milano Statale (UNIMI), supportato dal Centro per l'innovazione didattica e le tecnologie multimediali di UNIMI (CTU), con un gruppo di RTDb che doveva svolgere una formazione obbligatoria. Il programma blended di FD [5] [6] era costituito da 3 moduli formativi in presenza (progettazione, metodologie didattiche e valutazione) (16h) e un corso online (Epigeum, Oxford University Press) (12h).

Scopo: Lo scopo del lavoro è stato comprendere pratiche didattiche, rappresentazione di sé come docenti e supporto richiesto da un gruppo di RTDb coinvolti nel FD-UNIMI.

Metodi: È stata realizzata un'indagine esplorativa a febbraio-marzo 2020 (pre-Covid19) con gli RTDb (N=96) del FD UNIMI. I dati sono stati raccolti con il questionario PRODID composto da due parti: 1) pratiche didattiche (10 item, risposta dicotomica); 2) opinioni sull'esser docente e sulla didattica (23 item, scala Likert 1-7). Il questionario è stato caricato sulla piattaforma Moodle del FD-UNIMI, creata dal CTU. I dati raccolti sono stati analizzati mediante statistica descrittiva, con l'utilizzo di Excel 2020.

Risultati e discussione: Hanno risposto al questionario 50 RTDb (52%). La percentuale di risposta è leggermente inferiore a quella dell'indagine nazionale ASDUNI (del 59%) [7] [8]. Pratiche formative: rispetto al campione nazionale, gli RTDb-UNIMI usano un po' meno le modalità didattiche attive (78% vs 86%) [9] e si avvalgono in modo equivalente di materiali multimediali (65% vs 67%). Le piattaforme online sono usate dagli RTDb-UNIMI, al tempo dello studio, solo dal 10% e il 16% produce autonomamente materiali multimediali; il 43% (vs 41%) considera importanti le metodologie valutative. Gli RTDb-UNIMI considerano maggiormente il parere degli studenti per modificare la loro didattica (86% vs 73%). Rappresentazione di sé: gli RTDb-UNIMI sono più appassionati alla ricerca rispetto al campione nazionale (6.4 vs 5.7); pur essendo inferiore la passione per la didattica (5.1 vs 6.2), gli RTDb-UNIMI sono più focalizzati sui bisogni degli studenti (5.7 vs 4.6) e ritengono un po' meno importante, nel ruolo docente, la trasmissione di conoscenze (5.1 vs 6.1); mentre emerge l'importanza attribuita alla loro applicazione (6.0). Inoltre, la riflessione sulla pratica e il miglioramento continuo [10] sembrano più rilevanti per gli RTDb-UNIMI (5.6 vs 4.2). Infine, per gli RTDb-UNIMI il docente è inteso come facilitatore dell'apprendimento, che usa metodologie didattiche attive (5.3) e valutative diversificate (4.3), inclusa l'autovalutazione (4.5).

Conclusioni: gli RTDb-UNIMI, pur percependosi soprattutto come ricercatori, coerentemente con posizione accademica e contesto UNIMI, sono molto focalizzati sui bisogni degli studenti e aperti a miglioramento continuo della professionalità docente.

Bibliografia:

[1] European Commission, High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. [2] European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions, Helsinki: ENQA, 2007. [3] Felisatti, E., & Serbati, A.,

Gruppo 4: Formazione obbligatoria per i ricercatori e i neoassunti? (coordinato da Maria Maddalena CARNASCIALI e Loredana PERLA)

Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria., Milano: FrancoAngeli, 2017.

[4] Perla, L., & Vinci, V., «TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba» *Lifelong Lifewide Learning*, vol. 14, n. 32, pp. 68-88, 2018. [5] Rivoltella, P.C., Felisatti, E., Di Nubila, R.D., Notti, A.M., Margiotta, U. (Eds), *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione*, Lecce: Pensa MultiMedia, 2016. [6] Ranieri, M., Raffaghelli, J. E., & Pezzati, F., «Digital resources for faculty development in e-learning: a self-paced approach for professional learning» *Italian Journal of Educational Technology*, vol. 26, n. 1, pp. 104-118, 2017. [7] Felisatti, E., Aquario, D., Clerici, R., Da Re, L., Paccagnella, O., Serbati, A., «Teaching competences in Italian universities: an attempt of classification to inform professional development processes» in *3rd International Conference on Higher Education Advances, HEAd'17, Valencia, 2017*. [8] Serbati, A., Aquario, D., Da Re, L., Paccagnella, O., Felisatti, E. «Exploring good teaching practices and needs for improvement: implications for staff development» *ECPS Journal*, n. 21/2020, pp. 43-64, 2020. [9] Serbati, A., «Indagine su pratiche, rappresentazioni e bisogni dei docenti universitari.» [Online]. Available: <https://www.fisppa.unipd.it/sites/fisppa.unipd.it/files/Presentazione%20Serbati%20Anna.pdf>. [10] Lotti, A., «Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova» *Form@re*, vol. 18, n. 1, pp. 248-25, 2018.

Abstract 25 Neo assunti e sviluppo delle competenze strategiche

Alessandra La Marca, Leonarda Longo, Elif Gulbay

Università di Palermo

Keywords: Soft Skills, neo-assunti, didattica universitaria, competenze relazionali, competenze gestionali

L'interesse della ricerca didattica anche in ambito internazionale converge sempre più sulla necessità di estendere la conoscenza dei fabbisogni formativi e professionali ad un'ampia gamma di competenze trasversali ritenute fondamentali per lo sviluppo personale e professionale del docente universitario. Quali competenze connotano il docente neo-assunto oggi? Quali azioni e dispositivi di autovalutazione possono supportarne lo sviluppo professionale? Ci siamo proposti soprattutto l'obiettivo di comprendere la realtà della formazione dei neo-assunti dando voce ai neo-assunti e considerandoli una fonte di informazione strategica per leggere in maniera critica i processi attivati dalla somministrazione del Questionario scelto e per poter individuare aspettative e prospettive di miglioramento. La ricerca contribuisce inoltre all'ampliamento del framework oggi disponibile per la valutazione delle Soft Skills. I fattori che sono stati presi in considerazione con lo strumento utilizzato non esauriscono certamente la possibilità di esplorazione delle soft skills che influiscono sulla formazione della professionalità docente ma consentono tuttavia la costruzione di un quadro sufficientemente chiaro delle competenze trasversali indispensabili per svolgere la professione docente. L'intento è stato quello di individuare uno strumento autovalutativo che consentisse ai giovani ricercatori neoassunti di riflettere sull'importanza di affrontare i processi di insegnamento-apprendimento con consapevolezza. Il modello di integrazione delle competenze proposto permette di "sintonizzare" la formazione dei neo-assunti con i processi cognitivi e metacognitivi di sviluppo degli apprendimenti disciplinari. La rilevazione è stata svolta all'inizio dell'a.a. 2020/2021 utilizzando uno strumento che consentono una valutazione articolata delle competenze relazionali interpersonali, relazionali comunicative, gestionali strategiche e gestionali manageriali. Lo strumento è stato costruito utilizzando la Mappa delle Soft Skills di Tucciarelli (2014). La mappa delle competenze segue la seguente classificazione delle soft skills: gestionali (strategiche e manageriali) e relazionali (interpersonali e comunicative. Le competenze strategiche dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti e ad applicarle; le competenze manageriali promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato); le competenze interpersonali contribuiscono all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale; le competenze comunicative favoriscono, all'interno di una relazione, la reciproca comprensione dei contenuti che si intendendo trasmettere. Questa mappa è stata messa a punto come strumento di assessment prima iniziare un percorso formativo a chi sia interessato non ad acquisire competenze tecniche, ma piuttosto a migliorare in una o più soft skills. Trattandosi di un'autovalutazione, riporta la percezione che l'interessato ha di sé, il questionario può essere utilizzato come punto di partenza per un percorso di formazione motivato dal desiderio di migliorare in una competenza ovvero di ottenere un risultato connesso con tale miglioramento. Dopo aver illustrato le finalità e i principi metodologici che hanno ispirato la ricerca condotta con docenti siciliani, presentiamo il Questionario SSI Soft Skills Inventory (La Marca, 2018), uno strumento autovalutativo delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali del docente. Vengono presentate l'analisi delle preferenze espresse dai docenti riferite alle due aree (competenze organizzativo-gestionali e relazionali), da cui emerge che le competenze si sviluppano prevalentemente in contesti nei quali il neo-assunto è coinvolto direttamente o indirettamente in un'attività formativa che abbia per lui senso e valore.

Bibliografia:

Bakkenes, I., Vermunt, J. D. & Wubbels, T. (2010), Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers, *Learning and instruction*, 20(6): 533-548. Hammerness, K. (2006), *Seeing Through Teachers' Eyes. Professional Ideals and Classroom Practice*, New York, Teacher College Press. La Marca, A. & Longo, L. (2018), *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*, Lecce, Pensa Multimedia. OECD (2013b), *Teacher for 21st century. Using evaluation to improve teaching*, Paris, OECD Publishing.

Gruppo 4: Formazione obbligatoria per i ricercatori e i neoassunti? (coordinato da Maria Maddalena CARNASCIALI e Loredana PERLA)

Perrenoud, P. (2010), Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique, Paris, ESF. Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004), How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36, 2: 257-271. Squires, D. & Bliss, T. (2004), Teacher visions: Navigating beliefs about literacy learning, *The Reading Teacher*, 57: 756-763. Tucciarelli, M. (2014), Coaching e sviluppo delle soft skills, Brescia, La Scuola. Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3: 130-154.

Abstract 26 TLLAB al Politecnico di Torino: un percorso di crescita per giovani ricercatori e ricercatrici

Anna Serbati*, Ettore Felisatti*, Silvia Beltramo**, Tatiana Mazali**, Cristiana Rossignolo**

*Università di Padova, **Politecnico di Torino

Keywords: Formazione neoassunti, innovazione didattica, riflessione sulla pratica, accompagnamento, faculty learning community

Il presente abstract si propone l'obiettivo di condividere l'esperienza pluriennale di formazione alla didattica condotta dal Politecnico di Torino, in collaborazione con un team di esperti dell'Università di Padova, nel quadro delle pratiche nazionali sul tema del faculty development (Felisatti & Serbati, 2017; Dipace & Tamborra, 2019; Lotti & Lampugnani, 2019). L'esperienza ha preso avvio nel 2017 con il progetto *Apprendere a insegnare nell'higher education*, rivolto a 121 giovani ricercatori/trici RTD dell'Ateneo nel primo anno di attività, e replicato nel 2018 con altri 60 docenti. Il percorso ha alternato seminari e workshop, prevedendo l'introduzione di strategie didattiche e lo stimolo alla riflessione trasformativa sull'insegnamento (Saryon & Amundsen, 2004). Le due edizioni del percorso formativo sono state accompagnate da una ricerca valutativa condotta allo scopo di rilevare il gradimento dei partecipanti e la variazione delle prospettive di insegnamento dei partecipanti prima e dopo la frequenza al percorso formativo (Serbati et al., 2018). Esse hanno permesso altresì una riflessione interessante su un possibile modello di sistema per lo sviluppo delle competenze nella docenza (Ballatore et al. 2020). L'attività di formazione per i docenti pensata per il target dei neo-assunti si inserisce all'interno della costituzione del TLLab (Teaching Learning and Language Lab) che ha preso avvio nel 2019. Il TLLab del Politecnico di Torino ha lo scopo di promuovere iniziative e ricerche per rendere più efficace la didattica universitaria, sperimentando e promuovendo l'utilizzo di diversi strumenti, spazi e metodi didattici. Il TLLab è una comunità accademica aperta che ragiona su come mettere lo studente al centro dell'insegnamento, nella prospettiva dell'equità educativa, dell'inclusione e della multiculturalità, dello sviluppo del pensiero critico e della creatività. Numerose e differenziate attività sono state pensate e predisposte per rispondere a bisogni emergenti nella community dei docenti del Politecnico di Torino, quali seminari aperti a tutti i docenti e partecipazione a progetti europei focalizzati sull'innovazione didattica, tra cui il progetto dell'OCSE *Fostering and assessing students' creativity and critical thinking* che sta permettendo di sperimentare e valutare tecniche per lo sviluppo di pensiero critico e creatività nella didattica in quasi 30 corsi del Politecnico. Al momento si sta concludendo la progettazione dell'edizione 2020 del progetto *Apprendere a insegnare nell'higher education*, che ha introdotto alcune modifiche nel modello di formazione: in particolare, si prevede l'adozione di un approccio *flipped classroom* (Tucker, 2012), focalizzato sull'esperienza dei partecipanti, che integri l'autoformazione dei partecipanti condotta attraverso attività e risorse online e successivi interventi in presenza di tipo riflessivo-trasformativo rispetto alle pratiche in uso. Un'ulteriore significativa novità è la predisposizione di un'attività di accompagnamento mirato volto a sostenere i docenti nell'attività di implementazione di progetti di innovazione didattica nella propria realtà di insegnamento apprendimento. Tale azione di supporto mira alla costruzione di processi di riflessione individuale e sociale per il miglioramento continuo e l'apprendimento permanente fra pari all'interno di *Faculty Learning Community* (Cox & Richlin, 2004). L'esperienza innovativa delle FLC è sostenuta dal livello istituzionale e favorisce la costruzione di repository di best practices in relazione alla significatività delle innovazioni e ai risultati conseguiti.

Bibliografia:

Ballatore, M., Felisatti, E., Montanaro, L., & Tabacco, A. (2020). TEACH-POT: Provide Opportunities in Teaching. Excellence And Innovation In Learning And Teaching. 1, 79-81
Cox, M. D. & Richlin, L. (2004). Building faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: John Wiley & Sons.
Dipace A., Tamborra V. (a cura) (2019) *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. Milano: Franco Angeli
Felisatti, E., Serbati, A. (Eds). (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: F. Angeli.
Lotti A. & Lampugnani P.A. (2020) *Faculty*

Gruppo 4: Formazione obbligatoria per i ricercatori e i neoassunti? (coordinato da Maria Maddalena CARNASCIALI e Loredana PERLA)

Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari. Genova: Genova University Press. Saryon, A., & Amundsen, C. (2004). Rethinking teaching in higher education: From a course design workshop to a faculty development framework. Sterling, VA: Stylus Serbati, A., Felisatti, E., Da Re, L., Tabacco, A. (2018). La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino. Form@re, 1, 39-52. Tucker, B. (2012). The flipped classroom. Education next, 12(1), 82-83.

Abstract 27 La capacità di adattare contenuti multimediali. Un'esperienza di formazione peer-to-peer dell'e-professor

Laura Sara Agrati

Università Telematica 'Giustino Fortunato'

Keywords: e-professor, competenze, formazione peer-to-peer

Documenti e ricerche (MIUR, DM n. 47/2013; Barrable et al., 2018) confermano che per rispondere alle aspettative degli studenti è necessario investire sulla qualità dell'offerta formativa e dei servizi, tra i quali, le risorse digitali dei corsi universitari in modalità online. L'ANVUR (ANVUR, 2017) indica che tra i requisiti tecnici per l'accreditamento periodico dei corsi di studio a distanza vi sia la qualifica dello staff docente nonché la qualità dei materiali multimediali di insegnamento da raggiungere attraverso 'attività di formazione in termini di aggiornamento metodologico e tecnologico per la produzione di contenuti multimediali, per la gestione delle attività di formazione a distanza e per l'utilizzo delle tecnologie'. Il documento 'Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area', sui medesimi punti, sottolinea anche la possibilità di 'personalizzare' le proposte formative e i materiali di apprendimento in ragione delle necessità degli studenti, e anche per questo invita a considerare docente universitario un ruolo 'in evoluzione', in continuo sviluppo professionale rispetto non solo alla mediazione tecnologica dell'insegnamento ma ad una maggiore 'attenzione ai risultati dell'apprendimento' (ENQA, 2015, p. 13). Come suggeriscono alcuni studi (Oleson & Hora, 2013; Guri-Rosenblit, 2018; McLoughlin & Northcote, 2017; ETS, 2009), bisognerebbe allora provare a ridescrivere conoscenze e competenze dell'e-professor, facendo ricorso ad un modello descrittivo di indagine più esteso – dal 'teacher knowledge' (PCK - Shulman, 2002), centrato sul contenuto, alle diverse forme di mediazione, in primis tecnologica (TPCK - Mishra & Koehler, 2006), non ultima personalizzata ('sophisticated onowledge' - Perla, Agrati, Vinci, 2019). Il programma di certificazione ICritical Thinking dell'Educational Testing Service (ETS, 2009) sembra utile ad individuare i bisogni essenziali di alfabetizzazione digitale degli e-professor, tra i quali creare ('adattare, applicare, progettare e costruire informazioni in ambienti digitali') e comunicare ('diffondere informazioni su misura per un particolare pubblico in un formato digitale efficace') (ETS, 2009, p. 3; Guri-Rosenblit, 2018, p. 95). Il lavoro pone l'attenzione sull'abilità dell'e-professor di creare e comunicare in forma adeguata alle necessità degli studenti i contenuti di apprendimento dei corsi on-line (ETS, 2009, Guri-Rosenblit, 2018), nello specifico la capacità di adattare tali contenuti in rappresentazioni fruibili dagli studenti attraverso formati – es. ppt in video-lezioni, schemi e sintesi editabili in ambiente Moodle - di didattica asincrona. Facendo seguito ad uno studio esplorativo (Perla, Agrati, Vinci, 2019) sugli espedienti rappresentazionali (Clark & Lyons, 2010; Ganino, 2013) utili alla 'digitalizzazione' di contenuto didattico, il lavoro descrive il percorso formativo svolto in modalità peer-to-peer con il coinvolgimento di 4 docenti di diverse aree disciplinari afferenti il CdL19 'Scienze dell'educazione' dell'Università Telematica 'Giustino Fortunato' e come tale percorso sia stato integrato nella gestione della qualità dei processi. Il lavoro intende, così, offrire esempi di best-practices utili al dibattito scientifico sulle competenze didattiche dell'e-professor – come la capacità di trans-disciplinary thinking (Gibbs, 2017; Niess & Gillow-Wiles, 2015) – e sulle relative modalità e percorsi di formazione (Perla & Vinci, 2018).

Bibliografia:

ANVUR – Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricercerca: Linee Guida AVA per l'accreditamento periodico delle Sedi e dei corsi di studio universitari (2017). Retrived in: <http://www.anvur.it/attivita/ava/accreditamento-periodico/linee-guida-per-laccreditamento-periodico/>
Barrable A., Papadatou-Pastou M, Tzotzoli P. (2018). Supporting mental health, wellbeing and study skills in Higher Education: an online intervention system. *International Journal of Mental Health System*, 12: 54.
ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Link ETS - Educational Testing Service. (2009). *ICritical Thinking*. Princeton, New Jersey.
Gibbs P. (2017). *Transdisciplinary Thinking: Pedagogy for Complexity*. In: Gibbs P. (eds). *Transdisciplinary Higher Education*. Springer, Cham.
Guri-Rosenblit, S. (2018). *E-Teaching in Higher Education: An Essential Prerequisite for E-Learning*. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 93-97.
McLoughlin,

Gruppo 4: Formazione obbligatoria per i ricercatori e i neoassunti? (coordinato da Maria Maddalena CARNASCIALI e Loredana PERLA)

C., Northcote, M. (2017). What skills do I need to teach online? Researching experienced teacher views of essential knowledge and skills in online pedagogy as a foundation for designing professional development for novice teachers. Paper presented at the International Study Association of Teachers and Teaching (ISATT) Biennial Conference, Salamanca, Spain. Mishra, P., & Koehler, M.J.: Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054 (2006). Niess M.L., Gillow-Wiles H. (2015). *Handbook of Research on Teacher Education in the Digital Age*. IGI Global. Oleson A. Hora M.T. (2013). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education* 68(1). Perla L., Agrati L., Vinci V. (2019). The 'sophisticated' knowledge of e-teacher. Re-shape digital resources for online courses. In D. Burgos et al., *Proceedings of HELMeTO*. Springer, Cham. Perla, L., Vinci, V. (2018). TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(32), 68-88.

Abstract 28 Formare i docenti alla progettazione e alla documentazione in Università: verso la formazione di team co-disciplinari

Loredana Perla, Viviana Vinci

Università di Bari - Università Mediterranea di Reggio Calabria

Keywords: sviluppo professionale, Syllabus, Teacher Learning Center, Team interdisciplinari, Faculty development

Lo sviluppo professionale della docenza universitaria rappresenta, com'è noto, una leva strategica per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e contribuire al progresso sociale (Saroyan, Amundsen 2004). Le istituzioni universitarie hanno la responsabilità di sostenere – attraverso azioni di Faculty Development (Sorcinelli et al., 2006; Lotti, Lampugnani, 2020) – un'innovazione didattica che si accompagni a processi di revisione critica e di ricerca sulle metodologie di insegnamento-apprendimento (Felisatti, Serbati, 2017; Perla, Vinci, 2018, Perla, 2020). Per rispondere a tali sfide, assistiamo alla diffusione di Centri universitari per l'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento – Teacher Learning Center – i quali prevedono una certificazione delle competenze, riconosciute e valorizzate anche ai fini carrieristici e retributivi, acquisite attraverso specifici percorsi formativi (Perla, Vinci, 2018). Una delle competenze chiave da implementare nei percorsi di formazione per neoassunti e ricercatori è quella relativa alla progettazione del proprio insegnamento (Moon, 2002; Serbati, 2019) e alla cura documentale (Perla, 2019) che prevede l'esplicitazione di tutte le informazioni necessarie per chiarire agli studenti che cosa sia atteso da loro, sia per comunicare all'esterno (altri docenti, famiglie, stakeholders) le scelte progettuali del docente. È la stesura attenta del Syllabus che permette un lavoro di allineamento e di coerenza interna fra obiettivi formativi, risultati di apprendimento e strategie di valutazione (Serbati, Zaggia, 2012); la sua stesura pone in relazione, inoltre, gli standard attesi dal singolo insegnamento con le competenze in uscita previste dal Corso di studi, quindi con la scheda SUA del Corso e con gli altri insegnamenti. Il Syllabus, non è un adempimento burocratico ma l'artefatto didattico documentale attraverso cui ottenere lo sviluppo professionale del docente (Perla, 2019a). Si presentano i risultati di un'analisi comparativa fra Syllabi di insegnamento di area pedagogica e disciplinare (totale: 94 Syllabi), specificatamente di quattro corsi di laurea dell'Università di Bari: due di area pedagogica: L19 Scienze dell'Educazione e della Formazione e LM 85 Scienze Pedagogiche; due di aree disciplinari, una di ambito umanistico e una di ambito scientifico: LMG/01 Giurisprudenza (Laurea Magistrale a ciclo unico) e L30 Fisica. L'analisi comparativa dei Syllabi è stata condotta per comprendere il grado di chiarezza, coerenza e di eterogeneità nella strutturazione documentale di Ateneo e individuare elementi di criticità e aree di possibile miglioramento dei Syllabi di ciascuna area disciplinare (in particolare relative al grado di differenziazione dei modelli documentali, all'ambito della "valutazione", alla centratura content-centered, alla scarsa cura documentale), nella prospettiva di una possibile costruzione co-epistemologica di un Syllabus co-disciplinare. L'analisi ha reso evidenti alcune risultanze capaci di orientare future prospettive di sviluppo sia a livello di indagine, che nell'ambito della formazione docente in università: fra tutte, l'importanza di strutturare, all'interno dei Teacher Learning Center universitari, Team interdisciplinari (Newell, 1994) composti da docenti di prospettive epistemologiche differenti che possono cooperare alla redazione del Syllabus e nelle pratiche di peer learning, nella convinzione ormai matura che oggi abbia senso, anche in Università, parlare di dialettica da costruire sempre più sintonicamente fra la ricerca in didattica generale e la ricerca in ambito specificatamente disciplinare (Perla, 2019; Perla, Brusa, Vinci, 2018).

Bibliografia:

1. Felisatti, E., & Serbati, A. (Eds) (2017). Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria. Milano: FrancoAngeli.
2. Lotti, A., Lampugnani, P.A. (Eds.). Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane. Genova: GUP.

