

TILD
Teaching and Learning Development

Progetto Formazione Docenti Universitari Unifg

Indice

1. Premessa e sfondo teorico di riferimento
2. Le iniziative Unifg sulla Formazione alla Didattica dei Docenti Universitari
 - 2.1 Lo scenario attuale e l'intervento progettuale
3. Obiettivi del Progetto TILD e metodologia della ricerca
 - 3.1 L'articolazione dei Programmi di Faculty Development
 - 3.2 Procedura di Campionamento dei Docenti Unifg
 - 3.3 Procedura di estrazione e composizione dei campioni
 - 3.4 Scorrimento di graduatoria
 - 3.5 Contratto formativo
 - 3.6 Strumenti di monitoraggio
 - 3.7. Analisi dei dati
 - 3.8 Vincoli e minacce
4. Modello didattico del progetto TILD
 - 4.1 Teacher tasks
 - 4.2 Metodologia dei Corsi
5. Budget del progetto
6. Bibliografia di riferimento

1. Premessa e sfondo teorico di riferimento

Sono ormai consolidate, a livello nazionale e internazionale, l'esigenza e l'urgenza di attrezzare i docenti universitari sul piano delle competenze didattiche, utili ad assicurare la qualità di una delle missioni fondative del ruolo docente: quella relativa alla *formazione superiore* che, unitamente alla missione relativa alla *ricerca* e, negli ultimi anni, alla *terza missione*, "compongono" la professionalità del docente universitario.

In realtà, per molto tempo la qualificazione del docente universitario è rimasta affidata quasi esclusivamente alla qualità della sua ricerca scientifica, "svincolata" da quella didattica che anzi – come è emerso ancora in un recente Convegno Geo (2020) sulla formazione degli insegnanti – non viene considerata se non, addirittura, considerata negativamente. Al contrario, va tenuto presente che il docente universitario è anche formatore di futuri docenti (delle scuole di ogni ordine e grado e in tutte le discipline, umanistiche, scientifiche, tecniche) e quindi le forme stesse del suo insegnamento condizionano l'expertise e l'identità professionale dei futuri docenti di scuola.

Alcuni studiosi, recentemente, hanno avviato ricerche, qualitative e quantitative, per individuare quali siano i ruoli del docente universitario e hanno rilevato che il ruolo del docente universitario in realtà è molto sfaccettato e diversificato.

Nikendei, nel 2016, condusse un'indagine su oltre duemila docenti universitari chiedendo loro di definirsi e identificò sei descrittori corrispondenti ai ruoli di facilitatore, fornitore di informazioni, pianificatore di curricula, valutatore e creatore di strumenti di verifica, modello professionale e sviluppatore di risorse. Harden prese in considerazione lo studio di Nikendei e propose, recentemente, una versione che indica otto ruoli del docente universitario: fornitore di informazioni e coach; facilitatore e mentore; progettista di curriculum (pianificatore e realizzatore); valutatore e diagnostico; role model come docente e professionista; manager e leader; studioso e ricercatore; professionista (Harden et al., 2018). Nel 2019 alcuni ricercatori dell'Università di Utrecht nei Paesi Bassi proposero i risultati di una revisione sistematica della letteratura da cui si evince che a livello internazionale vi è l'accordo circa lo svolgimento di 6 compiti, con riferimento all'area didattica, del docente universitario: insegnamento e supporto all'apprendimento; progettazione formativa; valutazione dello studente; leadership educativa e management; ricerca in ambito pedagogico-didattico; riflessività e sviluppo continuo professionale. Logicamente la competenza esperta nel proprio campo disciplinare o professionale è considerata fondamentale e trasversale (van Dijk et al., 2019).

Alla luce di queste ricerche possiamo affermare che una specifica competenza didattica del docente universitario richiede – accanto all'uso esperto di metodologie didattiche innovative, di competenze comunicativo-relazionali e organizzativo-gestionali – innanzitutto e soprattutto un radicale ripensamento del modo stesso di concepire la formazione superiore, quindi un modo di concepire (una *forma mentis*) i processi di insegnamento/apprendimento attraverso una differente centratura: dal docente allo studente. Un modello di formazione, cioè, *learner centered* piuttosto che *teacher centered*, che affida all'innovazione dei processi di insegnamento/ apprendimento "centrati" sullo studente il *profilo di qualità* di un Ateneo capace, tra l'altro, di coniugare qualità della ricerca con la qualità della didattica, a loro volta funzionali a uno sviluppo di qualità del territorio.

A livello internazionale appare consolidata già da diversi anni l'idea (e la pratica) di dover investire sulla qualità dei processi di innovazione didattica a garanzia della qualità della formazione superiore. Esiste infatti una accreditata letteratura internazionale che afferma

come “una elevata professionalità del docente è fattore primario e indispensabile per lo sviluppo di una didattica efficace e un buon apprendimento degli studenti” (Felisatti). Molti degli esiti di questi studi e ricerche si sono poi tradotti in documenti internazionali (ENQA, 2015; EU, 2013; OCSE, 2012) che affidano proprio alle Università il compito (e la responsabilità) di investire sulle competenze didattiche dei propri docenti quale “volano” dei processi di innovazione.

