

Insegnare in Università

Metodi e strumenti
per una didattica efficace

A cura di
Anna Dipace e Valeria Tamborra

Prefazione di Pierpaolo Limone



niversità

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Direzione/Editors

Ettore Felisatti, Pierpaolo Limone, Anna Serbati

Comitato Scientifico/Scientific Committee

Marco Abate, *Università di Pisa*

Luciano Barboni, *Università di Camerino*

Pablo Beneitone, *University of Deusto, Spain*

Giovanni Bonciuti, *Università di Cagliari*

Joellen Coryell, *Texas State University, USA*

John Dirkx, *Michigan State University, USA*

Alison Farrell, *Maynooth University, Ireland*

Jorge Jaime dos Santos Fringe, *University Eduardo Mondlane, Mozambique*

Luciano Galliani, *Università di Padova*

Pierpaolo Limone, *Università di Foggia*

Bianca Maria Lombardo, *Università di Catania*

Antonella Lotti, *Università di Genova*

Pietro Lucisano, *Università di Roma La Sapienza*

Umberto Margiotta, *Università di Venezia*

Luìgina Mortari, *Università di Verona*

David Nicol, *University of Strathclyde, United Kingdom*

Loredana Perla, *Università di Bari*

Roberta Piazza, *Università di Catania*

Liisa Postareff, *University of Turku, Finland*

Maria Ranieri, *Università di Firenze*

Mary Deane Sorcinelli, *University of Massachusetts Amherst, USA*

Anita Tabacco, *Politecnico di Torino*

Roberto Trinchero, *Università di Torino*

Viviana Vinci, *Università Mediterranea di Reggio Calabria*

Robert Wagenaar, *University of Groningen, The Netherlands*

Miguel Angel Zabalza Beraza, *Università di Santiago de Compostela, Espana*

Vincenzo Zara, *Università del Salento*

All published books are double-blind peer reviewed.

The Scientific Committee is responsible of reviewing processes.

Scopo e obiettivi

Gli sviluppi della cultura, della scienza e dell'economia impongono alle istituzioni accademiche il compito di creare ambienti di apprendimento sempre più in linea con traguardi di eccellenza ed efficacia nei livelli di qualità della formazione erogata, favorendo le condizioni massime di accesso all'istruzione superiore. L'innovazione concreta di sistemi, strutture e pratiche nel campo della didattica è oggi imprescindibile e richiede un'alleanza forte fra istituzioni, società scientifiche e comunità professionali nel predisporre programmi, attività di ricerca e sperimentazioni capaci di rendere visibile e perseguibile la direzione del cambiamento auspicato. Docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo e *stakeholders* si trovano sempre più coinvolti in un "governo sociale" dell'azione didattica e del servizio formativo in cui si modulano valori, culture e pratiche per insegnare. Così, l'efficacia di un insegnamento colloca in posizione centrale lo studente e il suo apprendimento in un dialogo tra aspetti disciplinari, pedagogici, metodologici e tecnologici fondati su un'integrazione flessibile delle prospettive nazionali e internazionali della ricerca, della didattica, dell'organizzazione e della *governance*.

Nella nuova *vision* e *mission* di Organismi sovranazionali, Stati e Istituzioni accademiche viene ribadito l'impegno delle Università nel promuovere e supportare iniziative e politiche di formazione in un *continuous professional development* per professori e professoresse e ad esplorare vie per un riconoscimento migliore della didattica innovativa e di alta qualità nelle carriere universitarie. Si afferma l'urgenza di investimenti su più versanti per un'azione pianificata e mirata, tesa a promuovere, sostenere e valutare lo sviluppo di una elevata professionalità dei docenti in un quadro di miglioramento costante di modelli e assetti della didattica e della formazione nel terzo millennio.

Anche nel contesto italiano, in un quadro di piena apertura alla ricerca nel campo della formazione e dell'istruzione superiore, si profila sempre più l'urgenza di affrontare tematiche riguardanti l'innovazione e la qualità della didattica, i processi di *assessment* e valutazione, il "good teaching", i nuovi modelli di insegnamento *apprendimento*, la qualificazione dei docenti e il riconoscimento delle competenze possedute. Le valide esperienze in atto a livello locale o di sistema necessitano di essere adeguatamente valorizzate, formalizzate e divulgate, affinché possano diventare patrimonio comune di riflessione, elaborazione e ricerca per delineare una "via italiana" alla preparazione della docenza universitaria in grado di inserirsi pienamente nel ricco dibattito internazionale. Su questa linea, la collana ospita volumi italiani e internazionali che affrontano gli argomenti da un punto di vista teorico, metodologico ed empirico, con riferimento ad esperienze e ricerche condotte sul campo; essa beneficia di un Comitato Scientifico e di referaggio costituito da accreditati esperti nazionali e internazionali sulle tematiche di sviluppo della professionalità docente, dell'innovazione della didattica e della qualificazione della formazione universitaria.

Insegnare in Università

Metodi e strumenti
per una didattica efficace

A cura di
Anna Dipace e Valeria Tamborra

Prefazione di Pierpaolo Limone

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Volume realizzato nell'ambito del P.A.R. dell'Università degli Studi di Foggia - Dipartimento di Studi Umanistici.

Isbn 9788891797148

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

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

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

Indice

Prefazione , di <i>Pierpaolo Limone</i>	Pag.	11
Introduzione , di <i>Anna Dipace</i>		13
1. Formazione pedagogica per l'insegnamento: il nuovo profilo professionale del docente universitario , di <i>Alessia Scarinci, Anna Dipace</i>	»	19
Introduzione	»	19
1.1. Formazione universitaria e sistemi di governance	»	20
1.2. Il Faculty Development come processo di innovazione delle pratiche didattiche all'università	»	21
1.3. Teaching Learning Center: <i>officine</i> di promozione dei processi di Faculty Development	»	23
1.4. Quale formazione per il nuovo profilo di docente?	»	25
1.4.1. La trasformazione del setting didattico	»	26
1.4.2. La diversificazione delle metodologie e delle strategie didattiche	»	30
1.4.3. La progettazione di risorse didattiche digitali	»	32
Considerazioni conclusive	»	33
Bibliografia	»	34
2. Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti: dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes , di <i>Anna Serbati</i>	»	37
Introduzione	»	37

2.1.	Lo scenario europeo a vent'anni dal Processo di Bologna	»	37
2.2.	Formare competenze all'università	»	41
2.3.	Dalla progettazione dei learning outcomes alle scelte metodologiche e valutative: la teoria del Constructive Alignment	»	45
2.4.	La costruzione di un syllabus centrato sullo studente	»	51
	Bibliografia	»	54
3.	Il management della didattica universitaria: questioni di qualità e valutazione, di <i>Lucia Martiniello</i>		
	<i>Martiniello</i>	»	57
	Introduzione	»	57
3.1.	Esigenze di management didattico	»	58
3.2.	Occuparsi di qualità	»	62
3.3.	La valutazione esterna degli Atenei	»	66
3.4.	Punti di attenzione del management didattico	»	68
3.5.	Formazione in servizio e qualità della didattica	»	70
	Bibliografia	»	72
4.	Teorie classiche per scenari di apprendimento moderni, di <i>Fedela Feldia Loperfido</i>	»	73
	Introduzione	»	73
4.1.	I modelli di apprendimento nell'era dell'Università 4.0	»	73
4.2.	Alle origini, l'approccio storico-culturale	»	76
4.3.	La Teoria del Knowledge Building Community per la co-costruzione partecipata del sapere	»	80
4.4.	L'apprendimento come processo di partecipazione alle Comunità di pratica	»	85
4.5.	La bottega dell'artigiano nella formazione: le Comunità di apprendisti	»	86
4.6.	Dentro o fuori la mente? La cognizione come processo distribuito	»	88
4.7.	Dalle teorie classiche ai modelli integrati per la formazione universitaria: l'approccio Triadico ed il BCCP	»	89
	Considerazioni conclusive	»	92
	Bibliografia	»	94