Gruppo 4: Formazione obbligatoria per i ricercatori e i neoassunti? (coordinato da Maria Maddalena CARNASCIALI e Loredana PERLA)

3. Moon, J. (2002). *The module & programme development handbook: a practical guide to linking levels, learning outcomes & assessment*. London: Routledge.
4. Newell, W.H. (1994). *Designing Interdisciplinary Courses*. *New Directions for Teaching and Learning*, 58, 35-51.
5. Perla, L., Brusa, A., & Vinci, V. (2018). *Insegnare il paesaggio storico*. *Tratteggio didattico co-epistemologico*. *Italian Journal of Educational Research*, 9(20), 77-101.
6. Perla, L., & Vinci, V. (2018). *Dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari all'organizzazione del Teaching Learning Laboratory: la ricerca PRODID presso l'Università di Bari*. *Education Sciences & Society*, 2, 120-140.
7. Perla, L., Vinci, V. (2018). *TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba*. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(32), pp. 68-88.
8. Perla L. (ed) (2019a). *Valutare per valorizzare*, Brescia: La Morcelliana.
9. Perla L. (2019b). *Tessere la vita*. *Scrittura e Sessantotto in cinque microstorie formative Una ricerca didattica*. Milano: FrancoAngeli.
10. Perla L. (2020). "Didattica e pratiche dell'active learning". In Crescenza G., Volpicella A. (2020), *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Roma: Edizioni Conoscenza, pp. 264-274.
11. Saroyan, A., & Amundsen, C. (2004). *Rethinking higher education: From a course design workshop to a faculty development framework*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
12. Sorcinelli, M.D., Austin, A., Eddy, P. & Beach, A. (2006). *Creating the future of faculty development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
13. Serbati, A., & Zaggia, C. (2012). *Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5(9), 11-26.
14. Serbati, A. (2019). *Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti: dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes*. In A., Dipace, V., Tamborra (Eds.). *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (37-54). Milano: FrancoAngeli.

GRUPPO 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE)

Abstract 29 Strategie di innovazione didattica nell'emergenza – un progetto di ricerca, formazione, intervento dell'Università di Bologna

Elena Luppi, Barbara Neri

Alma Mater Studiorum

Università di Bologna

Keywords: qualità e innovazione didattica, ricerca-formazione, valutazione formativa, didattica online, didattica blended

Il DPCM contro la diffusione dell'infezione COVID-19 ha introdotto misure specifiche di contenimento che hanno inciso profondamente sulle attività didattiche, portando allo svolgimento delle lezioni a distanza. In questo contesto, la didattica online si è rivelata uno strumento indispensabile nella fase emergenziale per assicurare un servizio essenziale per l'Università di Bologna. L'Ateneo - valorizzando il modello della "Formative Educational Evaluation" (Kellaghan e Stufflebeam, 2003; Bondioli, Ferrari, 2004) che contraddistingue la metodologia di base per le proprie strategie di innovazione didattica (Luppi, Benini 2017, Luppi 2018, Balzaretti, Vannini, 2018; Balzaretti, Guglielmi, Luppi, Vannini, 2018).- ha quindi realizzato un'indagine, finalizzata a raccogliere le esperienze dei docenti dell'Università di Bologna per sostenere l'erogazione on line dei propri insegnamenti. L'indagine, condotta attraverso questionario, ha coinvolto 593 docenti di tutte le Aree Scientifico Disciplinari, con le finalità di far emergere lo stato dell'arte e favorire la condivisione di buone pratiche e idee per il sostegno e l'innovazione delle metodologie di insegnamento. I dati quantitativi e qualitativi hanno orientato l'ideazione e realizzazione di un ciclo di laboratori formativi finalizzati a sostenere i docenti nell'innovazione della didattica in situazione emergenziale, favorire una prima riflessione per sperimentare e diffondere strategie e metodologie di didattica online, dare vita ad una rete di condivisione delle esperienze nonché effettuare un'analisi del fabbisogno per progettare il successivo piano formativo. In particolare, gli incontri hanno avuto l'obiettivo di contribuire alla condivisione delle esperienze di didattica on line e all'ideazione di nuovi scenari di conduzione applicabili alle aule gestite nella modalità mista sincrona che caratterizzerà la didattica di Unibo nell'a.a. 2020-21: con parte degli studenti in aula e parte collegati da remoto. Sono stati proposti 10 laboratori, suddivisi per ambito disciplinare (5 erogati in due edizioni) condotti da due docenti, di cui un "disciplinarista". La prima parte degli incontri è stata dedicata alla presentazione e disamina degli esiti dell'indagine delle esperienze di didattica on line, la seconda parte, invece, è stata centrata sulla disamina di un caso di studio volto a presentare ed elaborare nuove strategie per la didattica nel modello misto sincrono. La conduzione era volta a fare emergere punti di forza, difficoltà e soluzioni per sostenere l'erogazione della didattica on line e/o mista. Gli esiti dei laboratori, trasversalmente alle cinque Aree Scientifico Disciplinari, hanno fatto emergere numerosi contributi utili alla progettazione di interventi di supporto all'innovazione didattica nelle prossime fasi della gestione dell'emergenza sanitaria. Nel complesso, lo scambio fra i docenti coinvolti ha permesso di condividere e far emergere perplessità e opportunità connesse alla didattica a distanza. Da un lato, è stato rilevato il timore che la didattica a distanza (anche quando si ritornerà ad un quadro di normalità) possa, in una qualche misura, disincentivare gli studenti a frequentare le lezioni in presenza. Dall'altro, invece, questa modalità è stata interpretata come un'opportunità di innovazione didattica da implementare, in ogni caso, con cautela e all'interno di un disegno progettuale fortemente orientato alla qualità del processo didattico e al raggiungimento di elevati obiettivi di apprendimento nonché come leva per "l'inclusione e diritto allo studio".

Bibliografia:

Gruppo 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE)

Asquini G. (a cura di) (2018), *La Ricerca-Formazione*, Milano, Franco Angeli - Balzaretto N.; Vannini I., Promuovere la qualità della didattica universitaria La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2018, 18, pp. 187 – 213 - Betti, M., Davila, D., Martínez, A., Vannini, I. (2015). Una ruta hacia un sistema de aseguramiento de la calidad en Educación Superior: la experiencia del proyecto TRALL (Un percorso verso un sistema di assicurazione della qualità per l'istruzione Superiore: l'esperienza del progetto TRALL) - Betti, M., Vannini, I. (2013). Valutare la qualità dei corsi di lifelong learning in America Latina. Alcune riflessioni teoriche e metodologiche sul disegno valutativo utilizzato nel progetto AlfaIII Trall. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8, 2, pp. 45-61 - Biggs J. & Tang C., (2011), *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead, UK: SRHE and Open University Press - Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*, Bergamo, Junior, 2004 - Colurcio M., Mele C., 2008, *Il quality management per il talento e la creatività*, Franco Angeli, Milano, "Mercati e competitività" (2) pp. 17-44 - House E.R., Howe K.R. (2003). *Deliberative Democratic Evaluation*. In: Kellaghan T., Stufflebeam D.L., a cura di, *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer - *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, pp. 77-115 - Kellaghan T., Stufflebeam D. L., a cura di (2003). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht - Boston - London: Kluwer - Luppi E.; Benini S., (2017), Valutare le strategie di apprendimento negli studenti universitari: primi risultati di una ricerca valutativa condotta all'Università di Bologna, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, pp. 99 – 127.

Abstract 30 European University Teachers learning needs and expectations in time of a pandemic

Antonella Poce

Università degli Studi di Roma Tre

Keywords: learning needs; european; higher education; teachers

In the times of lockdown due to the Coronavirus COVID-19, face-to-face educational functions and activities were being moved online, using remote working sites and tools (UNESCO, 2020). Many university teachers struggled with the adjustment to working and teaching online, (Donitsa-Schmidt, & Ramot, 2020; Rapanta et al., 2020) especially those who had always taught in a traditional classroom and were being asked to rapidly regroup and prepare for a longer period of educational “social distancing”. To face this issue, the European Distance Education and E-learning Network (EDEN) rolled out a series of practical webinars on how to take face-to-face education online. The webinars started by focusing on e-learning teaching / assessment methodologies (Bates, 2011) and moved on to consider broader institutional aspects, such as quality assurance and accountability (Ossiannilsson, & Landgren, 2012). Eleven webinars were carried out from the end of March to the beginning of June each week. A questionnaire was submitted to analyse the participants’ learning needs and expectations. The questionnaire is available at the following link: <https://forms.gle/VsNKD1K4kJg58AbK6> A total of 490 participants answered to the questionnaire (Average age = 47,9; SD = 10,83). Most of the participants were Senior Researchers, Associate or Full professors (N = 159; 32,4%), mainly from the STEM field (N = 169; 34,5%) Humanities and arts (N = 136; 27,8%), and Social and Behavioural Sciences (N = 109; 22,3%). We assumed that the initiative was more attracting for people who have some knowledge on e-learning, compared to people with a very low level of e-learning skills since most of the participants self-assessed their level of expertise in a range between medium (N = 168; 34,3,6%) and high (N = 185; 37,5%). The most reported motivations to participate in the EDEN webinars were (in order of frequency): (1) “Acquiring e-learning practical tools and best practices” (N= 376); (2) Being updated regarding e-learning new trends (N = 323); (3) Sharing ideas to face the challenges related with COVID-19 (N = 175) (4) Meeting and discussing with people interested in the e-learning field (N = 202) (5) Having the opportunity to ask questions to the expert (N = 130). Other motivation expressed were: “Hear about practice in this area in other institutions” and “Learning about alternative assessment tools” The learning needs expressed by teachers were the following: (1) Indications on how to carry out online assessment; (2) Indications on how to face the challenge of accessibility and the digital divide; (3) Instructions on how to support student motivation and involvement, especially in university classes with large numbers of students; (4) Instructions to support collaboration between students; (4) Information on instructional design techniques and best practices. These results can provide guidelines regarding priorities we need to consider in university teacher education and training, supporting the continuation of teaching and learning online in the near future (Reimers, Schleicher, Saavedra, & Tuominen, 2020).

Bibliografia:

- Bates, T. (2011). Understanding Web 2.0 and its implications for e-learning. In *Web 2.0-based e-learning: applying social informatics for tertiary teaching* (pp. 21-42). IGI Global.
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 1-10.
- Ossiannilsson, E., & Landgren, L. (2012). Quality in e-learning—a conceptual framework based on experiences from three international benchmarking projects. *Journal of Computer assisted learning*, 28(1), 42-51.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 1-23.
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic.

Gruppo 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE)

UNESCO (2020) From disruption to recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Abstract 31 Come sviluppare la creatività nella formazione accademica di management: l'uso della pittura

Mariasole Bannò, Giorgia Maria D'Allura

Università degli Studi di Brescia; Università degli Studi di Catania

Keywords: Arte; Creatività; Management; Imprenditorialità

La formazione accademica in ambito manageriale deve rispondere a sfide crescenti determinate dalla fluidità e complessità del contesto in cui i futuri imprenditori e manager si troveranno ad operare (Taylor e Ladkin, 2009; Seifert, 2004). Scopo del presente lavoro è interrogarsi sugli strumenti che, in quanto docenti di management, possiamo portare nelle aule per formare i nostri studenti e le nostre studentesse e prepararli alle sfide che li attendono. Tra gli strumenti a nostra disposizione, è possibile annoverare quelli attinenti all'arte (Nissley, 2002; 2008; 2010). Tra gli altri, Gallos (2008) afferma che l'uso delle arti contribuisce allo sviluppo di abilità come il pensiero creativo, necessario per i manager moderni. Inoltre, in un'epoca come quella che stiamo vivendo (i.e. post o infra-Covid), lo sviluppo di abilità imprenditoriali quali la capacità di intravedere opportunità di business per esempio a fronte di situazioni di crisi, possono rivelarsi fondamentali sia per le imprese esistenti sia - e forse soprattutto - per le imprese che i giovani possono pensare di creare. Pertanto, si ritiene opportuno incoraggiare programmi di formazione tali da creare le condizioni in cui tali abilità possano essere coltivate e rafforzate. L'esperienza del Covid ci ha trasformati inoltre in docenti a distanza in modo improvviso e ha reso ancora più vulnerabile i nostri studenti e le nostre studentesse, caratterizzati da un'inquietudine di fondo (Das, 2012) che mette in crisi il metodo tradizionale di lezione. Necessariamente, occorre porsi nuovi interrogativi per comprendere come coinvolgere gli studenti di management e fornire loro un apprendimento in linea con le sfide che da qui a breve si troveranno ad affrontare. La letteratura sul tema è ricca di esempi: Das (2012) ha utilizzato il participatory photo novel al posto del tradizionale metodo di lezione per insegnare marketing mentre Lee e colleghi (2014) hanno utilizzato un antico dipinto cinese, per rappresentare teorie e concetti di marketing. L'uso delle arti non è, quindi, una novità come metodo di insegnamento, tuttavia esso risulta ancora poco approfondito. Pertanto la motivazione del presente lavoro va ricercata nella volontà di approfondire questi aspetti, soffermandosi sull'utilizzo dei quadri per sviluppare il pensiero creativo sia con riferimento alla definizione di business innovativi (i.e. Caso Università degli Studi di Catania) sia con riferimento ai processi innovativi (i.e. Caso Università degli Studi di Brescia). Lo scopo di utilizzare l'analisi e il commento ai quadri per insegnare vuole incoraggiare negli studenti da una parte il pensiero creativo (i.e. livello individuale), dall'altro il confronto tra punti di vista diversi volto a far emergere la diversità presente dentro le imprese (i.e. livello organizzativo).

Bibliografia:

- Das, K. (2012) 'Using participatory photo novels to teach marketing', *Journal of Marketing Education*, Vol. 34, No. 1, pp.82-95.
- Gallos, J.V. (2008) 'Artful teaching: using the visual, creative and performing arts in contemporary management education', in S. Armstrong and C. Fukami (Eds.): *Handbook of Management Learning, Education and Development*, Part II: Chapter 10: Management Education: In a Formal Learning Context, pp.187-212, Sage, Thousand Oaks.
- Lee, T. R., Ganesh, K., Dadura, A. M., & Anbuudayasankar, S. P. (2014). Using graphical arts in management and marketing teaching for business innovation—case of 'Along the River during the Ching-Ming Festival Painting'. *International Journal of Business Innovation and Research*, 8(2), 154-167.
- Nissley, N. (2010) 'Arts-based learning at work: economic downturns, innovation upturns, and the eminent practicality of arts in business', *Journal of Business Strategy*, Vol. 31, No. 4, pp.8-20.
- Nissley, N. (2008) 'Framing arts-based learning as an intersectional innovation in continuing management education', in Wankel, C. and DeFillippi, R. (Eds.): *University and Corporate Innovations in Lifelong Learning*, Information Age Publishing, Charlotte, USA, pp.187-211.
- Nissley, N. (2002) 'Arts-based learning in management education', in Wankel, C. and DeFillippi, R. (Eds.): *Rethinking Management Education for the 21st Century*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.

Gruppo 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE)

Seifter, H. (2004) 'Artists help empower corporate America', Arts and Business Quarterly Online, Spring 2004 [online]

Taylor, S.S. and Ladkin, D. (2009) 'Understanding arts-based methods in managerial development', Academy of Management Learning & Education, Vol. 8, No. 1, pp.55-69.

Abstract 32 Innovare la didattica e la formazione online promuovendo la partecipazione attiva

Graziano Cecchinato

Università di Padova

Keywords: Teaching innovation; social annotation; Perusall; peer- and self- assessment; Peergrade.

La sospensione delle attività didattiche dovuta al Covid 19 ha obbligato gli atenei italiani a mettere in campo una risposta che si è tradotta, nell'immediato, nella trasposizione e, oggi, nella riproduzione online delle lezioni in presenza (didattica duale). La ricerca educativa però ha messo in luce, ben prima di questa fase emergenziale, i limiti di questo approccio e come l'utilizzo delle nuove tecnologie richieda l'adozione di processi di apprendimento-insegnamento sintonici con il mutato ecosistema conoscitivo da esse prodotto [1, 2, 3, 4]. L'approccio metodologico proposto in questo contributo mira a superare le criticità contingenti integrando nella didattica universitaria i cambiamenti nelle strategie di apprendimento sostenuti dai media digitali. I processi conoscitivi attivati con gli artefatti tecnologici (web, videogames, realtà aumentata e virtuale), hanno come tratto distintivo comune il protagonismo attivo di chi vi interagisce, tratto non valorizzato in contesto accademico, dove l'apprendimento è piuttosto eterodiretto [5, 6, 7]. Il tradizionale sviluppo cronologico degli insegnamenti universitari, che prevede prima la silente frequenza alle lezioni, poi lo studio individuale e infine l'altrettanto individuale esame, viene sostituito con cicli di durata settimanale che trasformano e integrano questi tre momenti. Attraverso il coinvolgimento degli studenti in itinere, si attuano processi di feedback continuo sull'apprendimento lungo tutto lo sviluppo dell'insegnamento. Adottando un approccio flipped classroom l'attività didattica inizia con l'assegnazione di materiali di studio in un ambiente di social annotation (<https://perusall.com>). Di questo vengono messe in luce le funzionalità e le pratiche didattiche attivabili in prospettiva socio-costruttivista [8]. Segue un'attività di active learning (in aula o online) che può essere condotta con differenti metodologie. Fra queste, viene presentata la Peer-Instruction [9], opportunamente integrata con l'attività di social annotation. Il ciclo termina con la produzione da parte degli studenti di elaborati che vengono sottoposti a peer- e self- assessment. A questo scopo viene proposto l'ambiente Peergrade (<https://www.peergrade.io/>) ed espone le funzionalità in grado di valorizzare la dimensione formativa della valutazione fra pari [10]. Il contributo termina con una rassegna delle ricerche condotte nell'ateneo di Padova sulla riprogettazione proposta.

Bibliografia:

1. McAleese, M., Bladh, A., Berger, V., Bode, C., Muehlfeit, J., Petrin, T., ... & Tsoukalis, L. (2013). Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
2. Brennan, J., Broek, S., Durazzi, N., Kamphuis, B., Ranga, M., Ryan, S. (2014). Study on innovation in higher education: final report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
3. John, P., & Sutherland, R. (2005). Affordance, opportunity and the pedagogical implications of ICT. *Educational Review*, 57(4), 405-413.
4. Henderson, M., Selwyn, N., Finger, G., & Aston, R. (2015). Students' everyday engagement with digital technology in university: exploring patterns of use and 'usefulness'. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), 308-319.
5. Gee, J. P. (2013). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
6. Prensky, M. R. (2012). From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning. Corwin Press.
7. Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press.
8. Miller, K., Lukoff, B., King, G., & Mazur, E. (2018). Use of a social annotation Platform for Pre-class reading assignments in a Flipped introductory Physics class. *Frontiers in Education*, 3(8), 1-12.
9. Mazur E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Gruppo 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE)

10. Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

Abstract 33 TEACH@HOME: la formazione in UNIMORE durante il lockdown su didattica a distanza e strumenti digitali

Claudia Bellini, Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Tommaso Minerva

Università di Modena e Reggio Emilia

Keywords: Online Learning; Teaching Training; Instructional Design; Covid-19; Higher Education

Nel momento dell'imprevedibile e repentino cambio di rotta imposto dall'emergenza pandemica, ogni università si è confrontata principalmente con lo spostamento della didattica dalla modalità in presenza a quella online, ma non solo. Altra sfida, non meno importante, è stata quella dei docenti nell'affrontare questo "salto" senza le conoscenze pedagogico-didattiche per la formazione completamente a distanza, come gli aspetti legati alla progettazione degli apprendimenti e degli ambienti e della valutazione online. Le esperienze vissute during Covid raccontano come ci si è naturalmente concentrati sugli strumenti da utilizzare, materiali e consigli d'uso per sostituire in tempi brevi la presenza con l'online. La risposta data dall'Università di Modena e Reggio Emilia ha messo in campo non soltanto le soluzioni tecnologiche, ma anche le conoscenze pedagogiche e di Instructional Design di cui già disponeva per via della lunga esperienza di erogazione di corsi in modalità mista. Con questo articolo forniamo un approfondimento sulla formazione pensata principalmente per i docenti e proposta online, in modalità open, tra aprile e maggio 2020 nel corso di due cicli di webinar dal titolo Teach@home su piattaforme pubbliche. Il primo ciclo ha previsto una panoramica su metodologie e risorse legate all'online learning, il secondo un focus sugli strumenti tecnologici e gli obiettivi di formazione, per un totale di 14 incontri che hanno visto un'alta partecipazione, non soltanto del personale Unimore (docente, TA e studente). I dati sulla partecipazione sono esposti e commentati nel presente contributo. La formazione, inoltre, è stata arricchita dall'attivazione di un portale dedicato che ha raccolto tutti i materiali di formazione prodotti in questa fase (video tutorial, registrazione degli eventi, guide degli strumenti) e di canali per il supporto diretto ai docenti. Proprio questa esperienza ha mostrato che sono ancora molti gli aspetti legati all'insegnamento online che restano scoperti nella nostra comunità accademica e, per questo, necessitano di un ripensamento globale. La formazione proposta, data l'emergenza, non ha considerato i diversi livelli di confidence dei docenti con le tecnologie e gli strumenti di didattica online (LMS, webconference e recording tool), né tantomeno è stato possibile partire dagli obiettivi di apprendimento dei docenti e progettare un'azione significativa. Tuttavia, proprio da ciò che non ha potuto esserci data la straordinarietà legata al momento storico, nasce la riflessione che proponiamo in questa sede sulla progettazione di percorsi sostenibili di formazione per i docenti universitari sulle tematiche specialistiche della didattica online, dello user engagement ed experience, delle metodologie di didattica mista.

Bibliografia:

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 1-23.

Abstract 34 Innovations in Geomatics Teaching during the Covid-19 emergency

Matteo Botto, Bianca Federici, Ilaria Ferrando, Sara Gagliolo, Domenico Sguerso

Università di Genova

Keywords: Geomatica; Didattica Innovativa; Didattica a Distanza; Metodologo; Supporto al Docente

Il presente lavoro fa riferimento all'esperienza didattica maturata dal gruppo di Geomatica presso l'Università di Genova. La geomatica è la disciplina che si occupa del rilevamento, del monitoraggio dell'eventuale evoluzione nel tempo e delle relative analisi del dato spaziale, descrittivo di ambienti sia naturali che antropici dal punto di vista metrico e tematico. La didattica in tale ambito consta di lezioni frontali sempre seguite da esercitazioni esperienziali sul campo, nelle quali gli studenti hanno l'occasione di svolgere in prima persona campagne di misura e di elaborarne i risultati in piccoli gruppi oppure, a seconda del corso, di analizzare la cartografia digitale necessaria per affrontare applicazioni concrete nei diversi ambiti di studio dell'ambiente urbano e naturale. Al termine dei corsi, gli studenti redigono un elaborato, sotto forma di relazione tecnica o di presentazione della metodologia d'analisi applicata, da esporre durante l'esame finale. L'emergenza sanitaria per la pandemia dovuta al Covid-19, che, come noto, ha negato la possibilità di svolgere l'attività didattica in presenza, ha messo particolarmente in discussione lo svolgimento delle esercitazioni pratiche, usualmente caratterizzate da una forte interazione sia con il docente sia tra colleghi del corso. Tuttavia, essa ha dato modo di velocizzare un processo d'innovazione già pianificato e attivato dall'Università di Genova prima dell'insorgere dell'emergenza sanitaria. L'obiettivo è diventato, pertanto, la realizzazione di una didattica a distanza efficace, in grado di mantenere immutate le caratteristiche di partecipazione attiva, con un coinvolgimento diretto e un discreto livello d'interazione con gli studenti nel processo di apprendimento, mediante l'uso di nuovi strumenti tecnologici e nuovi approcci. Grazie al prezioso aiuto di un professionista dedicato, esperto in metodologie didattiche, sono stati analizzati gli approcci già in uso nei vari corsi in ambito geomatico, individuando TBL (Team Based Learning) e PBL (Problem Based Learning) quali tecniche già impiegate con successo, benché variandone le modalità di fruizione. Sono state quindi sperimentate nuove strategie per realizzare lezioni ancor più partecipative, grazie all'introduzione di strumenti informatici quali, ad esempio, instant polls, quiz e glossari. L'impiego di tali strumenti e strategie di didattica innovativa, nel contesto della didattica a distanza forzata, ha avuto un ruolo determinante per la riuscita di lezioni telematiche coinvolgenti e per il controllo del livello e della qualità dell'apprendimento, da parte sia dei docenti sia degli stessi studenti. L'esperienza è stata resa ulteriormente arricchente grazie all'introduzione di questionari dedicati, proposti al termine dei vari corsi, nei quali gli studenti hanno potuto fornire un feedback sul corso stesso e sugli strumenti in esso sperimentati, eventualmente proponendo soluzioni migliorative. Complessivamente le tecnologie adottate sono risultate particolarmente utili anche grazie alla forte propensione e disponibilità all'adattamento dimostrata dagli studenti. La sperimentazione della didattica innovativa in ambito geomatico ha indubbiamente rafforzato la consapevolezza dei docenti circa l'ampia varietà di strumenti a disposizione per la realizzazione di un approccio didattico più efficace ed efficiente, e ne ha favorito l'approfondimento e l'uso appropriato, declinandone l'utilizzo in funzione dell'obiettivo didattico e della tipologia di attività teorica o pratica affrontata.