L'European University Association (EUA) ha formalizzato tale compito anche nelle recenti rilevazioni Trends 2015 e 2018: in particolare, nel Rapporto del 2018, ha ribadito come il miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento sia una “*priorità istituzionale*”, dalla quale derivano “strategie e strutture dedicate”. Nell’ambito del Progetto EFFECT, l'EUA ha pubblicato “Dieci principi europei per il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento” attraverso i quali viene ribadito che “l’esperienza di apprendimento dell’istruzione superiore alimenta e consente lo sviluppo di studenti come cittadini attivi e responsabili, pensatori critici, risolutori di problemi, attrezzati per l'apprendimento permanente” (punto 1); che i processi di insegnamento/apprendimento sono centrati sullo studente (punto 2) e che fanno parte integrante della mission dell’università (punto 3) attraverso una leadership istituzionale (punto 4) garantita da una dimensione collaborativa e collegiale che deve coinvolgere l’intera comunità accademica (punto 5) a sua volta fondata sulla interconnessione tra ricerca e didattica (punto 6) che assicuri pari dignità a entrambe, nella consapevolezza che esse si arricchiscono a vicenda (punto 7). La qualità della didattica, a sua volta, è assicurata da una pluralità di approcci che tengano conto delle differenze degli studenti, delle discipline, degli stakeholder (punto 8) nonché dalle risorse e dalle strutture necessarie a sostenere tali processi di innovazione (punto 9), la cui qualità istituzionale è affidata alla responsabilità di tutta la comunità accademica: del personale e degli studenti (punto 10).

Dagli anni Cinquanta del secolo scorso si è sviluppato il Faculty Development, un movimento all’interno delle università nordamericane che ha iniziato a proporre corsi e iniziative formative ai docenti universitari, per aiutarli a rendere la loro didattica più efficace. Queste iniziative hanno favorito la costituzione di centri, sia dedicati alla formazione dei docenti, sia specializzati in metodologie e tecnologie per l’insegnamento terziario; spesso questi centri vengono definiti Teaching and Learning Center e hanno compiti di formazione, valutazione e ricerca. Anche in Europa si sono diffuse associazioni dedicate al Faculty Development e in numerose università si trovano i Teaching and Learning Centers. Alcuni Paesi europei hanno reso obbligatoria la formazione pedagogica dei docenti universitari e riconoscono le competenze dei docenti con qualifiche differenziate secondo il livello raggiunto. Nel Regno Unito, in Irlanda e nei Paesi Bassi la formazione è obbligatoria ed esistono sistemi di riconoscimento della competenza didattica: in UK è attivo dal 1999 un sistema, oggi chiamato Advance-HE, che valuta i dossier dei singoli docenti che ne fanno domanda, e rilascia un’attestazione che comprende quattro livelli di expertise (associate fellow, fellow, senior fellow e principal). Nei Paesi Bassi la formazione dei docenti universitari è obbligatoria da dodici anni, e tutti i docenti sono tenuti a svolgere un corso di base chiamato BKO. Numerose ricerche dimostrano che vi è una correlazione positiva tra Faculty Development e successo accademico degli studenti.

Da alcuni anni, anche in Italia sono andate crescendo una sensibilità e un’attenzione specifiche ai temi dell’innovazione didattica e delle competenze didattiche dei docenti universitari, traducendosi in numerose ricerche e sperimentazioni.

Tra queste, una delle prime è stato il progetto PRODID (Preparazione alla Professionalità Docente e Innovazione didattica), avviato dall'Università di Padova nel 2014 (Felisatti & Serbati, 2014, 2017; Felisatti, 2016), con la partecipazione di numerosi Atenei italiani, con l'obiettivo di promuovere strategie di sostegno alla professionalità docente, nella logica di un progressivo miglioramento e innovazione dell'attività didattica e dell'insegnamento. In tale prospettiva, anche l'Università di Foggia ha realizzato un'analisi dei fabbisogni formativi dei docenti, proprio al fine di meglio calibrare l'organizzazione dei percorsi di formazione e di accompagnamento alla didattica universitaria.

2. Le iniziative organizzate da Unifg

Al fine di muoversi in un'ottica sistemica e di grande collaborazione interdisciplinare e interistituzionale, l'Ateneo di Foggia ha istituito, nel marzo 2016, il Centro di apprendimento permanente (CAP) cui è stato, nel corso di questi ultimi 4 anni, attribuito il compito di sostenere iniziative interne ed esterne di apprendimento e di formazione permanenti. Tra le finalità del Centro, infatti, si sottolinea il ruolo di promozione della terza missione dell'Università in tema di apprendimento permanente e di formazione continua. Si legge nello Statuto che il Cap "in particolare si prefigge di promuovere e sostenere iniziative istituzionali che valorizzino l'apprendimento permanente come strategia di crescita interna all'organizzazione e come risorsa per il territorio".

Questi due ambiti di intervento – crescita interna dell'organizzazione universitaria e risorsa per il territorio – hanno avuto come esito, tra le altre iniziative, a partire dal 2016, l'organizzazione di un corso di formazione – che il Senato Accademico ha stabilito fosse obbligatorio per docenti neoassunti e upgrade dell'Ateneo foggiano – di 30 ore, inteso come percorso di accompagnamento alla didattica universitaria e ai sistemi di assicurazione della qualità.

Tale iniziativa ha avuto l'indubbio merito di riconoscere la necessità e la imprescindibilità di una formazione didattica dei docenti universitari a partire dalle loro competenze disciplinari, in funzione di una migliore organizzazione delle dimensioni curricolari e strutturali dell'istituzione universitaria.

