

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
<https://gup.unige.it>

INDICE

Prefazione Fabrizio Bracco - Delegato del Rettore all'innovazione didattica e al <i>Faculty Development</i> , 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 <i>Team based learning</i> nella <i>medical education</i>: il contributo delle evidenze qualitative nella strutturazione di un percorso di valutazione trasformativa Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva	22
Dare <i>feedback</i> individualizzato nel <i>Faculty Development</i>: 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 <i>teaching observation</i>, <i>self-observation</i> e <i>microteaching</i> come occasione di costruzione e sviluppo dell'offerta di <i>Faculty Development</i> 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

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

 <i> sul Faculty Development</i>	253
DISCENTIA (<i>Digital Science and EducatioN for Teaching Innovative Assessment</i>): alcune ricadute	
Raffaella Tore, Diletta Peretti, Elio Usai	254
Valutare nell’alta formazione: Prospettive, criticità, interventi formativi	
Daniela Robasto	273
Rinnovare la didattica universitaria attraverso lo sviluppo di comunità di pratiche fra docenti. Gli esiti di un’indagine nell’Ateneo di Catania sul miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento	
Roberta Piazza, Simona Rizzari	285
<i>Faculty Development</i> e didattica laboratoriale a distanza. Un percorso di innovazione didattica con i futuri insegnanti	
Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno	298
Efficacia complessiva e differenziale della formazione IRIDI	
Cristina Coggi, Federica Emanuel, Paola Ricchiardi	314
Il modello didattico - organizzativo del TLC Uniba: la formazione del <i>faculty developers</i>	
Loredana Perla, Viviana Vinci, Alessia Scarinci	331
Quarta parte - Valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari	
	349
La condivisione delle conoscenze tacite: una via per migliorare la didattica	
Giovanni Di Pinto	350
La competenza didattica del docente universitario italiano e spagnolo: lettura cross - interculturale dei documenti - quadro	
Laura Sara Agrati, Juanjo Mena	363
<i>Innovating Initial Teacher Education: faculty members engagement in eTwinning</i>	
Elif Gulbay, Federica Martino	393

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

DISCENTIA (*Digital Science and Education for Teaching Innovative Assessment*): alcune ricadute

Raffaella Tore

Università degli Studi di Padova

Diletta Peretti, Elio Usai

Università degli Studi di Cagliari

1. Introduzione

In Italia è stato avviato un processo di innovazione nell'ambito della didattica universitaria al fine di superare un modello di organizzazione del sapere non più adeguato alle richieste del mondo del lavoro contemporaneo e della società in generale, che sollecita negli individui la cittadinanza attiva nell'ottica di una formazione che si implementa attraverso teoria e pratica e garante della trasparenza dei percorsi (Coggi & Ricchiardi, 2018; Fedeli & Tino, 2019; Felisatti & Serbati, 2015; Lotti, 2020). Tale processo si inserisce in quanto avviene in ambito internazionale,

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf>) e in ambito europeo (Next generation Eu, 2020).

Il percorso di rinnovamento in questo campo da parte dell'Università di Cagliari è stato intrapreso fin dal 2008-2010 con il Laboratorio Didattico Calaritano (LDC) tramite il Progetto Qualità Campus-Unica, frequentato da 50 docenti, cui hanno fatto seguito nel periodo 2010-2011 i lavori di un gruppo di 20 docenti per lo sviluppo di un Modello di Qualità Pedagogica e negli anni 2012 e 2013 il test sperimentale del modello da parte del 1° e 2° anno di un CdS e di 30 insegnamenti singoli (Peretti & Tore, 2016). Nel triennio 2016 - 2018 le attività in questo campo sono proseguite attraverso il progetto DISCENTIA, segnalato dall'ANVUR (2018) come prassi meritoria, consistente in un progetto formativo rivolto al personale docente e al personale di supporto alla didattica con l'obiettivo

di fornire uno strumento per accrescere il successo formativo degli studenti, diffondendo in ateneo una didattica al passo con le esigenze della società. Il corso di formazione per docenti, di cui si sono svolte 23 edizioni trattava la progettazione di un corso di insegnamento, le modalità di erogazione della didattica e la valutazione. Ha partecipato il 57% dei docenti facenti parte di 16 dipartimenti, afferenti a 13 aree. (Fenu *et al.*, 2020).

1.1. Scopo del lavoro

Il presente contributo riferisce i risultati di un'analisi quantitativa e qualitativa volta a verificare se è possibile osservare qualche effetto a seguito del corso di formazione, rispondendo ai seguenti interrogativi: a) vi sono stati cambiamenti nel modo di compilare il *syllabus* da parte dei docenti? b) gli studenti hanno percepito un cambiamento e lo esprimono nel questionario di valutazione? Si propone inoltre di rilevare punti di forza dell'intervento e aree di miglioramento per i progetti futuri.

1.2. Lo studio: strumenti e metodi

Per rispondere al primo quesito si sono analizzati, utilizzando un approccio quantitativo e qualitativo, i *syllabi* pubblicati per gli anni accademici 2016/17, 2018/19 e 2019/2020 da 225 dei 492 docenti (45,7%) che hanno partecipato al corso ottenendo l'attestazione. Si sono prese in considerazione le sezioni indicate nella Guida Operativa del PQA per la sua compilazione (PQA, 2018) indagando se e come il docente aveva seguito le linee guida nella scrittura, utilizzando una griglia Excell (Tore e Peretti, 2021). È stato eseguito uno studio di caso (Yin, 1994) con un approccio di tipo qualitativo (Corbetta 2003, p.63) per esplicitare i criteri con cui esaminare criticamente le modalità di stesura dei *syllabi*. A tale scopo sono stati analizzati 10 *syllabi* (5 di area umanistica e 5 di area scientifica) che hanno costituito l'unità ermeneutica. Si è riflettuto sul contenuto delle informazioni raccolte, procedendo con una lettura ragionata dei *syllabi* (Sbisà 1993) e ci si è avvalsi del *Software ATLAS.ti.9*. L'unità documentale è stata suddivisa in 276 *quotation* (parti rappresentative di contenuto) contraddistinte da 9 *group-code* per la formazione delle famiglie (ogni famiglia raggruppa i *group-code* che si riferiscono alla stessa area concettuale) attraverso le quali si è arrivati alla definizione di categorie, elementi che possono essere considerati

aree di forza o che devono essere oggetto di miglioramento, anche al fine di raccogliere suggerimenti per un ulteriore percorso formativo dopo il progetto DISCENTIA.

