

# Faculty Development

la via italiana

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



### *Atti del convegno*

Faculty Development: la via italiana

28 e 29 ottobre 2021.

Università degli studi di Genova e ASDUNI. Online

### *Comitato scientifico del convegno*

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

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

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

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

# Faculty Development

la via italiana

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



*è il marchio editoriale dell'Università di Genova*



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

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

© 2023 GUP

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



Alcuni diritti sono riservati

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

Pubblicato a gennaio 2023

Realizzazione Editoriale

**GENOVA UNIVERSITY PRESS**

Via Balbi, 6 – 16126 Genova

Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552

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

<https://gup.unige.it>

# INDICE

## **Prefazione**

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

## **Introduzione**

Sara Garbarino - UTLC, Università degli Studi di Genova 14

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

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

Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva 22

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

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

**Realtà Aumentata e valorizzazione delle competenze didattiche in Università**

Leonarda Longo, Valeria Di Martino 60

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

Manuela Milani 75

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

Barbara Majello 86

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

|                                                                                                                                                                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>    sul <i>Faculty Development</i></b>                                                                                                                                                                                        | <b>253</b> |
| <b>DISCENTIA (<i>D</i>igital <i>S</i>cience and <i>E</i>ducation<i>N</i> for <i>T</i>eaching<br/><i>I</i>nnovative <i>A</i>ssessment): alcune ricadute</b>                                                                       |            |
| Raffaella Tore, Diletta Peretti, Elio Usai                                                                                                                                                                                       | 254        |
| <b>Valutare nell'alta formazione: Prospettive, criticità,<br/>interventi formativi</b>                                                                                                                                           |            |
| Daniela Robasto                                                                                                                                                                                                                  | 273        |
| <b>Rinnovare la didattica universitaria attraverso lo sviluppo<br/>di comunità di pratiche fra docenti. Gli esiti di<br/>un'indagine nell'Ateneo di Catania sul miglioramento dei<br/>processi di insegnamento/apprendimento</b> |            |
| Roberta Piazza, Simona Rizzari                                                                                                                                                                                                   | 285        |
| <b><i>Faculty Development</i> e didattica laboratoriale a distanza.<br/>Un percorso di innovazione didattica con i futuri insegnanti</b>                                                                                         |            |
| Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno                                                                                                                                                                                            | 298        |
| <b>Efficacia complessiva e differenziale della formazione IRIDI</b>                                                                                                                                                              |            |
| Cristina Coggi, Federica Emanuel, Paola Ricchiardi                                                                                                                                                                               | 314        |
| <b>Il modello didattico - organizzativo del TLC Uniba: la<br/>formazione del <i>faculty developers</i></b>                                                                                                                       |            |
| Loredana Perla, Viviana Vinci, Alessia Scarinci                                                                                                                                                                                  | 331        |
| <b>Quarta parte - Valorizzazione e riconoscimento delle<br/>competenze didattiche dei<br/>docenti universitari</b>                                                                                                               |            |
|                                                                                                                                                                                                                                  | 349        |
| <b>La condivisione delle conoscenze tacite: una via per<br/>migliorare la didattica</b>                                                                                                                                          |            |
| Giovanni Di Pinto                                                                                                                                                                                                                | 350        |
| <b>La competenza didattica del docente universitario italiano<br/>e spagnolo: lettura cross - interculturale dei<br/>documenti - quadro</b>                                                                                      |            |
| Laura Sara Agrati, Juanjo Mena                                                                                                                                                                                                   | 363        |
| <b><i>Innovating Initial Teacher Education: faculty members<br/>engagement in eTwinning</i></b>                                                                                                                                  |            |
| Elif Gulbay, Federica Martino                                                                                                                                                                                                    | 393        |



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

# Un modello di formazione *blended* di *Faculty Development*: il progetto TILD Unifg<sup>7</sup>

Marta De Angelis

*Università degli Studi del Molise*

Valeria Tamborra

*Università degli Studi di Bari*

Isabella Loiodice, Anna Dipace

*Università degli Studi di Foggia*

Antonella Lotti

*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

## 1. Introduzione

L'*expertise* del docente universitario è stata identificata, per molti decenni, con le sue competenze nell'ambito della ricerca. La ricerca, infatti, viene vista all'interno del contesto accademico come uno strumento indispensabile per la progressione di carriera e per l'accesso alla professione universitaria. In realtà, la professionalità di questa figura si compone di molteplici competenze che vanno adeguatamente sostenute e valorizzate mediante specifici percorsi e interventi formativi. Le iniziative di *Faculty Development* nel contesto italiano stanno vedendo, già da diversi anni, un rapido espandersi, anche per rispondere alle esigenze di miglioramento promosse alla fine degli anni Novanta dal Processo di Bologna e degli obiettivi strategici indicati con Europa 2020 e con Europa 2030, sebbene «le azioni poste in essere, in generale, non si

---

<sup>7</sup> Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, Marta De Angelis ha redatto il § 2. *Obiettivi e ipotesi* e 3. *Metodi*; Valeria Tamborra ha redatto il § 5.2 *Gradimento*; Isabella Loiodice ha redatto la *Premessa* e il § 1. *Il progetto Teaching and Learning Development - TILD*; Antonella Lotti ha redatto i § 5. *Valutazione*, 5.1 *Tassi di partecipazione* e 6. *Conclusioni*; Anna Dipace ha redatto il § 4. *Il modello formativo blended*.

presentano ancora con i caratteri sicuri di un servizio incardinato in forma permanente e in grado di sviluppare politiche articolate su più piani» (Felisatti, 2020, p.77).

La formazione continua del personale universitario è attualmente ritenuta una delle priorità del nostro Paese, come si legge anche dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) del 13 luglio 2021 che prevede la creazione di specifici *Teaching and Learning Centres* (TLC) cui è demandata la funzione di migliorare le competenze di insegnamento, con un particolare riferimento all'acquisizione di competenze digitali. Partendo da queste premesse, l'obiettivo del presente contributo è quello di descrivere l'attuazione e i primi risultati di un modello di *Faculty Development* attivato presso l'Università di Foggia, con un particolare riferimento alla progettazione *blended* dell'intero percorso formativo.