Bibliografia:

Botto M., Federici B., Ferrando I., Gagliolo S., Sguerso D. Innovations in Geomatics teaching during the Covid-19 emergency. Applied Geomatics (submitted); Chen X., 1998. Integrating GIS education with training: a project-oriented approach. Journal of Geography, 97(6), pp. 261-268. <https://doi.org/10.1080/00221349808978843>; Ciolli M., Federici B., Ferrando I., Marzocchi R., Sguerso D., Tattoni C., Vitti A., Zatelli P., 2017. FOSS tools and applications for education in geospatial sciences. ISPRS International Journal of Geo-Information, 6(7), pp. 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijgi6070225>; Drennon C., 2005. Teaching geographic information systems in a problem-based learning environment. Journal of Geography in Higher Education, 29, pp. 385-402. <https://doi.org/10.1080/03098260500290934>; Höhle J., 2005. Project-based learning in geomatics at Aalborg University. In: Tools and Techniques for e-learning, Proceedings of the ISPRS working group VI/1 - VI/2, Institute of Geodesy and Geoinformation Science,

Gruppo 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE)

Technische Universität Berlin; Kosmatin Fras M., Grigillo D., 2016. Implementation of active teaching methods and emerging topics in Photogrammetry and Remote Sensing subjects. *International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, XLI-B6, pp. 87-94. <https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLI-B6-87-2016>; Martín-Romero J.L., Pérez-Martín E., Herrero Tejedor T.R., Prieto J.F., Velasco Gómez J., López-Cuervo Medina S., Molina Sánchez I., Pérez Zapata C., Aguirre de Mata J., Mateos Martín H., Conejo Martín M.A., López Herrera J., 2018. Virtual Reality immersive of geomatic techniques learning. In: 10th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, pp. 7177-7181. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2018.1694>; Mitsova H., Landa M., Shukunobe M., 2012. Building Open Source geospatial education at research universities: Where we are and what is holding us back. In: *Proceedings of Open Source Geospatial Research and Education Symposium 2012*, pp. 42-49; Sguerso D., Ausonio E., Federici B., Ferrando I., Gagliolo S., Viaggio S. Educational experiences for Geomatics scientific dissemination. In: *Communications in Computer and Information Science*, ed. Springer; presented at the International Workshop in memory of Prof. Raffaele Santamaria, R3 in *GEOMATICS: Research, Results and Review* (in print); Tucci G., Parisi E.I., Conti A., Corongiu M., Fiorini L., Panighini F., 2019. Educational and training experiences in Geomatics: tailored approaches for different audience. *International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, XLII-2(W11), pp. 1097-1104. <https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLII-2-W11-1097-2019>

Abstract 35 Progetto in 16:9. Una sfida formativa

Maria Carola Morozzo della Rocca, Chiara Olivastri, Giulia Zappia

Università di Genova

Keywords: design, formazione, progetto, digitale, reale

Il contributo intende evidenziare – a valle dell’esperienza pandemica appena vissuta e facendo tesoro del punto di vista degli studenti coinvolti nella didattica a distanza – criticità e buone pratiche della formazione sul progetto in relazione al settore scientifico disciplinare del design (ICAR/13). L’emergenza, imponendo un uso intensivo ed esclusivo delle tecnologie digitali nella formazione universitaria, ha dimostrato in pochi mesi le opportunità offerte dal virtuale, ma ha parimenti indicato la necessità di ridisegnare i capisaldi educativi in atto. Le attività progettuali considerate imprescindibili nella formazione del designer e tradizionalmente legate al concetto di ‘imparare facendo’ o costruite su uno stretto rapporto di mutuo scambio in aula tra docente-discente e discente-discente sono state repentinamente modificate dalla didattica a distanza (DAD). Qualsiasi modello di formazione sia stato pensato, strutturato e avviato dalla comunità scientifica del design negli ultimi anni all’interno delle proprie scuole, dei propri corsi di laurea o a supporto di altre discipline è stato inevitabilmente sottoposto a un repentino stress test dovuto all’esperienza della DAD in epoca COVID-19 e gli insegnamenti erogati nel semestre appena concluso, in questo senso, sono stati a tutti i livelli inediti e sperimentali perché urgenti e non pianificati, stimolanti perché raccolti come una sfida, ma soprattutto istruttivi poiché hanno consentito di viverli intensamente prima e di analizzarne pregi e difetti subito dopo. In questo scenario l’insegnamento del progetto ha assunto un ruolo apicale nel suo porsi quale elemento trasversale, costante e caratterizzante la formazione nel nostro settore scientifico disciplinare in quanto ambito di rielaborazione, applicazione e sintesi di tutte le conoscenze e competenze che contraddistinguono l’essere e l’operare del designer. Gli studenti delle lauree triennali e magistrali in design dell’Ateneo genovese - nello scorso mese di giugno - sono stati eletti a campione di riferimento per due diversi sondaggi a risposte multiple, ideati e sottoposti da chi scrive, con l’obiettivo di interpretare criticamente le esigenze reali del settore e formulare una ripartenza effettivamente centrata sui bisogni dell’utente. I risultati emersi e le successive rielaborazioni sotto forma di infografiche sintetizzano l’esperienza dell’e-learning in relazione e in contrapposizione alla didattica tradizionale, mettendo a diretto confronto quelle attività più squisitamente pratiche e radicate sulle interazioni dirette che la didattica in presenza ha da sempre favorito e che, apparentemente, la DAD sembrerebbe aver negato. Il contributo, inserendosi in questo scenario, privilegia tre argomenti di approfondimento: Design IN-formazione, Design E-formazione, Design TRANS-formazione. Design IN-formazione inquadra la disciplina e la prassi del progetto in continua evoluzione, poiché centrate sull’uomo e sulle anticipazioni delle necessità di una società in perpetuo e veloce cambiamento. Design E-formazione sintetizza criticamente l’esperienza dell’e-learning tralasciandola sia con gli occhi dei docenti sia con quelli degli studenti. Design TRANS-formazione, infine, pone lo sguardo oltre l’esperienza di insegnamento appena vissuta per predisporre modelli di formazione capaci di definire scenari futuri stabili, sintonizzati al mondo del progetto e del lavoro, rispondendo con coerenza alle esigenze di quello che prevediamo dovrà essere il saper fare progettuale di domani.

Bibliografia:

Acquati, E., & Bellini, C. (eds.). (2016). Digital Italy 2016. Per una strategia nazionale dell’innovazione digitale. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli editore. Auricchio, V. (2018). Agilità didattica: Luisa Collina sulla evoluzione delle scuole di design. *Agathon International Journal of Architecture, Art and Design* n° 03 - 2018 (pp 213-218). Palermo: Palermo University Press - Photograp srl. Avvio del progetto "Sharing, collaboration, cooperation" (SCC). (2018). Retrieved October 17, 2018, from <https://www.bruxelles.confcooperative.it/Dettaglio/ArtMID/506/ArticleID/804/Avvio-del-progetto-Sharing-collaboration-cooperation-SCC>. Cappadocia, F., Collina, F., Pepe, E. (2020, June 10). Il futuro delle università dopo la pandemia coronavirus. Mashable Italia, Retrieved from <https://it.mashable.com/coronavirus-1/3466/il-futuro-delle-universita-italiane-dopo-la-pandemia?ref=fbp8&fbclid=IwAR2HqmAdk1dn3BzWjdcGOjOO4Ax1%E2%80%A6> Danna, S. (2020, May 22). L’architetto Carlo Ratti: «Uffici condivisi, lezioni online e laboratori: o le università cambiano, o molte

Gruppo 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE)

moriranno». Open, Retrieved from <https://www.open.online/2020/05/22/coronavirus-intervista-carlo-ratti-universita-scuola/> Furlanis, G. (ed.). (2016). La didattica del design in Italia. Roma: Gangemi Editore. Mecca, S., Cianfanelli, E., Cinquepalmi, F., Condotta, M., Giorgi, D., Giretti, A. et al. (2020). L'Università che verrà. Firenze: didapress. Tosi, F. (2020, June 3). La nuova normalità e la didattica aumentata dalla tecnologia. Il giornale dell'architettura.com - inchieste, Retrieved from <https://inchieste.ilgiornaledellarchitettura.com/la-nuova-normalita-e-la-didattica-aumentata-dalla-tecnologia/> Witze, A. (2020, June 01). Universities will never be the same after the coronavirus crisis. Nature, Retrieved from https://www.nature.com/articles/d41586-020-01518-y?utm_source=Nature+Briefing&utm_campaign=32981e1f33-briefing-dy-20200601&utm_medium=email%E2%80%A6

Abstract 36 La formazione dei docenti universitari ai tempi di COVID, il caso dell'Università di León

Mercedes López-Aguado

Universidad de León, España

Keywords: Formazione, Faculty Development, COVID19, insegnamento virtuale

L'Università spagnola, come in molti altri paesi, ha dovuto modificare brusca e inaspettatamente il modo d'impartire i suoi insegnamenti. Costretti dalla pandemia del COVID19, abbiamo dovuto adattare i sistemi e le risorse a modalità d'insegnamento diverse da quelle abituali nelle nostre università, che è, per lo più, presenziale. Così, durante il periodo di confinamento forzato dallo stato di allarme decretato dal governo spagnolo, dal 15 marzo al 7 giugno, l'insegnamento a tutti i livelli educativi spagnoli è stato sviluppato completamente online. L'inizio del corso 2020/21, avviene in un momento in cui la situazione sanitaria non è completamente controllata, poiché si stanno verificando nuovi contagi e focolai, per cui l'insegnamento deve avvenire in condizioni che garantiscano la sicurezza di tutti gli interessati. D'altra parte, bisogna combinare queste misure con quelle che garantiscano agli studenti l'accesso all'insegnamento in modo da poter proseguire il loro processo formativo nel miglior modo possibile. Per rispondere a questa doppia esigenza (sicurezza sanitaria e formazione di qualità), le università spagnole hanno adattato l'insegnamento a tre modalità di insegnamento in funzione del numero di studenti e degli spazi disponibili: presenziale, online e combinato. Gli insegnanti devono modificare il loro modo di affrontare: la pianificazione e l'organizzazione del l'insegnamento, gli strumenti di comunicazione con gli studenti, le strategie e le attività di insegnamento-apprendimento e i sistemi di valutazione del l'apprendimento (per citare gli adeguamenti più significativi). Se è vero che una parte degli insegnanti ha una certa esperienza in questo tipo di competenze, la grande maggioranza non ha avuto esperienza alcuna nella formazione online e quindi ha bisogno di supporto e formazione espressa per affrontare questo cambiamento con garanzie di successo. L'Università di León attraverso la sua Scuola di Formazione (che ho l'onore di dirigere dal 2017) ha risposto subito a queste richieste e così nel periodo di confinamento, 26 azioni formative sono state realizzate per formare gli insegnanti della ULE agli strumenti didattici e alla valutazione online. Con l'inizio dell'anno accademico, abbiamo dato priorità a questa linea di formazione (per l'insegnamento online) a scapito del nostro programma generale. Per organizzare e ottimizzare questa formazione l'abbiamo strutturata in cinque grandi moduli: 1. Strumenti di base per l'insegnamento virtuale 2. Progettazione di materie per l'insegnamento non presenziale o semi presenziale 3. Preparazione e gestione di contenuti e materiali (con particolare attenzione alla produzione di pillole di apprendimento) 4. Gestione del campus virtuale: Moodle. 5. Strumenti specifici per: gestione e monitoraggio dell'insegnamento, realizzazione d'attività, lavoro di gruppo... 6. Strategie e strumenti per la comunicazione con lo studente 7. Strategie e strumenti per la valutazione virtuale Dall'inizio del corso fino a questo momento offriamo corsi e laboratori che hanno lo scopo di formare e sostenere gli insegnanti in tutti gli aspetti precedentemente citati. Infine, a complemento di queste azioni formative, abbiamo creato uno spazio chiamato "Risorse per l'insegnamento online" in cui sono disponibili sia le registrazioni dei diversi corsi e workshop tenuti sia la varietà di materiali, guide e tutorial utili per l'insegnamento e/o la valutazione virtuale.

Bibliografia:

Banco Mundial (2020a). Education response note to COVID-19 in Europe and Central Asia. BM, Education Global Practice. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/742921588958963336/Response-Note-to-COVID-19-in-Europe-and-Central-Asia-Policy-and-Practice-Recommendations> Banco Mundial (2020b). Remote learning, distance education and online learning during the COVID19 pandemic: A Resource List by the World Bank's EdTech Team. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/964121585254860581/pdf/Remote-Learning-Distance-Education-and-Online-Learning-During-the-COVID19-Pandemic-A-Resource-List-by-the-World-Banks-Edtech-Team.pdf> Diez-Gutierrez, E., y Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 10(2), 102-134. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.5604> Education Endowment Foundation - EEF (2020) Impact of school

Gruppo 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE)

closures on the attainment gap: Rapid Evidence Assessment, London: Education Endowment Foundation. Recuperado de [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/EEF_\(2020\)_-_Impact_of_School_Closures_on_the_Attainment_Gap.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/EEF_(2020)_-_Impact_of_School_Closures_on_the_Attainment_Gap.pdf) Gulikers, J., Runhaar, P., y Mulder, M. (2018). An Assessment Innovation as Flywheel for Changing Teaching and Learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(2), 212-231. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2017.1394353> Hortigüela, D., Palacios, A., y López-Pastor, V. (2019). The impact of formative and shared or coassessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341> Oblinger, D.G. (2018). It's Not Just about the Technology--It's What You Do with It That Counts. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 50(4), 40-43. <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.2018.1509584>

Abstract 37 Analisi di caso della riprogettazione di un percorso faculty development durante il lockdown da pandemia di covid-19

Garavaglia Andrea, Cerbino Roberto, Milani Manuela, Papini Sabrina, Lazazzara Alessandra, Zannini Lucia

Università degli Studi di Milano

Keywords: covid-19 pandemic, teaching design, needs analysis, higher education

Introduzione: A Febbraio 2020, iniziava, all'Università degli Studi di Milano (UNIMI), in collaborazione col Centro per l'innovazione didattica e le tecnologie multimediali (CTU), un percorso di Faculty Development (FD) per un gruppo di RTDB-UNIMI (N=96). A causa della pandemia di Covid-19, tale percorso ha subito un'interruzione dal mese di Marzo, durata circa due mesi. Alla ripresa delle attività, il percorso di FD è stato ri-progettato sulla base di due azioni: dapprima sono stati identificati nuovi obiettivi formativi rispetto a quelli originariamente individuati; in seguito, si è ridisegnato il percorso didattico alla luce dei nuovi obiettivi formativi, e della necessità di adottare una modalità a distanza per le sessioni di formazione sincrona con i ricercatori [1] [2] [3].

Metodi: Per identificare i nuovi obiettivi formativi è stato costruito in tempi brevi un questionario ("Rilevazione dei fabbisogni formativi legati alla Didattica a Distanza") contenente quesiti sulla condizione contingente di erogazione degli insegnamenti da parte degli RTDB-UNIMI coinvolti e i relativi bisogni formativi [4] [5]. Il questionario è stato somministrato online a Marzo-Aprile 2020. Inoltre, attraverso un forum sono state raccolte domande e considerazioni sull'esperienza vissuta dai partecipanti, in relazione alla didattica emergenziale e dopo l'attività di FD riprogettata.

Risultati e Discussione: L'esito del questionario ha messo in evidenza che l'88% dei rispondenti stava conducendo lezioni a distanza durante il semestre. Per il 19% di questi, il passaggio online ha comportato anche un aumento significativo degli studenti, fattore che può determinare un'ulteriore complessità nel riprogettare le attività didattiche identificate prima della pandemia. Questo dato mette in evidenza che la particolare situazione emergenziale presenta delle caratteristiche diverse dalle proposte di e-learning universitario studiate finora [6], soprattutto considerando l'utenza coinvolta. Il 94% degli RTDB-UNIMI ha preferito proporre durante il lockdown lezioni anche in sincrono, mentre le lezioni in modalità asincrona sono state adottate solo dal 50% dei rispondenti. Gli RTDB-UNIMI riferiscono, inoltre che diversi studenti precedentemente "non frequentanti", sono stati in grado di frequentare grazie alla maggior flessibilità offerta dalla DAD. Tra i bisogni degli RTDB-UNIMI rilevati, emerge soprattutto la necessità di comprendere come migliorare l'interazione docente-studenti, sia in termini di comunicazione che di gestione dei feedback, anche non verbali. Il percorso formativo precedentemente progettato, pensato per docenti di una università che eroga in modo massiccio attività d'aula, pur presentando molti spunti inerenti l'uso delle tecnologie didattiche e delle modalità blended, non poteva più esaurire le nuove esigenze, e considerando l'elevata possibilità che la pandemia possa includere almeno l'anno accademico successivo il gruppo di ricerca ha deciso di attuare un processo di riprogettazione [7] rimodulando gli incontri presenza in sessioni in Zoom con attività in piccolo gruppo nelle breakout rooms e question-and-answer attraverso Mentimeter e Sli.do, in modo da presentare tecniche e metodologie spendibili online.

Conclusioni: Dai questionari e dalle informazioni ricavate nei forum sono emerse interessanti considerazioni per una riprogettazione del percorso di FD per RTDB-UNIMI, in grado di rispondere ai bisogni emersi durante la pandemia, tra cui la necessità di approfondire ulteriormente le forme di interazione e coinvolgimento degli studenti sia online sia in presenza, insieme alla sperimentazione di tools e metodologie specifiche [8].

Bibliografia:

- [1] Bao, W. «COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University Human Behavior and Emerging Technologies» 2020.
- [2] Quezada, R.L, Talbot, C., Quezada-Parker, K.B. «From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education programme's response to COVID-19» Journal of Education for Teaching, 2020.
- [3] Mowles, E.D., Nguyen, C.K., Nguyen, L.T., Hollows, J.E., Eslinger, M., Kowalski, E.M., Burpo, F.G., Limbocker, R. «Lessons from the USMA Faculty Development Workshop in Teaching STEM Courses During COVID-19» ChemRxiv, 2020.

Gruppo 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE)

- [4] A. Lotti, «Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova» *Form@re*, vol. 18, n. 1, pp. 248-250, 2018.
- [5] Serbati, A., Aquario, D, Da Re, L., Paccagnella, O., Felisatti, E. «Exploring Good Teaching Practices and Needs for Improvement: Implications for Staff Development» *ECPS Journal*, vol. 21/2020, pp. 43-64, 2020.
- [6] Hodges, C., Moore, S., Barb, L., Trust, T., & Bond, A. «The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning» *EDUCAUSE*, 2020.
- [7] Laurillard, D. «Teaching as a design science building pedagogical patterns for learning and technology» *Journal British Journal of Educational Studies*, vol. 60, pp. 448-450, 2012.
- [8] O'Keefe, L., Rafferty, J., Gunder, A., Vignare, K., «Delivering high-quality instruction online in response to COVID-19» 2020.

Abstract 38 Il docente universitario: personalizzazione e autoefficacia percepita

Alessandra La Marca, Leonarda Longo, Elif Gulbay

Università di Palermo

Keywords: autoefficacia, personalizzazione didattica, DaD,

Per rispettare le misure di distanziamento imposte dal COVID 19, le Università hanno dovuto adottare la didattica a distanza (DaD). L'occasione è stata propizia per cercare di personalizzare il processo di insegnamento-apprendimento, vale a dire per centrare meglio la formazione erogata dalle università sulle esigenze dei singoli studenti. L'attuazione dei principi della didattica personalizzata ha richiesto un impegno non indifferente ai docenti che vi si sono cimentati. È stato ipotizzato che la percezione della propria capacità di personalizzare la formazione degli studenti con il supporto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, influisse sull'efficacia didattica dei docenti universitari che hanno raccolto la sfida della personalizzazione durante il secondo semestre dell'a. a. 2019-20. Nel contributo si chiarisce in che senso è usata l'espressione "personalizzazione didattica" ed è illustrato il costrutto dell'autoefficacia dei docenti. Con la ricerca si è indagato tale costrutto in un campione di docenti dell'Università di Palermo, cercando di individuare quali variabili avessero inciso nella loro formazione. A tal fine è stato adattato uno strumento che consente ai docenti universitari di riflettere sulla percezione di efficacia nell'implementare pratiche didattiche personalizzate a distanza. Le domande di ricerca si possono così formulare: come i docenti abitualmente creano, attraverso l'uso delle tecnologie, ambienti di apprendimento e situazioni didattiche per lo sviluppo dell'apprendimento degli studenti? Quali sono le finalità, le modalità e le difficoltà legate all'utilizzo abituale di nuovi ambienti di apprendimento e di insegnamento? Quali sono le conoscenze relative alla DaD e ai vantaggi e le difficoltà del suo eventuale utilizzo nella didattica universitaria? Che percezione hanno i docenti del loro ruolo? Con la ricerca si è inteso indagare tre aspetti della percezione di autoefficacia dei docenti, ritenuti fondamentali per l'implementazione di una didattica personalizzata efficace: a) rispetto alla loro capacità di conoscere adeguatamente le caratteristiche degli studenti, selezionare adeguatamente gli obiettivi formativi, adattare le proprie metodologie per andare incontro anche ai bisogni individuali degli studenti; b) rispetto alla capacità di progettare adeguatamente l'ambiente di apprendimento; c) rispetto alle abilità relative al favorire la collaborazione tra i colleghi tramite l'utilizzo delle tecnologie. Lo strumento di rilevazione utilizzato nella ricerca è ora disponibile per diagnosticare il livello di autoefficacia presente nei docenti universitari che prossimamente dovranno fare ricorso alla DaD.

Bibliografia:

1. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control, cit. C. Wilson- L. Marks Woolfson – K. Durkin, School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching, «International Journal of Inclusive Education» (24), 2(2020), pp. 218-234. L.C. Soodak- D.M. Podell- L.R. Lehman, Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion, cit.
2. Biasi V. et al., Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente-SAED): adattamento e validazione in Italia, cit.
3. García Hoz, V. L'educazione personalizzata, a cura di G. Zanniello, Brescia, La Scuola, 2005, p. 27.
4. Gibson S. - Dembo, H.M. Teacher efficacy: A construct validation, «Journal of Education Psychology» (76), 4(1984), pp. 569-582.
5. Keefe J. W., & Jenkins M., Personalized instruction, Phi Delta Kappan, 83(6), 2002, pp. 440-448.
6. Kim, M. K, Kim S. M., Khera O., & Getman J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. The Internet and Higher Education, 22(Supplement C), pp. 37-50.
7. La Marca A. (a cura di) Personalizzazione e apprendimento. Strumenti e competenze, Roma, Armando 2005, pp. 14-15.
8. La Marca A. & Gulbay, E. Didattica universitaria e sviluppo delle soft skill, Pensa Multimedia, Lecce, 2018.

Gruppo 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE)

9. Sharma U. - Loreman T. - Forlin, C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. «Journal of Research in Special Educational Needs» (12), 1(2012), p. 14. M. Zee – H.M. Koomen, Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research, cit.
10. Tschannen-Moran M. - Hoy, A.W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, «Teaching and teacher education» (17), 7(2001), pp. 783-805.

Abstract 39 Bilancio della formazione a distanza nell'era della pandemia: un'esperienza nella Svizzera italiana

Fulvio Poletti

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)

Keywords: formazione a distanza, Covid-19, bilancio/inchiesta studenti e docenti

A seguito delle misure straordinarie di contenimento della pandemia di Covid-19 introdotte nel Cantone Ticino (Svizzera) nel mese di marzo 2020, la formazione di base della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI: www.supsi.ch) ha dovuto essere adattata, in modalità a distanza, per permettere a tutti gli studenti di portare a termine il semestre primaverile, nonostante l'isolamento forzato. Al fine di monitorare l'esperienza e valutarne l'evoluzione, la Direzione SUPSI ha incaricato un team di ricercatori interni di elaborare una serie di indagini, a carattere quantitativo e qualitativo, mediante l'ausilio di questionari online – uno intermedio, ad aprile, rivolto esclusivamente al corpo studentesco (campione 2'517, rispondenti 1'768 = 70%) e uno a fine anno accademico sia per studenti (1'219 risposte su 2'398 invii = 51%), sia per docenti (298 risposte su 583 invii = 53%) –, nonché con la realizzazione di focus group che hanno coinvolto una sessantina di studenti/esse. I risultati raccolti – particolarmente significativi tenuto conto dell'alto tasso di risposta (sopra il 50% per tutti i rilevamenti intrapresi) – consentono non solo di stilare un bilancio grazie alle osservazioni e valutazioni espresse dagli interpellati circa la formazione a distanza (FD) esperita, ma permettono pure di ricavarvi utili suggerimenti e indicazioni per il prosieguo. Infatti la situazione pandemica attuale non permette di ritornare alla formazione in presenza come prima della crisi, ma richiede tuttora di adottare modalità di FD o perlomeno ibride (blended learning), nel rispetto delle norme di distanziamento previste a livello cantonale e federale. Il presente intervento intende riportare i principali risultati emersi dai vari sondaggi effettuati e delineare prospettive future. Il fatto che le condizioni attuali della pandemia non consentono un ritorno alla formazione totalmente in presenza, sollecitano a costruire una “nuova normalità” nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento, potendo tuttavia contare sull'esperienza vissuta e su elementi significativi emersi dalle inchieste effettuate, i quali possono essere di aiuto per migliorare quanto sin qui realizzato e per prefigurare scenari futuri perlomeno sul breve-medio termine. Sulla base del copioso materiale empirico raccolto e analizzato si sono tematizzati alcuni aspetti e fattori che possono contribuire a dare un volto più chiaro e strutturato a questa “nuova normalità”, in cui la formazione ibrida (blended) vedrà un alternarsi di formazione tradizionale con attività online. In quest'ottica sono state poste in evidenza alcune tematiche volte a portare un contributo riflessivo e operativo nel prefigurare possibili scenari e orizzonti futuri nell'ambito della formazione accademica nell'era della pandemia: La qualità dell'apparato tecnologico; L'ambiente digitale a supporto dell'insegnamento e dell'apprendimento; La regia dell'impianto formativo; La centralità della relazione; L'autonomia, la responsabilità e la flessibilità; L'orientamento verso un sistema misto di presenza e di distanza; Il rafforzamento delle competenze del corpo docente.