Per osservare se gli studenti avessero percepito un cambiamento nel corso del triennio si sono esaminate le analisi dei Questionari di Valutazione, pubblicate dal NVA per gli anni accademici 2016/17, 2017/18, 2018/19 e 2019/2020; sono stati considerati i dati del campione di studenti che avevano frequentato per più del 50% seguendo una didattica in presenza. Sono state prese in considerazione le domande del questionario riguardanti le sezioni che più direttamente erano attinenti agli argomenti trattati nel corso di formazione docenti: chiarezza sulla modalità di esame (Q4-Le modalità di esame sono state definite in modo chiaro?), chiarezza espositiva (Q8-Il docente espone gli argomenti in modo chiaro?), coerenza con il *syllabus* (Q10-L'insegnamento è stato svolto in maniera coerente con quanto dichiarato sul sito Web del corso di studio?), soddisfazione rispetto al docente (Q14-Si ritiene complessivamente soddisfatto dell'attività didattica del docente?). Le risposte erano elaborate dal NVA (2021) utilizzando una scala di soddisfazione a 4 valori. La metodologia adottata prevede l'attribuzione della valutazione a 8 classi ordinate in modo decrescente da AA ad F come descritto in Fenu *et al.* (2020). I risultati sono apparsi in forma integrata su *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* (Peretti & Tore 2021).

2. Il campione

2.1. Docenti

Hanno concluso il corso e ricevuto l'attestazione 492 docenti di cui 60 Professori Ordinari (PO) (12,2%), 197 Professori Associati (PA) (40 %) e 235 Ricercatori di varia tipologia (R) (47,7%) appartenenti a 13 aree. Il campione selezionato era costituito da 225 docenti (45,7% dei 492 Attestati) rappresentativi delle aree e dei ruoli della popolazione di riferimento (Figura 1).