## 2. Il progetto *Teaching and Learning Development* - TILD

Il progetto *Teaching and Learning Development* (TILD) dell'Università di Foggia si pone come scopo principale quello di migliorare le competenze professionali dei docenti universitari dell'Ateneo, mirando ad un innalzamento della qualità della didattica. Esso si colloca in linea di continuità con precedenti iniziative di Unifg rivolte a docenti neoassunti e *upgrade* sui temi dell'innovazione didattica e dell'assicurazione della qualità, ed è stato presentato alla comunità accademica il 28 aprile 2021 da parte del Comitato Scientifico del progetto<sup>8</sup>. I percorsi formativi di TILD sono stati progettati dal Comitato Scientifico sulla base del modello olandese di Utrecht (van Dijk *et al.*, 2020), il quale scaturisce dagli esiti di una revisione sistematica in cui sono stati identificati, analizzati e sintetizzati 46 *framework* per le competenze dei docenti universitari provenienti da contesti di ricerca e pratica. Nello specifico, il *framework* di riferimento si struttura su un *set* di sei competenze fondamentali fra loro strettamente interconnesse: 1)

---

<sup>8</sup> Costituiscono il Comitato Scientifico di TILD il Magnifico Rettore dell'Università di Foggia, il prof. Pierpaolo Limone; le prof.sse Isabella Liodice, Barbara Cafarelli e Anna Dipace, dell'Università di Foggia; il prof. Andrea Bosco, dell'Università di Bari; il prof. Ettore Felisatti, dell'Università di Padova; la prof.ssa Antonella Lotti, dell'Università di Modena e Reggio Emilia; il prof. Pier Cesare Rivoltella, dell'Università Cattolica di Milano.

competenze progettuali; 2) competenze metodologiche; 3) competenze tecnologiche e di *e-learning*; 4) competenze comunicativo-relazionali; 5) competenze valutative; 6) competenze di ricerca e sviluppo professionale. L'azione di sviluppo professionale è posta al centro del modello di riferimento, ad indicare il fatto che essa riveste un ruolo cruciale per l'evolversi delle altre competenze in oggetto. Anche la competenza nella propria disciplina di insegnamento e le caratteristiche personali ricoprono un'importanza trasversale nell'esecuzione dei principali compiti associati all'*expertise* del docente universitario (Fig.1).

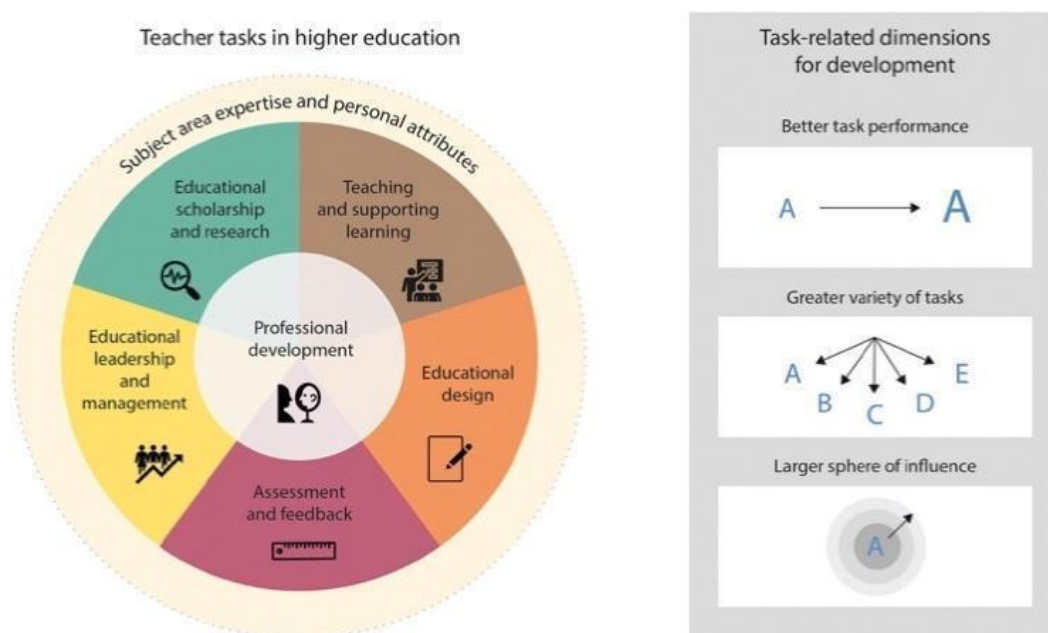


Figura 1 - Competenze professionali del docente nella sintesi a cura dell'*UNiversity Teacher Expertise* (UNITE) Fonte: van Dijk *et al.*, 2020.

A partire da tali competenze attese, il percorso di TILD è stato progettato secondo i seguenti moduli formativi, per un totale di 96 ore di formazione:

1. Identità e competenze del docente universitario
2. Progettazione
3. Metodologie didattiche
4. Tecnologie didattiche
5. Modelli comunicativi, *leadership* e *management*
6. Valutazione
7. Ricerca e sviluppo sulle pratiche professionali

### 3. Obiettivi e ipotesi

TILD si configura non solo come un progetto formativo, ma anche come ricerca scientifica con disegno a carattere quasi sperimentale. L'impianto progettuale sviluppa un'azione sinergica fra attività di formazione e ricerca, in un processo che ha l'obiettivo di far emergere, con chiare evidenze scientifiche, gli effetti realizzati nei partecipanti a seguito dell'adozione di metodologie formative differenti. L'ipotesi di ricerca è quella di verificare se la formazione *online* dei docenti universitari sia maggiormente efficace se condotta attraverso attività formative e interattive a piccoli gruppi e accompagnata da *tutor* specializzati.

### 4. Metodi

Il progetto, tramite l'approccio della *design-based research*, mira al miglioramento delle pratiche didattiche attraverso un'analisi iterativa che prevede la progettazione, l'implementazione, l'analisi e la riprogettazione (*Design-Based Research Collective*, 2003). La ricerca basata sul *design* non è un quadro rigido, alcune fasi e obiettivi possono cambiare, prevede uno sviluppo ciclico e la valutazione permette di misurare il cambiamento nelle pratiche di insegnamento/apprendimento. In questa direzione, il progetto TILD intende delineare lo sviluppo di un *Framework* innovativo per il *Faculty Development* che risponda efficacemente ai bisogni dell'ateneo foggiano. In particolare, sono stati avviati due differenti percorsi di formazione alla didattica universitaria al fine di procedere alla verifica dell'ipotesi di ricerca:

- un programma sperimentale che privilegia, nell' articolazione e conduzione dei corsi, non solo l'impiego di metodologie, strumenti e strategie di tipo innovativo (esperienziali e riflessivo-trasformative) ma anche l'utilizzo di lavori collaborativi in piccolo gruppo. Ciò dovrebbe garantire una maggiore interazione con e tra i docenti, con la presenza di *feedback* continui e personalizzati da parte di *tutor* specializzati.
- un programma di controllo che prevede, a parità di metodologie utilizzate dai formatori, minori interazioni e coinvolgimento attivo dei partecipanti, oltre che un ridotto accompagnamento da parte dei *tutor*.

Per i partecipanti di entrambi i gruppi è inoltre prevista la sottoscrizione di un contratto formativo e un incentivo economico al completamento delle attività formative e alla valutazione positiva di un nuovo *syllabus* del corso.

#### 4.1 Campionamento dei partecipanti

La selezione dei partecipanti ai percorsi di formazione è avvenuta mediante una procedura di campionamento stratificato, tenendo conto della numerosità delle diverse categorie di docenti dell'Ateneo.