Nelle varie edizioni che il corso ha avuto dal 2016 (2 edizioni l'anno) sono state introdotte e discusse alcune tematiche fondative della *mission* dell'istituzione universitaria e dei suoi docenti quale, appunto quella relativa alla formazione degli studenti, vitalmente congiunta con la dimensione della ricerca e, ora sempre più, della terza missione. Le varie edizioni via via realizzate hanno poi tenuto presenti i suggerimenti e le considerazioni espresse dai corsisti al termine di ciascun corso e che, proprio a partire da tali indicazioni, hanno progressivamente accentuato la dimensione collaborativa e partecipativa senza però trascurare il vantaggio di alcuni momenti di formazione a distanza.

In estrema sintesi, ciò che è emerso è soprattutto il bisogno di conoscenza e padronanza di metodologie didattiche che potessero meglio adattarsi e capitalizzare il *proprium* di ciascuna disciplina di insegnamento (da quelle umanistiche a quelle scientifiche e tecnologiche) in relazione alla tipologia dell'insegnamento, al numero degli studenti (piccolo/medio/grande gruppo di frequentanti) e alla sede di svolgimento (aule piccole/medie/grandi, laboratori, aule informatiche ecc.). Pari gradimento hanno avuto anche gli incontri sullo sviluppo di strategie di comunicazione e interazione efficaci con la classe di studenti, sugli strumenti quantitativi e qualitativi di valutazione, sulle tecnologie per la didattica universitaria, sulla costruzione di un syllabus disciplinare nonché alcuni momenti di riflessione condivisa sul proprio ruolo

docente, di metariflessione sul proprio stile di insegnamento e di self-assessment delle proprie competenze didattiche. Le edizioni più recenti, poi, hanno privilegiato, per circa una metà delle ore del corso, una modalità immersiva di formazione (secondo quanto suggerito dagli stessi corsisti) sul tema della didattica innovativa e, più specificamente, su come introdurre, accanto alla lezione partecipata, alcune strategie e metodologie quali il *Problem Based learning*, il *Team Based Learning*, la *Peer review* e il *microteaching*. L'altra metà del corso, poi, ha tenuto presenti anche le difficoltà oggettive dei docenti nel contemperare le attività di ricerca, di didattica e di formazione e, quindi, ha privilegiato la modalità a distanza attraverso le videolezioni sul tema delle procedure di assicurazione della qualità del Sistema AVA e su quello delle tecnologie per la didattica universitaria.

Pur rivolgendosi all'intera comunità accademica (invitata a partecipare su base volontaria) si è deciso di investire in particolare sui neoassunti, proprio in considerazione del fatto che anche i ricercatori a tempo indeterminato di tipo A – nella maggior parte dei casi giovani e qualificati dottori di ricerca – erano obbligati a tenere un corso di insegnamento, quasi sempre completamente “a digiuno” di esperienze e competenze a riguardo.

Queste iniziative hanno avuto il merito di evidenziare la pluralità complessa dei bisogni formativi dei docenti in tema di innovazione didattica, derivante dalla molteplicità delle variabili che insistono sulla determinazione di tali processi, ad es.

- in relazione alle fasce di docenza: neoassunti, upgrade, docenti senior;
- in relazione ai bisogni formativi individuali (competenze metodologiche vs competenze di didattica disciplinare; organizzazione degli ambienti di apprendimento; competenze digitali per la didattica a distanza; competenze di verifica/valutazione ecc.)
- in relazione ai corsi di studio (per grandi/medi/piccoli gruppi di studenti; per attività di tipo frontale e/o laboratoriale, in presenza e/o a distanza ecc.).

2.1 Lo scenario attuale in cui si inserisce l'intervento progettuale

La situazione di emergenza riveniente dalla diffusione del Covid-19 ha determinato una condizione unica per Scuola e Università: migliaia di docenti si sono trovati improvvisamente ad adottare soluzioni di didattica a distanza per i propri studenti, questi ultimi a loro volta non adeguatamente preparati a gestirle sia dal punto di vista strumentale che per le implicazioni emotive e cognitive coinvolte. Questa situazione pone domande inedite alla ricerca, a cui viene chiesto di fornire una lettura del fenomeno che possa alimentare una riflessione matura sul rapporto tra media, ambienti (reali o virtuali) di apprendimento e strategie di insegnamento. Tuttavia, da questa situazione di emergenza possono derivare situazioni nuove di riprogettazione qualificata della formazione superiore innanzitutto attraverso una riqualificazione della didattica universitaria e, dunque, di specifiche competenze dei propri docenti in grado di utilizzare strategie, metodi e strumenti (sia in presenza che a distanza) per favorire l'apprendimento attivo, costruttivo e interattivo di ogni studente universitario e per sviluppare atteggiamenti resilienti di fronte a situazioni di emergenza.

Rispetto a tale situazione e anche al costante aumento del numero di studenti a cui Unifg sta fortunatamente assistendo da diversi anni – dovuto altresì all'ampliamento dell'offerta formativa sia di corsi triennali, magistrali che nell'ambito dell'alta formazione – è necessario individuare strategie che permettano all'Ateneo di rimanere competitivo e attrattivo. Quindi, per rispondere ai bisogni e alle aspettative di studenti, docenti e mondo del lavoro e in vista anche di una crescita culturale ed economica del territorio, in linea con gli obiettivi di terza

missione, oltre che agli investimenti strutturali nelle strutture didattiche, l'Ateneo foggiano sta cercando di dotarsi di un sistema sempre più sofisticato volto all'aggiornamento professionale dei propri docenti.