Bibliografia:

- Bates, (Tony) A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning – Second Edition*. <http://solr.bccampus.ca:8001/bcc/file/6e34af22-19b4-4271-9337-8ee1160d85ec/1/Teaching-in-a-Digital-Age-Second-Edition-1571760016.html#chapter-section-7-2>
- Cheok, M. L., Wong, S. L., Ayub, A. F., & Mahmud, R. (2017). Teachers' Perceptions of E-Learning in Malaysian Secondary Schools. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(2), 20–33.
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2018). Le numérique à l'université: Facteur explicatif des méthodes pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(34(3)), Article 3. <https://doi.org/10.4000/ripes.1682>
- Dziuban, C., Moskal, P., Thompson, J., Kramer, L., DeCantis, G., & Hermsdorfer, A. (2015). Student Satisfaction with Online Learning: Is it a Psychological Contract? *Journal of Asynchronous Learning Network*, 19. <https://doi.org/10.24059/olj.v19i2.496>
- Fox, K., Bryant, G., Lin, N., Srinivasan, N. (2020, July 8). Time for Class – COVID-19 Edition Part 1: A National Survey of Faculty during COVID-19. Tyton Partners and Every Learner Everywhere.

Gruppo 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE)

<https://www.everylearnereverywhere.org/wp-content/uploads/TimeforClass-COVID19-Part-1-NationalFacultySurvey-Final.pdf>

Kwon, Y., & Noh, Y. (2015). A Study on Evaluating Learning Effects Based on Analysis of Satisfaction in E-learning. *International Journal of Knowledge Content Development & Technology*, 5, 103–122.

<https://doi.org/10.5865/IJKCT.2015.5.2.103>

Méthodologies pour le développement de cours e-learning—Un guide pour concevoir et élaborer des cours d'apprentissage numérique. (2012). <http://www.fao.org/3/i2516f/i2516foo.htm>

Means, B., & Neisler, J., with Langer Research Associates. (2020). Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates During the COVID-19 Pandemic. Digital Promise. https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2020/07/ELE_CoBrand_DP_FINAL_3.pdf

Mohammadi, H. (2015). Investigating users' perspectives on e-learning: An integration of TAM and IS success model. *Computers in Human Behavior*, 45, 359–374. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.044>

Poletti, F. (2020) *La Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, nel panorama universitario svizzero*, in Lotti, A. & Lampugnani, P. A. (Eds.). *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press, pp. 41-65. ISBN: 978-88-3618-023-3 (versione a stampa) – ISBN: 978-88-3618-024-0 (versione eBook). Disponibile da:

https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Faculty_Development_in_Italia_ebook_indicizzato.pdf

Università degli Studi di Trieste: Questionario per la Rilevazione delle opinioni degli Studenti sulle attività didattiche (integrato con questionario sulla didattica a distanza) a.a. 2019/20.

<https://web.units.it/sites/default/files/all/nucleo->

[valutazione/pagine/QuestionarioRilevazioneStudentiAD2019_20_integratoDAD.pdf](https://web.units.it/sites/default/files/all/nucleo-valutazione/pagine/QuestionarioRilevazioneStudentiAD2019_20_integratoDAD.pdf)

Collaborative Knowledge Building Group: Questionario sull'Accettazione della didattica a distanza - Docente (QDADD).

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdA2GbqFNOMUe5gKrVgLNPMPCwTwkqjsZkxeHFMdQRQSaNPA/viewform>

Abstract 40 Dall'Informal Learning alla diffusione di best practices nella didattica accademica

Stefano Bonometti, Michela Prest, Annalisa Grimaldi

Università dell'Insubria

Keywords: formal-informal learning, best practices, digital learning, experience learning

Nel contesto dell'Università dell'Insubria, la formazione dei docenti ha visto emergere due linee di crescita professionale: la prima, ancora in una fase nascente, è di natura formale-istituzionale, si configura in un percorso di formazione ideato nel periodo antecedente il Covid19 e consiste in sei incontri distribuiti su tematiche dell'area didattica (interattività con gli studenti e competenze digitale), relazionale (motivazione, engagement) e dei disturbi dell'apprendimento (DSA), rivolti a tutti i docenti e obbligatorio per i nuovi ricercatori. Questo percorso formale-istituzionale si è ridotto durante il periodo COVID19 a quattro incontri online in sincrono, di cui due rivolti alla conoscenza e la gestione operativa di strumenti tecnico-digitali necessari per svolgere le lezioni da remoto (Moodle e Teams) e due centrati sui modelli e sulle pratiche didattiche per supportare la didattica online maggiormente interattiva e connessa con la realtà, dalla Flipped Lesson al Service Learning. Una seconda linea di crescita, su cui si vuole porre particolare attenzione, è caratterizzata per un taglio informale, occasionale, strettamente legato ad un processo botton-up che diversi docenti hanno sperimentato all'interno del proprio ambito didattico. Emerge quindi, anche nel contesto universitario una spinta basata sull'Informal Learning, sull'intraprendenza dei singoli che attraverso una sorta di Problem Based Learning informale, sperimentano e delinano nuove prassi didattiche frutto del confronto e dei contatti personali e occasionali propri di ognuno. Questa prospettiva rappresenta un campo di particolare attenzione, se osservata attraverso la prospettiva dei Workplace Studies e dell'Informal Learning nei contesti di lavoro. Si evidenziano quindi esperienze molto significative di apprendimento che partono dal basso in modo informale, con il limite di una scarsa condivisione e diffusione nel contesto organizzativo. Nello specifico sono emerse tre esperienze di innovazione didattica che potrebbero diventare best practices interne, se intenzionalmente diffuse: a) sperimentare uno strumento di didattica aumentata per simulare pratiche di laboratorio biotecnologico; b) sperimentare il lavoro di gruppo in un setting misto presenzaonline in un laboratorio di fisica; c) sperimentare l'intreccio tra plenaria e gruppi di lavoro in un ambiente esclusivamente online sincrono nelle lezioni dell'area umanistica. Queste tre esperienze rappresentano per noi dei "casi studio" per comprendere le modalità e le condizioni di contesto che favoriscono esperienze di Informal Learning 1 sabato 10 ottobre 2020 nell'ambito didattico universitario, inoltre permettono una focalizzazione sulle condizioni favorevoli o ostacolanti per la diffusione la condizione di queste buone pratiche didattiche in un ottica di apprendimento organizzativo universitario.

Bibliografia:

S. Bonometti, Lavorando s'impara, Pensamultimedia. Eraut M. (2007), Learning from other people in workplace, in «Oxford Review of Education», Vol.33, n. 4, pp.403-422. V. Marsik (2006), "Informal Strategic Learning in the Workplace", in J.N. Streumer, Work Related Learning, Springer. K. E. Watkins, V. J. Marsick, M. Grant Wofford, A. D. Ellinger (2018), "The Evolving Marsick and Watkins (1990) Theory of Informal and Incidental Learning", in New Directions for adult and Continuing Education, 159/2018

Abstract 41 UNIGE e formazione during-Covid. L'esperienza del Team di Innovazione Didattica di Ateneo

Tommaso Piccinno, Michele Masini, Paola Lampugnani, Federica Picasso, Sara Garbarino, Matteo Botto

Università di Genova

Keywords: Supporto metodologico, didattica a distanza, formazione professionale

Per quanto non ancora dotata di un Teaching & Learning Centre, l'Università di Genova ha reagito prontamente all'emergenza Covid-19 offrendo un immediato supporto ai docenti per la gestione delle modalità didattiche a distanza. L'Ateneo ha potuto mettere in campo un gruppo di esperti metodologi (Team di Innovazione Didattica - TIDA) che stavano lavorando già a partire dall'autunno 2019 al supporto di 10 Corsi di Studio per l'introduzione di metodologie didattiche innovative. A partire dall'inizio dell'emergenza il TIDA, coordinato da Prorettore alla formazione e Delegato per l'e-learning, si è fatto carico di raccogliere le istanze ed erogare diverse azioni di supporto a tutti i docenti dell'Ateneo utili a garantire lo svolgimento delle attività di didattica e valutazione secondo una modalità a distanza. La possibilità di reagire in tempi rapidi è stata favorita dalla struttura organizzativa snella e "piatta" e al grande margine di autonomia che è stato concesso, pur nel limite di un forte indirizzo e di una costante supervisione da parte degli organi istituzionali. La prima e fondamentale necessità a cui dare risposta è stata rendere in grado i docenti di erogare una video lezione, identificata come la più semplice e immediata soluzione per trasportare la didattica online. A questo scopo è stato necessario anzitutto formare il TIDA sugli strumenti tecnici da adottare. La collaborazione con i settori informatici (CeDIA e E-Learning) è stata fondamentale e uno degli elementi chiave che ha permesso il successo dell'operazione. Il gruppo di metodologi si è poi fatto portavoce e formatore sugli aspetti tecnici, facendo tesoro del bagaglio di competenze didattiche e di comunicazione che spesso manca ai tecnici puri e sfruttando la migliore comprensione delle necessità dei docenti. Le metodologie di formazione e informazione utilizzate hanno previsto una serie di webinar sui principali software per la DAD, ma anche una serie di guide scritte e videotutorial pubblicate sul sito e sulla piattaforma Moodle di Ateneo. Infine, una quota significativa lavoro è stata svolta fornendo consulenze anche a singoli docenti sulla base delle specifiche richieste di supporto attraverso chat, telefono, forum, e-mail e videoconferenze. Infine, dopo gestita la prima emergenza, l'Ateneo è stato particolarmente proattivo nella gestione dell'emergenza anche a medio termine, sviluppando una serie di formazioni a distanza anche asincrone finalizzate a dare gli strumenti per la progettazione dei corsi dell'a.a. 2020/2021 in modalità DAD o blended. Tali attività hanno permesso al gruppo di interagire con circa la metà del personale docente di Ateneo e di proporre non solo azioni di supporto di base sull'utilizzo degli strumenti e delle piattaforme ma anche e soprattutto di coadiuvare i docenti nella progettazione e attuazione di forme di didattica a distanza a carattere attivo, interattivo e cooperativo. Il Team ha così potuto supportare i docenti proponendo formazioni specifiche sui principali strumenti di interazione sulla piattaforma Moodle di Ateneo, sugli strumenti di instant-poll, e ha supportato alcuni docenti nella progettazione ed erogazione di didattica a distanza attraverso l'utilizzo di specifiche metodologie didattiche interattive e cooperative (IBL, PBL, TBL, flipped classroom, cooperative learning).

Bibliografia:

- Biggs J., Tang C. (2011), *Teaching for Quality Learning at University*, McGrawHill, New York. Centra J.A. (1978). Types of faculty development programs. *Journal of Higher Education*, 49(2), 151-162.
- De Rossi M., Ferranti C. & Castelli L. (2017). Esperienze sul campo di didattica universitaria con l'uso delle ICT - Information and Communication Technology. In Felisatti, E., & Serbati A. *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli
- Dipace A., Limone P., Bellini C. (2017). Faculty development e innovazione didattica. Le esperienze dell'Università di Foggia. *Excellence and innovation in learning and teaching*, 1, pp. 126-142.
- Felisatti E. & Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 323-340.

Gruppo 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE)

- Felisatti E. (2016). Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all'intervento sul campo. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 5–16.
- Lotti A. (2017). Sviluppare le competenze formative dei docenti universitari: l'esperienza dell'Università di Genova. *Excellence and innovation in learning and teaching*, 1, pp. 95-111.
- Serbati A., Felisatti E., Dirkx J (2015). Professional development and the growth of university teacher communities in the context of educational change. *Proceedings of the 8th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville (Spain). 16-18 November, 2015, 951–961.
- Sorcinelli M.D. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Stylus Publishing, Quicksilver Drive Sterling, Virginia.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Abstract 42 Spazio digitale e mediazione ibrida nella formazione del docente universitario: uno studio esplorativo

Perla L., Scarinci A., Amati I.

Università di Bari

Keywords: faculty development, mediazione digitale, TPCK

Il processo di digitalizzazione che sta interessando le università da alcuni anni a questa parte ha subito un forte impulso a partire dalla primavera 2020, quando con il D.P.C.M. 4 marzo 2020 è stata imposta la sospensione obbligatoria della frequenza in presenza ai corsi di laurea e il trasferimento forzato dell'offerta formativa dentro uno spazio comune attraverso il web (Cope, Kalantzis 2008), al fine di contrastare e contenere il diffondersi della pandemia da COVID-19 e di salvaguardare il diritto allo studio di studentesse e studenti. Durante l'emergenza l'istruzione è stata oggetto di iniziative governative nazionali e internazionali, diventando essa stessa un'emergenza e l'educazione a distanza è stata finalmente ri-guardata come la chiave per risolvere (o perlomeno fronteggiare la crisi) (Williamson, Eynon, Potter, 2020). La pandemia ha posto i docenti universitari di fronte alla necessità di ridisegnare progettualmente la propria azione didattica integrando le tecnologie nella mediazione non più come mere 'funzioni' agevolanti la trasmissione del sapere. Docenti e studenti si sono trovati co-abitanti di uno spazio didattico da 'reinventare': quello digitale. Uno spazio che ha finito col delinearsi come 'terzo educativo' (Perla, 2016), come 'terzo spazio' (Potter et alii, 2017) e che didatticamente assume un ruolo fondamentale perché è nello spazio che le azioni, le pratiche e i modi di fruizione si modellano (Ceruti, Lazzarini, 2016; Malaguzzi, 2010; Scarinci, Dipace, 2019). È lo spazio, insieme al tempo, che governa le pratiche (Foucault, 1996) e articola la mediazione didattica (Damiano, 2013) attraverso dispositivi e artefatti connotati e adattati. Il docente va formato a creare una "rete" tra questi elementi. Il nostro studio si è proposto di indagare come lo spazio della mediazione didattica universitaria sia ripensabile all'insegna della logica della rete, ovvero come luogo di circolazione e condivisione in cui connettere interessi, valori e progetti di docenti e studenti (Castells, 2004; Rivoltella, 2020). La ricerca è stata frutto della collaborazione tra l'Associazione Asduni - Associazione per la promozione e lo sviluppo della didattica universitaria e il Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Il disegno dell'indagine ha seguito un approccio mixed-methods (Creswell J. W., Plano Clark V. L., Guttman M., Hanson W. 2005). Sono state sviluppate due fasi: nel corso della prima è stato somministrato a un campione di 720 docenti universitari italiani un questionario CAWI di esplorazione dell'agito mediale e valutativo nella fase di riconversione dovuta all'emergenza sanitaria Covid-19 (Felisatti, Perla et alii, in press). Nella seconda parte dell'indagine è stato somministrato un questionario a un campione di 418 studenti del Corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bari frequentanti il secondo semestre dell'anno accademico 2019-2020 al quale sono seguite interviste in profondità costruite su 'affondi' specifici emergenti dall'analisi dei dati e dalla comparazione degli esiti. Grazie al confronto fra le evidenze degli esiti del primo questionario (docenti) e di quelle del secondo questionario (studenti) è stata effettuata un'analisi di efficacia (percepita) dei mediatori secondo la tripartizione dei framework del 'teacher knowledge' (PCK - Shulman, 2002), più centrato sul contenuto, del TPCK (Mishra & Koehler, 2006), più centrato sulla mediazione integrata dalle tecnologie; del 'sophisticated knowledge' (Perla, Agrati, Vinci, 2019), maggiormente focalizzato sulla mediazione personalizzata. Le risultanze dello studio legittimano l'opportunità di implementare programmi di Faculty Development centrati sulla "mediazione ibridata" in contesto accademico.

Bibliografia:

- Castells, M., (2004). La città delle reti. Marsilio, Venezia
- Creswell, J. W., Plano, Clark V. L., Guttman, M., Hanson, W., (2005). Advanced mixed methods research designs. In Tashakkori, A., Teddlie, C., Teddlie C.B. (Eds.): Handbook of mixed methods in social & behavioral research. Sage, Thousand Oaks, CA
- Damiano, E., (2013). La mediazione didattica. Franco Angeli, Milano
- Mishra, P., & Koehler, M., (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108, 1017-1054. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Gruppo 5: La formazione during-Covid (coordinato da Andrea BASSO e Anna DIPACE)

- Perla, L., (2010). Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa. La Scuola, Brescia
- Perla, L., (2016). La mediazione 'plurale' nel lavoro educativo. In: Perla, L., Riva, M.G.: L'agire educativo. Manuale per educatori socio-assistenziali. La Scuola, Brescia.
- Perla, L., Agrati, L.S., Vinci, V., (2019). The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses. In: Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online, Burgos. HELMeTO 2019, Sprinsger, Cham
- Potter, J. and McDougall, J., (2017). Digital Media, Culture and Education: Theorizing Third Space Literacies. Palgrave MacMillan, London.
- Rivoltella, P.C., (2020). New Literacies, editoriale Essere a Scuola n. 6/2020
- Williamson, B.; Eynon, R.; Potter, J., (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, Learning, Media and Technology, 45:2, 107-114, (p.111)

Abstract 43 L'e-collaboration nella attività di Tirocinio: una proposta metodologica

Baldassarre Michele e Sasanelli Lia Daniela

Università di Bari

Keywords: Tecnologie digitali- metodologie didattiche- tirocinio- e-collaboration

Obiettivo principale del contributo è quello di presentare il percorso ragionato di digitalizzazione e di gestione delle tecnologie didattiche concretizzatosi nell'ambito delle attività di Tirocinio del Corso di Laurea in " Scienze della Formazione Primaria" dell'Università degli Studi di Bari. L' emergenza scaturita dal COVID-19 ha condotto anche i Tutor Coordinatori del suddetto corso di Laurea ad utilizzare le tecnologie digitali per ri-disegnare un setting di apprendimento, oltre che un insieme di pratiche e relazioni, funzionale all'acquisizione delle conoscenze e alla maturazione di competenze correlate al percorso di Tirocinio. La proposta metodologica scelta e di seguito attuata è stata la "Classe di Bayes" (Ferri & Moriggi, 2019), un modello didattico/ formativo, centrato sullo studente e modulato su una tipologia di cooperazione razionale , abilitata dalle tecnologie. Tale metodologia ha promosso, anche a distanza, esperienze laboratoriali attive (Dewey, 1938) in cui si è enfatizzato lo scambio dinamico delle conoscenze e la co-costruzione condivisa di nuovi significati, attraverso tre differenti tipologie di insegnamento-apprendimento: 1)Tool Box 2) Problem Solving Cooperativo 3) Situation Room. La finalità raggiunta è stata quella di garantire un apprendimento significativo ed efficace (Adelman, 1984; Ausubel,1978), mirato all'acquisizione di competenze, intese come entità complesse nelle quali si integrano molteplici elementi: conoscenze, abilità ed aspetti metacognitivi (Le Boterf, 1990; Pellerey, 2004). Unitamente a questo risultato, sfruttando le opportunità offerte dal web per raggiungere gli obiettivi proposti (attraverso l'utilizzo di strategie creative, strumenti on-line e nuovi canali) l'esperienza condotta ha promosso la dimensione sociale dell'apprendimento ed incoraggiato l'e-collaboration (Sancassani, Brambilla, Casiraghi & Marengi, 2019).

Bibliografia:

Adelman, C.(1984). Starting with students: promising approaches. American higher education. Washington, DC: National Institute of Education. Ausubel D. P. (1968). Educational Psicology. A cognitive view. New York: Holt, Rinearth and Winston, Inc. Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan Company. Ferri P., Moriggi S., (2018). A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata.Milano: Mondadori. Le Boterf, G. (1990). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Editions de l'Organisation. Pellerey, M. (2004). Competenze individuali e portfolio. Firenze: La Nuova Italia. Sancassani, S., Brambilla, F. , Casiraghi, D.,& Marengi, P.(2019), Progettare l'innovazione didattica. Milano: Pearson Education.

GRUPPO 6: Quali professionisti per supportare l'innovazione didattica? (coordinato da Silvia BRUZZI ed Ettore FELISATTI)

Abstract 44 La formazione dell'Instructional Designer nel Corso di Laurea Triennale in Digital Education dell'Università di Modena e Reggio Emilia

Katia Sannicandro, Claudia Bellini, De Santis Annamaria, Tommaso Minerva

Università di Modena e Reggio Emilia

Keywords: Instructional Design; Faculty Development; Learning Experience Design; Learning Engineering

A partire dall'anno accademico 2019-2020 è stato attivato presso l'Università di Modena e Reggio Emilia il Corso di Laurea triennale in Digital Education (<https://www.digitaleducation.unimore.it/>). Il corso rientra nella Classe L-19 Scienze dell'Educazione e della Formazione e prevede l'articolazione specifica in tre indirizzi (dopo il primo anno di percorso comune): Educatore psico-sociale nei contesti digitali Educatore digitale nei contesti socio/sanitari Instructional Designer nei contesti digitali Rispetto alla figura dell'Instructional Designer, nel contesto universitario italiano si tratta di un caso unico di percorso di formazione pensato per preparare una figura che abbia competenze in tale ambito professionale. La figura dell'Instructional Designer in ambito internazionale è già da alcuni anni al centro di studi e ricerche strettamente connesse ai processi di faculty development. Come evidenziato nell'ultimo rapporto Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition del 2020 sia la figura dell'Instructional Designer che i processi legati alla progettazione didattica hanno registrato un maggior riconoscimento professionale, la collaborazione con i docenti è considerata come cuore dell'ecosistema del learning design. Il contributo si focalizza sul percorso formativo Unimore dedicato alla figura dell'Instructional Designer con l'obiettivo di "mappare" le competenze e gli ambiti di applicazione anche attraverso un confronto con figure professionali che operano in contesti differenti (europeo e internazionale, nella formazione universitaria e professionale, ecc.).