5. Epistemologia ed ermeneutica della lezione (frontale e digitale), di Angela Arsena	»	97
Introduzione	»	97
5.1. Breve fenomenologia della lezione <i>tout-court</i>	»	98
5.2. Dal triangolo al labirinto didattico	»	100
5.3. La lezione: un sistema caotico non lineare	»	106
5.4. Lezione frontale e digitale: un problema di geometria differenziale.	»	108
Considerazioni conclusive	»	112
Bibliografia	»	113
6. Metodi e strumenti per analizzare e riflettere sulla pratica didattica, di Giuseppina Rita Jose Mangione	»	117
Introduzione	»	117
6.1. Professionalità docente e importanza della riflessione	»	118
6.2. Analizzare la pratica. Strategie e processi di lavoro collaborativo	»	120
6.3. Un dispositivo per le video analisi. Il PUV Framework	»	123
6.4. Misurare la qualità della riflessione: livelli e strumenti	»	125
Considerazioni conclusive	»	128
Bibliografia	»	134
7. Il Team Based Learning (TBL): un metodo formativo per apprendere a lavorare in gruppo, di Antonella Lotti	»	143
7.1. Cenni storici	»	143
7.2. Il Team Based Learning e la pianificazione a ritroso	»	143
7.3. Le fasi del Team Based Learning	»	143
7.4. La valutazione nel TBL	»	153
7.5. Le competenze trasversali sviluppate con il TBL	»	154
7.6. Il ruolo del docente	»	155
7.7. Il Team Based Learning nelle Università italiane	»	156

7.7.1	Il Team Based Learning nel corso di laurea magistrale di Medicina e Chirurgia dell'Università di Genova	»	156
	Considerazioni conclusive	»	160
	Bibliografia	»	160
8.	La robotica educativa: un supporto alla didattica universitaria , di <i>Stefano Calabrese, Valentina Conti</i>	»	166
	Introduzione	»	166
8.1.	La robotica educativa: genesi storica e background pedagogico	»	170
8.2.	Domini di insegnamento: STEM education et similia	»	176
8.3.	Robot come oggetti di apprendimento	»	180
8.4.	I tornei di robotica	»	183
	Bibliografia	»	185
9.	Progettare unità di apprendimento on-line per l'insegnamento universitario , di <i>Lucia Borrelli, Anna Dipace</i>	»	188
	Introduzione	»	188
9.1.	I modelli di apprendimento nell'Università 3.0	»	188
9.2.	Le piattaforme LMS (Learning Management System)	»	190
9.3.	Progettazione di un corso e-learning	»	192
9.4.	L'Instructional Designer, figura chiave nella progettazione di corsi online	»	196
	9.4.1. Il modello di progettazione del CEA dell'Università di Foggia	»	200
9.5.	Dall'e-learning ai MOOC	»	200
9.6.	Progettazione di un corso MOOC	»	200
9.7.	Il contesto italiano	»	204
9.8.	Un esempio di piattaforma MOOC: il caso Eduopen	»	207
	Considerazioni conclusive	»	208
	Bibliografia	»	209

10. Didattica universitaria e Learning Analytics. Dall'analisi dei dati alla modellizzazione dei processi di apprendimento a distanza, di Valeria Tamborra	»	212
Introduzione	»	212
10.1. Learning Analytics: definizione e principali direttrici di ricerca	»	213
10.2. Learning e Academic Analytics	»	217
10.2.1. Percezione di isolamento e costruzione di reti sociali nei corsi online	»	219
10.2.2. Abbandono degli studi universitari	»	219
10.2.3. Significatività degli apprendimenti nei MOOC	»	220
Considerazioni conclusive	»	223
Bibliografia	»	224
11. Valutare le competenze all'Università, di Marta De Angelis	»	229
Introduzione	»	229
11.1. La competenza e le sue manifestazioni	»	230
11.2. Cosa valutare	»	234
11.3. Gli strumenti	»	242
11.3.1. Il Portfolio delle competenze	»	243
11.3.2. Il Bilancio di competenze	»	244
11.3.3. Rubriche di valutazione	»	247
Considerazioni conclusive	»	251
Bibliografia	»	252
Gli Autori	»	257

1. Formazione pedagogica per l'insegnamento: il nuovo profilo professionale del docente universitario

di Alessia Scarinci, Anna Dipace

Introduzione

La formazione pedagogica dei docenti universitari che mira al miglioramento della qualità dell'insegnamento in risposta alle continue sfide per lo sviluppo di un'offerta formativa efficace è un tema centrale nell'ambito della ricerca didattica.

Le domande più frequenti a cui cerca di rispondere la ricerca in questo settore, sono: *Cosa si dovrebbe insegnare all'università? In che modo progettare il syllabus? Quali strumenti e quali linguaggi permettono la progettazione di una didattica orientata alle competenze? Qual è il ruolo del docente nell'università di oggi?*

L'obiettivo del presente contributo è quello di riflettere sulle sfide che l'università sta affrontando negli ultimi anni e che richiedono ai docenti uno sforzo significativo che li porta a ripensare le pratiche didattiche, molto spesso consolidate, per andare verso nuove prospettive che ribaltano la posizione di centralità nelle dinamiche formative che da sempre appartiene al loro status professionale.

A partire dalle nuove indicazioni normative e dalle sollecitazioni che provengono dai contesti internazionali, le pratiche di Faculty Development si stanno facendo spazio anche nel contesto nazionale assumendo, in alcune realtà universitarie, forme sempre più definite e in continuo sviluppo. Ne sono testimonianza i numerosi Teaching Learning Center che anche in Italia stanno trovando sempre più posto a favore di una attenzione specifica allo sviluppo di competenze di progettazione didattica per i docenti universitari di qualsiasi ambito disciplinare.

In questo contributo, a partire dalla letteratura scientifica di settore, viene tracciato il profilo professionale del nuovo docente universitario al fine di

avviare una riflessione sulle pratiche di sviluppo necessarie per una università orientata alla progettazione e valutazione di corsi orientati alle competenze.

1.1. Formazione universitaria e sistemi di governance

A seguito della trasformazione dei processi di governance dell'Università, quale agenzia formativa per eccellenza, è stato necessario a livello generale un ripensamento e una ridefinizione delle competenze, conoscenze e abilità dei docenti. In questo modo, attraverso molteplici azioni e "rivoluzioni", essi sono stati coinvolti in nuove pratiche riflessive che hanno richiesto un atteggiamento critico nei confronti delle loro stesse pratiche didattiche, anche le più consolidate. In tale scenario di importanti mutamenti e revisione delle pratiche, le comunità scientifiche internazionali hanno iniziato ad interrogarsi sui processi di formazione in servizio dei docenti universitari, al fine di promuovere lo sviluppo di nuovi paradigmi di didattica che possano rispondere alle esigenze di eccellenza richieste dalle politiche educative europee.