3. Obiettivi del Progetto TILD e metodologia della ricerca

Se le attività formative appena descritte sono servite a stimolare l'interesse verso strategie, metodi e strumenti dell'innovazione didattica, hanno al contempo evidenziato la necessità di dare sistematicità e continuità a tali iniziative attraverso un progetto di largo respiro, con interventi di medio/lungo periodo.

Il presente progetto nasce quindi proprio dalla necessità di qualificare i percorsi di insegnamento/apprendimento di UniFg. Per portare a sistema i processi di innovazione didattica sono necessari tempi lunghi di attuazione, almeno triennali, che coinvolgano gradualmente tutti gli attori dell'istituzione universitaria (docenti, studenti, tutor, presidenti di corsi di studio, referenti delle Commissioni didattiche paritetiche e del Presidio di qualità, responsabili degli uffici amministrativi, in particolare della didattica e dei servizi agli studenti ecc.) attraverso l'incrocio tra le differenti variabili e che, mediante la pianificazione di iniziative annuali, possano auspicabilmente contribuire a costruire quella *cultura della didattica* idonea a disegnare il complessivo *profilo di qualità* dell'Ateneo foggiano.

TILD si configura, quindi, come un progetto articolato volto a:

- Valorizzare l'esperienza formativa realizzata da Unifg rafforzandone gli sviluppi verso la costruzione di comunità di docenti
- Integrare fra loro didattica e ricerca (e terza missione) attribuendo alle stesse uguale valore
- Sviluppare specifiche competenze nella docenza all'interno di un preciso framework professionale
- Attivare circuiti formativi pluriennali orientati alla formazione di base e alla formazione esperta della docenza
- Coinvolgere attivamente l'intera comunità accademica (Dipartimenti, strutture centrali e periferiche) in un'azione inter e multidisciplinare concertata verso il miglioramento e l'innovazione della didattica che contempra la presenza di tutte le componenti dell'ateneo (docenti, PTA e studenti).

Nello specifico si intende operare attraverso interventi di qualificazione a tre livelli:

- 1) *formazione di base* per tutti i docenti, in particolare neoassunti, finalizzata allo sviluppo di competenze per progettare, condurre e valutare l'azione didattica;
- 2) *formazione esperta* per docenti con esperienza ai quali attribuire compiti di supporto all'innovazione e di accompagnamento allo sviluppo professionale da realizzare secondo il modello co-mentoring;
- 3) *formazione mirata* o *continua* per i docenti con esperienza che hanno esigenze di approfondimento specifico in alcuni campi della didattica e dell'innovazione.

Inoltre, il progetto TILD, oltre a pianificare una serie di attività formative, le integra e perfeziona attraverso la realizzazione di una vera e propria *ricerca scientifica* secondo un disegno quasi sperimentale che viene descritto più avanti. L'impianto progettuale per la formazione di base sviluppa un'azione sinergica fra attività di formazione e ricerca, in un

processo teso a far emergere, con chiare evidenze scientifiche, i diversi effetti realizzati nei partecipanti a seguito dell'adozione di metodologie formative differenti.

In particolare, si prefigurano due percorsi di formazione alla didattica universitaria: uno (Programma A) che utilizzerà prevalentemente metodologie tradizionali (contenutistico-trasmissive); l'altro (Programma B) che privilegerà, nella articolazione e conduzione dei corsi, l'impiego di metodologie, strumenti e strategie di tipo innovativo (esperienziali e riflessivo-trasformative). Con logiche comparative la ricerca permetterà sia di produrre evidenze scientifiche sui risultati di apprendimento conseguiti dai corsisti sia il reperimento di dati e informazioni utili per l'adozione di scelte consapevoli rispetto ai modelli formativi adottati.

Il progetto, attraverso l'approccio della design-based research, mira al miglioramento delle pratiche didattiche attraverso un'analisi iterativa (basata, cioè, su una serie successiva di cicli) che prevede la progettazione, l'implementazione, l'analisi e la ri-progettazione.

In questa direzione, il progetto TILD intende delineare lo sviluppo di un Framework Innovativo per il Faculty Development che risponda efficacemente ai bisogni dell'ateneo foggiano.

La ricerca basata sul design non è un quadro rigido, alcune fasi e obiettivi possono cambiare, prevede uno sviluppo iterativo e la valutazione e permette di misurare il cambiamento nelle pratiche di insegnamento.