Bibliografia:

Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brook, D. C., Grajek, S., Alexander, B., ... & Gannon, K. (2020). 2020 Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition (pp. 2-58). EDUCAUSE. Bond, M. A., & Blevins, S. J. (2020). Using Faculty Professional Development to Foster Organizational Change: a Social Learning Framework. *TechTrends*, 64(2), 229-237. Laurillard, D., Kennedy, E., Charlton, P., Wild, J., & Dimakopoulos, D. (2018). Using technology to develop teachers as designers of TEL: Evaluating the learning designer. *British Journal of Educational Technology*, 49(6), 1044-1058. Seeto, D., & Herrington, J. A. (2006). Design-based research and the learning designer. Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1919&context=edupapers>

Abstract 45 Team Metrics: dall'aula al team. Una app di supporto alle metodologie didattiche basate su gruppi

Marilena Carnasciali, Sara Garbarino, Luca Gelati, Giovanna Guerrini, Vincenzo Petito, Daniele Traversaro

Università di Genova

Keywords: gruppi omogeneamente eterogenei, teamwork, auto ed etero valutazione, osservazione competenze tra pari, sviluppo competenze trasversali

Il contributo riporta il risultato di una collaborazione interprofessionale volta a dare una risposta concreta ad alcuni fabbisogni formativi espressi dalle docenti coinvolte. L'implementazione del modello di apprendimento centrato sullo studente e l'integrazione di metodologie di didattica attiva ed interattiva all'interno del grande gruppo richiedono la strutturazione di squadre (team) di lavoro utili a mettere in atto processi di peer education, tutoring e review. Tali team risultano più efficaci se costruiti sulla base di determinate caratteristiche di apprendimento, sociali - culturali, soft-skill e caratteristiche della personalità. Al fine di migliorare l'efficacia del lavoro in gruppo e le competenze trasversali degli studenti, fondamentale è, inoltre, l'autovalutazione e la valutazione tra pari relativamente al comportamento all'interno del gruppo. Sulla base di tali requisiti, è stata progettata la web app Team Metrics, nata da un team interdisciplinare, Edutainment Formula - Università di Genova, che unisce competenze in ambito gestionale, informatico e in scienza della formazione, frutto di un'esperienza in ambito didattico e di educazione esperienziale. La web app consente di misurare atteggiamenti, comportamenti e competenze di un team di lavoro, in particolare permette di: 1. formare gruppi omogeneamente eterogenei partendo da questionari di kick-off personalizzabili [docenti]; 2. misurare in modo oggettivo le soft-skill dei propri studenti attraverso la modalità di auto ed etero osservazione del comportamento agito (acting-out) durante un laboratorio, una attività di gruppo o un contest di team building legato ad una specifica competenza prefissata [docenti]; 3. visionare sul proprio dispositivo dati e report oggettivi strettamente personali sui propri punti di forza e di debolezza [studenti]; 4. realizzare un piano sviluppo competenze orizzontale nel tempo [studenti]; 5. visionare per ogni gruppo di lavoro a livello aggregato, la polarità o l'equilibrio delle dimensioni ritenute strategiche (es: clima, produttività e processo) [docenti o corsi di studio]. Team Metrics è quindi innanzitutto uno strumento per formare gruppi omogeneamente eterogenei, ovvero gruppi eterogenei all'interno, ma tutti omogenei tra loro, e quindi confrontabili. L'algoritmo utilizzato è Grumbler (Sparrow, 2011) che prevede in input una serie di variabili, chiamate di conflitto, su cui vengono costruiti i gruppi. Le variabili, raccolte dai questionari di kick-off in Team Metrics, sono viste dall'algoritmo come variabili qualitative nominali (es. classi di età, classi di voto). L'algoritmo gestisce fino a 20 variabili e può generare un numero di gruppi da 2 a 2500. Ad ogni esecuzione il programma genera una nuova distribuzione di gruppi, costruita con criteri analoghi alla precedente ma garantendo minima sovrapposizione tra due risultati successivi, per lasciare maggiore libertà di scelta all'utente. Nel lungo termine, Team Metrics offre allo studente strumenti oggettivi per favorire lo sviluppo di competenze orizzontali, quali: · la consapevolezza di sé e degli altri, · la capacità di definire un obiettivo e la scelta del tempo tecnico per raggiungerlo, · la pianificazione e l'organizzazione del lavoro personale inserito in un gruppo, · la competenza di autovalutazione (acquisizione delle proprie potenzialità e dei propri limiti), · l'importanza della collaborazione e della comunicazione nel lavoro in team. Con la funzione long-life learning, lo studente può inoltre visualizzare una traccia di cambiamento per ogni soft-skill distribuita tra un'osservazione e l'altra e per tutto il percorso accademico. L'impegno nel miglioramento delle soft-skills ritenute strategiche dal proprio corso di studi potrà essere attestato da un Badge.

Bibliografia:

Andrejczuk, E., Berger, R., Rodriguez-Aguilar, J.A., Sierra, C., Marín-Puchades, V. (2018) "The composition and formation of effective teams: computer science meets organizational psychology." Knowl. Eng. Rev. 33, e17 Frame, T. R., et al. (2015) "Student perceptions of team-based learning vs traditional lecture-based learning." American Journal of Pharmaceutical Education 79.4. Kirkpatrick, M. S. (2017) "Student perspectives of team-based learning in a CS course: Summary of qualitative findings." Proceedings of the

Gruppo 6: Quali professionisti per supportare l'innovazione didattica? (coordinato da Silvia BRUZZI ed Ettore FELISATTI)

2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education. Millis, B J., Cottell P.G. (1997) "Cooperative Learning for Higher Education Faculty." Series on Higher Education. Oryx Press, USA.

Ohland, M. W., et al. (2012). "The comprehensive assessment of team member effectiveness: Development of a behaviorally anchored rating scale for self and peer evaluation." *Academy of Management Learning & Education*, 11(4):609–630.

Rotondi, M. (2000). *Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità*. Franco Angeli.

Serpelloni, G., Simeoni, E., Aldegheri, F. "Team working, Comportamento organizzativo e multidisciplinarietà." Serpelloni G, Simeoni E, Rampazzo L. *Quality management*. Verona, VR: La Grafica (2002): 357-386.

Sparrow, Malcolm K.. *The GRumbler*. 2011. Updated August 21, 2019. <https://scholar.harvard.edu/msparrow/grumbler>

Abstract 46 Instructional Designer e innovazione didattica

Laura Selmo

Università di Milano-Bicocca

Keywords: Innovazione didattica, instructional designer, e-learning

A partire dalla seconda guerra mondiale negli Stati Uniti cominciò a svilupparsi l'Instructional Design un campo di ricerca che tenendo conto delle teorie dell'apprendimento, è andato a sistematizzare il processo di progettazione, conduzione e validazione di un intervento formativo, individuando le diverse fasi che lo compongono (Gagne & Briggs, 1974; Persico, 1997; Reigeluth, 2013). Sono nati così diversi modelli tra cui ADDIE (Peterson, 2003) che segue un processo lineare di 5 fasi: analisi, progettazione, sviluppo, implementazione e valutazione. Questo modello si basa sui principi di User Centred Design, che prevedono di basare la progettazione sui bisogni, sulle esigenze e sulle caratteristiche dell'utente coinvolgendolo in apposite fasi di test, si applicano anche alla progettazione di interventi formativi per cogliere eventuali esigenze o problematiche non espresse, che potrebbero condizionare le fasi di lavoro successive. Successivamente attorno agli anni 2000 si è andato a sviluppare un altro filone di ricerca incentrato sulle prime tre fasi di ADDIE, il Learning Design. Questo approccio si è andato a focalizzare in particolare sulle problematiche che i docenti devono affrontare nella progettazione e realizzazione della formazione (Prieto, Dimitriadis, Craft, Derntl, Émin et al. 2013; Persico, Milligan & Littlejohn, 2015). Partendo da questi approcci è sorta l'esigenza che vi siano delle figure specializzate che possono aiutare il docente a predisporre il proprio corso. Ora in particolar modo dove tutti si sono dovuti adeguare all'utilizzo delle nuove tecnologie vi è un bisogno sempre più crescente di un riadattamento del modo di insegnare e degli strumenti didattici. Il contributo ha come obiettivo quello di analizzare la figura professionale dell'instructional designer e definire come questa figura possa essere inserita nel contesto universitario italiano, iniziando anche a ragionare su percorsi formativi specifici volti a preparare a questa professione. Questa figura potrebbe accompagnare il docente nella predisposizione del corso, affiancandolo nell'utilizzo delle piattaforme in uso (es. Moodle) e segnalando possibili strumenti metodologici efficaci per far apprendere. Negli Stati Uniti l'instructional designer lavora già da tempo a fianco degli insegnanti, verrà quindi presentato il caso del Center for Distributed Learning dell'University of Central Florida che ha proprio il compito di supportare e sviluppare strumenti e metodologie utili all'insegnamento e apprendimento on line e ha creato corsi specifici per preparare i docenti all'utilizzo di questi nuovi strumenti con l'aiuto di instructional designers. Partendo da questo caso si vuole ragionare su come e cosa sia trasferibile in Italia.

Bibliografia:

Gagne, R. M., & Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. NY: Holt, Rinehart & Winston.

Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: Instructional design at its best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3), 227-242.

Persico, D. (1997). Methodological constants in courseware design. *British Journal of Educational Technology*, 28(2), 111-124

Persico, D., Milligan, C., & Littlejohn, A. (2015). The Interplay Between Self-Regulated Professional Learning and Teachers' Work-Practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2481-2486.

Prieto, L. P., Dimitriadis, Y., Craft, B., Derntl, M., Émin, V., Katsamani, M., ... & Villasclaras, E. (2013). Learning design Rashomon II: exploring one lesson through multiple tools. *Research in Learning Technology*, 21.

Reigeluth, C. M. (Ed.). (2013). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Routledge

Abstract 47 La professionalità dell'instructional designer per l'innovazione didattica. Un'esperienza di Faculty Development presso l'Università di Genova

Matteo Botto, Sara Garbarino, Paola Alessia Lampugnani, Michele Masini, Tommaso Francesco Piccinno, Federica Picasso

Università di Genova

Keywords: instructional designer, faculty development, teaching & learning centre, multiprofessionalità

La richiesta di cambiamenti nella didattica è un'esigenza sempre più sentita anche in Italia, tanto che dal 2015 al 2019 trentasei Atenei hanno avviato iniziative di Faculty development. Una delle figure centrali per il cambiamento è l'instructional designer (ID), che possiede le competenze metodologico-didattiche necessarie per sostenere il processo di transizione della didattica. L'ID è spesso coinvolto in progetti che richiedono l'utilizzo di nuove tecnologie (es.: MOOC, didattica blended e/o flipped), oppure nell'implementazione di queste in setting didattici pre-esistenti: è quindi necessario che possieda una adeguata conoscenza di queste metodologie e di modelli per la loro Implementazione. Anche le sue conoscenze e competenze didattiche al di fuori degli ambienti online, sebbene meno ricercate, sono altrettanto importanti per il rinnovamento della didattica universitaria.

Presso l'Università di Genova, lo scoppio dell'emergenza COVID-19 ha reso indispensabile l'introduzione della didattica a distanza in tutti i corsi. Il lavoro sinergico tra psicologi, pedagogisti, docenti, personale tecnico-amministrativo, informatici e tecnici, ha supportato efficacemente questa transizione. Ne è emerso come i facilitatori del cambiamento non possano essere solo esperti di metodologie didattiche, ma debbano essere in grado di gestire e organizzare un processo formativo sia dal punto di vista della pianificazione sia dell'implementazione metodologica e tecnico/amministrativa, tenendo in conto anche gli eventuali vincoli normativi o procedurali dettati da circostanze particolari. La necessità di collaborare con diverse figure professionali, spesso in condizioni di stress dovute all'emergenza, ha messo in luce l'importanza per l'ID di possedere soft skills interpersonali, comunicative e di team work. Inoltre, data la complessità della situazione, è stata richiesta agli ID una continua riflessione sulle proprie conoscenze e competenze, azione favorita dall'aver un team composto da professionisti con diversi titoli di studio ed esperienze professionali. Non esistendo uno standard per la formazione di un ID ambito accademico, il suo ruolo che può essere dinamico e diversificato a seconda delle caratteristiche dell'ente in cui lavora e del grado di strutturazione in accademia: ci si aspetta che gli ID abbiano un ampio bagaglio di conoscenze e competenze didattiche, esperienze nell'implementazione di modelli di istruzione e apprendimento e competenze cross-culturali.

Infine, siccome l'attività dell'ID ha spesso a che fare con l'innovazione didattica, non dovrebbero mancare competenze relative alla ricerca per poter valutare l'efficacia delle metodologie introdotte, poiché essere un ricercatore fornisce gli strumenti per un continuo aggiornamento metodologico-didattico.

In conclusione, le competenze degli ID che possono rendere di successo le esperienze di Faculty Development sono:

approfondita conoscenza e competenza metodologica, competenze informatiche, competenze interpersonali per lavorare in sinergia con i tecnici e competenze informatiche, esperienza di didattica e formazione in prima persona, conoscenza e comprensione delle dinamiche "lato docente" e competenze di ricerca.

Un Teaching & Learning Centre efficace dovrebbe, quindi, essere strutturato per comprendere professionisti con competenze distribuite su più fronti, da quelle pedagogiche a quelle gestionali e informatiche, e avere diversi profili professionali complementari, quali pedagogisti, informatici, esperti di comunicazione e amministratori in grado di collaborare in modo agile e costruttivo.

Bibliografia:

Pan, C. C., Deets, J., Phillips, W., & Cornell, R.

(2003). Pulling tigers' teeth without getting bitten: Instructional designers and faculty. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 289–302.

Gruppo 6: Quali professionisti per supportare l'innovazione didattica? (coordinato da Silvia BRUZZI ed Ettore FELISATTI)

- Maitre, H., & Smith, S. (2009). Managing ID in the context of a training organization. In K. Silber & W. Foshay (Eds.), *Handbook of improving performance in the workplace*, volume one: Instructional design and training delivery (pp. 658–719). Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470592663.ch19>.
- Anglin, G., & Morrison, G. (2000). An analysis of distance education research: Implications for the instructional technologist. *Quarterly Review of Distance Education*, 1(3), 189–197.
- Christensen, T. K., & Osguthorpe, R. T. (2004). How do instructional-design practitioners make instructional-strategy decisions? *Performance Improvement Quarterly*, 17(3), 45–65.
- Dooley, K., Lindner, J., Telg, R., Irani, T., Moore, L., & Lundy, L. (2007). Roadmap to measuring distance education instructional design competencies. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(2), 151–159.
- Kenny, R. F., Zhang, Z., Schwier, R. A., & Campbell, K. (2005). A review of what instructional designers do: Questions answered and questions not asked. *Canadian Journal of Learning and Technology, La Revue Canadienne De L'Apprentissage Et De La Technologie*, 31(1). Retrieved from <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/147/140>
- Kumar, S., & Ritzhaupt, A. (2017). What do instructional designers in higher education really do? *International Journal on E-Learning*, 16(4), 371–393.
- Rothwell, W. J., & Kazanas, H. C. (2008). *Mastering the instructional design process: A systematic approach* (4th ed.). San Francisco: Pfeiffer.
- Richardson, J.C., Ashby, I., Alshammari, A.N. et al. Faculty and instructional designers on building successful collaborative relationships. *Education Tech Research Dev* 67, 855–880 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9636-4>
- Russ-Eft, D., Bober, M. J., de la Teja, I., Foxon, M. J., & Koszalka, T. A. (2008). *Evaluator competencies standards for the practice of evaluation in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Abstract 48 Un centro universitario a supporto dell'innovazione didattica: struttura organizzativa e professionalità complementari

Tommaso Minerva, Claudia Bellini, Annamaria De Santis, Katia Sannicando

Università di Modena e Reggio Emilia

Una tipica struttura di Ateneo per la gestione del Faculty Development prevede la separazione di funzioni tra più unità o strutture organizzative: la struttura che si occupa delle metodologie didattiche, la struttura che si occupa delle tecnologie (tipicamente il centro IT), la struttura che si occupa della produzione di contenuti, la struttura che si occupa della pianificazione e così via.

Il modello che descriviamo in questo lavoro rappresenta invece una struttura unitaria e che comprende al suo interno tutte le figure e le professionalità utili e necessarie a sostenere un processo di innovazione da una pluralità di punti di vista: metodologie didattiche, linguaggi, tecnologie, sistemi di produzione, tutoraggio e assistenza, proposte.

Il Centro Edunova, attivo presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, sin dal 2002 sotto diverse forme statutarie assolve a questa funzione di punto di convergenza delle azioni di innovazione didattica dell'Ateneo. Non è strutturato come un Faculty Development Center (FDC) ma, di fatto, ne svolge le mansioni integrando, inoltre, molte altre funzioni solitamente non presenti in un FDC.

Fanno riferimento al Centro 28 Unità di personale con i seguenti profili: 5 Instructional Designer; 2 Tecnici Informatici; 2 Grafici; 5 Tecnici gestione strutture multimediali; 2 Coordinatori; 3 tutor di progetto; 3 amministrativi; 5 esperti di produzioni audio/video (anche live); una esperta di comunicazione/linguaggi. L'insieme delle figure è in grado di affrontare, all'interno della stessa struttura organizzativa, tutte le fasi di un processo di innovazione: dalla analisi dei bisogni, alla progettazione, alla realizzazione e implementazione delle soluzioni organizzative e tecnologiche, all'assistenza, tutoraggio e coaching verso i docenti e verso gli studenti, alla produzione e gestione di eventi formativi e di contenuti multimediali, alla caratterizzazione dei linguaggi in funzione dell'utenza.

Una struttura complessa con una forte integrazione orizzontale tra le varie figure che non prevede compartimenti funzionali se non sfumati e indicati per prevalenza di attività.

Le attività su cui il Centro Edunova è impegnato sono anche queste molteplici e ricadono nell'etichetta dei processi di innovazione connessi alla didattica e alla comunicazione.

Una delle attività principali riguarda la gestione dei corsi di laurea in modalità Blended (attualmente 6 corsi di laurea dell'Ateneo) e la diffusione di un approccio blended anche negli insegnamenti dei corsi di laurea tradizionali. A questa si affiancano le attività, collaterali, di sviluppo, implementazione e gestione delle aule multimediali dell'ateneo, della gestione dei processi digitali di supporto alla pianificazione didattica dell'Ateneo (orari di lezione, calendario appelli d'esame, pianificazione utilizzo aule, spazi e servizi dell'Ateneo), produzione grafica e multimediale sia per la didattica sia per gli eventi, produzione video e gestione degli eventi live, gestione della formazione ECM (Educazione Continua in Medicina).

Uno dei progetti di maggior rilievo negli ultimi anni ha riguardato la sperimentazione (che ha coinvolto oltre 2000 studenti) di una didattica basata sulle competenze.

Oltre ai progetti "interni", il Centro Edunova è attivo nelle attività di Terza Missione o comunque in attività con ricadute sul territorio di riferimento. Si ricordano, tra queste, il coordinamento nazionale del progetto EduOpen, il coordinamento regionale del progetto OperaStreaming e, in questo momento, il progetto regionale di formazione degli specializzandi sulla Gestione delle Emergenze, Epidemie e Catastrofi, non dimenticando master on line e servizi per conto di enti e aziende (Assessorato Sanita RER, ASL di Reggio Emilia e Modena, Teatri della Regione Emilia-Romagna, Orchestra Toscanini, Accademia Militare di Modena ecc.).

Non ultimo è da sottolineare l'impegno nella ricerca e nella sperimentazione continua su approcci didattici innovativi e ambienti e soluzioni tecnologiche.

GRUPPO 7: Quale ricerca sul Faculty development? (coordinato da Antonella LOTTI e Viviana VINCI)

Abstract 49 The Perceptions and Attitudes towards a Faculty Development Index: A Development and Validity Study

Giacomo Consorti, Catherine Tong, Michele Masini, Tommaso Piccinno, Theresa Chan, Fabrizio Consorti, Yvonne Steinert

Istituto Superiore di Osteopatia, Milano

Keywords: Faculty Development; Validation Study; Teachers Attitudes; Study Protocol; Cross-cultural Validation

Il Faculty Development (FD) è diventato un elemento essenziale nell'educazione professionale sanitaria. Ad oggi, gli studi su percezioni e atteggiamenti dei docenti nei confronti del FD hanno utilizzato principalmente metodologie qualitative. Lo scopo di questo studio è sviluppare e validare uno strumento quantitativo per misurare gli atteggiamenti dei docenti nei confronti del FD, le loro percezioni relativamente alle condizioni contestuali facilitanti/ostacolanti per il FD e la relazione tra questi punteggi e alcune variabili relative all'istituzione universitaria. Metodi: Il Perceptions and Attitudes towards Faculty Development Index (PAFDI) sarà sviluppato in conformità con la tassonomia COSMIN. Il reclutamento dei partecipanti sarà continuo e parallelo alla raccolta dei dati. Un campione di convenienza di docenti delle discipline sanitarie verrà reclutato dalle facoltà di diverse istituzioni formative sanitarie con caratteristiche eterogenee. Il processo di validazione comprenderà una fase pilota e un field testing. La fase pilota verrà eseguita su un gruppo di 15-30 partecipanti, a seconda della saturazione dei dati, utilizzando il Three-Step Test-Interview (TSTI). L'obiettivo è valutare comprensibilità, fattibilità, accettabilità e validità dello strumento, per procedere poi ad una modifica o eliminazione degli item risultati non idonei. Per il field testing verrà ampliato il campione di soggetti coinvolto, sulla base del numero di item accettati dopo la fase pilota (10 partecipanti per ogni item del questionario). Tutte le analisi statistiche descrittive applicabili verranno eseguite per ciascuna variabile raccolta. Verrà valutata la distribuzione delle risposte. Se la distribuzione potrà essere considerata normale, i dati saranno trattati come numerici e la correlazione di Pearson verrà utilizzata per le analisi successive. Altrimenti verrà calcolata la correlazione poliorica. Verrà eseguita un'analisi fattoriale esplorativa per valutare la struttura fattoriale del questionario e successivamente verrà eseguita un'analisi fattoriale confirmatoria su un nuovo campione proveniente dalla stessa popolazione per confermare la struttura fattoriale del questionario emersa nell'analisi esplorativa. Sarà valutata anche l'invarianza delle misurazioni tra i gruppi. Sarà eseguita una regressione lineare multivariata utilizzando i punteggi del questionario come variabili dipendenti e i dati socio-demografici e istituzionali come predittori. Impatto: lo strumento può essere utilizzato per valutare e tenere traccia degli atteggiamenti di individui e gruppi di docenti nel tempo in un singolo istituto o per confrontare gruppi di docenti simili tra istituti diversi. Lo strumento può essere utilizzato per prevedere la partecipazione individuale/di gruppo e istituzionale agli eventi FD. Utilizzato prima e dopo gli eventi FD, può aiutare a valutare l'impatto degli eventi FD. I Faculty Developer avranno quindi uno strumento validato per informare la loro progettazione e l'erogazione degli eventi di FD. L'influenza delle variabili contestuali e culturali sulle percezioni e sugli atteggiamenti potrà essere utilizzata per promuovere un processo riflessivo e di miglioramento continuo a livello dell'istituzione formativa.

Bibliografia:

Carminati, L. (2018). Generalizability in qualitative research: a tale of two traditions. *Qualitative health research*, 28(13), 2094-2101. de Vet, H. C., Terwee, C. B., Mokkink, L. B., & Knol, D. L. (2011). *Measurement in medicine: a practical guide*. Cambridge University Press. Mokkink, L. B., Terwee, C. B., Patrick, D. L.,

Gruppo 7: Quale ricerca sul Faculty development? (coordinato da Antonella LOTTI e Viviana VINCI)

Alonso, J., Stratford, P. W., Knol, D. L., ... & De Vet, H. C. W. (2010). International consensus on taxonomy, terminology, and definitions of measurement properties for health-related patient-reported outcomes: results of the COSMIN study. *Journal of Clinical Epidemiology* (accepted for publication). Onyura, B., Ng, S. L., Baker, L. R., Lieff, S., Millar, B. A., & Mori, B. (2017). A mandala of faculty development: using theory-based evaluation to explore contexts, mechanisms and outcomes. *Advances in Health Sciences Education*, 22(1), 165-186. Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., ... & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & quantity*, 52(4), 1893-1907. Skeff, K. M., Stratos, G. A., Mygdal, W., DeWitt, T. A., Manfred, L., Quirk, M., ... & Bland, C. J. (1997). Faculty development: a resource for clinical teachers. *Journal of general internal medicine*, 12(Suppl 2), S56. Steinert, Y. (Ed.). (2014). *Faculty development in the health professions: a focus on research and practice* (Vol. 11). Springer Science & Business Media. Steinert, Y., Macdonald, M. E., Boillat, M., Elizov, M., Meterissian, S., Razack, S., ... & McLeod, P. J. (2010). Faculty development: if you build it, they will come. *Medical education*, 44(9), 900-907. Steinert, Y., McLeod, P. J., Boillat, M., Meterissian, S., Elizov, M., & Macdonald, M. E. (2009). Faculty development: a 'field of dreams'?. *Medical Education*, 43(1), 42-49. Van der Veer, K., Ommundsen, R., Hak, T. and Larsen, K. S. (2003). Meaning shift of items in different language versions. A cross-national validation study of the illegal aliens scale. *Quality and Quantity*, 37, 193-206.

Abstract 50 Un'indagine esplorativa su formazione della docenza universitaria e percezione dell'inclusione delle persone con disabilità intellettiva

Berta Martini e Monica Tombolato

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Keywords: Sviluppo professionale dei docenti universitari; disabilità intellettiva; Inclusione; Universal Design Learning.

L'articolo presenterà i risultati di un'indagine esplorativa effettuata nell'ambito del Progetto Erasmus+, denominato TUT4IND, che vede coinvolti Belgio, Italia, Portogallo, Serbia e Spagna, sui bisogni formativi dei docenti universitari, relativi alla didattica rivolta a studenti con disabilità intellettiva. Lo studio coinvolge un campione costituito da 150 docenti di 35 Atenei italiani. L'indagine ha inteso rilevare tre tipologie di informazioni. La prima, di carattere generale, riguarda la presenza, all'interno degli Atenei coinvolti nell'indagine, di iniziative di formazione rivolte ai docenti sul tema della didattica per persone con disabilità intellettiva, nonché la percezione della rilevanza di tali iniziative presso i docenti. La seconda riguarda i contenuti della formazione che sono percepiti dai docenti come rilevanti rispetto allo sviluppo delle proprie competenze didattiche. La terza riguarda la percezione presso i docenti della rilevanza dei contenuti metodologico-didattici e di didattica inclusiva. Lo strumento di rilevazione utilizzato è un questionario contenente sia domande a risposta chiusa sia domande a risposta aperta. La somministrazione è avvenuta online. Il contributo presenterà una descrizione analitica dei dati, sia quantitativi sia qualitativi. Per i dati qualitativi si è proceduto alla operazionalizzazione delle risposte offerte dai rispondenti in modo da individuare specifiche categorie di risposte. Nel contributo l'analisi sarà focalizzata su domande/risposte inerenti il tema della formazione con particolare riferimento all'incidenza dei percorsi formativi sulla percezione della problematica oggetto della ricerca. I risultati dello studio costituiscono il presupposto per lo sviluppo della ricerca in due direzioni. Innanzitutto, forniscono orientamenti per la implementazione di programmi di formazione tesi allo sviluppo professionale dei docenti universitari nell'ambito delle disabilità intellettive. Secondariamente, questi stessi orientamenti permettono di individuare dispositivi didattici coerenti con la logica dell'Universal Design for Learning, ossia dispositivi che anziché essere specificatamente rivolti ad allievi con disabilità intellettive sono progettati in maniera da accogliere le esigenze di tutti gli studenti. La possibilità di progettare dispositivi di questo tipo implica sviluppare la capacità di costruire ambienti di apprendimento inclusivi, di individuare e applicare strategie didattiche, nell'ottica di garantire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e un'opportunità di apprendimento permanente, così come indicato dall'Agenda 2030 (Goal 4). Infine, la rilevazione costituisce un primo momento di riflessione per i docenti sulla problematica formativa oggetto della ricerca e sulle modalità da loro adottate per la selezione e la trasposizione didattica dei contenuti di insegnamento.