Il campione previsto inizialmente per i programmi 1 e 2 era di 70 unità ognuno, 10 per ogni ambito disciplinare: una donna e un uomo per ogni categoria (PO, PA, RTI, RTDa, RTDb). Data la volontarietà alla partecipazione dei soggetti campionati nei gruppi sperimentale e di controllo (d'ora in poi denominati 1 e 2), si è reso necessario procedere ad uno scorrimento di graduatoria per completare lo schema con l'unità di personale successiva più prossima per caratteristiche a quella mancante. In seguito all'accettazione alla partecipazione dei soggetti prescelti, la distribuzione nei gruppi è avvenuta secondo quanto indicato nella tab.1.

|          |       |
|----------|-------|
| Gruppo 1 | n. 53 |
| Gruppo 2 | n. 59 |
| Totale   | n.112 |

Tabella 1 - Numero dei partecipanti suddivisi nel gruppo sperimentale e di controllo

Di seguito, un riepilogo relativo alla distribuzione dei docenti per SSD (fig.2), ruolo (fig.3) e genere (4).

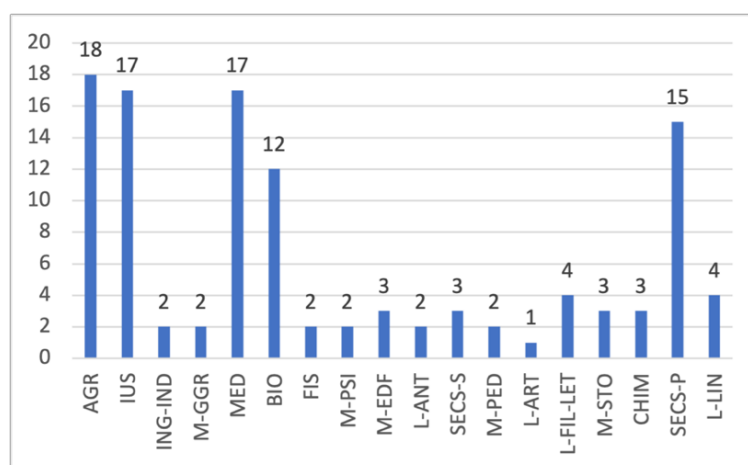


Figura 2 - Distribuzione dei docenti per SSD

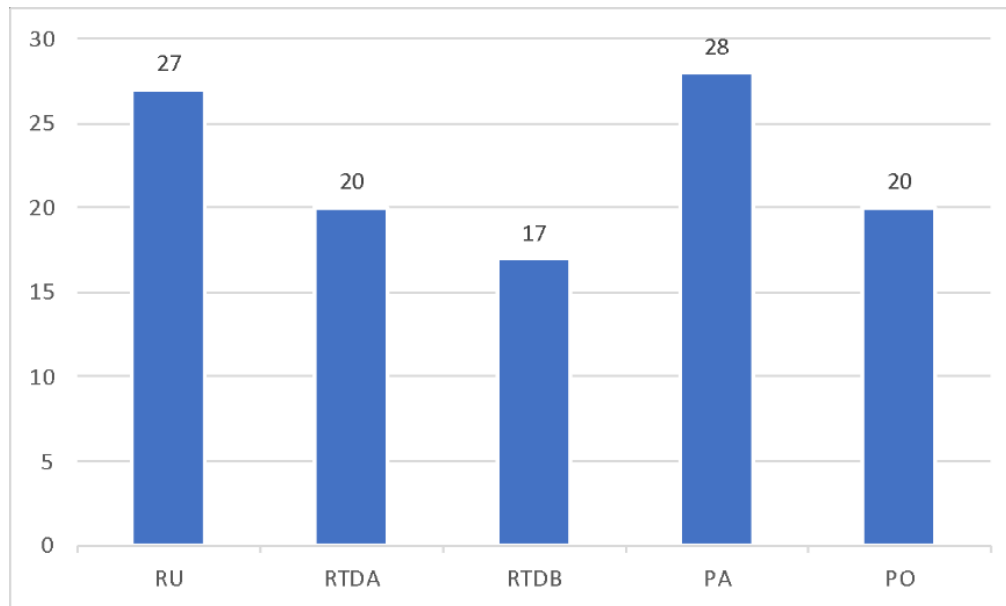


Figura 3 - Distribuzione dei docenti per ruolo

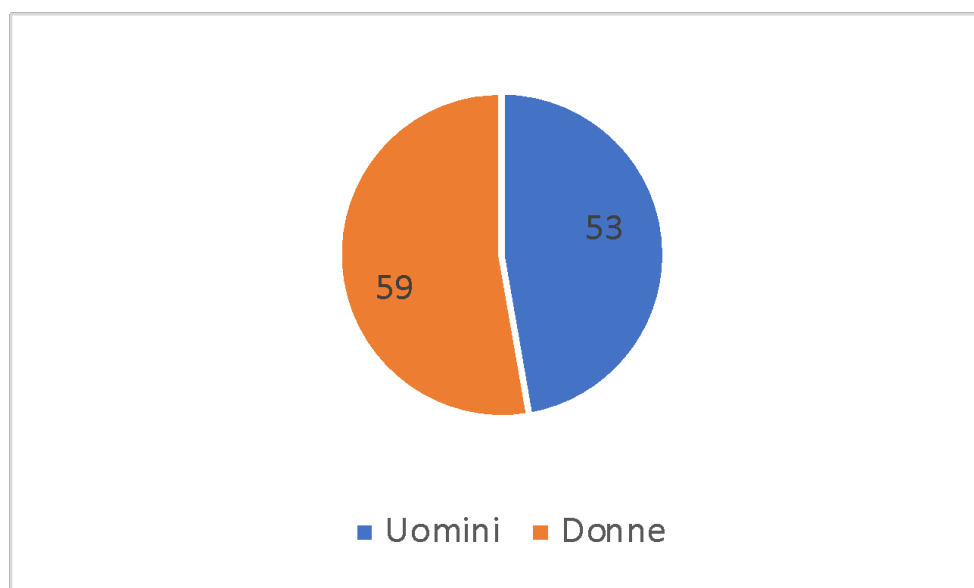


Figura 4 - Distribuzione dei docenti per genere

Per rispondere all'ipotesi di ricerca, inoltre, il gruppo 1 è stato poi suddiviso ulteriormente in tre sottogruppi, come emerge dalla tabella 2.

|           |    |
|-----------|----|
| Gruppo 1A | 17 |
| Gruppo 1B | 18 |
| Gruppo 1C | 18 |

Tabella 2 - Suddivisione dei partecipanti del gruppo 1 in sottogruppi

## 5. Il modello formativo *blended*

Ogni modulo formativo di TILD è stato organizzato secondo i principi del *blended learning* (Graham, 2006), modalità formativa che prevede l'utilizzo e la combinazione di media e strategie di insegnamento differenti e che, nella sua accezione più nota, si riferisce all'alternanza tra momenti di formazione in presenza e *online* (Bonaiuti e Dipace, 2021). La peculiarità di utilizzare un modello formativo *blended*, infatti, consiste proprio nel riuscire a combinare le potenzialità dell'apprendimento «faccia a faccia» (che può avvenire sia in luoghi fisici che non) con quelle dell'apprendimento integrato dalle nuove tecnologie (Picciano et al, 2014).