Faculty Development: la via italiana

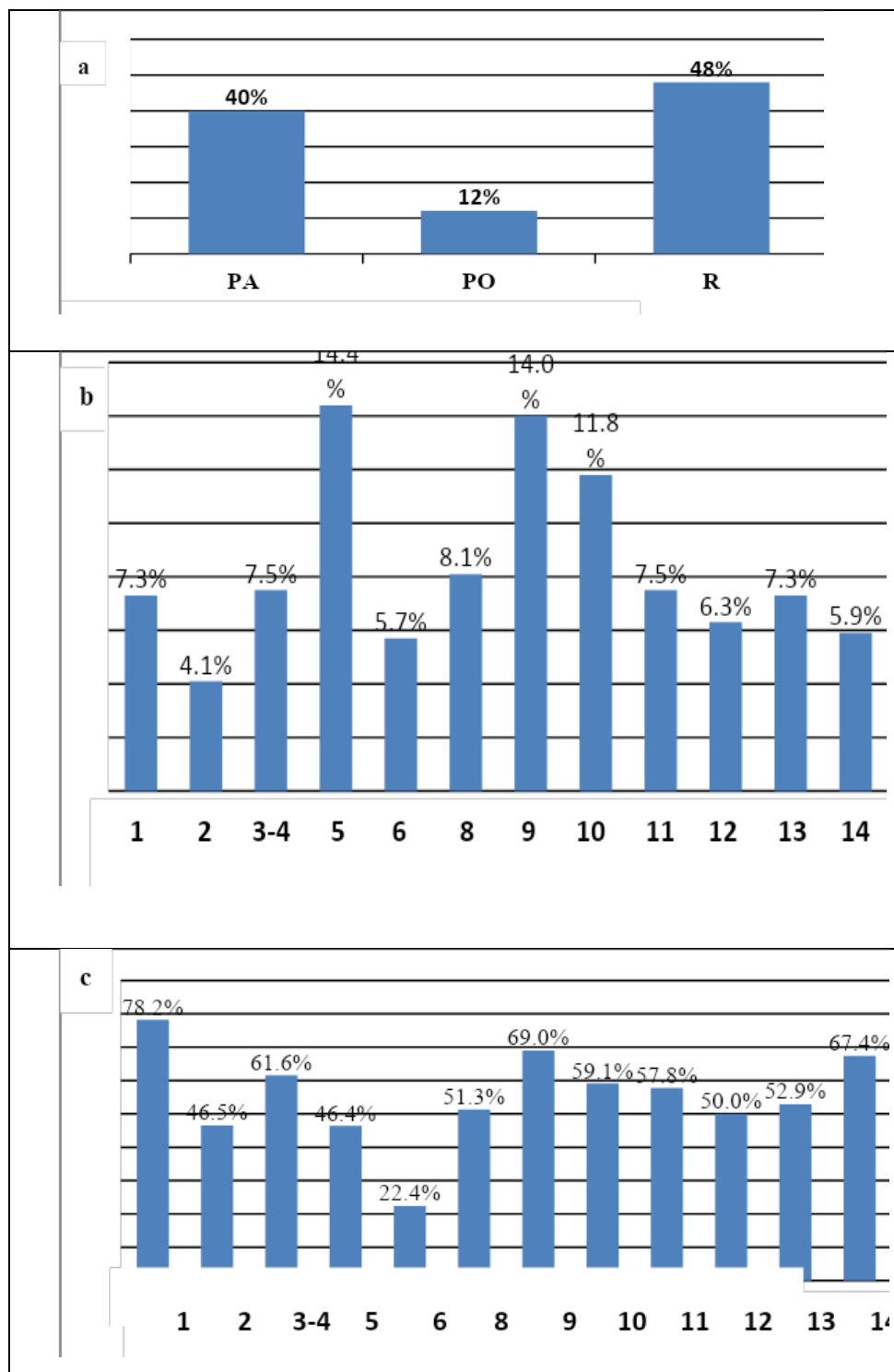


Figura 1 - Percentuale dei docenti per ruolo a) e delle aree b) sul totale degli Attestati (492) e nel campione (225). Percentuale dei docenti attestati per Area c).

2.2. Studenti

Sono state considerate le analisi del Nucleo di Valutazione dell'Ateneo effettuate sulle risposte dei Questionari restituiti dagli studenti frequentanti in presenza per più del 50% delle lezioni. Per l'anno accademico 2016/2017 erano 78.090 sul totale di 102.403, per l'anno accademico 2017/2018 erano 80.580 su 104.350, per l'anno accademico 2018/2019 ammontavano a 84.131 su 108.797. Per l'anno accademico 2019/2020 sono state analizzate le risposte di 93.390 studenti che avevano frequentato più del 50% delle lezioni (di cui 44.277 erano questionari Standard e 49.113 questionari Lockdown) sul totale di 115.502 risposte (Tore & Peretti 2021, fig.4).

2.3. Risultati e discussione

Premettiamo come *bias* del lavoro che una possibile distorsione delle risultanze potrebbe derivare dal fatto che abbiamo analizzato i *syllabi* per area ed i questionari per Facoltà. Inoltre, che sono stati esaminati i *syllabi* dei docenti che hanno conseguito l'attestazione mentre dei questionari degli studenti si sono considerati solo i dati integrati di Ateneo e Facoltà. Bisogna poi osservare che nel periodo 2016-2019 il PQA, oltre al corso di formazione, ha svolto un significativo lavoro di sensibilizzazione dei docenti riguardo la redazione del *syllabus* e che entrambe queste attività possano aver avuto una ricaduta sia sui docenti formati che non formati.

2.4. Syllabi

Sono state analizzate 225 schede di insegnamento per ciascuno dei tre anni accademici in oggetto, denominati, per semplicità, 2016, 2018 e 2020 rispettivamente. Tutte le schede erano composte dalle sezioni indicate nelle linee guida del PQA e presentavano pertanto una uniformità di base della compilazione ed una aderenza, almeno da questo punto di vista, alla Guida Operativa. Una parte dei risultati sono comparsi su *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* (Tore & Peretti 2021). L'analisi dell'unità ermeneutica ha identificato le seguenti famiglie: la famiglia denominata «Errori compilazione obiettivi» costituita da 3 *group-code* ha qualificato circa il 50% dell'intero contenuto documentale mettendo in risalto che nella sezione dedicata

alla descrizione degli obiettivi di apprendimento venivano inserite altre parti del *syllabus* come i contenuti o i metodi e non venivano declinati adeguatamente secondo i Descrittori di Dublino. Anche la famiglia «Errori riporto metodi», rappresentata da 3 *group-code*, caratterizzante il 40 % del contenuto dell'unità ermeneutica, ha evidenziato l'assenza di descrizione dei metodi didattici progettati, l'inserimento dei contenuti o di campi non adeguati. La famiglia «Errori nella sezione valutazione» ha permeato, con 3 *group-code*, il 55 % dell'unità ermeneutica con le seguenti evidenze: mancanza di dettagli sulle prove di valutazione, incoerenza tra obiettivi formativi e modalità di verifica, compilazione generica dei criteri di valutazione (Tabella 1).

Esempi di quotation	<i>group-code</i>	famiglie	categorie
«Il corso deve insegnare la gestione del [...]; le dinamiche; la comunicazione organizzativa» «il corso si propone di insegnare la rappresentazione di un contesto [...]	-centratura sul contenuto disciplinare e non sull'obiettivo -confonde con metodi -obiettivi declinati secondo i D. D. non adeguatamente	Errori compilazione obiettivi	Aree di miglioramento
La prova finale sarà scritta, e accerterà le competenze conseguite durante il corso con risposte aperte sui singoli punti affrontati durante le lezioni.»	-confonde con contenuti -inserisce campi non adeguati -mancanza di dettagli	Errori riporto metodi	
«Sarà possibile sostenere una prova in itinere su una parte del programma». «La valutazione sarà in trentesimi; per ottenere il punteggio di 18/30 e superare l'esame e occorre una conoscenza sufficiente degli argomenti trattati»	-non vi è coerenza tra obiettivi formativi e modalità di verifica -mancanza di dettagli - compilazione generica dei criteri di valutazione	Errori nella sezione valutazione	
«La verifica dell'apprendimento avverrà in itinere sia durante la	-valutazione in itinere come	Introduzione della	Area di forza

discussione dei concetti presentati, durante gli ultimi 30 minuti delle lezioni, sia attraverso la presentazione in aula dei risultati dell'esercizio condotto lungo l'intero svolgimento del corso».	metodo	valutazione di tipo formativo	
---	--------	-------------------------------	--

Tabella 1 -Analisi dei *syllabi*.