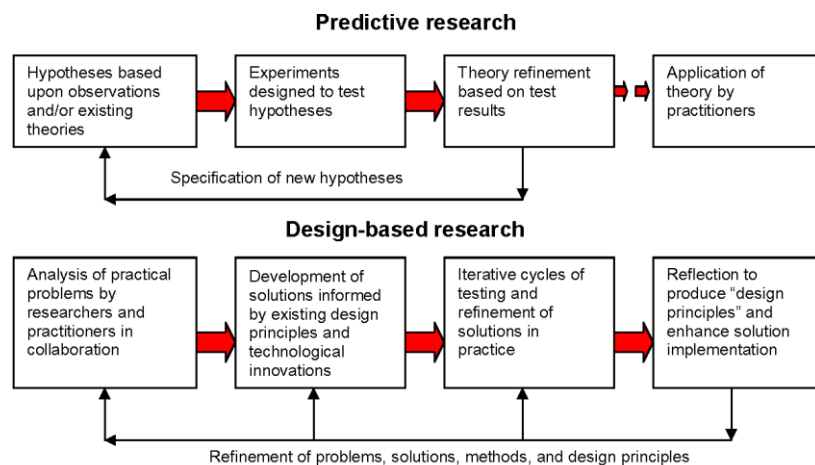


Figure 1. Predictive versus design-based research

In particolare, il progetto ambisce a raggiungere a lungo termine i seguenti obiettivi :

- promuovere la qualità della didattica e migliorare la propria valutazione anche rispetto alla qualità e numerosità delle attività di ricerca scientifica e nel campo delle opportunità e iniziative internazionali.
- arricchire l'offerta formativa e aumentare la capacità di attrazione di studenti e ricercatori da tutto il mondo, ma anche di fondi di ricerca per progetti competitivi.
- creazione di un Teaching and Learning Center a supporto di tutti i docenti Unifg per la progettazione dei corsi di insegnamento e come supporto per l'offerta formativa
- costituzione di comunità di pratica e nuclei di ricerca finalizzati ad innalzare la qualità dell'insegnamento attraverso forme diverse di sostegno e monitoraggio delle innovazioni didattiche.

Durante il primo anno di progetto, si intendono sviluppare:

- una ricognizione della letteratura scientifica internazionale sul Faculty Development e sull'innovazione delle pratiche didattiche nell'alta formazione
- una profilazione e pianificazione dei percorsi formativi
- campionamento e suddivisione dei partecipanti nei diversi gruppi (i veda il paragrafo successivo)
- implementazione degli interventi formativi
- formazione dei tutor e dei ricercatori junior che affiancheranno il gruppo di lavoro durante tutte le fasi del progetto
- valutazione degli esiti
- follow up del progetto

3.1 L'articolazione dei Programmi di Faculty Development

I programmi di Faculty Development sono due: Programma A e Programma B.

E' previsto un terzo programma per permettere, a docenti non inseriti nella sperimentazione, di fruire comunque di corsi di aggiornamento gestiti su base individuale e volontaria a partire dai contenuti inseriti nella piattaforma e-learning di Ateneo. Accessi e progressi dei singoli *Consumer* saranno comunque monitorati e costituiranno una fonte di informazioni molto utile sebbene non adeguata alle analisi statistiche.

Programma A

Organizzazione generale:

- formazione obbligatoria con incentivo pari a 2000 Euro
- impegno in e-learning di 50 ore
- impegno in classe di ore 50 per formando.
- Eventuale *bonus aggiuntivo* di ulteriori 1000 Euro a completamento del percorso certificato con la produzione di un nuovo syllabus. *L'erogazione di questo secondo incentivo è subordinato a una valutazione positiva da parte del Comitato Scientifico.*

La formazione in presenza di tipo *top-down e con meno interazione e richiesta di collaborazione* prevede un lavoro prevalentemente erogativo in cui le attività richieste ai partecipanti non sono obbligatorie.

Programma B

Organizzazione generale:

- formazione obbligatoria con incentivo pari a 2000 Euro
- impegno in e-learning di 50 ore
- impegno in classe di ore 50 per formando
- eventuale *bonus aggiuntivo* di ulteriori 1000 Euro a completamento del percorso certificato con la produzione di un nuovo syllabus. *L'erogazione di questo secondo incentivo è subordinato a una valutazione positiva da parte del Comitato Scientifico.*
- accompagnamento e monitoraggio costanti da parte di un gruppo di tutor appositamente formati sia sui contenuti della formazione che relativamente alla ricerca scientifica correlata.

La formazione in presenza di tipo *trasformativo* prevede il lavoro in sottogruppi di circa 20-25 formandi.

Programma C

Organizzazione generale: I contenuti forniti mediante la formazione e-learning nei due precedenti programmi saranno resi disponibili anche a tutti gli altri docenti di UniFG non estratti per la partecipazione alla sperimentazione. I contatti, l'attività e gli eventuali cambiamenti di syllabus saranno monitorati dalla piattaforma e-learning. Questo programma non prevede stipula di contratto formativo, né incentivo. Ma nel caso di completamento del percorso certificato dalla modifica del syllabus, l'Ateneo fornirà comunque la certificazione degli obiettivi raggiunti.

3.2 Procedura di Campionamento dei Docenti Unifg

Procedura di campionamento stratificato e numerosità omogenea tenendo conto della numerosità delle diverse categorie di Docenti dell'Ateneo.

Sono stati individuati sette ambiti disciplinari di ateneo, con numerosità e proporzioni come da tabella 1. In particolare: Scienze Agrarie (AGR), Scienze mediche (MED), Scienze economiche e statistiche + scienze sociali (ESS), Scienze giuridiche (IUS), Scienze umane (SUM; ped, psi, ggr, sto, dea, edf), Scienze (SCI; bio, fis, chim, ing-inf), Scienze letterarie (LAF; ant, l-lin, l-fil-let).

AGR	59	0,17
MED	77	0,22
ESS	56	0,16
IUS	64	0,18
SUM	33	0,09
SCI	30	0,09
LAF	30	0,09
	349	

Tabella 1.