Nello specifico, le 96 ore di formazione di TILD sono state suddivise in 48 di attività in sincrono, svolte sulla *virtual room* di Collaborate con il docente formatore, e 48 ore di attività in asincrono svolte su piattaforma *Moodle* in maniera individuale. Tali momenti formativi non sono slegati tra loro ma sono stati progettati con la finalità di creare un legame circolare tra le diverse attività, secondo i principi del *flipped learning* (Bergmann e Sams, 2012) e degli Episodi di Apprendimento Situato, EAS (Rivoltella, 2013). I due approcci metodologici non coincidono, «[...] ma conservano una matrice comune che ricade nell'anticipazione cognitiva, che si basa sull'inversione dell'agire di chi insegna e di chi apprende» (Carenzio, 2021, p.151), alla base dell'impostazione metodologica dell'intero corso.

Ogni modulo formativo di TILD, infatti, ha previsto lo sviluppo di tre fasi tra loro strettamente interconnesse (fig.5). Una prima fase ha visto i partecipanti avere un primo approccio teorico ai contenuti dei moduli mediante lo studio e lo svolgimento autonomo di materiali e attività presenti in *Moodle*, quali brevi video-lezioni, documenti di testo e slide, approfondimenti, test iniziali/finali ed esercitazioni. In una seconda fase, invece, gli stessi sono stati coinvolti nella partecipazione di lezioni in sincrono in Collaborate, organizzate secondo laboratori collaborativi e riflessivi in piccolo gruppo condotti dal formatore con l'aiuto di *tutor* specializzati. Durante tali lezioni sono stati prodotti artefatti concettuali (Bereiter, 2002) di gruppo, i quali si configurano come momento di costruzione collettiva della conoscenza. La fase riflessiva, o ristrutturativa (secondo un'impostazione EAS), è continuata anche successivamente alla lezione in sincrono: al termine dei moduli, infatti,



è stato chiesto ai partecipanti di svolgere attività di riflessione personale alla luce di quanto appreso, oppure di produrre un artefatto di tipo individuale.

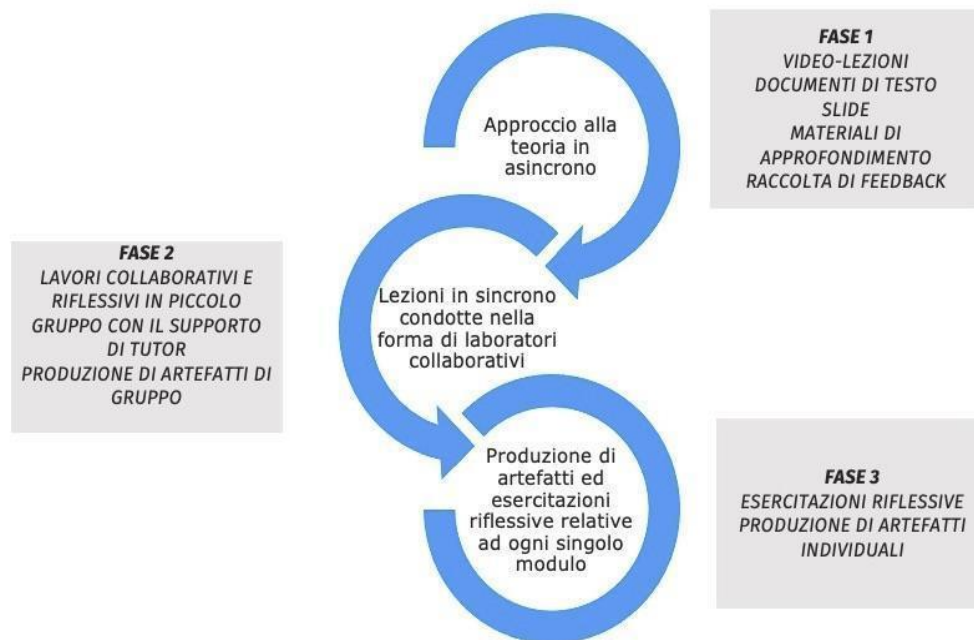


Figura 5 - Impostazione metodologica del modello formativo blended di TILD

Per la predisposizione delle lezioni (sia in sincrono che in asincrono), sono state stilate e fornite ai docenti formatori delle specifiche linee guida alle quali attenersi per la progettazione e realizzazione delle attività. In particolare, gli elementi previsti per ogni modulo formativo sono stati i seguenti:

1. Un *syllabus* del modulo contenente la descrizione generale dei contenuti, gli obiettivi di apprendimento, i *learning outcomes*, i prerequisiti, una bibliografia essenziale, le risorse didattiche e la loro strutturazione.
2. Tre video-lezioni della durata compresa tra 8 e 12 minuti per ciascuna ora di docenza attribuita.
3. Materiali di approfondimento (a scelta del docente: approfondimenti in PDF, articoli scientifici, schemi e mappe concettuali, documenti che forniscono esempi di quanto presentato nelle lezioni, altro materiale multimediale).
4. Un'esercitazione volta a portare i docenti-partecipanti, rispetto alle loro discipline e alla loro pratica professionale, i temi proposti

nelle lezioni (essa prevede la consegna di un artefatto predisposto dai partecipanti);

5. Quattro domande a scelta multipla sul tema affrontato nelle proprie lezioni da somministrare ai partecipanti prima e dopo l'intervento formativo;
6. Una bibliografia ragionata.

## 6. Valutazione

La valutazione dell'efficacia del progetto nell'implementare le pratiche didattiche dei partecipanti è stata progettata seguendo un modello multidimensionale a quattro livelli di profondità che l'azione formativa giunge a impattare, sulla base del modello di Kirkpatrick (1994): reazione, apprendimento, comportamento e risultati. Per ciascuno di questi livelli sono stati predisposti strumenti specifici volti a valutare altrettanti obiettivi. Il programma di valutazione è riassunto nella tabella seguente.

| Livelli    | Oggetti                                       | Strumenti                                                                                                                                         |
|------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Livello 4B | RISULTATI<br>(comportamento dei discenti)     | - Analisi delle prove di valutazione<br>- % CFU acquisiti nei primi appelli<br>- Questionario HowULearn (Kymalainen, Luukkainen e Sodervik, 2019) |
| Livello 4A | RISULTATI<br>(pratiche organizzative)         | Analisi delle schede di insegnamento ( <i>syllabus</i> )                                                                                          |
| Livello 3B | COMPORTAMENTO<br>(cambiamenti riportati)      | Osservazione diretta di pratiche didattiche in video o in aula                                                                                    |
| Livello 3A | COMPORTAMENTO<br>(cambiamenti auto-riportati) | Dossier riflessivo                                                                                                                                |
| Livello 2B | APPRENDIMENTO<br>(conoscenze e abilità)       | - Artefatti realizzati<br>- Prove di valutazione pre/post                                                                                         |
| Livello 2A | APPRENDIMENTO<br>(atteggiamenti)              | Questionari pre/post:<br>- HowUTeach (Parpala e Postareff, 2021)<br>- UNITE di Fabrizio Bracco<br>- COLT (Jacobs et al, 2012)                     |
| Livello 1  | REAZIONE<br>(soddisfazione dei partecipanti)  | - Questionario di valutazione del gradimento al termine di evento/modulo<br>- Tassi di partecipazione                                             |

Tabella 3 - Programma di valutazione del progetto formativo TILD

In questa sede si discuteranno alcuni dati relativi alle rilevazioni condotte nell'ambito del livello 1 del programma di valutazione che prendono in considerazione i tassi di partecipazione e il gradimento a circa un terzo del corso (5 incontri espletati su 13 previsti).