Analizzando tutto il *syllabus*, e non solo la sezione dedicata, si possono quindi osservare le famiglie e le categorie che sono state così definite.

a) Errori compilazione obiettivi. Analizzando il modo in cui vengono utilizzati i Descrittori di Dublino si osserva che una parte dei docenti mostra difficoltà nella assegnazione degli obiettivi al descrittore, come nello stralcio di *syllabus* seguente: «Al termine del corso lo studente, secondo quanto stabilito dai D.D. deve dimostrare (D1) di aver acquisito conoscenza di [...], capacità di affrontare con spirito documentato e critico i problemi teorici di base (D3!), capacità di discutere oralmente le soluzioni individuate rispetto ai problemi teorico pratici di base (D4!)». Dalla lettura degli enunciati si evince che sono stati inseriti nel descrittore 1 concetti del descrittore 3 (autonomia di giudizio) e 4 (capacità comunicative). Gli obiettivi non sono declinati adeguatamente con una confusione tra i descrittori. Un altro esempio di utilizzo dei descrittori non adeguato è il seguente: «Capacità di apprendimento. L'utilizzo di casi reali, le spiegazioni teoriche e attività aggiuntive permetteranno agli studenti di migliorare le loro capacità di apprendimento, che saranno utilizzate nella loro futura carriera accademica e professionale». Nel compilare il *syllabus* occorre usare solo i descrittori degli obiettivi che lo studente deve raggiungere e che saranno quindi oggetto di attività didattiche finalizzate a tale risultato. Se ciò viene effettivamente fatto si può affermare ad esempio «lo studente conoscerà l'uso dei cataloghi cartacei e *online* per l'aggiornamento costante delle materie della sua professione».

In assunti come i seguenti «il corso deve insegnare la gestione del gruppo [...]; le dinamiche; la comunicazione organizzativa» e «il corso si propone di insegnare rappresentazione di un contesto [...]» emerge, inoltre, una centratura sul contenuto disciplinare portando all'attenzione

una progettazione non consapevole dell'importanza di un insegnamento *student - centered* (Weimer, 2013).

In altri casi compaiono i metodi nella sezione obiettivi, come si può osservare nell'esempio già citato: «Capacità di apprendimento. L'utilizzo di casi reali, le spiegazioni teoriche e attività aggiuntive permetteranno agli studenti di migliorare le loro capacità di apprendimento, che saranno utilizzate nella loro futura carriera accademica e professionale». Sarebbe più opportuno trattare questi contenuti nella sezione relativa ai metodi.

b) Errori riporto metodi. Ancora troppo frequente la presenza nella sezione dell'unica frase «il corso consisterà di tot ore di lezione e tot di esercitazioni».

c) Errori nella sezione valutazione. Questa famiglia descrive una mancata coerenza tra obiettivi formativi, metodi e modalità di verifica dell'apprendimento come evidente nelle *quotation* seguenti: nella sezione obiettivi troviamo «L'insegnamento mira a fornire conoscenza e competenza avanzata sulla risoluzione di alcuni problemi istituzionali e materiali»; nella sezione valutazione dello stesso *syllabus* «Le modalità di accertamento della preparazione degli studenti avverrà in forma scritta che prevede la risposta a [...] domande a risposta aperta sull'intero programma».

E ancora «Capacità di apprendimento. Lo studente apprenderà gli schemi e gli strumenti concettuali necessari per l'apprendimento del sapere e per affrontare i corsi successivi con un elevato grado di autonomia» (sezione obiettivi); «La prova consiste in uno scritto con quesiti aperti e corrisponde a [...] del programma [...] (sezione valutazione)». Dalla lettura si nota come nella sezione obiettivi sono menzionati la capacità di applicare conoscenza e competenza a problemi definiti dalla disciplina e l'aver acquisito il possesso di strumenti per il *long life learning* quindi tra le modalità di valutazione occorrerà prevedere modalità di prove atte a verificare questi risultati di apprendimento ma nella sezione valutazione mancano queste informazioni.

In alcuni casi la valutazione non è espressa secondo i risultati di apprendimento attesi come si evince in queste *quotation*: «La partecipazione diretta alle lezioni sarà valutata positivamente ai fini dell'esame». «La prova finale sarà scritta e accerterà le competenze

conseguite durante il corso con risposte aperte sui singoli punti affrontati durante le lezioni» Inoltre anche se la descrizione dell'uso dei criteri e dei requisiti minimi necessari per superare l'esame finale migliora, ancora manca trasparenza nella loro comunicazione; ad esempio si legge «I criteri docimologici sono i seguenti:1) mancato superamento della prova: insufficiente capacità analitico-argomentativa» oppure «I criteri per l'attribuzione del voto finale sono concernenti, per quanto riguarda la prova scritta, al raggiungimento degli obiettivi formativi; [...] alla capacità di strutturare un testo [...]».

d) Introduzione della valutazione di tipo formativo. La valutazione formativa in crescita è un notevole punto di forza, che può ulteriormente migliorare. I contenuti che riportano l'uso della valutazione in funzione formativa riguardano circa il 50% dei docenti anche se il linguaggio a volte non la definisce in maniera chiara. Ad esempio, «Sarà possibile sostenere prove in itinere svolte con test a risposta multipla per valutare le conoscenze acquisite fino a quel momento» e «Per i soli studenti frequentanti sarà possibile accedere ad una o più prove intermedie/in itinere valutative di tipo orale» sono messaggi chiari. In altri messaggi la scrittura è vaga con mancanza di dettagli come si evince di seguito «La verifica dell'apprendimento dei contenuti del corso avverrà in itinere» oppure «sarà possibile sostenere una prova in itinere su una parte del programma». Occorre osservare che dovrebbe essere data maggiore attenzione a questo aspetto fornendo dettagli adeguati che ne mettano in luce l'importanza utilizzando un linguaggio più chiaro e condiviso con gli studenti. Dall'analisi dei *syllabi* è possibile riscontrare i dati seguenti. La percentuale delle schede in cui compaiono i Descrittori di Dublino (D.D.), la suddivisione per ruolo e la percentuale, per area, dei docenti attestati che hanno usato i D.D. nei tre anni sono mostrate nelle figure 2a e 2b (Tore & Peretti 2021, fig.4) e fanno rilevare come le aree 05 Biologia, 06 Medicina, 10 e 11 Studi Umanistici, e 12, 13, 14 Scienze Economiche, Giuridiche e Politiche abbiano sensibilmente migliorato nell'uso dei D.D.