3.3 Procedura di estrazione e composizione dei campioni

Si procederà all'estrazione di tutte le unità di personale dell'ateneo con procedura informatizzata basata su MS Excel, funzione estrazione numeri casuali (da distribuzione uniforme secondo algoritmo Mersenne Twister, MT19937). Più precisamente: sarà associato

a ogni record di un vettore contenente i nominativi di tutti i docenti UniFG, un numero casuale compreso tra 0 e 1 con 9 cifre decimali. In seguito, si procederà a un ordinamento crescente del vettore dei numeri casuali e, di conseguenza, dei nominativi a essi associati.

Quindi si procederà all'inserimento dei nominativi nelle celle dello schema di reclutamento fino al completamento dello schema.

Secondo la medesima procedura sarà anche estratto il programma con cui iniziare il campionamento.

Il campione per i programmi A e B sarà di 70 unità ognuno, 10 per ogni ambito disciplinare. Una donna e un uomo per ogni categoria (PO, PA, RTI, RTDa, RTDb). A questi saranno aggiunti i nuovi RTDA e RTDB.

I partecipanti alla terza condizione sono le restanti unità del corpo docente. I docenti potranno scegliere di partecipare e di completare o meno il percorso che essi stessi definiranno in base al *bouquet* di ateneo. Non ci sono vincoli di campionamento per la partecipazione.

3.4 Scorrimento di graduatoria

In caso di assenza di un'unità di personale che soddisfi la stratificazione campionaria, si procederà con il completamento dello schema con l'unità di personale successiva in graduatoria e più prossima per caratteristiche a quella mancante.

Si procederà allo scorrimento di graduatoria anche per quanti decidano di rifiutare di prendere parte alla sperimentazione con incentivi (programmi A e B). Questo non è consentito per gli RTDA e RTDB neoassunti o prossimi all'assunzione per i quali è previsto dal Regolamento di Ateneo la partecipazione alla formazione sulla didattica.

3.5 Contratto formativo

All'atto del consenso alla partecipazione, si procederà alla stipula di un contratto formativo individuale. Pertanto, in corso di sperimentazione, non saranno ammesse sostituzioni con altri soggetti per la frequenza di attività formative. Saranno però ammesse assenze nella misura del 10% per l'e-learning e altrettante in presenza.

3.6 Strumenti di monitoraggio

La valutazione prevede un pre e un post e un follow-up al termine del proprio insegnamento successivo alla formazione.

Gli ambiti valutati riguardano:

1. misure soggettive
 - a. percezione di cambiamento positivo*
 - b. misure del commitment *
 - c. percezione di auto-efficacia *
 - d. Soddisfazione per il percorso di formazione°
2. misure oggettive e di performance
 - a. Frequenza
 - b. Completamento dei task

- c. Numero di iniziative di cambiamento della didattica come esito della formazione *

Le misure contrassegnate da asterisco si usano in tutte e tre le rilevazioni.

3.7. Analisi dei dati

Saranno condotte analisi dei dati basate su Modelli Generali Lineari per il confronto tra medie, verificando effetti principali e di interazione in un modello misto: Programma (2/3 livelli) x Tempo (2/3 livelli). Saranno inserite delle covariate ritenute, di volta in volta, rilevanti.

Per le analisi sulle frequenze saranno invece adottati modelli di analisi loglineare o chi quadro.

3.8 Vincoli e minacce

Categoria	N	P
PO	95	0,2722
PA	127	0,3639
RTI	96	0,2751
RTDA	11	0,0315
RTDB	20	0,0573
	349	

Tabella 2.

Dalla tabella 2 emerge che la categoria RTDA è molto contenuta. Per questa ragione sei unità di personale saranno inserite nella condizione sperimentale 01 e 5 nella 02. Gli RTDB sono in numero sufficiente per saturare entrambe le condizioni sperimentali. In questi casi il bilanciamento di genere e di ambito disciplinare non sarà ottenibile. Le quote previste di 70 partecipanti per ogni condizione saranno raggiunte estraendo unità di personale della categoria più vicina (RTI).

4. Modello didattico del progetto TILD

Il progetto punta ad innalzare la qualità della didattica attraverso la costruzione di competenze che permettano al docente di disporre di quadri interpretativi e di metodologie e pratiche didattiche funzionali alla costruzione di habitus professionali adeguati per