### 6.1. Tassi di partecipazione

Nel corso dei primi mesi del progetto formativo, il campione ha subito una mortalità del 2,67%, portando i partecipanti da 112 a 109. La composizione dei gruppi, dunque, è la seguente:

|                 |    |
|-----------------|----|
| Gruppo 1A       | 16 |
| Gruppo 1B       | 18 |
| Gruppo 1C       | 17 |
| Totale Gruppo 1 | 51 |
| Gruppo 2        | 58 |

Tabella 4 - Distribuzione dei partecipanti nei gruppi dopo i primi 5 incontri

Il grafico seguente mostra il numero di assenze a ciascun incontro sincrono tra i partecipanti dei due gruppi.

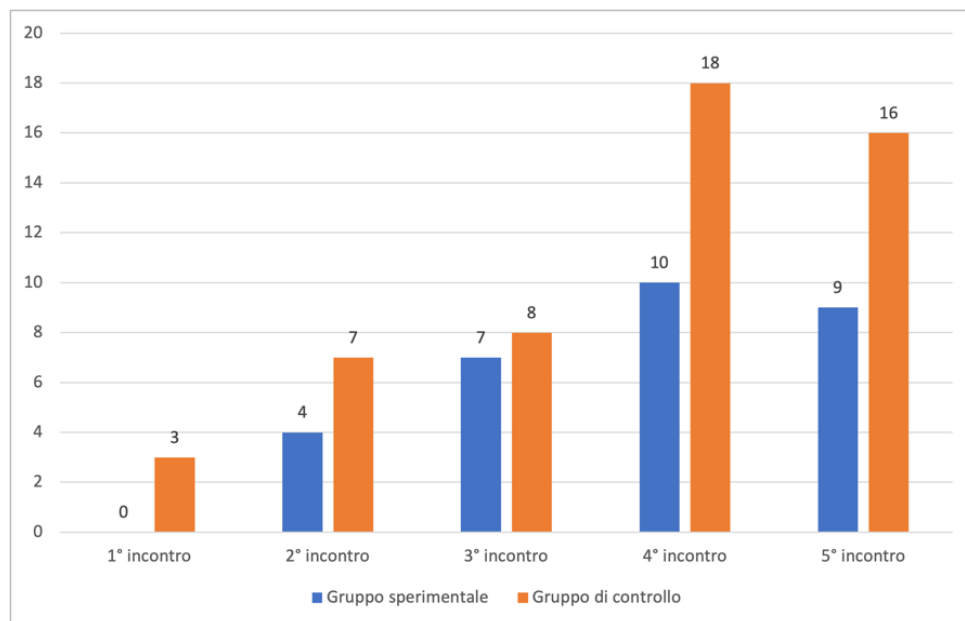


Figura 6 - Numero totale assenze per incontro e gruppo

Dalla lettura dei dati presentati, si osserva come il numero di assenze tende a crescere con il passare del tempo con livelli di partecipazione sempre leggermente più bassi nel gruppo di controllo rispetto a quello

sperimentale. I livelli di partecipazione nei singoli incontri sono presentati nella tabella seguente.

|                               |    | % assenze | Tasso di partecipazione |
|-------------------------------|----|-----------|-------------------------|
| Incontro 1                    | GS | 0         | 100%                    |
|                               | GC | 5,17%     | 94,83%                  |
| Incontro 2                    | GS | 7,84%     | 92,16%                  |
|                               | GC | 12,07%    | 87,93%                  |
| Incontro 3                    | GS | 13,73%    | 86,27%                  |
|                               | GC | 13,79%    | 86,21%                  |
| Incontro 4                    | GS | 19,61%    | 80,39%                  |
|                               | GC | 31,03%    | 68,97%                  |
| Incontro 5                    | GS | 17,65%    | 82,35%                  |
|                               | GC | 27,59%    | 72,41%                  |
| Tasso di partecipazione medio | GS | 11,77%    | 88,23%                  |
|                               | GC | 17,93%    | 82,07%                  |

Tab. 5 Percentuali di assenze e tassi di partecipazione agli incontri

Come è possibile osservare, il gruppo di controllo presenta un tasso di partecipazione agli incontri sincroni in media inferiore di 6 punti percentuali rispetto al gruppo sperimentale.

## 6.2. Gradimento

Il gradimento dei partecipanti è stato rilevato mediante un questionario composto da 14 *Item* a scelta multipla in cui i partecipanti hanno espresso il proprio grado di accordo su una scala Likert a 6 punti (1= completamente in disaccordo; 6= completamente d'accordo). Gli *Item* sono riassunti nella tabella seguente.

| <b>Item specifici per ciascuna lezione</b>      |                                                                                                     |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                               | Il tema affrontato è pertinente alla funzione didattica dei docenti universitari                    |
| 2                                               | Questo incontro ha presentato temi di didattica per me nuovi                                        |
| 3                                               | L'articolazione dell'incontro è stata soddisfacente                                                 |
| 4                                               | C'è stata coerenza tra quanto dichiarato e quanto realizzato durante l'incontro                     |
| 5                                               | Il relatore ha stimolato il mio interesse ad approfondire ulteriormente questi temi                 |
| 6                                               | La durata dell'intervento è stata adeguata                                                          |
| 7                                               | Cercherò di introdurre quanto appreso in questo incontro nelle mie lezioni e/o interventi formativi |
| 8                                               | Consiglierei a un mio collega di partecipare a questo incontro                                      |
| <b>Item complessivi per gli interi incontri</b> |                                                                                                     |
| 9                                               | I <i>tutor</i> sono stati efficaci nelle attività di supporto                                       |

|    |                                                                              |
|----|------------------------------------------------------------------------------|
| 10 | Scegli 3 aggettivi che definiscono la tua impressione sulla giornata di oggi |
| 11 | i due aspetti che ti hanno più favorevolmente colpito                        |
| 12 | i due aspetti che ti hanno meno favorevolmente colpito                       |
| 13 | i suggerimenti che proponi per migliorare l'evento formativo                 |
| 14 | Indica quali sono le domande che restano ancora aperte e senza risposta      |

Tab. 6 Traccia del questionario di gradimento

La partecipazione da parte dei docenti ai questionari di gradimento è stata disomogenea tra i gruppi. Il modulo *feedback* di *Moodle* attraverso il quale vengono erogati i questionari di gradimento, infatti, non consente di rendere la risposta ai quesiti obbligatoria.