Bibliografia:

Aquario, D., Pais, I., & Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 93-106. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2666>

Bellacicco, R. (2019). Verso una università inclusiva: La voce degli studenti con disabilità. Milano: FrancoAngeli.

Biggeri, M., Di Masi, D., & Bellacicco, R. (2019). Disability and higher education: Assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*, 1-16. doi: 10.1080/03075079.2019.1654448.

Cottini L. (2019). Universal Design for Learning e curricolo inclusivo. Firenze: Giunti EDU.

Pavone, M. (2018). Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità. In S. Pace, M. Pavone & D. Petrini (a cura di), *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities*.

Abstract 51 Bisogni formativi nell'insegnamento a distanza: riflessioni per la progettazione di percorsi di faculty development

Elisabetta Nigris, Franco Passalacqua

Università di Milano Bicocca

Keywords: Ricerca didattica, Innovazione didattica, Faculty Development, Didattica a distanza, Approccio consulenziale

Il presente contributo si propone di indagare il dispositivo formativo allestito dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca al fine di supportare lo sviluppo di competenze didattiche del personale docente nell'insegnamento e apprendimento a distanza. La proposta formativa è inserita nell'ambito del progetto "Didattica per la Grande Aula", programma di faculty development avviato dall'Ateneo di Milano-Bicocca nell'anno accademico 2016/2017 e recentemente riconfigurato per offrire a docenti e ricercatori, fin dai primi mesi della pandemia CoVID-19, un supporto formativo nella progettazione e conduzione degli insegnamenti a distanza (o in forma blended). In particolare, si desidera mettere a confronto, limitatamente ad alcune condizioni, tale dispositivo formativo con quello caratterizzante il workshop "Didattica per la Grande Aula" realizzato per l'insegnamento in presenza e che ha coinvolto più di 200 docenti nell'arco di 10 edizioni (Nigris, Balconi, Passalacqua, 2018; 2019). Entrambi i dispositivi fanno riferimento ad un approccio formativo di tipo consulenziale (Schein, 1992), che prende avvio dalla raccolta e rilettura dei bisogni formativi dei singoli partecipanti ed è orientato ad accompagnare i docenti a considerare riflessivamente la propria esperienza didattica e a condividerne con i colleghi gli elementi di ri-progettazione. Tale approccio, inoltre, si pone in continuità con una prospettiva ecologica nella definizione di sviluppo professionale (Hargreaves, 1994; Langevin, Grandtner, Ménard, 2008) poiché guarda tanto al concetto di educational development, che si riferisce alla trasformazione della pratica didattica attraverso metodologie formative basate sull'analisi della pratica di insegnamento e sulla considerazione delle credenze personali (Frenay, Jorro e & Poumay, 2011), quanto a quello di faculty development, maggiormente focalizzato sul ruolo giocato dal contesto professionale e dalla cultura pedagogica-didattica del corso di laurea/dipartimento/ateneo di appartenenza (Frenay et al, 2010). I dati con cui è condotta l'analisi dei due dispositivi formativi fanno riferimento ai questionari ex-ante e ex-post somministrati ai partecipanti e diretti a raccogliere, nel primo caso, i bisogni formativi, mentre nel secondo la percezione degli apprendimenti elaborati nel corso del percorso di formazione. I dati relativi al dispositivo formativo proposto per la didattica a distanza sono stati raccolti da Luglio a Settembre 2020; gli altri dati nel corso degli ultimi tre anni accademici. In entrambi i casi si tratta di dati testuali su cui è stata condotta un'analisi tematica (Braun e Clark, 2006) con il supporto del software Nvivo 12 Plus. I risultati mostrano delle analogie relativamente ai bisogni formativi riconosciuti dai docenti (in primo luogo, la difficoltà nel coinvolgimento degli studenti e nella riduzione dei contenuti da insegnare) e alla percezione degli apprendimenti. A partire da tali risultati si conduce una riflessione sul rapporto tra il modello formativo a distanza e quello in presenza e sulla modalità di trasferimento delle metodologie didattiche elaborate in presenza e riadattate nella cosiddetta "didattica a distanza".

Bibliografia:

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. Frenay, M. et. al. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 3, 63-76. Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105-116. Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10(4), 423-438. Langevin, L., Grandtner, A. M., & Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université: un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643-664. Nigris, E. (2018). Learning to teach: the pilot programme to improve faculty members teaching skills at the University of Milano-Bicocca. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 53-66. Nigris, E., Balconi, B. & Passalacqua, F. (2019). University teaching in the large classroom. Engaging different disciplines between

Gruppo 7: Quale ricerca sul Faculty development? (coordinato da Antonella LOTTI e Viviana VINCI)

didactic transposition educational reconstruction process. European Learning & Teaching Forum. Towards successful learning: Controversies and common ground. Nigris, E., Balconi, B., & Passalacqua, F. (2018). Accompagnare il processo di concettualizzazione disciplinare degli studenti universitari: un percorso co-disciplinare e trans-disciplinare per la formazione didattica dei docenti universitari. Il caso dell'Università di Milano Bicocca. *Education sciences & society*, 9(2), pp. 270-286. Nigris, E., Balconi, B., & Passalacqua, F. (2019). University teaching in the large classroom. Engaging different disciplines between didactic transposition educational reconstruction process. Intervento presentato a: 2019 European Learning & Teaching Forum. Towards successful learning: Controversies and common ground, Varsavia.

Schein, E.H. (1992) *Lezioni di consulenza. L'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*. Milano: Cortina Editore.

Abstract 52 Migliorare la pratica del tutorato attraverso la narrazione: il 'punto di vista' del tutor per il Faculty Development

Viviana Vinci

Università Mediterranea di Reggio Calabria

Keywords: Faculty Development, orientamento, tutorato, narrazione

La ricerca sul Faculty Development (Sorcinelli et al. 2006; Sorcinelli, 2016; Lotti, Lampugnani, 2020) mostra una varietà di attività e azioni – di natura, come ricorda Yvonne Steinert (2010; 2011), sia formale che informale, intraprese a livello individuale o gruppale – che le università mettono in atto, attraverso strumenti e strategie differenti, per incentivare l'innovazione e favorire il rinnovamento e lo sviluppo di tutti i ruoli che i docenti universitari possono assumere all'interno delle stesse istituzioni universitarie: attività legate a migliorare le competenze didattiche, il curriculum design, la valutazione degli apprendimenti, le competenze plurime dei docenti (non limitate al solo ambito della ricerca). Fra le azioni di Faculty Development rientrano le varie forme di promozione dell'apprendimento permanente (lifelong/lifewide learning, employability), della partecipazione inclusiva, dell'internazionalizzazione (con potenziamento dell'attrattività/mobilità verso studenti stranieri incoming/outgoing), della personalizzazione dei percorsi di apprendimento e problematizzazione dell'eterogeneità degli studenti, della predisposizione di supporti permanenti di ambienti e dispositivi e-learning per l'apprendimento. Si descrive un'azione di Faculty Development, finalizzata al miglioramento dei servizi per gli studenti di orientamento, tutorato e PCTO presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria, che ha visto la sperimentazione di dispositivi narrativi (Perla, 2012a, 2012b, 2017) – strumenti di accompagnamento riflessivo Scuola-Università – nelle pratiche di orientamento e tutorato. La sperimentazione è stata progettata nell'ambito di una delega dipartimentale nell'area di Scienze della Formazione, assunta da chi scrive per l'Orientamento e i PCTO (a.a. 2019-2020). Nell'ambito della sperimentazione, che muove dalla rilevanza della scrittura documentativa per la formazione dello studente universitario (Perla, 2012a) e il miglioramento del servizio di Orientamento e Tutorato, è stato realizzato: 1) un percorso di orientamento formativo a sfondo narrativo rivolto a studenti del Liceo Rechici di Polistena (RC); 2) la strutturazione ad hoc di un dispositivo documentale per 15 tutor universitari qualificati nelle aree Statistico-matematico, Economico, Giuridico. Il percorso ha inteso validare l'efficacia di dispositivi documentali diversi (schede narrative strutturate, mappe mentali, project work, lettere) e verificare se, e quanto, uno scrivere documentativo riflessivo riesca a facilitare processi di apprendimento e di benessere nello studente universitario, favorendone l'empowerment e prevenendo il drop-out. Si focalizzeranno, in particolare, gli esiti relativi al percorso per i tutor qualificati, che ha visto dapprima l'erogazione di attività specificatamente formative, avviate nel 2019 presso l'Università Mediterranea sulla base delle sollecitazioni rivenienti da recenti esperienze di tutorato formativo condotte con successo a livello internazionale (Alvarez, Gonzalez, 2006) e nazionale (Da Re, 2017). Dopo una prima fase del percorso di formazione al ruolo di Tutor come mediatore e facilitatore dell'apprendimento in Università, le attività di tutorato sono state monitorate attraverso la compilazione di un registro, la redazione di una relazione finale e la compilazione di un dispositivo documentale specificatamente progettato per accompagnare la riflessione di tutor e migliorare l'efficacia del percorso di tutorato. La ricerca condotta – che permette di interpretare la pratica del tutorato assumendola dal "punto di vista" del racconto del tutor e di assumere alcune indicazioni utili al miglioramento del servizio di tutorato – suggerisce di valorizzare pienamente il punto di vista dello studente nella ricerca sul Faculty Development.

Bibliografia:

1. Álvarez Pérez P.R., González M. (2008). Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación. San Cristóbal de la Laguna, Servicio de Publicaciones de La Universidad de la Laguna.
2. Da Re L. (2017). Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti. Lecce: Pensa Multimedia.
3. Lotti, A., Lampugnani, P.A. (Eds.). Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane. Genova: GUP.

Gruppo 7: Quale ricerca sul Faculty development? (coordinato da Antonella LOTTI e Viviana VINCI)

4. Perla L. (2012a). Scrittura e tirocinio. Una ricerca sulla documentazione. Milano: FrancoAngeli.
5. Perla L. (2012b). Scritture professionali. Metodi per la formazione. Bari: Progedit.
6. Perla L. (2017). Document-AZIONE=Professionalizz-AZIONE? Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (Eds.), La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche (69-87). Lecce: Pensa MultiMedia.
7. Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32(5), 425-428.
8. Steinert, Y. (2011). Commentary: Faculty development: The road less traveled. *Academic Medicine*, 86(4), 409-411.
9. Sorcinelli, M.D. (2016). Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives. Stylus Publishing, Quicksilver Drive Sterling, Virginia.
10. Sorcinelli, M.D., Austin, A., Eddy, P. & Beach, A. (2006). Creating the future of faculty development. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Abstract 53 La “voce” dello studente universitario nella ricerca sul Faculty Development: un’indagine durante l’emergenza COVID-19

Viviana Vinci

Università Mediterranea di Reggio Calabria

Keywords: Faculty Development, student voice, COVID-19, distance learning, assessment for learning

Una delle direttrici di sviluppo del processo di qualificazione della didattica universitaria, a livello internazionale, riguarda il riconoscimento del protagonismo dello studente (Weimer, 2013; Felisatti, 2020), inteso come partner attivo nel processo di insegnamento-apprendimento (Kinash, et al. 2014). Le Università sono sempre più chiamate a promuovere apprendimenti orientati al mondo del lavoro e all’inserimento nei contesti sociali, lavorativi e professionali, alla trasferibilità e applicabilità di conoscenze, capacità e competenze trasversali, di base, life & soft skills (Bender, 2011). La valorizzazione della “voce” studente – spesso ignorata da insegnanti e decisori politici, eppure capace di offrire significative informazioni per il miglioramento delle pratiche di insegnamento, per la riformulazione dei progetti di riforma, per l’enunciazione di impegni di rinnovamento non ancora intrapresi (Fielding, 2012) – può essere determinante anche nella ricerca sul Faculty Development. Si descrive un’indagine esplorativa sul punto di vista degli studenti in fase di piena emergenza epidemiologica da COVID-19. L’indagine, che ha coinvolto 273 studenti del I e II anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Università Mediterranea di Reggio Calabria, mira al perseguimento dei seguenti obiettivi: a) far emergere le rappresentazioni implicite degli studenti circa il ruolo e l’efficacia della didattica a distanza, le criticità e i punti di forza ad essa connessi, le difficoltà connesse in particolare alla valutazione a distanza; b) far esplicitare la percezione da parte degli studenti delle modifiche che la didattica a distanza ha imposto ai docenti in termini di mediazione (ie: nelle modalità di spiegazione, nelle modalità di erogazione dei contenuti) e agli stessi studenti (maggiore o minore impegno); c) valutare il livello di gradimento degli studenti universitari circa la didattica a distanza e assumere eventuali proposte di miglioramento, a voce studente, per la didattica post emergenza COVID-19. Nell’indagine sono stati utilizzati due strumenti per la rilevazione dei dati: il primo strumento è un questionario, composto da domande a risposta chiusa e aperta, somministrato agli studenti attraverso Google Forms; il secondo consiste in una scrittura riflessiva, condivisa in un ambiente GDrive utilizzato come repository del corso di laurea. Per l’analisi dei dati statistici è stato utilizzato il software SPSS. La ricerca esplorativa – le cui prime risultanze sono descritte in Vinci, Sgambelluri (2020) - dimostra l’efficacia percepita dagli studenti circa la didattica a distanza e l’importanza di condurre ulteriori esplorazioni delle forme di mediazione e trasposizione didattica da parte dei docenti in Università, nell’ottica di una progressiva acquisizione di modelli teorici ed epistemologici open learning (Rivoltella, 2015), valorizzanti l’autonomia e la costruzione negoziale dei saperi. Si focalizzeranno in particolare le riflessioni emergenti sul tema della “valutazione” universitaria, che non può essere intesa solo in funzione della misurazione degli apprendimenti, ma che necessariamente integra le prove di profitto con prove qualitative e azioni di feedback, autovalutazione e peer review (Nicol, Macfarlane-Dick, 2006), nell’ottica della valutazione per gli apprendimenti (Grion, Serbati, 2018) e per il miglioramento (Perla, 2004).

Bibliografia:

1. Bender, B. (2011). *Student-Centered Learning: A Personal Journal*. Boulder. (Colorado): EDUCASE.
2. Felisatti, E. (2020). Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In A., Lotti, & P.A., Lampugnani (Eds.). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane* (69-79). Genova: GUP Genova University Press.
3. Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educaciòn*, 359, 45-65.
4. Grion, V. & Serbati, A. (Eds) (2018). *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a Culture of Sustainable Assessment in Higher education*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Gruppo 7: Quale ricerca sul Faculty development? (coordinato da Antonella LOTTI e Viviana VINCI)

5. Kinash, S., Crane, L., Knight, C., Dowling, D., Mitchell, K., McLean, M., & Schulz, M. (2014). Global graduate employability research: A report to the Business20 Human Capital Taskforce (Draft). Gold Coast, QLD Australia: Bond University
6. Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
7. Perla, L. (2004). Valutazione e qualità in Università. Roma: Carocci.
8. Rivoltella, P.C. (2015). Le virtù del digitale. Per un'etica dei media. Brescia: Morcelliana.
9. Vinci, V., Sgambelluri, R. (2020). From the COVID-19 emergency to the flexible learning. Survey on students' representations in University. In G. Casalino, R. Pecori (Eds.). Book of Abstract. HELMeTO 2020 Second International Workshop on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online September 17-18, 2020, Virtual Workshop (pp. 98-101).
10. Weimer, M. (2013). Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice. San Francisco, Jossey-Bass.

Abstract 54 Le comunità di pratica presso l'Università di Genova: l'esperienza e le motivazioni dei partecipanti

Fabrizio Bracco, Marilena Carnasciali, Antonella Lotti, Tommaso Francesco Piccinno, Micaela Rossi, Marina Rui, Michela Tonetti

Università di Genova

Keywords: faculty Learning communities, comunità di pratica, faculty development, facilitation

Le comunità di pratica (CdP) in ambito accademico hanno l'obiettivo di favorire la condivisione fra docenti in merito a problemi, metodi, strategie e approcci alla didattica universitaria (De Carvalho-Filho, Steinert, 2020; Lave, Wenger, 2006; Schreurs et al., 2016; Wenger et al., 2007). Lo scopo è quello di migliorare le proprie funzioni didattiche grazie al confronto fra pari (Dirkx, Serbati, 2019; Engin, Atkinson, 2015; Steinert, 2010; Yonge, Davidson, 2017). Negli ultimi quattro anni, sono state attivate diverse CdP anche presso l'Università di Genova, alcune relative alla Scuola di appartenenza, altre relative al Dipartimento o anche allo specifico corso di laurea. Tale variabilità dipende da fattori come le specificità disciplinari o la logistica. In ottica di bilancio e monitoraggio del processo di consolidamento dell'iniziativa, è stato creato un questionario a partire dallo strumento sviluppato da Serrat (2017) per condurre un sondaggio rispetto ai fattori favorevoli e agli ostacoli allo sviluppo delle CdP. Il questionario è stato inviato a tutti i partecipanti alle Comunità di Pratica dell'Università di Genova tramite i rispettivi facilitatori e sono state raccolte 75 compilazioni. L'adesione alle CdP vede la partecipazione di tutte le 5 Scuole dell'Ateneo, con una nutrita rappresentanza della Scuola di Scienze Umanistiche. La maggior parte dei rispondenti ha ruolo di professore associato e docente a contratto e frequenta le CdP con una certa assiduità. Il valore delle CdP è dato dalla loro capacità di diffondere metodi e strumenti, fornire una casistica di buone pratiche mirate al potenziamento delle competenze didattiche dei docenti. Fra le motivazioni principali si notano: l'interesse per i temi trattati, il desiderio di condivisione e crescita, oltre che il piacere di un clima accogliente che favorisce la costruzione di relazioni. Desiderio di condivisione, passione, collaborazione, sono fra i fattori indicati per giustificare il successo della propria CdP. Sul piano organizzativo, gli aspetti che favoriscono un buon funzionamento della CdP sono generalmente legati alla definizione di un calendario regolare e condiviso per tempo, con una durata degli incontri non superiore alle due ore. Il limite principale alla partecipazione alle CdP, per l'88% dei rispondenti, è la mancanza di tempo. Percentuali significativamente minori riguardano altri limiti, come la scarsa conoscenza delle iniziative o l'assenza di incentivi. Infatti, fra i suggerimenti per attrarre nuovi membri, si cita una migliore pubblicizzazione delle iniziative e l'adozione di metodi per incentivare la partecipazione dei docenti, anche in particolare i neo-assunti. Le indicazioni per il miglioramento delle funzioni della CdP riguardano principalmente il collegamento con altre CdP in ateneo, il contributo di componenti esterni e l'organizzazione di eventi formativi (seminari, workshop) personalizzati. Fra i possibili contributi che l'Ateneo potrebbe dare per sostenere le CdP, si riportano l'incoraggiamento dei docenti alla partecipazione alle CdP, il sostegno per l'accesso a finanziamenti, un riconoscimento formale dell'impegno profuso nella partecipazione e l'istituzione di incentivi quali, ad esempio, opportunità di brevi visite di studio all'estero dedicate alla didattica innovativa.

Bibliografia:

Cox M.D. (2004) Introduction to faculty learning communities. In Cox M.D., *New directions for teaching and learning*, n. 97, (pp. 5-23). San Francisco: Wiley periodicals, Inc. De Carvalho-Filho M.A., Tio R.A., Steinert Y. (2020) Twelve tips for implementing a community of practice for faculty development, *Medical Teacher*, 42 (2), 143-149 Dirkx J., Serbati A. (2019) Promoting professional development: strategies for individual and collective reflection towards institutional change. In Felisatti E., Serbati A. (eds) *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Franco Angeli Engin M., Atkinson F. (2015) Faculty Learning Communities: a model for supporting curriculum changes in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Volume 27, issue 2, pp 164-174 Lave J., Wenger E. (2006) *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson. Schreurs M.L., Huveneers W., Dolmans D. (2016) Communities of teaching practice in the workplace: Evaluation of a faculty development program. *Medical Teacher*, vol. 38 (8):808-

Gruppo 7: Quale ricerca sul Faculty development? (coordinato da Antonella LOTTI e Viviana VINCI)

14. Serrat O. (2017) Surveying Communities of Practice. In Knowledge Solutions. Springer, Singapore
- Steinert Y. (2010) Faculty Development: from workshops to communities of practice, *Medical Teacher*, 32(5), 425-428.
- Yonge O.J., Davidson S.J (2017) Promoting scholarship and faculty development through Faculty Learning Communities. *Quality Advancement in Nursing Education – Avancées en formation infirmière*. Vol 3, issue 2, article 5.
- Wenger E., Snyder W.M., McDermott R. (2007) Coltivare le comunità di pratica. Guerini e associati.

Abstract 55 Uno strumento per la valutazione dell'orientamento allo studente nella didattica: una survey basata sul questionario COLT (Conceptions of Learning and Teaching)

Fabrizio Consorti, Donatella Cesareni, Claudio Barbaranelli

Università La Sapienza - Roma

Keywords: learning, teaching, valutazione, survey, didattica

Le "concezioni di apprendimento e insegnamento" possono essere intese come significati specifici che vengono associati ai fenomeni didattici (Pratt, 1992). Sono il modo in cui gli insegnanti pensano l'insegnamento e agiscono come filtri attraverso i quali vengono fatte passare le informazioni derivate dall'esperienza didattica, per essere elaborate in valutazioni e scelte operative. Queste concezioni sono per la massima parte inconsapevoli e non vanno confuse con le strategie e le pratiche di insegnamento. Queste ultime infatti sono decisioni deliberate, che possono variare rapidamente in funzione delle esigenze dei diversi ambienti di insegnamento (anno di corso, tipo di corso, situazione logistica, ...) La letteratura internazionale mostra come le concezioni e le pratiche di apprendimento e insegnamento universitario siano fortemente correlate con i risultati accademici (didattici e attitudinali) degli studenti (Gibbs, 2004). È allora essenziale capire quali sono gli atteggiamenti, gli orientamenti e le pratiche didattiche più diffuse fra i docenti universitari per poter identificare, progettare e implementare pratiche didattiche centrate sull'apprendimento degli studenti. Il questionario Conceptions of Learning and Teaching (COLT – Jacobs 2012) è stato progettato e validato presso il VU University Medical Centre di Amsterdam con lo scopo di valutare le concezioni di apprendimento e insegnamento dei docenti universitari, con specifico riferimento alle strategie centrate sullo studente. La versione italiana del COLT è stata validata su un campione di 400 docenti di Medicina, nel corso di una ricerca condotta nell'ambito della Conferenza Permanente dei Presidenti di Corso di Laurea in Medicina (Rampoldi, 2020). Su questa base, il gruppo QuID (Qualità dell'Innovazione Didattica) della Sapienza ha progettato una survey in cui, oltre al COLT, vengono raccolti dati di sfondo e relativi alle pratiche didattiche e partecipazione ad eventi di Faculty Development (FD). Lo scopo è duplice: disporre di una valutazione trasversale della situazione e avviare un'azione di monitoraggio ordinario dell'evoluzione di concezioni e pratiche a seguito delle iniziative di FD.

Bibliografia:

Gibbs G, Coffey M. The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Act Learn High Educ.* 2004;5:87–100. Jacobs JC, Van Luijk SJ, Van Berkel H, Van der Vleuten CP, Croiset G, Scheele F. Development of an instrument (the COLT) to measure conceptions on learning and teaching of teachers, in student-centred medical education. *Med Teach.* 2012;34(7):e483-91. doi: 10.3109/0142159X.2012.668630. PMID: 22746966. Pratt DD. Conceptions of teaching. *Adult Educ Q.* 1992;42:203–220. Rampoldi G. Verso una didattica student-centred: traduzione e validazione della versione italiana del Conceptions of Learning and Teaching (COLT). In "Didattica innovativa e percezione dei docenti: il colt project nelle scuole di medicina". Tesi di dottorato XXXIII ciclo in "Education in the modern society", Milano, Univ. Bicocca, 2020

Abstract 56 Valutazione del Faculty Development a UniFg

Limone Pierpaolo (1), Bosco Andrea (2), Cafarelli Barbara (1), Dipace Anna (3), Felisatti Ettore (5); Loiodice Isabella (1), Lotti Antonella (3), Rivoltella Pier Cesare (4).