Nel contesto italiano, almeno due avvenimenti meritano di configurarsi sicuramente tra i più rilevanti nel percorso verso la formazione e il sostegno per lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti: il Processo di Bologna e l'apertura dell'ANVUR - Agenzia Nazionale sulla Valutazione dell'Università e della Ricerca.

In particolare, il Processo di Bologna ha decretato un significativo spostamento del focus sui processi di insegnamento e apprendimento con una nuova attenzione del dibattito pedagogico dal docente, tradizionalmente al centro delle dinamiche legate all'insegnamento, allo studente.

Si è trattato di un significativo e forte stimolo per nuove azioni di orientamento e intervento in architettura didattica e percorsi formativi per gli istituti di istruzione superiore, e per la revisione dei percorsi universitari e le modifiche ai sistemi di governance per quanto riguarda le università (Felisatti & Serbati, 2015).

A partire dal Processo di Bologna, ai docenti è stato esplicitamente e celatamente richiesto di assumere un ruolo del tutto nuovo che richiede loro di ripensare e riflettere sulle prassi consolidate del proprio lavoro e quindi avviare una revisione sostanziale nella direzione del miglioramento dei risultati di apprendimento degli studenti.

Più tardi, nel 2006, la nascita dell'ANVUR ha portato con sé l'avvio di due ordini di fattori: i processi di accreditamento iniziale e periodico e la

valutazione degli Atenei che ha focalizzato l'attenzione riguardo alla qualificazione dell'insegnamento come un'opportunità di investimento progettuale per gli Atenei.

Nel frattempo, sono state avviate e monitorate diverse iniziative e attività promosse dai sistemi centrali di governance, ma anche da singoli docenti particolarmente sensibili al tema che nei singoli Atenei hanno promosso una certa attenzione a tali moti innovativi.

Secondo Felisatti e Serbati (2015), le singole università italiane stanno programmando azioni rivolte alla qualificazione della docenza universitaria favorendo così lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti attraverso finanziamenti e azioni mirate al supporto della formazione e all'apprendimento continuo, risultato di politiche accademiche non solo *student-centered*, ma anche *teaching learning centered*. Superati gli obsoleti schemi didattici e pedagogici, al docente si richiede la disponibilità a continuare la sua formazione in tema di innovazione didattica e digitale in modo da costruire un ponte dialogico tra le politiche educative calate dall'alto e allo studente viene assegnato un ruolo centrale all'interno del paradigma dell'agire didattico.

Perché questo accada, è necessaria la combinazione di diversi fattori, tra cui una certa capacità di adattamento, delle azioni di governance accademica puntuali e programmate in tale direzione e un esercizio di monitoraggio e aggiornamento costante e puntuale delle proprie competenze (Limone, 2017). Come abbiamo detto, tale appello giunge non solo dall'interno delle agenzie formative, ma anche e soprattutto dal contesto delle politiche educative europee, delle indicazioni ministeriali, delle agenzie di valutazione.

1.2. Il Faculty Development come processo di innovazione delle pratiche didattiche all'università

L'ambito delle attività che attengono alla formazione dei docenti nuovi assunti, ma anche di quelli già in servizio, attiene al Faculty Development che nello specifico comprende tutte le attività (a livello istituzionale, ma anche individuale) che mirano alla promozione di pratiche di insegnamento volte a migliorare i processi di apprendimento e quindi la qualità dell'offerta didattica istituzionale.

In generale, quando si parla di Faculty Development si fa riferimento ad un ambito di intervento molto sviluppato e presente nelle Università internazionali più prestigiose (McGill University, Johns Hopkins, Duke University School of Medicine, Yale, Harvard...). Antonella Lotti (2011, p. 209) defi-

nisce il Faculty Development come un “programma pianificato mirato a preparare i membri di un’istituzione o di una Facoltà per i vari ruoli e per migliorare le conoscenze e le abilità di un individuo nelle aree dell’insegnamento, della ricerca e della gestione amministrativa”.

Il Faculty Development rappresenta un processo che interessa una prospettiva pluridimensionale e multilivello poiché coinvolge più attori, i docenti e quindi gli studenti, sortendo molteplici effetti che ricadono sul benessere dell’intera istituzione orientata a sviluppare e migliorare la cultura dell’istituzione universitaria attraverso l’innovazione.

Nel panorama italiano, il sistema universitario ha risposto con un po’ di ritardo alle sollecitazioni e alle innovazioni proposte dai processi di Faculty Development rispetto al trend internazionale.

Infatti, a livello europeo, la formazione del docente universitario è fortemente raccomandata e a tal proposito nel 2007 è stato pubblicato il report *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions* in cui la formazione alle competenze pedagogiche e didattiche dei docenti viene messa fortemente in evidenza e poi nel 2013 il report per l’*European Commission Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe’s Higher Education Institutions* rende nota la necessità di certificare tali competenze entro il 2020 (Perla & Vinci, 2018).

A sostegno dello sviluppo del Faculty Development, i processi di assicurazione della qualità sostengono il potenziamento di ambienti di apprendimento in cui il contenuto dei programmi, le opportunità di apprendimento e le strutture siano in linea con l’obiettivo (ESG, 2015).

A proposito della qualificazione e del riconoscimento delle competenze didattiche all’interno del sistema universitario in Italia, nel 2015, a seguito di una proposta avanzata dal Direttivo ANVUR, è stato avviato un Gruppo di Lavoro (composto da 7 accademici italiani e stranieri) coordinato dal prof. Ettore Felisatti dell’Università di Padova e denominato QUARC-docente (Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario).

Le iniziative di Faculty Development più recenti sono strettamente collegate alla qualità della didattica, alla progettazione di percorsi di apprendimento in presenza e on line, alla gestione di piattaforme e di risorse destinate non soltanto agli studenti iscritti ai singoli atenei, ma pensati per un pubblico globale.

Nel panorama internazionale lo scenario del Faculty Development ha registrato un significativo incremento negli ultimi dieci anni, come dimostra la revisione della letteratura condotta da Yvonne Steinert *et alii* nel 2016. Le principali caratteristiche delle attività di Faculty Development includono i

principi di progettazione evidence-informed, le opportunità di feedback e riflessione, i progetti educativi, la costruzione di intentional community, la progettazione di programmi longitudinali e il supporto istituzionale. Le iniziative di Faculty Development hanno il merito di costruire comunità di pratica tra i partecipanti al programma e all'interno del posto di lavoro. In letteratura (O'Sullivan, Irby, 2011, Leslie et al.2013) si mette in evidenza l'importanza di soffermarsi non soltanto su un approccio che valorizzi il vantaggio del singolo in un piano di Faculty Development, ma anche e in modo particolare, le ricadute che tale proposta ha sul contesto e quindi sull'ambiente in cui, appunto, il singolo opera. In particolare, O'Sullivan e Irby (2011) hanno elaborato e proposto l'*Expanded Model of Faculty Development* che mette in evidenza i punti di forza di un paradigma che fa leva sul contesto e sull'ambiente. Secondo tale modello, un Faculty Development efficace dovrebbe essere incorporato in due comunità di pratica: la comunità del Faculty Development e la comunità del luogo di lavoro. Inoltre, perché si realizzi il cambiamento prospettato, è necessaria l'interazione di quattro componenti primari (facilitatore, partecipanti, contesto e programma) con i loro processi collegati (mentoring e coaching; relazioni e reti; organizzazioni, sistemi e culture; compiti e attività) - tutto sul posto di lavoro.