Si evidenzia, inoltre, che i due gruppi hanno differente numerosità: il gruppo sperimentale (gruppo 1) è composto da 51 utenti, mentre il gruppo di controllo (gruppo 2) è composto da 58 utenti.

Considerati questi elementi, dunque, per poter effettuare dei confronti tra i gruppi e tra le risposte fornite sul gradimento dei singoli docenti che hanno tenuto le lezioni, è stato necessario procedere alla trasformazione delle frequenze in percentuali al fine di poter ponderare i dati presentati rispetto ai totali relativi di ciascun questionario compilato da ciascun gruppo e sottogruppo

Per procedere alla discussione dei risultati emersi per i primi cinque incontri sincroni, è necessario presentare i dati relativi alla partecipazione ai questionari. Essi sono sintetizzati nel grafico seguente.

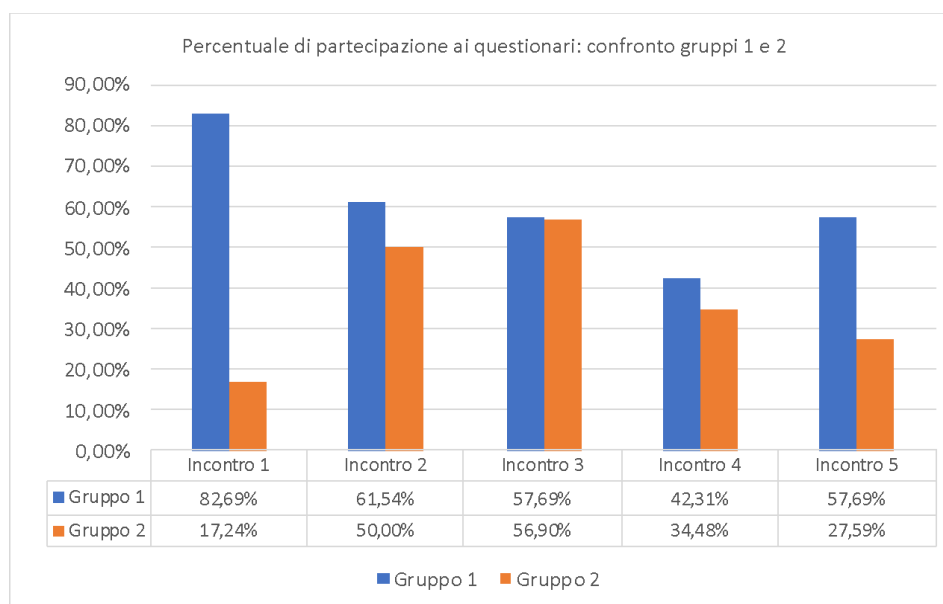


Figura 7 - Percentuali di partecipazione ai questionari di gradimento

Dalla lettura del grafico in figura 7 si osserva una tendenziale maggiore partecipazione nel gruppo sperimentale (in media pari al 60,38%) rispetto a quello di controllo (in media pari al 37,24%). Se nel gruppo 1 si sono registrate percentuali di partecipazione sempre superiori al 50% (fatta eccezione per l'incontro 4, in cui la percentuale è scesa al 42,31%), nel gruppo 2, invece, fatta eccezione per gli incontri 2 e 3, si sono registrate percentuali significativamente inferiori al 50%. Complessivamente, inoltre, si osserva un tendenziale decremento nella partecipazione con il passare del tempo.

Pertinenza dei temi delle lezioni alla funzione didattica dei docenti universitari

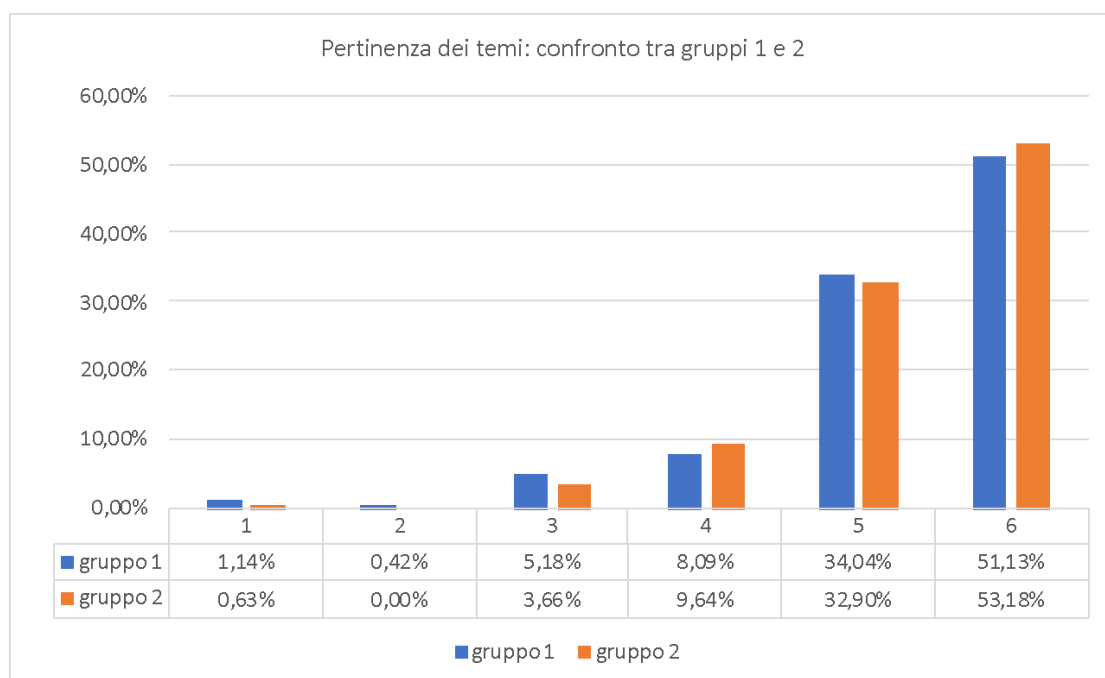


Figura 8 - Gradimento complessivo in merito alla pertinenza dei temi affrontati durante le lezioni (medie di percentuali)

Dalla lettura dei dati emerge che, complessivamente le lezioni svolte hanno affrontato temi ritenuti molto pertinenti rispetto alla funzione didattica dei docenti universitari. L'85% degli utenti che hanno risposto ai questionari, infatti, ha riportato livelli di accordo tra 5 e 6.