(1) Università di Foggia; (2) Università di Bari; (3) Università di Modena e Reggio Emilia; (4) Università Cattolica del Sacro Cuore; (5) Università di Padova.

Keywords: Faculty Development, valutazione dell'efficacia, corso di formazione, ricerca.

L'Università di Foggia ha deciso di pianificare e realizzare un importante programma per lo sviluppo delle competenze didattiche dei propri docenti universitari, al fine di garantire la miglior didattica possibile ai propri studenti.

Il programma formativo, rivolto a 140 docenti strutturati, è organizzato in modo da sviluppare sei macro-competenze, e rispettivi learning outcomes, del docente universitario e richiede un impegno di circa 100 ore a ogni singolo partecipante.

Contestualmente alla pianificazione del percorso formativo, UniFg ha avviato un piano di ricerca mirato a valutarne gli esiti secondo il modello di Kirkpatrick (figura 1).

Lo scopo della ricerca è di valutare sette livelli:

- la reazione dei partecipanti, e quindi il loro grado di apprezzamento e soddisfazione rispetto all'offerta formativa dedicata al Faculty Development;
- il cambiamento eventuale della percezione dei ruoli didattici del docente universitario;
- l'apprendimento di nuove conoscenze e abilità, con particolare riferimento alla scrittura del syllabus, alle strategie didattiche e ai metodi di valutazione formativa e sommativa;
- l'eventuale cambiamento, percepito e osservato, nella pratica didattica o valutativa;
- il cambiamento eventuale di pratiche organizzative inerenti il proprio insegnamento o corso di studi;
- la modifica di abitudini e comportamenti degli studenti.

Figura n. 1: valutazione della formazione secondo il modello di Kirkpatrick.

Livello 4B	RISULTATI (comportamento dei discenti)
Livello 4A	RISULTATI (pratiche organizzative)
Livello 3B	COMPORAMENTO (cambiamenti riportati)
Livello 3A	COMPORAMENTO (cambiamenti auto-riportati)
Livello 2B	APPRENDIMENTO (conoscenze e abilità)
Livello 2A	APPRENDIMENTO (atteggiamenti)
Livello 1	REAZIONE (soddisfazione dei partecipanti)

Bibliografia:

Guskey T.R. (2000) Evaluating Professional Development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hines S.R. (2011) How mature teaching and learning centers evaluate their services. In J. Miller, J. Groccia (eds.) To improve the Academy, Vol.30, pp.277-289. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

O'Sullivan P., Irby D.M. (2014) Promoting Scholarship in Faculty Development: relevant research paradigms and methodologies. In Steinert Y. (ed.) (2014) Faculty Development in Health Professions. A focus on research and practice. Springer.

Spencer J. (2014) Faculty Development Research: the state of the art and future trends. In Steinert Y. (ed.) (2014) Faculty Development in Health Professions. A focus on research and practice. Springer.

Steinert Y. (2014) Faculty Development: future directions. In Steinert Y. (ed.) (2014) Faculty Development in Health Professions. A focus on research and practice. Springer.

Gruppo 7: Quale ricerca sul Faculty development? (coordinato da Antonella LOTTI e Viviana VINCI)

Thomas A., Steinert Y., (2014) Knowledge Translation and Faculty Development: from theory to practice. In Steinert Y. (ed.) (2014) Faculty Development in Health Professions. A focus on research and practice. Springer.

GRUPPO 8: Esiti del Faculty development (coordinato da Silvio PALMERO e Valentina GRION)

Abstract 57 Correzione tra Pari di Matematica al primo anno

Anna Maria Bigatti e Fabio Di Benedetto

Università di Genova

Keywords: peer evaluation, Correzione tra Pari

Ispirati da un workshop formativo sulla peer evaluation [1], abbiamo proposto l'attività "Correzione tra Pari" agli studenti dell'insegnamento Elementi di Matematica del I anno di Scienze Ambientali e Naturali. Obiettivi: (i) aiutare a capire come vengono corretti e assegnati i voti a un esame, (ii) stimolare il senso critico, (iii) sviluppare una sana autocritica scientifica.

Per evitare studenti troppo deboli o poco motivati, la partecipazione era facoltativa (con un piccolo premio sul voto d'esame) e l'accesso era condizionato al superamento di alcuni quiz.

I partecipanti, dopo aver svolto un esercizio assegnato sullo studio di funzioni, hanno corretto, commentato e valutato (in modo ANONIMO) 2 compiti di altri studenti, in base a una guida per la correzione predisposta dai docenti.

Il premio per l'attività era esplicitamente accordato in base alla serietà della correzione (indipendentemente dallo svolgimento dell'esercizio iniziale).

Ci sono stati due incontri con gli studenti partecipanti: il primo per la descrizione del metodo di correzione a un esame e la presentazione della guida da seguire, e il secondo al termine (debriefing) per commentare l'attività e spiegare errori comuni nello svolgimento e nella correzione.

L'attività è stata svolta interamente a distanza a causa del lockdown, ma era stata pianificata per uno svolgimento in presenza. Hanno partecipato 22 studenti, tutti in modo serio e impegnato, che hanno molto apprezzato l'esperienza, come risulta dal sondaggio anonimo che abbiamo proposto.

L'esperimento è stato ripetuto in forma "light" su un diverso argomento, con minore intervento dei docenti, aggiungendo l'AUTOVALUTAZIONE del proprio compito.

Bibliografia:

[1] Paula De Waal, La Peer Evaluation: modelli, tecniche e strumenti per realizzarla su piattaforma Moodle. Workshop GLIA, 13 dicembre 2019, Genova.

Abstract 58 Quiz moodle per autovalutazione e valutazione

Anna Maria Bigatti

Università di Genova

Keywords: quiz online, autovalutazione, valutazione

Partecipo da qualche anno alla "Comunità di Pratica" della Scuola di Scienze MFN a Genova. Una delle tante idee convivialmente presentate tra colleghi riguardava i quiz su Aulaweb, la nostra piattaforma Moodle. Era un'idea "in piccolo": alcuni quiz di pura autovalutazione, uno strumento per stimolare gli studenti a ripassare in veste di "gioco/indovinello". Ho molto apprezzato questa idea e ho deciso, nel 2018, di proporla ai miei studenti dell'insegnamento Elementi di Matematica del I anno di Scienze Ambientali e Naturali. Ho preparato un primo mini-quiz: 6 domande a risposta multipla, molto semplici, senza calcoli, da completare in 5 minuti. Domande selezionate a caso tra un parco di 10-15 domande, in modo che il quiz fosse ripetibile più volte con una buona variabilità, ma registrando il voto più alto ottenuto, per incoraggiare la ripetizione. Questo primo esperimento isolato si è rivelato molto più utile del previsto. Oltre al suo scopo di autovalutazione, mi ha permesso di rendermi conto su quali argomenti gli studenti avevano più problemi, e anche di osservare i diversi comportamenti: da chi non aveva neanche provato, a chi ha ripetuto più volte il mini-quiz fino ad arrivare a rispondere esattamente a tutte le domande, nel vero spirito di autovalutazione, o per imparare giocando. Da quel momento ho preparato circa 10 mini-quiz su tutti i macro-argomenti del corso. Successivamente ho reso obbligatorio il voto 5 su 6 per ogni mini-quiz come ammissione all'esame (sempre con ripetizione libera, con registrazione del voto massimo ottenuto, durante tutto l'anno). Il comportamento si è confermato vario: studenti che si sono fermati appena raggiunto il 5, e studenti che hanno ripetuto fino ad ottenere 6 su 6. Gli studenti sono arrivati mediamente più preparati all'esame avendo dovuto affrontare domande di base su tutto il programma. In particolare è diminuito il numero degli iscritti (quelli poco motivati) ad ogni appello, mentre è aumentato il numero assoluto di promossi nell'arco dell'anno. Non ho dovuto fare alcun controllo "di onestà", in quanto la valutazione era comunque basata soltanto sull'esame. Sto continuando ad ampliare il parco di domande e di mini-quiz, impiegando sforzo sempre minore, e maggiore variabilità di formati. Per le restrizioni COVID li ho anche adattati per il superamento degli Obblighi Formativi Aggiuntivi e per una parte della prova finale: le stesse domande, sempre selezionate a caso, sempre ripetibile, ma strutturato in modalità più impegnative.

Bibliografia:

[1] Comunita' di Pratica, Scuola di Scienze MFN, Genova

Abstract 59 Feedback e Peer review nella didattica della rappresentazione dell'architettura

Cristina Cåndito

Università di Genova

Keywords: Didattica del Disegno, Didattica della Rappresentazione, Didattica a distanza, Peer Review, Feedback

In questo contributo si descrive il ruolo della peer review nell'apprendimento delle basi del disegno architettonico, come si sono proposte nell'insegnamento annuale di Fondamenti e Pratiche di Rappresentazione 1A, del primo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Architettura dell'Università di Genova. Il corso risulta determinato dalla necessità di contemplare le basi scientifiche e pratiche del disegno (i metodi della rappresentazione e la loro applicazione al disegno dell'architettura) con la conoscenza delle variabili espressive, storiche e contemporanee, allo scopo di fornire, agli aspiranti architetti, gli strumenti utili per formulare personalizzati stili di rappresentazione, attraverso l'impiego misto di tecniche digitali e analogiche. Nell'a.a. 2019/20, mentre si sono applicate sperimentazioni innovative - grazie ad un progetto dell'Università di Genova che ha coinvolto l'intero Corso di Laurea -, le note condizioni legate alla pandemia, conducevano al passaggio dalla didattica in presenza (ottobre 2019-gennaio 2020) alla didattica a distanza (da fine febbraio a fine maggio 2020). Questo ha permesso di consolidare l'impiego di alcune modalità offerte dalla piattaforma Moodle di e-learning e ha rafforzato ancor più la necessità di impiegare la collaborazione tra studenti e docenti dell'insegnamento per giungere ad un confronto critico sulle possibilità tecniche ed espressive adottabili. Nel corso si sono applicate modalità didattiche che si avvalgono dei feedback tra studenti per l'esame delle esercitazioni. Si è approfondita la strategia della Peer Review anche attraverso la partecipazione ad una proposta formativa internazionale di docenti universitari (Edu-Hack, Erasmus coordinato dal Politecnico di Torino). È stato osservato come i feedback effettuati da parte dei docenti costituiscano un punto debole, in quanto spesso non sono adeguati, nei tempi e nei contenuti, per fornire allo studente l'opportunità di costruire un proprio significato del giudizio attraverso il compimento delle necessarie fasi di recepimento, analisi e discussione (Nicol et al., 2014, p. 103). Con queste premesse, si sono costituiti dei Forum domande e risposte di Moodle con gruppi di massimo cinque componenti, per svolgere l'attività di analisi e feedback reciproco degli elaborati, secondo criteri condivisi, specifici della materia. Questa modalità ha comportato un impegno maggiore per tutti e la dilatazione dei tempi rispetto alla revisione effettuata dai docenti in presenza. Il risultato finale, però, è risultato mediamente migliorato nella correttezza e nel dettaglio degli elaborati grafici, probabilmente stimolato da una maggiore capacità di autovalutazione e da un positivo spirito di emulazione. La partecipazione attiva degli studenti, infatti, risulta fondamentale per raggiungere risultati di apprendimento anche in presenza di difficoltà incontrate durante il percorso, specie per l'esperienza valutativa vissuta in prima persona da ogni studente, che ha permesso di condividere i criteri delle richieste per poterli valutare negli elaborati altrui e poi metterli in pratica, con maggior convinzione e consapevolezza.

Bibliografia:

Anderson L.W., Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. Angelo T.A., Cross K.P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*, 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass. Biggs J., Tang C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*, fourth edition. New York: Mc Graw Hill. Bloom B.S., Krathwohl D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York, Toronto: Longmans, Green. Nicol D., Thomson A., Breslin C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39: 102-122. DOI: 10.1080/02602938.2013.795518. Grion V. e Serbati A. (2017), *Nuove prospettive e pratiche di valutazione all' Università*, Lecce: Pensa Multimedia; edizione originale: Sambell K., McDowell L., Montgomery, C. *Assessment for Learning in Higher Education*, London: Routledge 2012.

Abstract 60 Theater in teaching and learning applicato allo studio della biologia molecolare

Maria Antonietta Ragusa¹, Aldo Nicosia²

¹ Dipartimento di Scienze e Tecnologie Biologiche Chimiche e Farmaceutiche (STEBICEF, sezione di Biologia Cellulare) Università di Palermo, viale delle Scienze, Edificio 16, Palermo.

² Istituto per la Ricerca e l'innovazione Biomedica PALERMO (IRIB – Dipartimento di Scienze Biomediche) del CNR, Via Ugo La Malfa, Palermo

Keywords: Apprendimento attivo; Teatro immersivo; Biologia Molecolare

Nell'ambito del progetto "Mentori per la didattica", nato nel 2013 da un ristretto gruppo di docenti dell'Università di Palermo e che comprende oggi 120 docenti, oltre alle attività di mentoring fra pari, sono state promosse diverse attività formative. Fra queste, tre workshop in tre anni consecutivi sono stati dedicati alla formazione sull'active learning e su metodi e tecniche di didattica innovativa. A partire da queste esperienze, diversi docenti hanno iniziato a sperimentare nuove modalità didattiche, soprattutto per raggiungere efficacemente un'acquisizione stabile dei contenuti attraverso una partecipazione attiva dello studente. L'esperienza che qui si riporta è stata applicata in via sperimentale ad un insegnamento dell'area della Biologia Molecolare per gli studenti di un Corso di Laurea Magistrale. È stato utilizzato il potenziale del Theater in Teaching and Learning per la comprensione e l'acquisizione di un complicato processo molecolare che avviene in una cellula in via di sviluppo e che porta all'attivazione di un gene in un contesto cromatinico. Il docente, con l'aiuto degli studenti, ha costruito il canovaccio della rappresentazione in cui gli studenti avrebbero impersonato le proteine coinvolte, e corde e nastri avrebbero rappresentato gli acidi nucleici. Ogni studente ha approfondito le sue conoscenze sulla proteina che avrebbe impersonato attraverso ricerche in database di lavori scientifici e bioinformatici ed ha riflettuto sulle interazioni che avrebbe potuto avere con le altre proteine. L'utilizzo del teatro immersivo, dopo le prime legittime resistenze, ha massimizzato le interazioni fra studenti e fra studenti e docente, creando un clima collaborativo e partecipativo, incoraggiante, stimolante e coinvolgente. Gli studenti hanno partecipato attivamente alla realizzazione della rappresentazione riflettendo criticamente sui processi biologici e sui loro effetti, suggerendo anche soluzioni non previste dal docente. L'attività è risultata molto efficace anche al momento dell'esame finale, in quanto anche gli studenti che all'inizio del corso avevano lacune e sembravano in difficoltà hanno mostrato di aver raggiunto un ottimo livello di comprensione e di apprendimento e tutti hanno riconosciuto l'utilità dell'esperienza fatta, soprattutto per ottenere una visione di insieme dei processi che avvengono nel nucleo di una cellula eucariotica.

Bibliografia:

Fabio Caradonna, Massimo Morale, Francesco Pace, Francesca Scargiali, Onofrio Scialdone, Laura Auteri. "Il Progetto "Mentori per la didattica" dell'Università di Palermo dopo sei anni dalla nascita e le iniziative future". In "Faculty Development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari" a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani. Collana "educare" Genoa University press, 2019.

Abstract 61 Due diverse esperienze di lezioni sperimentali condotte secondo il metodo di co-teaching

Fabio Caradonna, Maurizio La Guardia, Sonya Vasto, Ilenia Cruciatà

Dipartimento di Scienze e Tecnologie Biologiche Chimiche e Farmaceutiche (STEBICEF, sezione di Biologia Cellulare) Università di Palermo, viale delle Scienze, Edificio 16, Palermo

Keywords: Co-teaching; team-based learning; didattica sperimentale

Nell'ambito del progetto "Mentori per la didattica", nato nel 2013 da un ristretto gruppo di docenti dell'Università di Palermo e che comprende oggi 120 docenti, oltre alle attività di mentoring fra pari, sono state promosse diverse attività formative. Fra queste, tre workshop in tre anni consecutivi sono stati dedicati alla formazione sull'active learning e su metodi e tecniche di didattica innovativa ed in particolare nell'ultimo anno è stata importante la partecipazione di alcuni componenti del progetto al congresso "Faculty development" e al pre-workshop del convegno di Genova di maggio 2019. A partire da tutte queste esperienze, diversi docenti hanno iniziato a sperimentare nuove modalità didattiche, soprattutto per raggiungere efficacemente un'acquisizione stabile dei contenuti attraverso una partecipazione attiva dello studente o anche attraverso una innovativa forma di insegnamento, particolarmente incisiva dal punto di vista comunicazionale. Le esperienze che qui si riportano sono state applicate in via sperimentale a un'unica lezione di "Genetica umana" nel corso di laurea magistrale in Biologia Molecolare e della Salute (Classe LM6) e a un'unica lezione di "Fisiologia generale" nel corso di laurea a ciclo unico in Chimica e Tecnologia Farmaceutiche, entrambi corsi tenuti presso l'Università di Palermo. Le due esperienze sono state progettate e portate avanti secondo modalità differenti, di conseguenza è stato possibile ottenere, a conclusione, due risultati diversi ma comparabili.

In particolare, la lezione di Genetica umana è stata condotta con due docenti in aula, esperti della stessa disciplina, che hanno scelto di alternare i propri interventi all'interno di uno stesso micro argomento con il risultato che un unico concetto è stato presentato dalla voce alternata dei due docenti con l'aiuto di tecniche sia di active learning che di team-based learning. L'alternanza delle voci, entrambe esplicative di una stessa diapositiva o di uno stesso concetto, è stato scelto come stile principale della lezione (denominato "stile orizzontale"). A conclusione, il riepilogo dei concetti principali con l'assegnazione dei concetti "homeworks" è stato condotto da entrambi i docenti presenti in aula, ciascuno per alcuni specifici argomenti.

La lezione di Fisiologia generale si è tenuta con uno stile di co-teaching diverso dal precedente che è stato denominato "verticale". In aula è stata prevista la presenza di due docenti di due materie diverse: il docente titolare, quello di Fisiologia della nutrizione, ed anche il docente di "Patologia (con Terminologia medica)". È importante evidenziare che Fisiologia generale e Patologia (con Terminologia medica) rappresentano i due moduli dello stesso corso integrato. L'efficacia di questo specifico co-teaching è stata incentrata sulla trasversalità di alcuni concetti affrontati sia in condizioni fisiologiche (a cura del primo docente) che patologiche (a cura del secondo docente). È stato dato ampio spazio alle numerose curiosità interdisciplinari da parte degli studenti presenti in aula ed i loro interventi hanno fornito un primo indice di positività formativa di questa sperimentazione didattica. In questo modo, l'argomento (nel caso specifico "il Diabete"), è stato portato agli studenti nella sua interezza, alternando gli aspetti Fisiologici con quelli Patologici.

Secondo le modalità e le procedure decise all'interno del progetto "Mentori per la didattica" per queste lezioni sperimentali è stato, dai proponenti, richiesta l'attività di "mentoring on demand" secondo la quale due docenti esterni al corso ed appartenenti ad aree CUN diverse hanno assistito, separatamente, ad ognuna delle due lezioni come osservatori (o meglio come "mentori") per offrire un parere esterno valido sul punto di vista dell'efficacia formativa e della qualità della didattica. Sia gli studenti, intervistati con un questionario, che i docenti coinvolti in questa esperienza di didattica sperimentale, hanno ritenuto soddisfacente l'esperienza.

Bibliografia:

Gruppo 8: Esiti del Faculty development (coordinato da Silvio PALMERO e Valentina GRION)

Fabio Caradonna, Massimo Morale, Francesco Pace, Francesca Scargiali, Onofrio Scialdone, Laura Auteri. "Il Progetto "Mentori per la didattica" dell'Università di Palermo dopo sei anni dalla nascita e le iniziative future". In "Faculty Development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari" a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani. Collana "educare" Genoa University press, 2019.

Abstract 62 Esperienze di tirocinio didattico nella laurea triennale in Chimica e Tecnologie Chimiche

Marina Di Carro, Sara Garbarino, M. Carmela Ianni, Federica Picasso

Università degli Studi di Genova

Keywords: tirocinio didattico, apprendimento attivo, progettazione, sinergia

In questo contributo è presentata l'esperienza di due tirocini didattici svolti presso il Dipartimento di Chimica e Chimica Industriale durante il periodo dell'emergenza sanitaria. Tali tirocini sono stati effettuati in modalità a distanza, in sostituzione delle attività svolte solitamente nei laboratori del dipartimento o in aziende esterne, per un totale di 250 ore, necessarie per acquisire i sette crediti propedeutici al conseguimento della Laurea Triennale in Chimica e Tecnologie Chimiche. Le due docenti di Chimica Analitica hanno richiesto a ciascuna studentessa di progettare per i propri compagni una esercitazione laboratoriale o un'attività didattica da svolgersi in presenza oppure online per il prossimo anno accademico. Le studentesse sono state guidate in un percorso di tirocinio caratterizzato da momenti formativi comuni intervallati da esperienze di ricerca individuale, progettazione e condivisione: - una parte introduttiva, comune alle due studentesse, progettato e condotto dalle pedagogiste del Team di Innovazione Didattica dell'Ateneo, rivolto all'approfondimento delle basi della progettazione formativa seguendo un processo attivo, - una parte intermedia, dove è stato proposto alle tirocinanti di svolgere un'attività di Problem Based Learning (PBL) e successivamente di Case Based Learning (CBL), - una parte di ricerca individuale, nella quale le due tirocinanti hanno approfondito gli argomenti specifici dell'insegnamento e successivamente hanno progettato e proposto un proprio percorso laboratoriale, uno da svolgersi con il PBL e l'altro con l'Inquiry-based learning (IBL). La parte introduttiva ha previsto un incontro formativo online teorico-pratico concernente elementi di progettazione didattica. Le tirocinanti sono state guidate successivamente in un'esperienza di PBL con la somministrazione di problemi specifici costruiti ad hoc per raggiungere gli obiettivi formativi propri del tirocinio. Successivamente, alle ragazze è stato proposto un caso che riprendeva l'esperienza di progettazione e ricerca individuale che avrebbero dovuto condurre durante il periodo estivo, arrivando a proporre un'attività didattica o un'esercitazione laboratoriale da somministrare ai compagni del secondo anno di corso. La facilitazione dell'apprendimento da parte delle docenti e delle pedagogiste ha accompagnato le ragazze nella parte di ricerca individuale che ha avuto come esito finale la strutturazione di due progettazioni concernenti le metodologie del PBL e IBL. Tramite l'ausilio della piattaforma di ateneo Moodle e l'implementazione della risorsa libro all'interno dello specifico corso costruito per il tirocinio, è stato possibile gestire, raccogliere e organizzare tutto il lavoro proposto in modo sincrono ed asincrono così da supportare le fasi di ricerca individuale delle tirocinanti. L'esperienza è stata estremamente positiva sia per le tirocinanti, le quali hanno potuto riflettere sul proprio processo di apprendimento nel percorso di studio triennale, sia per le docenti e le pedagogiste, evidenziando quanto la collaborazione tra le due professionalità in ottica di sviluppo di un percorso di faculty development condiviso, abbia potuto stimolare la progettazione di una innovativa esperienza di tirocinio.