1.3. Teaching Learning Center: officine di promozione dei processi di Faculty Development

Le iniziative di Faculty Development sono ormai pratiche consolidate e strutturate nell'ambito dell'educazione in medicina, e lo dimostrano i sempre più frequenti Medical Education e Teaching Learning Center. Si tratta di poli formativi che realizzano attività e azioni rivolte ai docenti nell'ambito delle metodologie didattiche, delle nuove tecnologie dell'apprendimento, della pianificazione, sviluppo e valutazione di un curriculum, e inoltre promuovono opportunità di sviluppo professionale volte a facilitare, promuovere e riconoscere l'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento universitario.

La prima esperienza certificata di centri di formazione pedagogica e didattica rivolti a docenti universitari risale al 1962, quando Billie McKeachie presso la Michigan University riuscì a realizzare il primo Center for Research in Teaching and Learning al fine di promuovere una nuova cultura formativa per insegnare ad insegnare anche all'università (Lotti, 2017).

In questo modo, si rompe lo schema classico che ha fatto in modo che i docenti universitari (Halpern & Hakel, 2002), abbiano sempre insegnato facendo riferimento ai modelli di insegnamento ricevuti, cioè a quegli schemi a cui hanno assistito come studenti durante la loro esperienza formativa nelle

aule. Tali modelli non sono quindi stati mai oggetto di precise riflessioni e azioni formative mirate che abbiano considerato la didattica come scienza con un proprio statuto epistemologico e con le sue dimensioni metodologiche decisionali e conoscitive (Bonaiuti et al, 2016). Un altro fattore che risulta fondamentale e che si riferisce proprio all'interesse dei docenti ad intraprendere azioni di formazione alle pratiche di insegnamento è collegato alle politiche di premialità in corso nei vari Dipartimenti a livello nazionale. Infatti, considerato che le progressioni di carriera si basano principalmente sul piano della ricerca e dei prodotti della stessa, ne consegue che, a conti fatti, per molti docenti la didattica universitaria passi in secondo piano (Peretti & Tore, 2018).

In alcuni Paesi, la formazione pedagogica è propedeutica alla professione di docente e infatti si prevede il conseguimento di una certificazione che attesta l'abilitazione all'insegnamento. Questa realtà però non è presente ovunque e infatti, molto spesso la partecipazione ad eventuali iniziative che vanno in questa direzione, prevedono una adesione volontaria, che nel migliore dei casi, rappresenta un requisito di premialità interna per le progressioni di carriera (Felisatti & Serbati, 2015).

Le forti resistenze al cambiamento manifestate dai docenti sono al centro degli studi dell'attuale scenario della ricerca educativa che si trova nella singolare situazione di studiare un sistema caratterizzato da un instabile equilibrio in cui convivono sia importanti impulsi di innovazione sia importanti ostilità. L'università e tutte le agenzie di alta formazione riconoscono il bisogno urgente di tracciare percorsi di riprogettazione e ridefinizione del proprio ruolo per fronteggiare le fratture culturali che stanno emergendo (Limone, 2012).

I Teaching Learning Center rappresentano i luoghi e le modalità in cui e attraverso cui le università possono pianificare azioni strategiche fondate su una serie di principi regolatori comuni che al avviano un processo di cambiamento a partire dall'azione e dalla pratica didattica e in tal senso delineano un nuovo profilo sia del docente universitario, inteso come designer dell'apprendimento (Kalantzis & Cope, 2010), sia dello studente, inteso come protagonista attivo del sistema educativo.

Attraverso tali *officine metodologiche di formazione* è possibile avviare e supportare attività pedagogiche che prevedano il coordinamento di azioni di co-progettazione didattica attraverso l'uso delle nuove tecnologie in un'ottica di comunità di pratiche e attivare un significativo networking a livello nazionale e internazionale al fine di offrire opportunità di confronto con le buone prassi e anche eventuali simposi di discussione, scambio e confronto culturale e scientifico.

Si tratta quindi della possibilità di disegnare nuove traiettorie pedagogiche volte ad un significativo potenziamento delle azioni di monitoraggio della ricerca sull'innovazione didattica all'università che necessita di una pianificazione precisa e puntuale di azioni che perseguano “un sostegno allo sviluppo professionale della docenza e un riconoscimento della qualità didattica come prodotto di un miglioramento di sistema” (Anvur, 2018).

1.4. Quale formazione per il nuovo profilo di docente?

Quanto detto finora mette in rilievo l'urgenza e l'improrogabile necessità di delineare percorsi formativi e nuove proposte che riconoscano i tratti del cambiamento e si muovano verso innovazioni che permettano ai vari attori e alle varie agenzie educative coinvolte di trarne vantaggio.

Una trasformazione fondamentale, che però non sembra essersi ancora realizzata, va rintracciata nel riconoscimento dell'opportunità di una sinergia che riesca a collegare in modo imprescindibile e sinergico le discipline, le istituzioni, le azioni e i singoli individui protagonisti dei processi formativi.

I paradigmi educativi attuali (Rivoltella & Rossi, 2012) si caratterizzano per le molteplici prospettive verso cui si rivolgono, evidenziano la capacità di mettere in pratica il sapere, si riferiscono ad apprendimenti che si sviluppano in situazione e risultano significativi rispetto alle storie personali dei soggetti, ai contesti e alle narrazioni che attraversano il reale e anche il virtuale. Nei processi di riforma dei sistemi dell'educazione formale, c'è un costante riferimento, fortemente voluto anche dal mutato quadro europeo, ad una didattica per competenze. Il modello tradizionale, che ha valorizzato i processi di insegnamento collegati alla memorizzazione e quindi alla verifica prevalentemente sommativa, che sono stati appresi e promossi da molti insegnanti, è da ritenersi ormai superato da “nuove didattiche” definite attive, costruttiviste, connettiviste, a seconda dei quadri teorici a cui si riferiscono. Oggi, progettare una lezione, implementare e delineare dettagliatamente un syllabus, implica per molti insegnanti anche saper articolare un intervento didattico che si avvalga di nuovi linguaggi, nuovi paradigmi, nuovi strumenti, ambienti digitali, contesti e media che contribuiscono a dare forma all'identità e alle competenze dei soggetti in formazione (Limone et al., 2016). L'esaltazione del ruolo attivo e riflessivo dello studente, pur riprendendo temi classici del pensiero pedagogico dello scorso secolo, è considerata un referente esplicito della tradizione di ricerca che si inserisce a pieno titolo nella cosiddetta “rivoluzione cognitiva” (Duffy & Jonassen, 1992) e che è caratteristica del costruttivismo socioculturale.

Un approccio all'apprendimento che riconosce la mente umana non come semplice contenitore della conoscenza che si realizza attraverso l'esperienza con il mondo, ma come dimensione che compone e costruisce saperi, esperienze, linguaggi, codici e quindi apprende in modo attivo, vivace, dinamico.

Si tratta, pertanto, di modelli pedagogici che richiedono l'uso di ambienti di apprendimento (Limone, 2012), nei quali è necessaria una interazione comunicativa che si realizza tra pari e tra pari e formatori a diverso titolo (insegnanti, esperti, facilitatori, counselor, ecc.) e che può essere agevolata dal riconoscimento dell'importanza e quindi dall'inserimento dei linguaggi multimediali e multimodali negli ambienti formativi. Tali linguaggi e relativi strumenti e tecnologie si connotano come "partner cognitivi" e supportano la creazione di una interdipendenza tra saperi formali, informali e non formali (Limone et al., 2016).