## Novità dei temi trattati

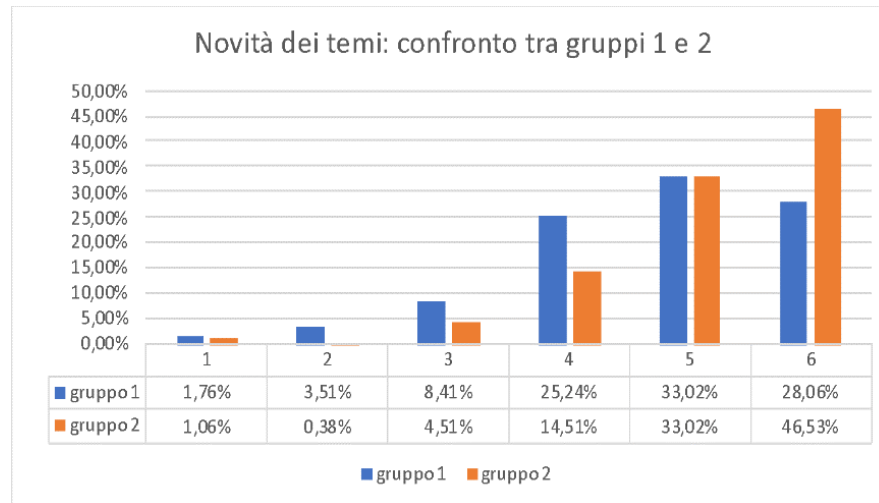


Figura 9 - Gradimento complessivo in merito alla novità dei temi affrontati durante le lezioni (medie di percentuali)

Dalla lettura dei dati emerge che la maggior parte degli utenti di entrambi i gruppi hanno riportato livelli medio-alti rispetto alla novità dei temi affrontati durante le lezioni. In particolare, per il gruppo 2 si osservano dati maggiormente concentrati sui livelli più alti 5 e 6 (79%).

## Soddisfazione circa l'articolazione degli incontri

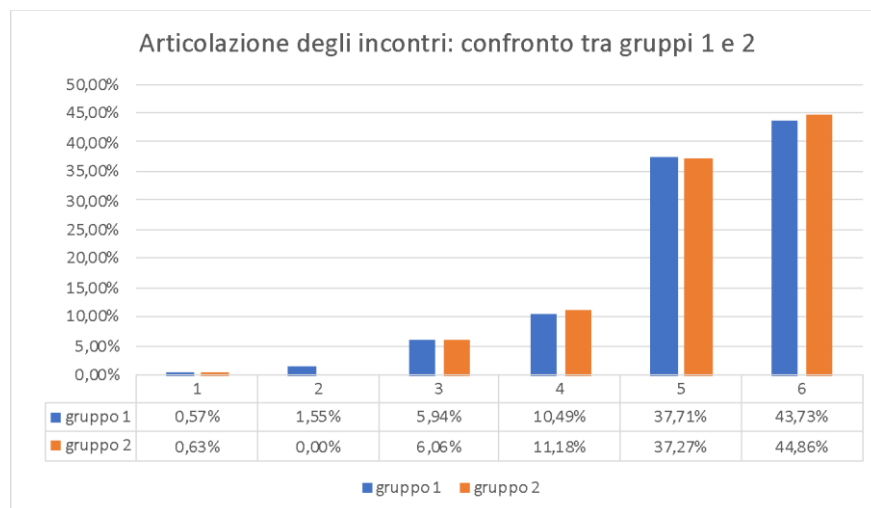


Figura 10 - Gradimento complessivo in merito all'articolazione degli incontri (medie di percentuali)

Per quanto riguarda la soddisfazione dell'articolazione degli incontri, si riscontrano percentuali alte in entrambi i gruppi sui livelli di gradimento più alti superando l'80%. Non si riscontrano differenze significative tra i due gruppi.

### Applicabilità di quanto affrontato durante gli incontri

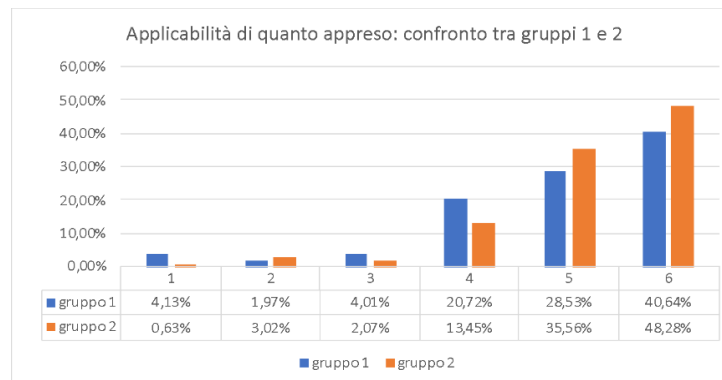


Figura 11 - Gradimento complessivo in merito all'applicabilità di quanto appreso (medie di percentuali)

Per quanto pertiene l'applicabilità di quanto appreso durante le lezioni, si osservano livelli di gradimento tendenzialmente medio-alti. Il gruppo 2 ha espresso, inoltre, un gradimento leggermente maggiore rispetto al gruppo 1. Si osserva, infatti, che oltre l'83% degli utenti del gruppo 2 ha espresso il proprio gradimento sui livelli 5 e 6, a fronte del 69,17% del gruppo 1, per il quale si è registrato anche un 10% di utenti che ha espresso livelli di gradimento medio-bassi.

### Consiglierei a un mio collega di seguire gli incontri

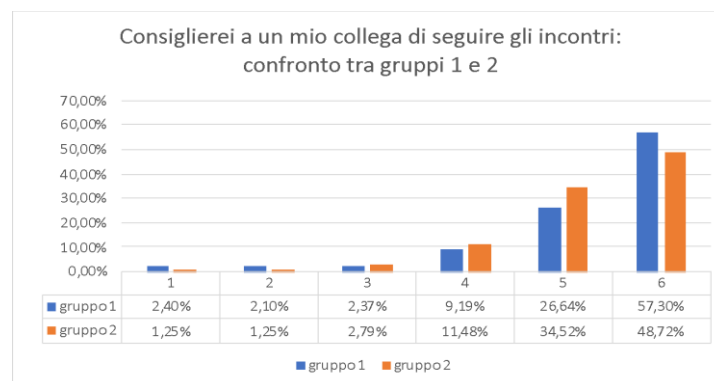


Figura 12 - Gradimento complessivo espresso sull'item «consiglierei a un mio collega di seguire gli incontri» (medie di percentuali)



Per quanto pertiene l'*Item* «consiglierei a un mio collega di seguire questo incontro», si riscontrano alti livelli di gradimento per entrambi i gruppi. I dati sono abbastanza omogenei tra i due gruppi.

### Efficacia dei *tutor*

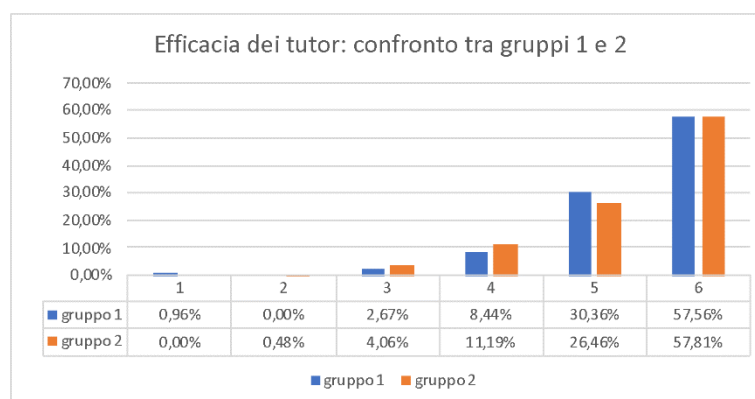


Figura 13 - Gradimento complessivo espresso sull'efficacia dei *tutor* (medie di percentuali)

Per quanto pertiene il gradimento espresso in merito all'efficacia dei *tutor* si osserva una concentrazione delle preferenze espresse sui livelli più alti con valori che superano l'80% per entrambi i gruppi. Non sussistono differenze significative tra i due gruppi.