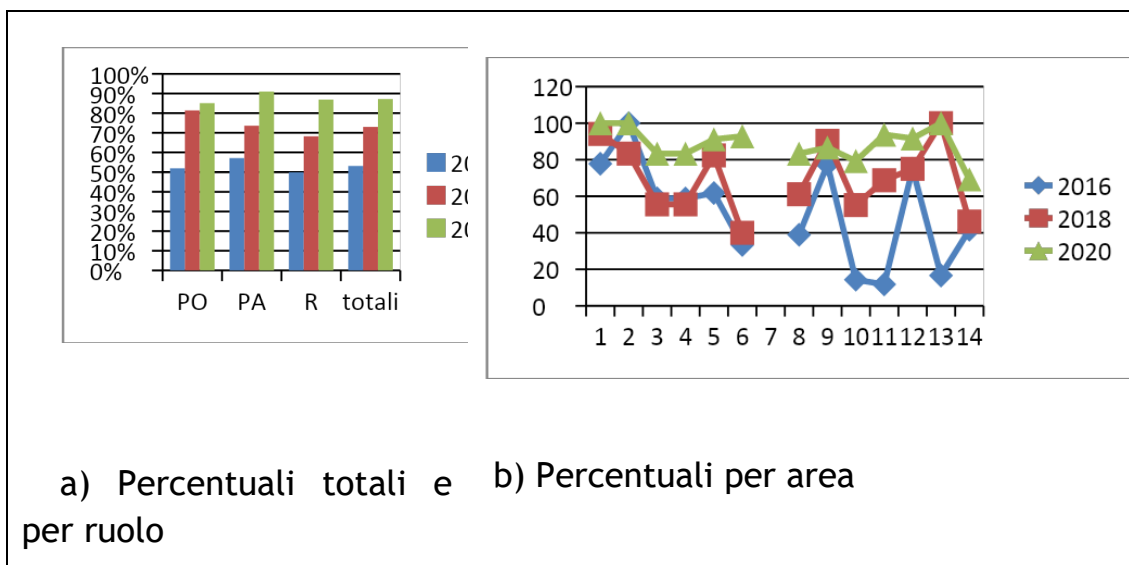


Figura 2 - Percentuali delle schede in cui compaiono i Descrittori di Dublino (D.D.)

Le percentuali dei docenti che indicano dettagli nei metodi didattici progettati sono rispettivamente 58% nel 2016, 77,45% nel 2018 e 39,8% nel 2020 (Figura 3a).

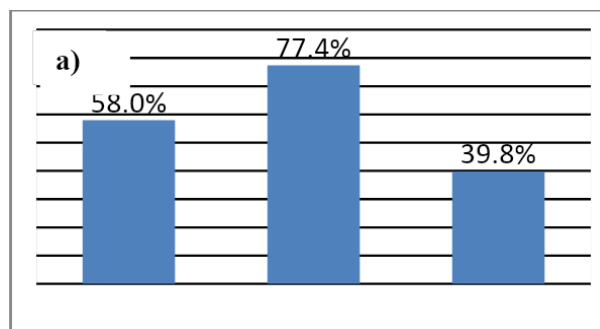


Figura 3.a - Alcuni risultati dell'analisi della sezione metodi e della sezione valutazione

La valutazione certificativa (esame finale) risulta essere l'unica prova per il 59,7% dei casi nel 2016, del 56,2% nel 2018 e del 42,5% nel 2020 (Figura 3b).

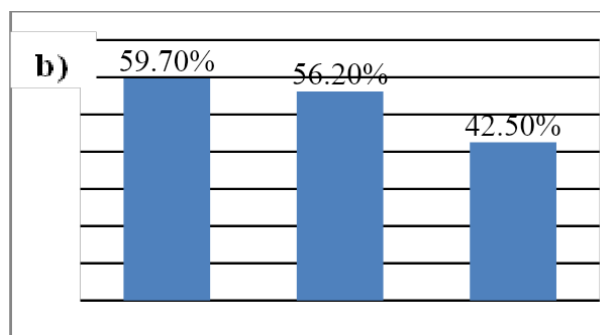


Figura 3.b - Alcuni risultati dell'analisi della sezione metodi e della sezione valutazione

Oltre all'esame finale, si possono riscontrare anche attività di verifiche in itinere e una parte di queste, anche se definite in altro modo, sono di tipo valutativo formativo.

La valutazione formativa compare nel 17,7% dei syllabi nel 2016, nel 2018 si riscontra nel 20,8% dei casi, che risultano il 49,6% nel 2020 (figura 6).

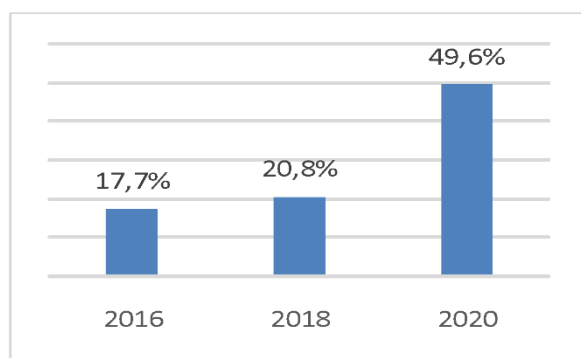


Figura 6 - La valutazione formativa nei tre anni

La presenza di dettagli nella sezione modalità d'esame si riscontra nel 76,5% dei casi nel 2016, nell'82,3 % nel 2018 e del 74,3% nel 2020 (figura 3c).