In quest'ottica, un rinnovamento dell'impostazione didattica dei contesti accademici potrebbe prevedere tre principali livelli di intervento (Limone, 2012):

- a) la trasformazione del *setting didattico*
- b) la diversificazione delle metodologie e delle strategie didattiche
- c) la progettazione di risorse didattiche digitali.

1.4.1. La trasformazione del *setting didattico*

Relativamente al *setting didattico*, va detto che una rivoluzione metodologica in ambito formativo porta con sé inevitabilmente l'ambiente in cui si realizza il processo educativo.

Come afferma Carla Rinaldi (2009), "nel progettare luoghi ed esperienze è utile pensare al luogo educativo come ad un luogo abitativo, ciò significa pensare di arricchire ogni giorno questo luogo come un *laboratorio di interesse*, significa selezionare materiali in grado di restituire curiosità e stupore".

L'importanza dello spazio si estende a pieno titolo anche nei contesti della formazione universitaria dove l'ambiente in cui si sviluppano gli apprendimenti è molto spesso diffuso e aperto (on site e on line), non vincolato in termini di fisicità e confini e può essere considerato come il sistema in cui confluiscono elementi di architettura fisica e/o virtuale e fondamenti di pedagogia e didattica.

I professionisti coinvolti nella progettazione di interventi educativi e formativi sono chiamati a collaborare con l'ambiente, e quindi a interagire e a stabilire un dialogo costruttivo con esso. In linea con quanto sostiene Loris Malaguzzi (2010), l'ambiente rappresenta il "terzo educatore", poiché la

qualità degli apprendimenti va di pari passo con la qualità degli spazi. È proprio il *Reggio Emilia approach* a basarsi sulla triplice alleanza tra docente, studente e ambiente, configurando quindi quest'ultimo come "mediatore pedagogico". L'ambiente come dimensione e come ecosistema dell'apprendimento e non come contenitore semplice sterile, è da sempre al centro di studi e ricerche nell'ambito della scuola dell'infanzia e primaria. In effetti, la letteratura relativa allo spazio classe si è concentrata principalmente sul livello di istruzione K-12 (Fisher 2001), sottolineando l'importanza dell'ambiente fisico e notando che i risultati in termini di apprendimento degli studenti sono influenzati da fattori come per esempio l'illuminazione, il rumore e il clima (Young et al., 2003; Lyons, 2001). Lo studio degli spazi di apprendimento nella formazione universitaria non è mai stato al centro di particolare attenzione da parte di studiosi o ricercatori. Diverso è stato invece per il settore scolastico, che invece ha visto l'interesse di diversi studiosi che, nella progettazione degli spazi di apprendimento, hanno individuato una chiave di lettura decisamente importante per l'apprendimento. Secondo Temple (2008), questa carenza di attenzione verso lo spazio fisico nella progettazione degli spazi per l'alta formazione può essere intravista un po' ovunque, infatti la stragrande maggioranza degli edifici universitari fa riferimento prevalentemente a degli standard di unità funzionali, costruiti secondo i disegni e i modelli di altri edifici comparabili del loro luogo e del tempo. L'innovazione dell'ambiente di apprendimento nei contesti della formazione universitaria non va sicuramente ridotta alla integrazione in aula di strumenti tecnologici, ma deve fare riferimento a una vera e propria rivoluzione strutturale e quindi architettonica che va dalla disposizione degli oggetti in aula a una personalizzazione delle luci e a un rinnovamento in termini di arredo, spazi, comfort e funzionalità. Inoltre, importante è anche l'apertura verso una flessibilità degli spazi e anche dei tempi della formazione e quindi una rivisitazione dei calendari e degli orari, dei luoghi e anche dei programmi.

In generale quindi, la letteratura mette in evidenza l'effetto significativo dell'ambiente fisico dell'aula sui livelli di concentrazione, sull'ascolto, sulla scrittura e su diverse altre variabili che si riverberano sui risultati in termini di apprendimento.

La progettazione e rivisitazione degli spazi fisici e virtuali è implicita e assolutamente naturale nella discussione sui nuovi approcci formativi centrati sullo studente. Cambiare l'approccio didattico comporta inevitabilmente una ridefinizione dell'ambiente al fine di rispondere ai nuovi bisogni metodologici che prevedono una rappresentazione dello spazio in cui possano essere favorite le interazioni e le comunicazioni a più livelli, a differenza delle lezioni tradizionali *ex-cathedra* che prevedono un format uno a molti (Jamieson et al. 2000; Jamieson 2003).

Sempre Temple (2008) riporta uno studio sugli spazi di apprendimento condotto dallo Scottish Funding Council in cui sono stati messi in evidenza sette tipi di spazi di apprendimento per la progettazione di interventi educativi nella formazione universitaria correlati alla metodologia didattica:

- didattica di gruppo in cui si necessita di arredamenti flessibili che possano ospitare gruppi di varie dimensioni, utilizzando layout diversi, preferibilmente in quadrato;
- ambienti per la simulazione, in cui mettere in atto sessioni di insegnamento/apprendimento basato prevalentemente sulla pratica (come nel caso della formazione dei professionisti della salute, per esempio);
- ambienti immersivi, come il modello “HIVE” delineato da Aldrich (2009). Si tratta di ambienti virtuali altamente interattivi che prevedono l’uso di tecnologia avanzata di informazione e comunicazione (utilizzabili in molti ambiti disciplinari, prevalentemente in quelli scientifici o tecnologici) (Dipace, 2016);
- ambienti peer-to-peer, in cui l’apprendimento informale può avvenire, nei cybercaffè, per esempio;
- cluster, dove possono svolgersi lavori di gruppo di studenti, ad esempio nei centri di apprendimento;
- lavoro individuale, in zone tranquille;
- outdoor training da realizzarsi in aree esterne agli edifici adatte per attività individuali o in piccoli gruppi.

Nella stessa direzione, va l’indagine condotta dall’Interactive Classroom Working Group (ICWG) di European Schoolnet, all’inizio del 2017, sul tema degli spazi di apprendimento nelle scuole di otto paesi (Austria, Repubblica ceca, Estonia, Irlanda, Italia, Norvegia, Portogallo e Svizzera). Le “Linee guida per il ripensamento e l’adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola” sono state pubblicate con il supporto di Steelcase e Microsoft e tradotte in italiano da INDIRE¹. Si tratta di un utilissimo documento che mette in evidenza la complessità e la frammentazione delle varie realtà nazionali europee in relazione al tema degli spazi di apprendimento. Le Linee Guida si traducono in pratici consigli destinati alle scuole che decidono di sviluppare e/o adattare gli spazi di apprendimento nell’ottica dell’introduzione di metodi didattici innovativi che utilizzano anche le nuove tecnologie.

Emerge l’attenzione da parte di alcune figure chiave nell’ambito delle politiche educative verso la promozione e quindi la progettazione di ambienti di apprendimento più flessibili, prevenendo azioni e attività che rientrano

¹ http://fcl.eun.org/documents/10180/624810/LearningSpacesGuidelines_IT/bb9eea91-aceb-4272-bd5e-88d687508029.

nelle strategie nazionali a supporto dell'innovazione nelle scuole; questo è il caso di Italia e Portogallo. In altri paesi, la progettazione e disponibilità di spazi di apprendimento più flessibili nei contesti scolastici non rappresenta ancora una priorità strategica e quindi non rientra tra le strategie dei piani nazionali di innovazione della scuola.