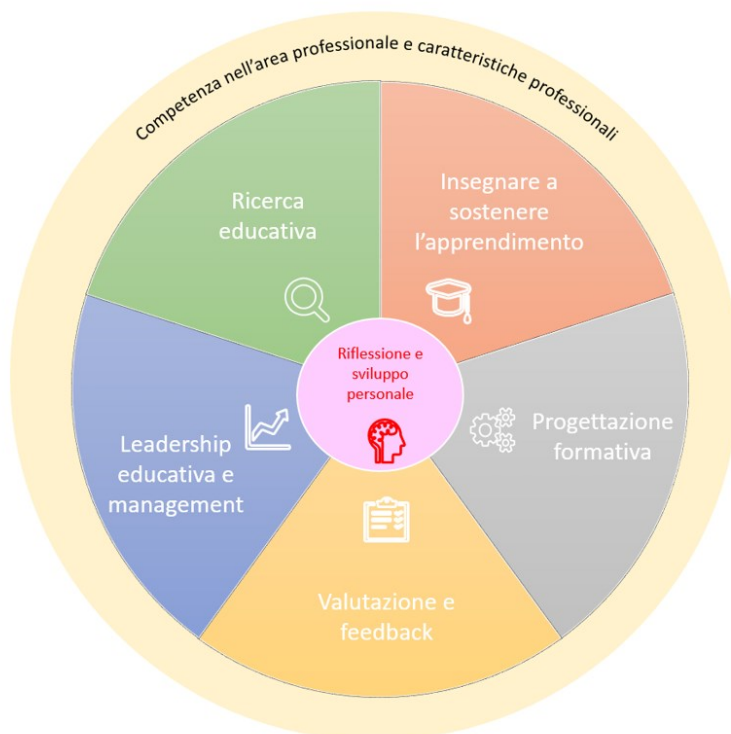
un'efficace azione di insegnamento e apprendimento. Nello specifico il framework atteso si struttura su un set di 7 competenze fondamentali fra loro strettamente interconnesse:

- Competenze progettuali
- Competenze metodologiche
- Competenze tecnologiche e di e-learning
- Competenze comunicativo-relazionali
- Competenze valutative
- Competenze di ricerca e sviluppo professionale

Ogni competenza si costruisce attraverso obiettivi di apprendimento collegati all'acquisizione di tecniche e metodologie di azione che ogni corsista, in un approccio riflessivo-trasformativo e di comunità, potrà sperimentare concretamente sul campo e rielaborare e discutere con i colleghi in vista di processi di apprendimento permanente per il miglioramento continuo delle proprie pratiche didattiche e professionali.

Alla luce di quanto detto, i moduli formativi sono stati pensati e riprogettati sulla base delle competenze del docente prevedendo una formazione suddivisa in sei aree, come suggerisce il modello di Kluijtmans (in press) del Center for Academic Teaching della Utrecht University.

Compiti del docente universitario



4.1 Teacher tasks

Modulo/ Competenza	Contenuti tematici
Progettazione formativa 20 ore	<ul style="list-style-type: none"> ● Progettazione della scheda di insegnamento secondo allineamento costruttivo ● Definizione di competenze e risultati di apprendimento ● Progettazione di un CdS ● descrizione delle architetture formative ● Utilizzo delle tecnologie per l'insegnamento ● Neuroscienze per l'apprendimento ● Psicologia dell'apprendimento
Valutazione dello studente 25 ore	<ul style="list-style-type: none"> ● Descrizione delle principali caratteristiche della valutazione formativa e certificativa ● autovalutazione ● Prove oggettive strutturate ● Prove a saggio ● Rubric ● Osservazione diretta con griglie di osservazione o checklist ● Progetti ● Relazioni ● Peer review ● Feedback ● Portfolio
Insegnamento e supporto dell'apprendimento 35 ore	<ul style="list-style-type: none"> ● Didattica inclusiva (DSA, BES, ecc.) ● Lezione partecipata ● Flipped classroom ● Team based learning ● EAS ● Problem based learning ● Simulazione (alta, media, bassa fedeltà) ● Gioco dei ruoli e attività teatrali ● Didattica laboratoriale ● Inquiry based learning ● Project based learning ● Debate ● Service learning ● Game-based learning ● Design Thinking
Ricerca educativa 10 ore	<ul style="list-style-type: none"> ● Come fare ricerca sulla propria didattica universitaria ● Individuare le riviste di education delle proprie discipline ...

Leadership e management 10 ore	<ul style="list-style-type: none"> ● Competenze formative verso Junior staff: mentoring, coaching e counselling ● Creazione e Gestione dei gruppi di lavori ● Project Management ● Progettazione di un CdS, di un Master...
Riflessione e sviluppo professionale (modulo trasversale)	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunità di pratiche ● Pratiche riflessive sulla propria identità professionale ● Autovalutazione (diario di bordo) dei propri stili di insegnamento ● Bilancio delle competenze

Totale: 100 ore

4.2 Metodologia dei Corsi

Gruppo A

Le pratiche formative si realizzeranno in forma *blended*, mediante l'offerta di attività on line e di attività in presenza. L'approccio metodologico utilizzerà prevalentemente strumenti, strategie e metodi di tipo tradizionale, quali lezioni frontali, esercitazioni su materiali distribuiti, discussione collegiale. La restituzione di eventuali compiti correlati a specifiche attività è facoltativa.

Il tutor svolge un ruolo di informazione, di mediazione e di facilitazione delle dinamiche comunicativo-relazionali online e in presenza.

Durante il corso, i partecipanti compileranno il proprio e-portfolio che rappresenterà uno strumento di monitoraggio e di analisi delle pratiche formative.

Gruppo B

Le pratiche formative si realizzeranno in forma *blended*, mediante l'offerta di attività on line e di attività in presenza condotte nella forma di workshop e secondo modelli di *flipped classroom* e di *lezione partecipata*. Le attività formative valorizzeranno le pratiche in uso da parte dei corsisti: queste ultime rappresenteranno la struttura fondativa per lo sviluppo a valenza sociale dei lavori in aula. Le strategie formative si avvarranno principalmente di metodi attivi, costruttivi e interattivi.