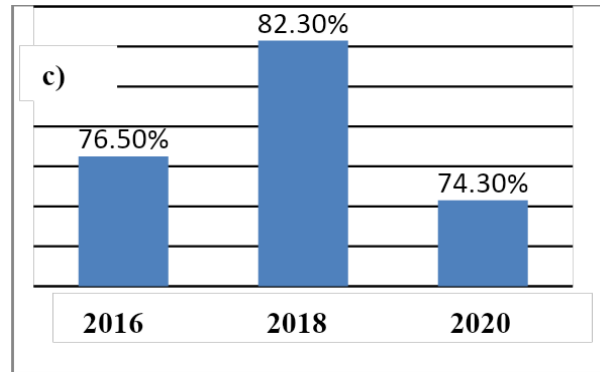


Figura 3.c - Alcuni risultati dell'analisi della sezione metodi e della sezione valutazione

La percentuale dei docenti che indicano i criteri minimi è mostrata in figura 3d (Tore & Peretti 2021 fig.7b).

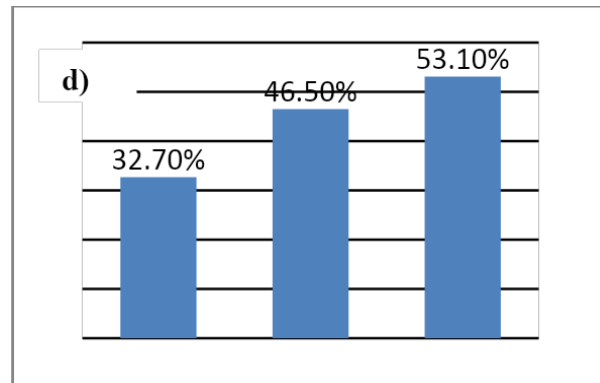


Fig. 3.d - Alcuni risultati dell'analisi della sezione metodi e della sezione valutazione

La percentuale dell'errore «obiettivi declinati secondo i D. D. non adeguatamente» è mostrata in figura 4.

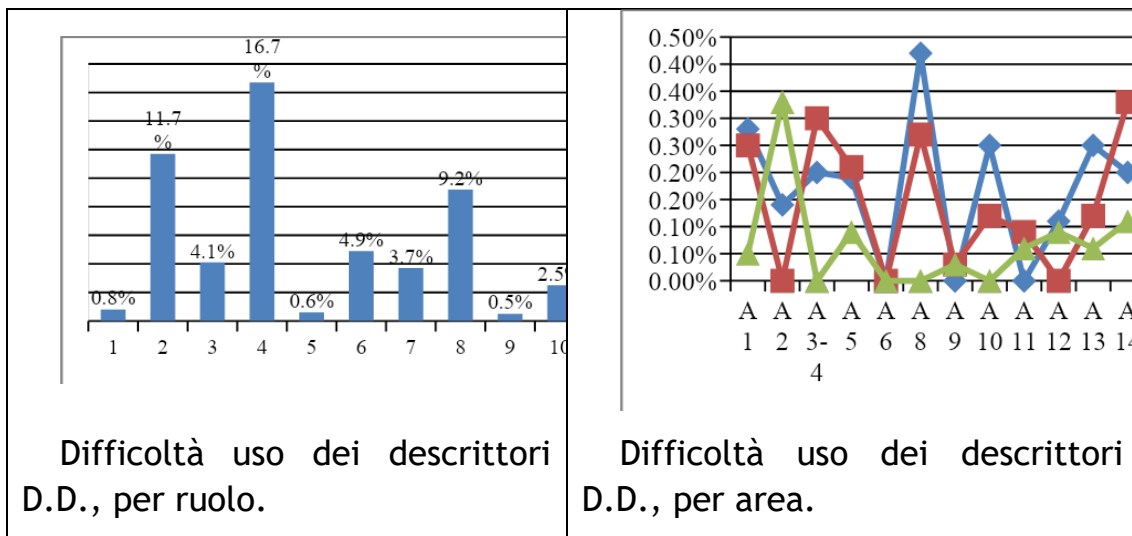


Figura 4 - Obiettivi declinati secondo i D. D. non adeguatamente.

La percentuale dell'errore «confonde con metodi» è mostrata in figura 5.

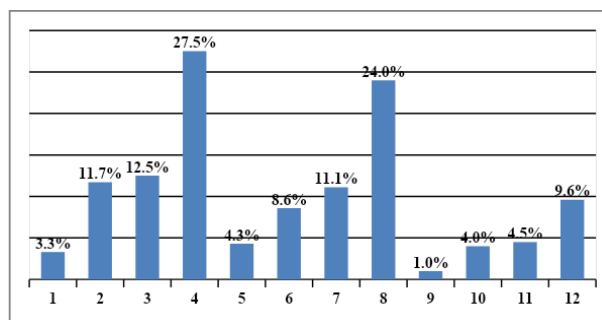


Figura 5 - Descrizione dei metodi nella sezione obiettivi, per ruolo.