Nella prima parte del documento, viene indicata la definizione di “spazi educativi” che l’OCSE ha fornito, descrivendoli come: “lo spazio fisico che supporta molteplici programmi di insegnamento e apprendimento e metodi didattici diversi, incluse le attuali tecnologie; che dimostra come edificio di avere caratteristiche funzionali e performanti, con un buon rapporto costo-efficacia nel tempo; che rispetta l’ambiente ed è in armonia con esso; che incoraggia la partecipazione sociale, fornendo un contesto sicuro, comodo e sano e stimolando i suoi occupanti. In senso stretto, un ambiente di apprendimento fisico è visto come un’aula convenzionale mentre, in senso ampio, è inteso come un insieme di contesti educativi formali e informali in cui l’apprendimento si svolge sia all’interno che all’esterno delle scuole” (Manninen et al., 2007).

Da quanto detto in merito alla trasformazione del setting didattico, emerge che lo sviluppo di ambienti di apprendimento efficaci e l’introduzione di metodologie didattiche attive e innovative segnano una linea di discontinuità rispetto al passato, con un forte impatto sia sulle politiche educative sia sui modelli organizzativi delle istituzioni scolastiche. L’attenzione al setting formativo e quindi alla progettazione degli spazi di apprendimento permette di gestire le possibili problematiche che possono emergere dall’introduzione di ambienti di apprendimento ibridi complessi, cioè che prevedono la compresenza di spazi fisici, come l’aula, e spazi virtuali, come le piattaforme virtuali interattive, ma anche di contaminazioni tra spazi formali e non formali della conoscenza ancora più sentiti nel tempo dell’apprendimento ubiquo.

Come suggerisce Oblinger (2006) *gli spazi [...] sono agenti del cambiamento. Spazi modificati cambiano la pratica*; perché si possa attuare una vera innovazione, allora bisognerebbe smantellare alcuni capisaldi del sistema formativo che sono alla base dei modelli organizzativi regolatori della attività scolastica, come per esempio il concetto di disciplina o la riproposizione del setting tradizionale a favore di modelli ubiqui e quindi molto meno strutturati (Cope, Kalantzis 2008 e 2009; Ogata, Yano 2004).

La disponibilità di spazi di apprendimento aperti, modificabili e flessibili, favorisce la progettazione di contenuti e di interventi in relazione agli insegnamenti, personalizzando apprendimenti e obiettivi didattici a seconda dei destinatari e dei contesti.

L'apprendimento universitario deve cercare modi innovativi per attrarre, mantenere e sortire effetti sugli studenti nell'attuale società della conoscenza e l'attenzione alla progettazione degli spazi di apprendimento rappresenta una di queste modalità.

1.4.2. La diversificazione delle metodologie e delle strategie didattiche

Sperimentare, innovare, attivare trasformazioni richiede la disponibilità di sistemi, strumenti, linguaggi e contesti, ma molto spesso la realtà contingente fa i conti con un terreno di applicazione non del tutto accogliente per ragioni legate alle difficoltà strutturali della riprogettazione metodologica sia degli ambienti di apprendimento sia degli ambienti in senso fisico poiché introducendo nuovi elementi si andrebbe ad effettuare un rimodellamento tutti gli altri (Cattaneo, 2010).

La riconfigurazione degli spazi della formazione e l'introduzione delle tecnologie didattiche rappresenta un elemento di innovazione sia a livello funzionale, che metodologico. In particolare, stanno riscontrando particolare attenzione le metodologie didattiche innovative che valorizzano il ruolo, l'esperienza e le conoscenze degli studenti favorendo l'esplorazione e la scoperta, incoraggiando l'apprendimento collaborativo, promuovendo la metacognizione e realizzando attività didattiche in forma di laboratorio. Tra queste, Pierpaolo Limone (2012), ricorda:

- il learning by doing;
- la didattica per problemi;
- la didattica laboratoriale;
- l'apprendimento cooperativo;
- la ricerca-azione;
- l'approccio metacognitivo.

Una delle questioni aperte a cui da tempo nell'ambito della ricerca didattica si cerca di far fronte è legata alle possibili modalità di intervento a supporto di processi costruttivi (e co-costruttivi) di sviluppo e apprendimento coniugando ambienti, linguaggi, metodologie didattiche e nuovi media digitali. La questione sembra essere destinata a restare aperta poiché gli attuali scenari dell'educazione formale, ma anche informale e non formale, sono al centro di mutamenti e trasformazioni che si intrecciano con aspetti epistemologici e metodologici che interrogano fortemente il sapere pedagogico (Dipace, 2019, in press).

Le attività possibili da intraprendere al fine di promuovere una diversificazione delle metodologie e strategie didattiche dovrebbero prevedere la diffusione e condivisione di una rivoluzione scientifica e culturale a partire da un nuovo profilo del docente e dello studente, fino alla condivisione di pratiche didattiche che mettono completamente in discussione tradizioni ormai consolidate. Il paradigma dell'insegnamento come scienza della progettazione, come inteso da Diana Laurillard (2015), rappresenta un'idea del tutto nuova nel contesto della didattica universitaria e traccia i nuovi profili di quelle che sono tradizionalmente intese come figure chiave del complesso sistema formativo: il docente e lo studente.

Nello specifico, il *nuovo profilo docente* intende il suo ruolo in una chiave maggiormente centrata sulla ricerca e sulla progettazione dell'attività didattica reinterpretando l'apporto pedagogico in relazione ai risultati di apprendimento del discente.

Infatti, il docente è il *designer dell'apprendimento* poiché progetta programmi, percorsi didattici ed esperienze in ambienti simili a quelli reali. In questa prospettiva, il docente favorisce percorsi personalizzati e condivide con gli studenti spazi mediali online, multimodali e sociali, conferendo loro la responsabilità del proprio progetto formativo. Pertanto, sfruttando al meglio le potenzialità delle piattaforme digitali, e quindi non esclusivamente come strumenti di pianificazione, o come testo di studio o libro di esercizi, redige in forma collaborativa e condivide anche online i progetti di apprendimento, attivando un confronto attivo e costruttivo con gli studenti e con i pari (Dipace, Limone, Bellini, 2017). La didattica laboratoriale rappresenta, per esempio, una metodologia che coinvolge attivamente sia il docente che lo studente e attiva processi e percorsi di ricerca, spostando la centralità didattica dalla dimensione dell'insegnamento a quella dell'apprendimento conferendo allo studente un ruolo di protagonista in un itinerario dinamico e costruttivo. Il docente che svolge il ruolo di facilitatore dell'apprendimento e di ricercatore si presenta come professionista innovativo che riflette sulle pratiche didattiche promuovendo soluzioni creative e ponendosi in una dimensione di costante indagine e collaborazione tra pari e con gli studenti (Sugliano, Chiappini, 2019). In questa prospettiva, il *nuovo profilo di studente* individua il suo ruolo di interprete di un processo di costruzione partecipata di conoscenze attraverso cui attiva dinamiche di scambio comunicativo tra pari, di rielaborazione della conoscenza attraverso l'esperienza diretta per la ricerca di soluzioni a situazioni problematiche. Lo studente, in questa nuova dimensione, assume il ruolo di "produttore di conoscenza", che elabora una vasta gamma di risorse informative e formative originali e inedite.

L'evoluzione delle pratiche, dei linguaggi e delle forme della didattica fa emergere questioni epistemologiche e metodologiche che interrogano fortemente il sapere pedagogico. L'introduzione di nuove norme, politiche educative e di pratiche quali la formazione in servizio, la didattica per competenze, gli ambienti di apprendimento misti richiedono il ricorso a metodi didattici plurimi al fine di promuovere forme di costruzione collaborativa di conoscenza, di apprendimento esplorativo e per scoperta, di formazione basata su problemi nell'ottica dei nuovi profili docente-studente appena tracciati (Loperfido, Scarinci, Dipace, 2018).