Abstract 63 Il Team-based learning come modalità di apprendimento attiva in presenza e online: l'esperienza di due anni accademici differenti

Marina Di Carro

Università degli Studi di Genova

Keywords: Team-based learning, chimica analitica, apprendimento online, soft skills

Il Team-based learning è stato utilizzato come metodologia attiva all'interno del corso annuale "Chimica Analitica 2", al secondo anno della laurea triennale in Chimica e Tecnologie Chimiche, negli ultimi due anni accademici. Il TBL è stato utilizzato negli A.A. 2018/19 e 2019/20, la prima volta in presenza e la seconda completamente online, a causa dell'emergenza per il Covid-19. Il secondo anno è sembrato ancora più importante coinvolgere gli studenti e farli lavorare insieme nel periodo di isolamento, cercando di rendere più partecipate e «vive» le lezioni online. Nel TBL gli studenti sono posti in una posizione attiva, in cui devono ragionare, fare congetture e collegamenti e proporre soluzioni anche articolate partendo dalle informazioni di base che hanno studiato autonomamente: il tempo in aula può essere utilizzato per sviscerare aspetti complessi della materia, con il docente come facilitatore. Sono stati implementati quattro moduli con le quattro tecniche analitiche fondamentali trattate nel corso (cromatografia generale, cromatografia liquida, gascromatografia e spettrometria di massa). Ogni modulo è stato costruito su più lezioni, prevedendo diversi esercizi da svolgersi in gruppo per sviscerare aspetti differenti di ciascuna tecnica. I team sono stati formati in modo da essere più eterogenei possibili al loro interno, condividendo i criteri di formazione con gli studenti. Le lezioni online sono state svolte sulla piattaforma Microsoft Teams, in cui sono stati creati dieci canali privati, spazi virtuali in cui le squadre potevano riunirsi e discutere tra loro, uno per ogni team. Sia nel primo sia nel secondo anno è stato impiegato per lo svolgimento dell'i-RAT e t-RAT (quiz individuale e poi di team sul materiale studiato a casa autonomamente) lo strumento quiz di Aulaweb, la piattaforma Moodle dell'Università di Genova. Per i t-APP in presenza sono stati distribuiti moduli cartacei da compilare in team; nel TBL online invece sono stati preparati moduli Microsoft Forms il cui link è stato fornito nella chat di Teams. In entrambi era previsto uno spazio per la risposta alla domanda e una sezione in cui si doveva indicare il ragionamento fatto, prevedendo un punteggio diverso a seconda che fosse corretta solo la risposta, soltanto la motivazione, oppure entrambe. Sicuramente questa parte, e la discussione successiva, hanno presentato qualche problema in più nello svolgimento in remoto: problemi di connessione e sfasamento tra i team hanno causato qualche ritardo, per cui le tempistiche, soprattutto nei primi moduli, sono risultate più dilatate che non in presenza. I ragazzi hanno generalmente apprezzato il corso nei questionari anonimi di valutazione, pur evidenziando l'impegno più consistente di questa metodologia rispetto alle lezioni frontali. Alcuni studenti hanno riferito successivamente che avevano apprezzato il TBL durante il corso, ma ancora di più ne avevano verificato i benefici l'anno successivo, trovandosi nuovamente a lavorare con altri compagni e realizzando quanto avevano imparato nel campo delle soft skills. L'applicazione del TBL al corso si è rivelata per il docente un'esperienza entusiasmante, decisamente impegnativa e a tratti anche faticosa; dopo il cammino percorso e il feedback molto positivo degli studenti, sarebbe impensabile tornare indietro alle lezioni frontali.

Bibliografia:

Larry K. Michaelsen (2005) *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching* Sterling, VA. Stylus Publishing

Abstract 64 Un'esperienza di apprendimento interdisciplinare con il Problem-based learning

Marina Di Carro, Elena Grasselli, Antonella Lotti

Università degli Studi di Genova

Keywords: Problem-based learning, apprendimento attivo, interdisciplinarietà

Questa sperimentazione è nata all'interno della Comunità di Pratica di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali dell'Università di Genova, che comprende circa 30 docenti che si incontrano mensilmente per confrontarsi su metodi didattici universitari innovativi. Grazie a questi incontri, è nata una collaborazione didattica tra le docenti degli insegnamenti 'Interferenti endocrini e salute' della laurea magistrale in Biologia molecolare e sanitaria e di 'Tecniche analitiche avanzate' della laurea magistrale in Scienze Chimiche. È stato scelto un argomento comune ai due corsi e fortemente interdisciplinare, gli interferenti endocrini, che solitamente viene affrontato in maniera diversa e specifica per il corso di studi nel quale è inserito. Per facilitare l'apprendimento attivo e interattivo è stato utilizzato il metodo didattico del Problem Based Learning (PBL). Il PBL è un metodo didattico che utilizza una situazione problematica come punto di partenza dell'apprendimento. Gli studenti, organizzati in un gruppo di massimo 12-15 persone, analizzano e discutono una situazione realistica, vengono incoraggiati attivamente al ragionamento, alla risoluzione del problema e alla ricerca di conoscenze, svolta autonomamente su tutte le fonti informative necessarie a tale scopo. Il docente ha il ruolo di facilitatore e moderatore, e non trasmette le sue conoscenze nella discussione in atto tra gli studenti. Durante una lezione comune, nella quale i sedici studenti dei due corsi si sono incontrati per la prima volta, è stato svolto il PBL secondo la metodologia "classica". In questa fase è stata proposta agli studenti una situazione problematica relativa all'argomento prescelto. Nella fase di discussione, sono emerse chiaramente le conoscenze pregresse molto diverse dei due gruppi di studenti, che hanno potuto beneficiare di punti di vista differenti e di un background molto ricco. Al termine del lavoro di gruppo, è seguita una lezione sulle caratteristiche fondamentali di questa classe di composti; successivamente gli studenti di Biologia hanno elencato e spiegato ai compagni chimici differenti tecniche biologiche mirate a determinare se una sostanza ha attività di Interferente Endocrino. Dal loro canto, gli studenti di Chimica hanno spiegato i principi base della chimica analitica mirati a individuare gli interferenti endocrini presenti nell'ambiente. Il questionario finale per valutare il gradimento di questa esperienza ha rivelato che gli studenti hanno apprezzato molto sia la modalità di apprendimento alternativa alla classica lezione frontale, sia l'occasione di studio interdisciplinare, auspicando ulteriori futuri incontri che mettano le basi per una pratica interprofessionale tra biologi e chimici. "L'esperienza è stata interessante e trovo il PBL un metodo molto utile di apprendimento poiché coinvolge molto di più lo studente il quale non ascolta in maniera passiva una lezione, ma attivamente si impegna per capire a fondo di cosa tratta l'argomento. Inoltre, trovo molto utile cercare di trattare un argomento visto da due punti diversi, ovvero quello chimico e biologico", è il commento di uno studente nel questionario di gradimento dell'attività proposta.

Bibliografia:

Problem-Based Learning: Apprendere per problem a scuola: guida al PBL per l'insegnante, Antonella Lotti 2018, Franco Angeli

Abstract 65 Peer Review nei corsi di Didattica della Matematica

Annalisa Cusi, Francesca Morselli

Università La Sapienza – Università degli Studi di Genova

Keywords: didattica della matematica, formazione degli insegnanti, formative assessment, peer review, feedback

Presentiamo una metodologia per la formazione iniziale degli insegnanti di matematica, adattata, con l'ausilio delle nuove tecnologie, alla didattica a distanza. L'esperienza costituisce una positiva conseguenza delle iniziative di Faculty development a cui ha preso parte una delle autrici (FM) nel corso degli ultimi anni, per quanto riguarda l'utilizzo delle nuove tecnologie e le metodologie per rendere le lezioni partecipate. La metodologia è stata sperimentata in parallelo in due insegnamenti di Didattica della Matematica per la Laurea Magistrale in Matematica, tenuti dalle due autrici nelle sedi di appartenenza. Tali insegnamenti sono volti a promuovere lo sviluppo di competenze professionali per i futuri insegnanti di matematica, con particolare riferimento alla consapevolezza del proprio ruolo nella progettazione e gestione di attività didattiche. L'approccio metodologico fa riferimento al modello di Malara & Cusi (2016), inizialmente sviluppato per la formazione continua, in cui gli insegnanti utilizzano lenti teoriche per interpretare le proprie esperienze di classe. Tale modello prevede che gli insegnanti condividano il racconto e poi l'analisi di episodi di classe, attraverso un percorso che conduce ciascun docente a: (1) studiare strumenti teorici; (2) utilizzare gli strumenti teorici per analizzare episodi tratti da sperimentazioni condotte da altri docenti; (3) utilizzare gli strumenti teorici per progettare e implementare attività per le proprie classi; (4) utilizzare gli strumenti teorici per analizzare episodi tratti da proprie sperimentazioni; (5) condividere riflessioni con altri insegnanti e con i formatori. Nel caso di studenti in formazione iniziale, Cusi & Morselli (2018) hanno sperimentato una variante che richiede agli studenti la creazione di episodi di classe "inventati" ad hoc, giustificati sulla base dei riferimenti teorici e successivamente analizzati e affinati mediante un ciclo di peer review. In questo modo da un lato è sfruttata la potenzialità di un approccio narrativo nella formazione degli insegnanti (Lloyd, 2006; Zazkis, Liljedahl e Sinclair, 2009), dall'altra gli insegnanti in formazione fanno in prima persona un'esperienza di valutazione formativa (William & Thompson, 2007), con particolare riferimento alle strategie "agire come risorse per i compagni" e "fornire feedback efficaci". La sperimentazione è stata attuata nella primavera 2020, adottando modalità di lavoro a distanza in ragione dell'emergenza sanitaria. Le docenti dei due insegnamenti hanno presentato gli strumenti teorici e hanno guidato gli studenti nel loro utilizzo per l'analisi di episodi di classe tratti da sperimentazioni in aula. Successivamente, sono stati realizzati cicli di stesura del "copione" di una discussione di classe, peer review del copione, discussione collettiva. Nei primi cicli il "copione" riguardava un'attività proposta dalle docenti, nell'ultimo ciclo gli studenti erano responsabili anche della progettazione delle attività. Le nuove tecnologie hanno consentito una gestione efficace delle fasi di lavoro, in cui si sono alternate modalità asincrone (caricamento e peer review dei copioni mediante "Workshop", funzione comune ad Aulaweb-UNIGE e ad E-learning Sapienza) e sincrone (discussione collettive mediante TEAMS, nel caso di UNIGE, e Zoom, nel caso di Sapienza). Per studiare l'efficacia della metodologia attuata, presentiamo l'analisi dei tipi di feedback forniti nel corso dell'attività di peer review.

Bibliografia:

Cusi, A. and Malara, N.A. 2016. The Intertwining of Theory and Practice: Influences on Ways of Teaching and Teachers' Education. In L. English, & D. Kirshner (Eds.), Handbook of International Research in Mathematics Education 3rd Edition. Taylor & Francis, London, pp. 504-522. Cusi, A. and Morselli, F., 2018. Linking theory and practice: prospective teachers creating fictional classroom discussions. Proceedings of PME 42. Umeå, Sweden, pp. 323-330 (Vol. 2). Lloyd, G.M., 2006. Preservice teachers' stories of mathematics classrooms: explorations of practice through fictional accounts. Educational Studies in Mathematics, Vol. 63, pp. 57-87. William, D. and Thompson, M., 2007. Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work?. In C. A. Dwyer (Ed.), The future of assessment: Shaping teaching and learning. Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 53-82. Zazkis, R., Liljedahl, P., & Sinclair, N., 2009. Lesson

Gruppo 8: Esiti del Faculty development (coordinato da Silvio PALMERO e Valentina GRION)

Play – A vehicle for multiple shifts of attention in teaching. In B. Davis & S. Lerman (Eds.), *Mathematical Action & Structures of Noticing: Studies inspired by John Mason*. Sense Publishers, Rotterdam, pp.165-177.

Abstract 66 Il TBL in un corso di Fisica Tecnica: prime esperienze

Anna Chiari

Università degli Studi di Genova

Keywords: Innovazione didattica, Team Based Learning, insegnamento delle scienze di base - Didactic innovation, Team Based Learning, basic science teaching

Le testimonianze sull'impiego del Team Based Learning (TBL) in corsi scientifici di base non sono molte e comunque abbastanza recenti, soprattutto in Italia [1, 2, 3]. Esiste certamente una difficoltà ad indirizzare metodologie e contenuti di carattere fisico-matematico verso un "approccio di gruppo", ma il TBL, conosciuto da chi scrive durante un corso formativo organizzato dall'Università di Genova [4], sembra rivelarsi come una reale possibilità di risposta a diverse criticità che spesso si riscontrano nell'insegnamento delle materie scientifiche. In questa sede si vogliono descrivere le motivazioni che hanno portato all'adozione del TBL in un corso di Fisica Tecnica dell'Università di Genova e le prime esperienze. Il corso, collocato al secondo anno del corso di laurea Design del Prodotto e della Nautica, è impostato interamente secondo lo schema standard del TBL [5] e il programma diviso in una quindicina di moduli, ognuno dei quali comprende una o due Team Application. Alcuni moduli, che necessitano di una parte teorica più significativa per poter affrontare le applicazioni, sono divisi in due parti, ciascuna con I-Rat e T-Rat. Gli studenti, circa quaranta, sono divisi in sette gruppi formati dal docente sulla base del questionario conoscitivo, che gli stessi hanno compilato dopo aver liberamente aderito al progetto accettando il "patto d'aula". Il materiale per la preparazione personale, unitamente agli obiettivi formativi di ciascun modulo, viene consegnato agli studenti sulla pagina Aulaweb del corso; tramite la stessa piattaforma Moodle vengono somministrati i test, mentre tutte le attività, di gruppo e non, sono svolte su Microsoft Teams. Le prime lezioni hanno evidenziato alcune criticità ma anche elementi estremamente positivi. Una delle maggiori criticità riguarda il materiale didattico fornito per la preparazione individuale: la sola somministrazione di testi e dispense, pur completi, non è risultata adeguata alle reali attitudini e conoscenze degli studenti, per cui vengono messe a disposizione anche delle videolezioni di spiegazione dello stesso materiale, appositamente registrate. Dal punto di vista del docente è innegabile che questo metodo richieda un impegno, in termini di tempo e di energia, decisamente superiore a quello delle lezioni tradizionali. Le discussioni in aula, che si realizzano dopo il T-Rat, soprattutto con la fase del Ricorso in appello, e durante il confronto delle applicazioni svolte dai diversi gruppi, sono certamente da citare tra gli aspetti maggiormente positivi del TBL. Tali discussioni, più volte esplicitamente apprezzate dagli studenti, se opportunamente guidate dal docente, sono in grado di fare emergere le criticità della materia e costituiscono un prezioso momento educativo e di formazione. Prima di tutte le legittime statistiche che si possono fare in merito al rendimento effettivo degli studenti in conseguenza dell'adozione del TBL, soprattutto nel caso di corsi teorici di base, quest'ultimo aspetto risulta certamente significativo in un frangente in cui la didattica viene erogata solo a distanza, modalità che spesso sembra limitare l'incidenza educativa del rapporto diretto docente-studente.

Bibliografia:

- Parappilly M., Schmidt L., De Ritter S. (2015) Ready to learn physics: a team-based learning model for first year university. In: European Journal of Physics, DOI: 10.1088/0143-0807/36/5/055052
- [2] Parappilly M., Woodman R.J., Sharmil Randhawa S (2019) Feasibility and Effectiveness of Different Models of Team-Based Learning Approaches in STEMM-Based. In: Research in Science Education, DOI: 10.1007/s11165-019-09888-8
- [3] Cecconi L., Bellini C. (2019) Le azioni di monitoraggio sul progetto "Didattica per competenze" di UNIMORE. In: FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. - ISSN 1973-4778. - 17:3(2019), pp. 270-286, DOI: 10.7346/-fei-XVII-03-19_22
- [4] Corso di Formazione Innovazione Universitaria (FOR.I.U.), a.a. 2019/2020, organizzato dal Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e di Apprendimento (GLIA) dell'Università di Genova, <http://www.glia.unige.it>
- [5] Lotti A. (2019) Il Team Based Learning (TBL): un metodo formativo per apprendere a lavorare in gruppo. In: Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace. Franco Angeli (2019), pp. 141-165, ISBN 9788891797148

Abstract 67 Un'esperienza di Cooperative Learning a distanza nell'insegnamento di Basi di dati

Barbara Catania, Sara Garbarino, Giovanna Guerrini, Daniele Traversaro

Università degli Studi di Genova

Keywords: Cooperative Learning, Think-Pair-Share, Learning by doing, Didattica a distanza, Progettazione e interrogazione di basi di dati

Nel contributo viene descritta un'esperienza di Didattica Innovativa attivata nell'insegnamento Basi di dati (BD), secondo anno secondo semestre del Corso di Laurea (CdL) di Informatica, co-progettata da docenti, metodologa e disciplinarista che supportano il CdL nell'ambito del progetto di innovazione didattica di ateneo. L'attività è stata introdotta per la parte di esercitazioni pratiche del corso, con il gruppo classe suddiviso in 27 sottogruppi formati da 4 studenti. L'esperienza è avvenuta in piena emergenza sanitaria in didattica a distanza e la sua realizzazione è stata permessa dalla natura collaborativa della piattaforma Microsoft Teams e dall'ausilio di strumenti come Wooclap e Aulaweb. A partire dall'analisi dei fabbisogni formativi e dagli obiettivi specifici stilati per BD, mirati ad attivare l'interazione tra studenti, lavori di gruppo all'interno del grande numero e processi di autovalutazione/valutazione è stata individuata la tecnica del Cooperative Learning (C.L.) - Think-Pair-Share – adattando le caratteristiche dell'apprendimento collaborativo formale ed informale della tecnica alle esigenze dettate dall'argomento e dal livello di apprendimento raggiunto dagli studenti. Le motivazioni che hanno portato alla proposta di un'attività di C.L. sono legate alla necessità di offrire agli studenti attività didattico-formative utili anche a sviluppare processi di Peer Education, Peer Tutoring e a lavorare sulle competenze trasversali legate alla figura professionale dell'informatico, quali capacità di lavorare in autonomia/gruppo, problem solving e decision making/taking. In letteratura emergono vari riscontri rispetto all'utilità di approcci collaborativi nel campo disciplinare dell'informatica, in particolare quelli a carattere pratico-laboratoriale come structured-problem-solving e think-write-pair-share. Uno dei modelli di apprendimento attivo più adottato a livello accademico per il corso di BD è il project-based learning, un approccio incentrato sugli studenti e orientato ai progetti. Molto spesso, l'elaborato è oggetto di valutazione sommativa della prova laboratoriale, tuttavia rimane indipendente dalla lezione teorica che è tipicamente erogata con metodologie tradizionali. Una volta individuata la metodologia, le consegne, le scadenze temporali delle due fasi e le scadenze, nonché i contenuti delle singole attività proposte, sono stabilite dalle docenti. L'esperienza si è articolata in due fasi: Fase 1. C.L. FORMALE – Apprendimento pratico dei linguaggi di interrogazione di basi di dati (SQL) Fase 2. C.L. INFORMALE – Applicazione pratica dei concetti di progettazione di schemi di basi di dati. Aspetti comuni alle due fasi sono la consegna tramite piattaforma Moodle e l'articolazione dell'attività in: THINK – lavoro individuale sull'assignment PAIR – condivisione del materiale nel piccolo gruppo e decisione del risultato da condividere, SHARE – condivisione del risultato in plenaria e discussione, anche tramite l'ausilio di Wooclap. Nella Fase 1, a ciclo lungo (settimanale), al lavoro individuale sono stati dedicati tre giorni, così come alla condivisione nel piccolo gruppo, finalizzata in 2 ore sincrone. Nella Fase 2, a ciclo breve (all'interno di una sessione di due ore), il lavoro individuale è limitato a 10 minuti, al confronto nel gruppo, e decisione del risultato da condividere, sono dedicati 12 minuti così come alla condivisione in plenaria. In una sessione viene completata un'esercitazione suddivisa in 3 sotto-task. Il processo di autovalutazione e di valutazione formativa messa in atto permette di reperire due tipi di informazioni: lato docente il livello di apprendimento raggiunto dalla classe e la possibilità di dirimere dubbi su concetti fondamentali, lato studente le conoscenze acquisite e la capacità di rielaborazione ed uso dei contenuti.

Bibliografia:

Johnson, Roger T., and Johnson, David W. (2008). "Active learning: Cooperation in the classroom." The annual report of educational psychology in Japan 47: 29-30. Kothiyal, Aditi & Murthy, Sahana & Iyer, Sridhar (2014). "Think-pair-share in a large CS1 class: Does learning really happen?" Proceedings of the 2014 Innovation and Technology in Computer Science Education Conference. Kothiyal, Aditi, et al. (2013) "Effect of think-pair-share in a large CS1 class: 83% sustained engagement." Proceedings of the ninth

Gruppo 8: Esiti del Faculty development (coordinato da Silvio PALMERO e Valentina GRION)

annual international ACM conference on International computing education research. Martin, C., Urpí, T., Casany, M. J., Illa, X. B., Quer, C., Rodríguez, M. E., & Abello, A. (2013). Improving learning in a database course using collaborative learning techniques. *The International journal of engineering education*, 29(4), 986-997.

Abstract 68 Didattica universitaria: esiti della riprogettazione di un corso alla luce di un intervento di Faculty Development

Valeria Di Martino

Università di Catania

Keywords: Faculty development; Didattica universitaria; Neoassunti; Valutazione tra pari; Autovalutazione

La letteratura di ricerca internazionale evidenzia sempre più la necessità di percorsi formativi mirati per i docenti universitari neoassunti finalizzati all'acquisizione di specifiche competenze didattiche e valutative. Il presente contributo mira a presentare le innovazioni introdotte in un insegnamento a seguito della frequenza del docente alle iniziative di Faculty Development dell'Università degli Studi di Catania rivolte ai ricercatori neoassunti e le riflessioni degli studenti in merito alle novità introdotte. Nello specifico, il "Percorso Formativo per Docenti Neoassunti" (seconda edizione), A.A. 2018/19, si inserisce nella più ampia programmazione triennale dell'Ateneo (2017-2019) del "Progetto sperimentale di ateneo orientato a favorire i risultati della formazione così come definiti dai Descrittori di Dublino e a sostenere l'apprendimento attivo dello studente". L'intervento formativo rivolto ai ricercatori neoassunti, della durata complessiva di 52 ore, è stato articolato in sette moduli basati su una prospettiva student-centred in cui sono state affrontate, anche tramite workshop, tematiche relative alla progettazione didattica con particolare attenzione alla definizione dei risultati di apprendimento attesi, all'individuazione e sperimentazione di strategie di apprendimento attive, quali il micro-teaching e il peer feedback, alla presentazione di strumenti e tecnologie per ideare presentazioni efficaci in cui l'interazione con gli studenti abbia un ruolo fondamentale, oltre ad un'attenzione specifica alla valutazione degli apprendimenti, a partire dall'analisi e miglioramento delle prove di valutazione utilizzate dai partecipanti. A seguito della partecipazione al percorso formativo, a partire dall'anno accademico successivo, l'insegnamento di Pedagogia Sperimentale al terzo anno del corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L 19) è stato interamente riprogettato. In un'ottica di valutazione formativa, durante le lezioni sono stati utilizzati alcuni clickers (Kahoot, Mentimeter...) che hanno consentito di evidenziare le principali difficoltà riscontrate dagli studenti, fornendo al docente la possibilità di riprendere e spiegare nuovamente i punti critici della disciplina. Inoltre, è stata adottata il just-in-time teaching per consentire agli studenti di mettere in atto delle abilità procedurali e applicare le conoscenze apprese a contesti realistici, al fine anche di anticipare i concetti da approfondire nelle lezioni successive e mettere in luce eventuali misconcezioni. Ciascun compito è stato inoltre sottoposto ad attività di valutazione tra pari in forma anonima, autovalutazione, riflessione sul feedback ricevuto ed eventuale modifica del compito svolto. Al termine del corso ciascuno studente ha raccolto i propri elaborati in un portfolio inserendo delle riflessioni metacognitive guidate su quanto appreso. Tramite il software MAXQDA 2020 è stata dunque condotta un'analisi qualitativa dei dati ricavati dai 67 portfolio consegnati dagli studenti durante la prima sessione di esami dell'anno accademico 2019/20. Dai dati emerge una generale soddisfazione per le novità introdotte nel corso, in modo particolare per la possibilità di svolgere compiti autentici, in grado di connettere la teoria e la pratica, durante la frequenza delle lezioni e, contestualmente, avere la possibilità di ricevere feedback individualizzati dai colleghi e dal docente.

Bibliografia:

Austin A.E. (2003). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *Review of Higher Education*, 26 (2), 119 – 144. Coggi, C. (Ed.). (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli. Coggi, C., Ricchiardi, P. (2018). *Developing effective teaching in Higher Education*. *Form@re*, 18(1), 23–38. Felisatti, E., Serbati, A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli. Grion, V., Serbati, A., (2020). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia. La Marca, A. Gulbay E. (2018). *Didattica universitaria e soft skills*. Lecce: Pensa Multimedia. La Marca, A., Di Martino, V., Gülbay, E. (2020). *Peer evaluation at university: a comparison between two teaching approaches*. *Form@*

Gruppo 8: Esiti del Faculty development (coordinato da Silvio PALMERO e Valentina GRION)

re-Open Journal per la formazione in rete, 20(1), 154-171. Lombardo, B. M., Felisatti, E., Piazza, R., Serbati, A., Corsini, C. (2020). Il Sistema di Formazione e Qualificazione della Docenza nell'Ateneo di Catania. In A. Lotti, P. A. Lampugnani, (Eds.). Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari. Genova: Genova University Press. Lotti, A., Lampugnani, P. A. (Eds.). (2020). Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari. Genova: Genova University Press. Novak, G. M. (2011). Just-in-time teaching. New directions for teaching and learning, 2011(128), 63-73.