### Gli aggettivi che definiscono le impressioni sulle lezioni

Il questionario propone una gamma di 21 aggettivi tra i quali i docenti devono sceglierne i tre più appropriati per descrivere la lezione frequentata. Gli aggettivi sono suddivisi in tre categorie:

1. 8 aggettivi con connotazione positiva (illuminante, sorprendente, brillante, avvincente, innovativa, erudita, coinvolgente, motivante);
2. 5 aggettivi con connotazione neutra (proficua, partecipante, soddisfacente, interessante, utile);
3. 8 aggettivi con connotazione negativa (infruttuosa, noiosa, passiva, demotivante, ripetitiva, inutile, inopportuna, scadente).

Per la presentazione dei dati sono state calcolate le medie ponderate e le percentuali al fine di rendere i risultati internamente confrontabili.

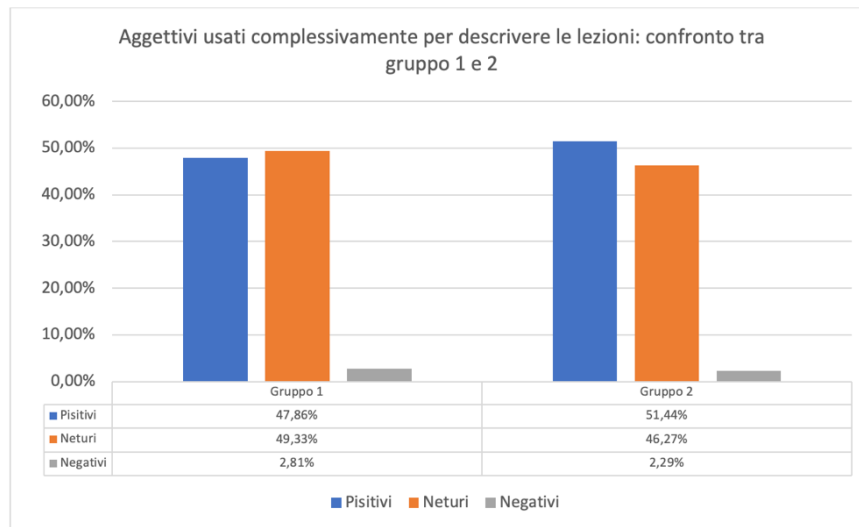


Figura 14 - Aggettivi utilizzati per descrivere gli incontri, confronto tra gruppi (medie di percentuali)

Dalla lettura dei dati si osserva la tendenza nel gruppo sperimentale a descrivere le lezioni frequentate con aggettivi maggiormente neutri (49,33%) e in second'ordine positivi (47,86%). Nel gruppo di controllo, invece, la percentuale di aggettivi positivi scelti per descrivere gli incontri (51,44%) è superiore a quella degli aggettivi neutri (46,27%). In entrambi i gruppi si osservano percentuali molto basse per gli aggettivi con connotazione negativa. Si osserva, dunque, una generale impressione positiva restituita dai partecipanti, che si mostra più marcata nel gruppo di controllo.

#### Punti di forza e di debolezza degli incontri

I quesiti sui punti di forza e di debolezza sono stati posti nella forma di domande aperte le cui risposte sono state categorizzate facendo emergere che i principali aspetti positivi evidenziati dai partecipanti sono stati: utilità e pertinenza dei temi trattati, chiarezza espositiva dei docenti, clima coinvolgente, competenza dei relatori, organizzazione, condivisione e confronto, attività di gruppo, novità degli argomenti affrontati, sollecitazione alla riflessione, partecipazione dei colleghi, materiali delle lezioni, attenzione verso gli studenti in quanto orizzonte dell'azione didattica.

Gli aspetti negativi evidenziati sono stati, invece: durata degli incontri (per alcuni troppo breve, per altri troppo lunga), tempo dedicato al confronto durante le attività di gruppo, frequenza esclusivamente *online*,

impegno richiesto dalle attività asincrone, sovraccarico di stimoli, eterogeneità dei gruppi (laddove è stata espressa una preferenza per gruppi mono-disciplinari), orari delle lezioni.

## **7. Conclusioni**

La soddisfazione e la partecipazione dei docenti alle attività può ritenersi sostanzialmente positiva durante i primi incontri del corso. Restano da migliorare alcuni elementi del modello formativo, come, ad esempio, l'aumento dei tempi per la condivisione di idee durante le attività di gruppo. Dalla rilevazione del gradimento non emergono, attualmente, sostanziali differenze tra il gruppo sperimentale e quello di controllo, sebbene sussista una differenza importante tra i due gruppi nei livelli di partecipazione alle attività, laddove si registrano percentuali di partecipazione più elevate nel gruppo sperimentale sia alle lezioni sincrone che nella compilazione dei questionari di gradimento. Rimane da verificare se vi saranno differenze nei livelli di valutazione successivi (apprendimento, comportamenti e risultati) tra i due gruppi, che siano in continuità con i livelli di partecipazione sin ora registrati.

## Riferimenti bibliografici

- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington DC- Alexandria (VA): International society for technology in education.
- Bonaiuti, G., & Dipace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Roma: Carocci.
- Carenzio, A. (2021). Flipped learning e metodo EAS. In P.C. Rivoltella (Ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi* (pp. 151 - 158). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational researcher*, 32(1), 5-8.
- Felisatti, E. (2020). Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In A. Lotti A., P.A. Lampugnani (Eds), *Faculty development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, Current trends, and Future Directions, in C.J. Bonk, C.R. Graham (eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp.3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Jacobs, J. C., Van Luijk, S. J., Van Berkel, H., Van der Vleuten, C. P., Croiset, G., & Scheele, F. (2012). Development of an instrument (the COLT) to measure conceptions on learning and teaching of teachers, in student-centred medical education. *Medical teacher*, 34(7), e483-e491.

- Kirkpatrick, D. L. (1994). Evaluating training programs. The four levels. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kymalainen, H.R., Luukkainen, M., & Sodervik, I. (2019). HowULearn and Oodikone ad tools enhancing learning and progress in academic studies. EDULEARN19 Proceedings.
- Parpala, A., & Postareff, L. (2021). Supporting high-quality teaching in higher education through the HowUteach self-reflection tool. *Ammattikasvatuksen aukauskirja*, 23(4), 61-67.
- Picciano, A. G., Dziuban, C., & Graham, C. R. (Eds.). (2014). Blended learning. Research perspectives, Vol.2. London: Routledge.
- Rivoltella, P. C, (2013). Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato. Brescia: La Scuola.
- van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 100365.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ISBN: 978-88-3618-201-5



9 788836 182015