1.4.3. La progettazione di risorse didattiche digitali

Il costante sviluppo degli strumenti e degli ambienti digitali a supporto dell'apprendimento sta generando un cambiamento trasversale che attraversa la quotidianità delle pratiche didattiche. Si assiste ad una sorta di rivoluzione sociale data dall'utilizzo e dalla rapida evoluzione delle nuove tecnologie e dei nuovi ambienti virtuali di apprendimento che stimolano l'emergere di nuovi sistemi di comunicazione e di nuove forme di fare formazione che superano il limite spazio temporale che da sempre ha permesso la distinzione tra contesti formali, non formali e informali (Loperfido, Scarinci, Dipace, 2018).

La questione dell'efficacia delle tecnologie va oltre lo strumento e il medium di per sé, spostandosi sul piano della progettualità pedagogica, attraverso la quale si determinano relazioni tra i soggetti, attività didattiche e obiettivi di apprendimento.

I docenti, rappresentanti del loro nuovo profilo professionale e raccolti attorno a comunità di pratiche, hanno l'opportunità di valorizzare la propria esperienza personale ed educativa diventando "produttori" e al contempo "consumatori" di risorse didattiche in continuo aggiornamento e personalizzazione. In tal modo si avvierebbe un processo sempre più profondo di mediazione e facilitazione degli apprendimenti. In questo scenario, le tecnologie si configurano come strumenti di aggregazione delle esperienze realizzate nei singoli contesti formativi.

La professionalità del nuovo docente si esprime attraverso la possibilità di includere le tecnologie in un progetto pedagogico volto alla produzione e allo sviluppo di risorse per promuovere apprendimenti significativi in ambienti complessi (Colazzo, 2011).

Le nuove forme della didattica nella formazione universitaria prevedono processi di sviluppo individuale soggetti all'egemonia dello strumento tecnologico, qualunque esso sia, ma chiama in causa una parte attiva del docente

e dello studente che può avvalersi della mediazione degli strumenti per manipolare artefatti e risorse, per realizzare attività e per costruire significati.

I modelli pedagogici e le pratiche didattiche rimangono sempre aspetti decisivi per la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento, per cui il ruolo dell'università risulta particolarmente complesso e delicato.

Considerazioni conclusive

Da quanto detto finora, emerge che nell'epoca della democratizzazione della conoscenza, l'esperienza di apprendimento, in particolare nell'ambito della formazione universitaria, supporta processi di cognizione distribuita in uno spazio-tempo caratterizzato da fluidità e ubiquità. La formazione dei docenti, con particolare riferimento al contesto universitario, è al centro di grandi rivoluzioni che richiamano dimensioni educative su molteplici livelli ribaltando le tradizionali architetture e sistemi dell'insegnamento accademico. I nuovi modelli pedagogici che supportano il nuovo profilo professionale dei docenti rappresentano le nuove avanguardie della formazione e si muovono verso prospettive socio-costruttiviste e storico-culturali. In questo modo, il docente diventa facilitatore e guida nei processi della formazione universitaria esaltando la capacità trasformativa della complessa attività educativa. Puntare sulla formazione all'università significa conferire ai docenti un nuovo senso di responsabilità che possa garantire nello studente una crescente consapevolezza di sé, delle proprie competenze e quindi un più solido orientamento verso il mercato del lavoro. La formazione del nuovo docente non può però essere lasciata al caso, ad interventi sporadici e occasionali, ma deve configurarsi come "il risultato di un processo che comprende la valutazione dei bisogni, la pianificazione delle attività, lo sviluppo del programma formativo, la valutazione degli esiti in termini di risultato, processo e impatto. Essa non è realizzabile senza il diretto coinvolgimento e la partecipazione attiva del corpo docente, perché è attraverso lo scambio e la valorizzazione delle conoscenze maturate, la messa in comune delle buone pratiche sperimentate consolidate, che si può pensare di innovare la didattica e innalzare la qualità della formazione. La formazione dei docenti non può essere, dunque, un'azione eterodiretta e avulsa dalle problematiche di contesto" (ANVUR, 2018, pp. 31-32). Nella definizione di designer dell'apprendimento, il docente progetta le azioni, gli interventi formativi e le attività didattiche di concerto con gli studenti che partecipano attivamente alla costruzione del processo di conoscenza in continuo divenire.

Un sistema di formazione universitaria che si inserisce in questa prospettiva culturale, interpreta l'apprendimento come una dimensione di ricerca

dinamica e continua di soluzioni in grado di delineare la realtà del contesto e definire la soluzione di problemi concreti, mediante azioni didattiche di diversa gamma.

In questo scenario, assumono un ruolo predominante i media digitali, le risorse tecnologiche che unite a quelle preesistenti all'interno dello spazio della formazione, si configurano come un consolidamento delle azioni possibili, favorendone la realizzazione (Limone, 2013).

Le due Autrici hanno condiviso l'ideazione, la progettazione e lo sviluppo del saggio.

Nella stesura del testo, i § 3 e 4 e le considerazioni conclusive sono stati curati da Anna Dipace e i § 1 e 2 e introduzione sono stati curati da Alessia Scarinci.

Bibliografia

- Aldrich, C. (2009). *Virtual worlds, simulations, and games for education: A unifying view*. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(5), 1.
- ANVUR (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. Recuperato da http://www.anvur.it/wpcontent/uploads/2015/03/lineeguidaquaredocente150_.pdf
- ANVUR (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. <http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/05/lineeguidaquaredocente15032018.pdf>.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica: teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Carocci.
- Cattaneo, A. (2010). *Costruire. Modelli teorici, ambienti, artefatti*. In A. Cattaneo, & P.C. Rivoltella (Eds.), *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione*. Milano: Unicopli.
- Colazzo, S. (2011). *E-learning e apprendimento esperienziale*, in I. Loiodice (a cura di), *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*, Carocci, Roma, pp. 41-52
- Cope, B, Kalantzis, M. (2008). *Ubiquitous Learning: an Agenda for Educational Transformation*, Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning, (Halkidiki, 5-6 May), 576-582. In [http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDF s/Cope_576-582.pdf](http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDF%20s/Cope_576-582.pdf).
- Cope, B, Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning: an Agenda for Educational Transformation*. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *Ubiquitous Learning*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Dipace, A. (2016). *Simulazioni e giochi digitali per l'apprendimento*. Progedit.