L'attività di formazione verrà sottoposta a monitoraggio e valutazione di processo, di prodotto e di impatto tramite strumenti e metodi di rilevazione e analisi di dati, come illustrato precedentemente. L'esito del percorso formativo punta a tradursi in innovazione e qualificazione della didattica; per questo verranno adottate strategie di supporto ai fini del riconoscimento dell'innovazione prodotta dai corsisti nelle attività di insegnamento/apprendimento.

I tutor svolgono un ruolo fondamentale nell'ambito della formazione del gruppo B. Infatti, oltre all'informazione, alla mediazione e alla facilitazione delle dinamiche comunicativo-

relazionali online, sono attivamente coinvolti nell'accompagnamento costante dei singoli docenti, attraverso la consulenza e il feedback sui propri processi e prodotti; nella organizzazione e conduzione delle differenti attività di progettazione didattica (es. Flipped classroom, TBL, PBL, Gioco dei ruoli, Debate ecc.); nel supporto alle comunità di pratiche che si andranno a costituire.

Si prevedono:

- Azioni e strumenti di Valutazione della qualità del percorso
- Azioni e strumenti di Valutazione degli apprendimenti dei partecipanti

Durante il corso, i partecipanti compileranno il proprio e-portfolio che rappresenterà uno strumento di monitoraggio e di analisi delle pratiche riflessive.

5. Budget complessivo del progetto

		Programma A	Programma B
Partecipanti/nr.	con incentivo	70	70
Incentivo		2000+1000	2000+1000
Totale Costo incentivi	min	140.000,00 €	140.000,00 €
	max	210.000,00 €	210.000,00 €
Borsisti		2	2
Annualità/nr.		2	2
Costo annualità		15000	15000
Totale Costo Borse		60.000,00 €	60.000,00 €
Assegnisti/nr.		2	2
Annualità/nr.		2	2
Costo annualità		25000	25000
Totale Costo Assegni		100.000,00 €	100.000,00 €
Didattica	Moduli/nr.	8	8
	Modulo/h	10	10
	di cui FAD per modulo/h	5	5
	di cui in presenza per modulo/h	5	5
	Gruppi In presenza/nr.	3	1
	Costo/h	100	100
	Complessivo FAD/h	40	40
	Complessivo in presenza/h	120	40
	Costo Didattica	16.000,00 €	8.000,00 €
Esecuzione Analisi dati e stesura report	h	80	
	Costo/h	120	
	Costo Analisi	9.600,00 €	
Coordinamento Comitato Scientifico (biennale)	N. membri	8	
	Compenso/annuo	10.000	
	Costo totale Coordinamento	160.000,00 €	
Costi di Pubblicazione con Open Access	4 x 3000	12.000,00 €	
Costo del Progetto	min	805.600,00 €	
	max	945.600,00 €	
Coordinamento Amministrativo e Costi Amministrativo – Gestionali 10% (biennale)	min	80.560,00 €	
	max	94.560,00 €	
Costo Complessivo Progetto	min	886.160,00 €	
	max	1.040.160,00 €	

6. Bibliografia di riferimento

- Beach A., Sorcinelli M.D., Austin A., Rivard J. (2016) *Faculty Development in the age of evidence*. Sterling, VA: Stylus.

- Condon W., Iverson EW.R., Manduca C.A., Rutz C., Willett G. (2016) *Faculty Development and student learning: assessing the connections (scholarship of teaching and learning)*. Indiana University Press.
- Dato D. (2019) (ed). *Qualità e università. Ripensare la docenza tra professionalità e ben-essere*. Pisa ETS.
- Dipace A., Tamborra V. (a cura) (2019) *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. Milano Franco Angeli
- Felisatti E., Serbati A. (2014) Professionalità docente innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. In *Formazione e Insegnamento*, Pensa Multimedia, XII-1:137-153.
- Harden R.M. Lilley P. (2018) *The eight roles of the medical teacher*. Elsevier Limited.
- Haras C., Taylor S.C., Sorcinelli Deane M., von Hoene L. (2017). *Institutional commitment to teaching excellence: assessing the impacts and outcomes of Faculty Development*. ACE American Council on Education.
- Lampugnani P.A. (2020) Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In Lotti A., Lampugnani PA (eds) *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*. Genova University Press.
- Lotti A. & Lampugnani P.A. (2020) *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press
- MacCormack P., Snow M., Gyorko J., Candio Sekel J. (2018) *Connecting the dots: a proposed accountability method for evaluating the efficacy of Faculty development and its impact on student outcomes*. ACUE (Association of College and University Educators).
- Sorcinelli M.D. (2020) Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development. In Lotti A. & Lampugnani P.A. *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press
- Sorcinelli M.D., Austin A.E., Eddy P.L., Beach A.L. (2006) *Creating the future of Faculty Development. Learning from the past, understanding the present*. Anker Publishing, Jossey-Bass. A Wiley Imprint, CA, USA.
- Steinert Y. (2010) Faculty development: from workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32: 425-428
- Steinert Y. (2014) (ed) *Faculty Development in the Health Professions. A focus on research and practice*. Springer Science, Dordrecht
- The Higher Education Academy. (2011). The Higher Education Academy UK Professional Standards Framework. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/uk_professional_standards_framework.pdf
- van Dijk E., van Tartwijk J., van der Schaaf M., Kluijtmans M. (2019) *Conceptualizing teacher expertise. A systematic review of medical and academic teaching framework*. Comunicazione al convegno Royal College of Physician and Surgeons, Ottawa, 25 settembre 2019.