3. Questionari degli studenti

I risultati integrati a livello di Ateneo e di Facoltà dell'analisi delle voci del questionario ritenute più indicative di un effetto del corso di formazione docenti (definizione delle modalità di esame, coerenza delle modalità di svolgimento dell'insegnamento con il *syllabus* e soddisfazione rispetto al docente) sono apparsi su *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* (Tore & Peretti, 2021, figg.9a e 9b). In sintesi: per il quesito Q04 il giudizio complessivo di Ateneo è migliorato già dal 2017, in particolare per quanto riguarda i corsi magistrali della Facoltà di Scienze Economiche, Giuridiche e Politiche (Aree 12, 13, 14) dal 2018/19. Riguardo al quesito Q08 gli studenti delle lauree magistrali delle Facoltà

di Biologia e Farmacia (Area 5), di Medicina e Chirurgia (Area 6) e di Studi umanistici (Area 10), hanno espresso un parere più positivo sulla chiarezza espositiva dei propri docenti dall'anno accademico 2017/18, cui si sono aggiunti, a partire dal 2018/19, studenti dei corsi triennali e a ciclo unico della Facoltà di Studi umanistici e delle lauree magistrali di Scienze Economiche Giuridiche e Politiche. Relativamente al quesito Q10 gli studenti continuano a esprimere elevata soddisfazione (A) nei risultati complessivi di Ateneo ed il passaggio da B ad A per la Facoltà di Medicina e Chirurgia. Le risposte alla domanda Q14 mostrano che, dal 2017/18, sono aumentati i livelli di soddisfazione degli studenti delle lauree magistrali delle Facoltà di Biologia e Farmacia e di Medicina e Chirurgia e, dal 2018/19, quelli degli iscritti ai corsi di laurea triennali e a ciclo unico della Facoltà di Studi umanistici e delle Lauree Magistrali di Scienze Economiche, Giuridiche e Politiche. La comparazione dei dati ottenuti dall'analisi dei *syllabi* con quelli dei questionari degli studenti mostra una risonanza tra miglioramento nella compilazione dei *syllabi* (es. aumento dell'uso dei D.D.) principalmente evidente in alcune aree e miglioramento delle opinioni degli studenti delle corrispondenti Facoltà, come schematizzato in figura 7.


DD +	Area	Facoltà	A
 Syllabi us	05 Biologia	Biologia e Farmacia	 Opinioni degli studenti
	06 Medicina,	Medicina e Chirurgia	
	10 Scienze dell'antichità filologico letterarie e storico artistiche	Studi umanistici	
	11 Scienze storiche filosofiche pedagogiche sociologiche		
	12 Scienze Economiche 13 Scienze Giuridiche 14 Scienze Politiche	Scienze Economiche Giuridiche e Politiche	

Figura 7 - Raffronto tra risultati dell'analisi dei *syllabi* e dei questionari degli studenti.

Si intravede qualche indizio di cambiamento in concomitanza con le attività di formazione intraprese: si rileva come le aree 05 Biologia, 06 Medicina, 10 e 11 Studi Umanistici, e 12, 13, 14 Scienze Economiche, Giuridiche e Politiche abbiano migliorato molto e che nelle corrispondenti

Facoltà si è osservata una modifica delle valutazioni degli studenti in senso positivo.

4. Conclusioni

L'analisi dei risultati fornisce indicazioni sulle tematiche su cui portare attenzione in future azioni formative e che possono portare ad un ulteriore miglioramento. L'analisi dei *syllabi* ha mostrato una generale aderenza alle linee guida in quanto tutte le sezioni sono state compilate. Un punto di forza dell'intervento è il progressivo aumento dell'uso dei descrittori di Dublino che ha riguardato tutti i ruoli e tutte le Aree, con punte del 100% per Matematica (area 1), Fisica (2) e Scienze economiche e statistiche (13) e di più del 90% per Scienze mediche (6), Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche (11) e Scienze Giuridiche (12) ma si nota un aumento dei valori per tutte le aree con sempre minori differenze, come si vede in figura 2b. Un altro buon risultato è la diminuzione progressiva della prova d'esame finale come esclusiva attività valutativa facendo seguito ai propositi manifestati da diversi docenti nelle risposte aperte dei questionari di valutazione sul corso di formazione (Fenu *et al.* 2020). Si è riscontrato quindi un aumento della valutazione formativa che passa dal 17,7% al 49,6%. Ha visto un incremento anche il numero dei docenti che, seguendo le indicazioni delle linee guida, ha inserito i criteri di valutazione; tutto ciò ben si inserisce in un percorso sempre di più orientato verso una didattica *student-centered*. Nella sezione Metodi si nota un aumento della presenza di dettagli su come il docente intendeva procedere per favorire il raggiungimento degli obiettivi dall'anno accademico 2016/2017 al 2017/18 ma il valore è calato nell'anno accademico 2019/2020; che questo sia un riflesso della trasformazione della didattica, dalla modalità in presenza a quella a distanza, possiamo solo ipotizzarlo. Se è un fatto positivo l'aumento dei *syllabi* in cui essi sono indicati, tuttavia troppo spesso la compilazione dei criteri di valutazione è generica, perché la valutazione non è espressa secondo i risultati di apprendimento attesi. Dall'analisi del campione delle schede di insegnamento del 2020 è apparso come vi fossero ancora docenti in difficoltà nella compilazione: il 5,5% non assegnava adeguatamente gli obiettivi al descrittore, alcune volte riportava i metodi nella sezione degli obiettivi (9,6%). Un altro dato

importante ha riguardato la mancanza di dettagli nella sezione dedicata ai metodi (il 60% delle schede esaminate); il 25% non aveva compilato adeguatamente lo spazio destinato alle informazioni sulla valutazione. Non sempre gli elementi che definiscono il tema della valutazione sono espressi nella sezione dedicata.