- Dipace, A. (2019, in press). *Competenze digitali, nuovi ambienti di apprendimento e professionalità docente*. In Atti del convegno “Scienze Umane tra ricerca e didattica”.
- 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, 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.
- Fisher, K. (2001). *Building better outcomes: the impact of school infrastructure on student outcomes and behavior*, *Schooling Issues Digest*
- Halpern, D.F., & Hakel, M.D. (2002). Learning that lasts a lifetime: teaching for long-term retention and transfer. *New Directions for Teaching and Learning*, 2002(89), 3–7.
- Jamieson, P. (2003). *Designing more effective on-campus teaching and learning spaces: A role for academic developers*. *International Journal for Academic Development* 8: 119–33.
- Jamieson, P., K. Fisher, T. Gilding, P. Taylor, & Trevitt, A. (2000). *Place and space in the design of new learning environments*. *Higher Education Research and Development* 19: 221–36.
- Jonassen, D. H., & Duffy, T. M. (1992). *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. Hillsdale, New Jersey.
- Kalantzis M., Cope B. (2010), *Pedagogy in the New Media Age*, in “*E-Learning and Digital Media*”, 7 (3), pp. 200-22.
- Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie: Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli.
- Leslie K, Baker L, Egan-Lee E, Esdaile M, Reeves S. (2013). *Advancing faculty development in medical education: a systematic review*. *Acad Med*. 88:1038–1045.
- Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale* (pp. 1-176). Carocci.
- Limone, P. (2017). *Assicurazione della qualità, didattica universitaria e formazione dei docenti*. In N. Paparella (Ed.) *Il management didattico nelle università. Una responsabilità da condividere*. Giapeto: Napoli.
- Limone, P., Dipace, A., & Martiniello, L. (2016). *Insegnanti e media digitali. Fattori socio-cognitivi e motivazionali che riducono le resistenze all’innovazione*. In *Pedagogia oggi*, 2, 248-257.
- Loperfido, F. F., Scarinci, A., & Dipace, A. (2018). *Contestualizzazione e decontestualizzazione dell’apprendimento. Tra intermedia, narrazioni e cronotopi del sé*. In N. Paparella (a cura di). *Tempo imperfetto*. Progedit
- Lotti, A. (2011). *La formazione pedagogica dei docenti della facoltà di Medicina e il ruolo dei Centri di Medical education*. Galliani, L., *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*. Atti della VIII Biennale internazionale sulla didattica universitaria, Padova, 2.

- Lotti, A. (2017). *Sviluppare le competenze formative dei docenti universitari: l'esperienza dell'Università di Genova. Excellence and innovation in learning and teaching.*
- Lyons, J. B. (2001). *Do school facilities really impact a child's education?.* Scottsdale, AZ: Council of Educational Facility Planners International.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia.* Edizioni Junior, Bergamo.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukanne, S., Passi, S., Särkkä, H. (2007). *Environments that Support Learning: an Introduction to the Learning Environments Approach, Finnish National Board of Education, Helsinki.*
- O'Sullivan PS, Irby DM. (2011). *Reframing research on faculty development. Acad Med.* 86:421–428.
- Oblinger, D. G. (2006). *Learning Spaces: An EDUCAUSE e-Book.* ISBN 0-9672853-7-2 Disponibile online: www.educause/learningspaces
- Ogata, H., & Yano, Y. (2004, March). *Context-aware support for computer-supported ubiquitous learning.* In The 2nd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education, 2004. Proceedings. (pp. 27-34). IEEE.
- Peretti, D., & Tore, R. (2018). *A training experience for professors of the University of Cagliari.* Form@re-Open Journal per la formazione in rete, 18(1), 269-278.
- Rinaldi, C. (2009). In dialogo con Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere: discorsi e interventi 1984-2007. Reggio Children.
- Rossi, P. G., & Rivoltella, P. C. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante.* La scuola.
- 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.
- Sugliano, M., Chiappini, M. (2019). *"Aumentare" la figura professionale del docente: il docente-ricercatore.* In Didamatica 2019 (pp. 249 -256). In Didamatica 2019 (pp. 159-168). AICA-Associazione Italiana per l'Informatica ed il Calcolo Automatico.
- Temple, P. (2008). Learning spaces in higher education: an under-researched topic. *London Review of Education,* 6(3), 229-241.
- Vinci, V., & Perla, L. (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, 14(32), 68-88.
- Young, E., H. A. Green, L. Roehrich-Patrick, L. Joseph, & T. Gibson (2003). *Do K-12 school facilities affect education outcomes?.* Nashville, TN: Tennessee Advisory Commission on Intergovernmental Relations

Gli Autori

Angela Arsenà, Phd - Assegnista di ricerca presso l'Università di Foggia.

Lucia Borrelli - Dottoranda di ricerca in Cultura, Educazione e Comunicazione presso l'Università di Foggia.

Stefano Calabrese, Phd - Professore Ordinario di Critica Letteraria e Letterature Comparate presso l'Università degli studi di Modena e Reggio Emilia.

Valentina Conti, Phd - Assegnista di ricerca presso l'Università degli studi di Modena e Reggio Emilia.

Marta De Angelis, Phd - Docente a contratto di Laboratorio di Sperimentazione scolastica e Progettazione educativa presso l'Università degli Studi di Salerno.

Anna Dipace, Phd - Professoressa Associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli studi di Modena e Reggio Emilia.

Fedela Feldia Loperfido, Phd - Docente a contratto di Psicologia dell'Educazione presso l'Università degli studi di Bari Aldo Moro.

Antonella Lotti, Phd - Ricercatrice a tempo indeterminato di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Genova.

Giuseppina Rita Jose Mangione, Phd - Primo ricercatore Indire e referente della struttura di ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole".

Lucia Martiniello, Phd - Professoressa Associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università telematica Pegaso (Napoli).

Alessia Scarinci, Phd - Ricercatrice a tempo determinato di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli studi di Bari, Aldo Moro.

Anna Serbati, Phd - Ricercatrice a tempo determinato di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli studi di Padova.

Valeria Tamborra, Phd - Assegnista di ricerca presso l'Università di Foggia.



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

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

Per saperne di più:

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

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

Il volume raccoglie undici contributi volti a presentare riflessioni, pratiche, metodi, strumenti che stanno caratterizzando gli attuali contesti della formazione universitaria al centro di numerose innovazioni e importanti cambiamenti.

Puntare sulle competenze pedagogico-didattiche dei docenti rappresenta una delle sfide che l'Università può e deve affrontare rispetto a tali cambiamenti che stanno modificando il suo ruolo nel nuovo scenario globale. Si tratta di sfide e innovazioni che reclamano la partecipazione di tutti i principali attori coinvolti a vario titolo: docenti, studenti, decisori politici, progettisti, formatori.

Gli Atenei che attivano programmi di formazione pedagogica dei docenti stanno in realtà investendo in metodi, strumenti, linguaggi che permettano agli studenti di diventare protagonisti attivi dei processi educativi attraverso programmi e azioni in grado di rappresentare la complessità della realtà.

Anna Dipace, Phd e professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, si interessa principalmente di progettazione di nuovi ambienti di apprendimento e competenze digitali. Le sue ricerche sono orientate all'analisi e allo studio di metodi, strumenti e linguaggi per personalizzare gli interventi didattici nei nuovi contesti dell'open digital education. Particolare attenzione è rivolta alle tecniche di analisi dei dati dell'apprendimento (*Learning Analytics*). Tra le sue pubblicazioni, oltre a numerosi articoli su riviste nazionali e internazionali, *Simulazioni e giochi digitali per l'apprendimento* (Bari 2016) e *Co-progettare la formazione attraverso l'innovazione. I progetti Living Lab SPLASH e ScuolAperta* (a cura di, Bari 2016).

Valeria Tamborra, PhD e assegnista di ricerca presso l'Università di Foggia, insegna Pedagogia Sperimentale II presso l'Università Telematica Pegaso ed è cultore della materia di Pedagogia sperimentale e Docimologia presso l'Università degli Studi di Bari. I suoi interessi di ricerca riguardano la valutazione di sistema e gli ambienti di apprendimento digitali in contesti di formazione degli adulti, con approfondimenti sull'e-learning nel campo del Lifelong Learning nell'ambito del Learning Analytics. Ha pubblicato diversi articoli su riviste nazionali e internazionali e saggi in volume.