Sulla base di tali evidenze e delle esperienze pregresse, che hanno evidenziato l'esigenza che le attività formative debbano essere considerate e sviluppate all'interno di un quadro generale basato su un Sistema di Assicurazione della Qualità (Sistema di AQ), l'Ateneo di Cagliari ha ritenuto opportuno prevedere un intervento formativo/informativo verso i docenti dell'Ateneo che siano stati inseriti nei ruoli della docenza universitaria per la prima volta, o che non abbiano precedenti esperienze nell'ambito della assicurazione della qualità o non siano stati coinvolti in attività di formazione alla didattica universitaria. Tale intendimento è stato formalizzato nell'aggiornamento del Documento strategico di Programmazione Integrata (DSPI) dell'Ateneo, approvato dagli Organi accademici a gennaio 2021, e verrà ancora riproposto, eventualmente con qualche modifica nella sua declinazione, anche nel nuovo DSPI per il periodo 2022-28 in fase di redazione. In attuazione di quanto previsto nel DSPI, nel 2021 si è provveduto alla stesura del «Percorso di Formazione Iniziale in Ambito Didattico-AQ», per docenti neoassunti o recentemente passati di ruolo, che integra lo sviluppo di competenze didattiche e la conoscenza dei principi fondamentali della assicurazione della qualità e la loro specifica declinazione nell'organizzazione dell'Ateneo di Cagliari. Il corso si articola su 13 moduli distinti, tenuti da docenti, sia interni che esterni all'Ateneo, con riconosciute competenze specifiche, di cui 5 dedicate alla presentazione del Sistema di AQ e 8 a temi inerenti allo specifico ambito didattico (Tabella 2). Al fine di rendere più flessibile ed efficace la formazione, anche per massimizzare la sua fruizione da parte dei docenti nel rispetto dei rispettivi impegni accademici, solo 4 dei 13 moduli sono stati previsti in presenza, effettuando numerose ripetizioni per limitare la numerosità dei presenti in aula e quindi rendere più attiva la partecipazione, selezionandoli tra quelli più 'motivazionali' o in grado di ricomprendere anche alcuni dei temi affrontati nei moduli *online*, così da poter essere anche occasione di chiarimento e riflessione su, praticamente, tutte le tematiche.

A gennaio 2022 sono stati individuati, tra le nuove immissioni in ruolo o i passaggi di ruolo nel periodo 2018-2021, i docenti che saranno invitati a seguire i vari moduli. Per ciascuno di loro è stata effettuata una valutazione di quali fossero i moduli da proporre, tenendo conto delle competenze maturate da precedenti esperienze con ruoli significativi all'interno del Sistema di AQ dell'Ateneo e della partecipazione al Laboratorio Didattico Calaritano, nel periodo 2009-2013, o al progetto DISCENTIA, negli anni 2017 e 2018. Inoltre, sono state anche considerate precedenti esperienze di formazione alla didattica universitaria presso altri Atenei, in particolare all'estero. Una sintesi delle numerosità delle varie categorie di docenti è riportata nella Tabella 3.

La partecipazione dei docenti alle precedenti esperienze di formazione alla didattica universitaria è degna di nota. Infatti, ben 44 (30,77%) nuovi RTD hanno partecipato al progetto DISCENTIA o come 'docenti' (1) o come 'tutor' (43); dei 197 nuovi professori associati ben 122 (61,93%) hanno precedenti esperienze di formazione alla didattica, di cui 4 come 'tutor'; infine, dei nuovi 71 nuovi professori ordinari ben 48 (67,61%) hanno precedenti esperienze di formazione alla didattica.

Per tener conto della variabilità con cui ciascun docente seguirà i vari moduli del percorso di formazione, al termine della frequenza di ogni modulo verrà somministrato, a ciascun docente, un breve questionario, on-line, per la valutazione dell'apprendimento. Le attività del progetto inizieranno a marzo 2022 con gli incontri relativi al modulo «Il sistema di AQ dell'Ateneo» e si prevede che possano concludersi entro settembre 2022. L'esperienza verrà successivamente utilizzata per sistematizzare un sistema di formazione in ingresso che coinvolgerà tutti i nuovi inserimenti nei ruoli della docenza presso l'Ateneo di Cagliari, nonché lo sviluppo di occasioni di formazione continua ed approfondimento rivolto a tutti i docenti dell'Ateneo interessati.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca). Rapporto ANVUR Accreditamento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio. Università degli Studi di Cagliari. Parere n. 37 della Seduta n. 26 del 10/10/2018. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/10/Rapporto-ANVUR-CAGLIARI.pdf>
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in higher education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 23-38. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22452>.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*. Seconda Edizione. Il Mulino.
- Fedeli, M., & Tino, C. (2019). Teaching4Learning@Unipd: strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 105-121 <http://dx.doi.org/10.13128/formare-25191>.
- 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. - <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1603>.
- Fenu, G., Mola, F., Peretti, D., Putzu I., E, Tore, R. & Usai, E. (2020). Il progetto DISCENTIA: UniCa per la didattica universitaria. In Lotti, A. & Lampugnani, P. A. (Cur.). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, (pp. 150-173). Genova University Press.
- Lotti, A. (2020). L'esperienza del GLIA dell'Università di Genova. In Lotti, A. & Lampugnani, P. A. (Cur.). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 205-218). Genova University Press.

- Peretti, D., Tore R. (2016). Didattica Universitaria di Qualità in un'ottica inclusiva. Il modello DUQ-G, per la gestione della progettazione di un corso di insegnamento. In *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Italian Journal of Educational Research*.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). *Next generation Eu*. (2020) <https://italiadomani.gov.it/it/home.html>.
- Sbisà, M. (Cur.) (1993). *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*. Feltrinelli.
- Tore, R., Peretti, D. (2021). Impatto della formazione dei docenti sulla didattica dell'Università di Cagliari. Alcuni risultati. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*. Doi:10.3280/exioa2-2021oa13017.
- Yin, R.K. (1994). Discovering the Future of the Case Study. Method in Evaluation Research. *Evaluation Practice*. 15 (3),283-290. <https://doi.org/10.1177/109821409401500309>.
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Jossey-Bass.