



Professionalità docente e innovazione didattica.
Una proposta dell'Università di Padova
per lo sviluppo professionale dei docenti universitari*
**Teacher professionalism and teaching innovation:
A proposal by the University of Padua for
the professional development of academic teachers**

Ettore Felisatti*

ettore.felisatti@unipd.it

Anna Serbati

anna.serbati@unipd.it

Università degli Studi di Padova

ABSTRACT

Considering educational higher education changes and challenges, teaching evaluation dimensions as well as teachers' training practices worldwide, this paper presents PRODID (PREparazione alla prOfessionalità Docente e Innovazione Didattica), a research project started by Padua University, which aims at developing strategies to support academic teachers to enhance their teaching competences.

In order to support teachers during the transition period of their new and more complex role, the challenge focused on by the project will be to deliver training activities to develop reflection on their teaching practices and re-thinking of them from a student-centered perspective. A permanent individual reflection to be framed within and supported by collective reflection within the community and appropriate methods and educational resources allows teachers to significantly improve their understanding of students' needs and therefore innovating their teaching towards standards of excellence.

Nel contesto di cambiamento e sfide cui sono chiamate le istituzioni accademiche, considerando le dimensioni valutative dell'insegnamento e le pratiche internazionali di formazione dei docenti universitari, questo articolo presenta PRODID (PREparazione alla prOfessionalità Docente e Innovazione Didattica), un progetto di ricerca avviato dall'Università di Padova, che si pone l'obiettivo di sviluppare strategie di supporto ai docenti universitari nella prospettiva di crescita delle loro competenze pedagogiche.

Per supportare i docenti nella transizione verso il loro ruolo nuovo e sempre più complesso, la sfida raccolta dal progetto è quella di promuovere attività formative per promuovere una riflessione costante e un ripensamento delle pratiche didattiche in prospettiva di sempre maggiore centralità dello studente. Un processo riflessivo individuale, supportato dalla riflessione collettiva nella comunità docente e da opportune metodologie e risorse didattiche, potrà infatti accompagnare i docenti verso una maggiore comprensione dei bisogni degli studenti e quindi una progressiva innovazione del loro insegnamento verso standard di eccellenza.

KEYWORDS

Academic teachers' training, Pedagogical competences, Reflection in teaching practices.

Formazione di docenti universitari, Competenze pedagogiche, Riflessione sulle pratiche di insegnamento.

* Il contributo è il risultato di un lavoro comune degli autori, condotto in forma sinergica e condivisa, tuttavia, sono da attribuire a Ettore Felisatti i paragrafi 1, 2 e 4, ad Anna Serbati il paragrafo 3

1. La didattica universitaria: alcuni cenni preliminari

L'Università, istituzionalmente, è la depositaria della conoscenza e ha il compito fondamentale di contribuire alla formazione dei giovani e allo sviluppo delle comunità e del territorio promuovendo l'incremento, la divulgazione e la valorizzazione della conoscenza nel campo culturale, sociale ed economico per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva delle comunità, in linea con le politiche europee, in particolare con il processo di Bologna ed Europa 2020. Nel realizzare con ampiezza il suo mandato, essa opera una sintesi virtuosa fra innovazione e tradizione, coniugando fra loro strategie di generazione, rigenerazione e conservazione della conoscenza, primariamente attraverso la ricerca scientifica e la proposta didattica.

In tale contesto la professione del *docente universitario* assume una complessità senza precedenti polarizzandosi su tre direzioni principali: la promozione del sapere, riferibile all'attività di insegnamento svolta con gli studenti; l'elaborazione scientifica, diretta ad operare un avanzamento delle conquiste verso nuova conoscenza; l'organizzazione di strutture curriculari e di ambienti di apprendimento per concretizzare l'offerta didattica e formativa (Galliani, 2011).

Nella realtà attuale dove la spinta al cambiamento è pressante e si coniuga con l'urgenza di affrontare e superare la crisi in atto, le università sono necessariamente impegnate ad investire in ricerca e conoscenza per il potenziamento del capitale umano (Visco, 2009), adeguando contesti formativi, strutture organizzative e culture. Così, inevitabilmente, l'obiettivo fondamentale di innalzare costantemente la qualità dei percorsi formativi universitari investe in pieno, secondo logiche integrate, le questioni della qualità dell'offerta formativa e della progettazione curricolare, delle leadership e della governance, dei servizi e della didattica e, in primis, della qualità del capitale umano interno all'università destinato alla formazione e alla ricerca ma anche agli assetti organizzativi (Capano e Regini, 2011).

Poiché la didattica svolge un ruolo fondamentale nel conseguire i traguardi formativi dichiarati, il suo livello di qualificazione determina in larga misura la positività degli esiti, per questo su di essa si sta sviluppando oggi una riflessione approfondita che si avvale di strategie coordinate e di processi organizzati (valutazione, monitoraggio, accreditamento, sostegno all'innovazione...) da più parti convergenti. L'analisi del fenomeno didattico, nei suoi elementi essenziali, mantiene sostanzialmente inalterata la tradizionale polarizzazione sulla dinamica fra *chi insegna* e *chi apprende* e sui *"contenuti" dell'apprendimento*. L'intervento didattico non può però esaurirsi nel rapporto diretto fra docente, studente e "saperi", occorre infatti interpretare questi tre poli secondo nuove fisionomie, raccordandoli a processi ed evoluzioni di contesto che li hanno significativamente modificati. Ci si riferisce, in particolare, alle dimensioni organizzative e di sistema che oggi impegnano considerevolmente docenti, esperti e decisori della formazione accademica.

Le qualificazioni della didattica si snodano, infatti, all'interno di questioni di ampia portata che nell'insieme implicano direzioni multipolari riguardanti:

- i fondamenti epistemologici dell'azione formativa e professionale;
- le finalità stabilite in relazione alla costruzione di un soggetto autonomo e in grado di perseguire obiettivi adeguati di autorealizzazione sul piano personale e lavorativo;
- i dispositivi metodologici e progettuali connessi alle strategie didattiche e agli impianti formativi;

- le strutture e l'organizzazione a supporto dei servizi per la didattica;
- la pluralità di figure professionali impegnate nella formazione e la loro preparazione specifica.

La didattica odierna tende a declinarsi attraverso l'organizzazione dei contenuti, l'adozione di strategie idonee all'apprendimento significativo, la predisposizione di condizioni e ambienti in grado di incontrare le esigenze apprenditive degli studenti; essa cerca di rispondere così ai molteplici imperativi connessi ai parametri della complessità che investono tutti i fenomeni nella realtà attuale. Il docente nell'ambito dell'azione didattica è chiamato oggi ad adeguare gli ambienti e gli strumenti dell'intervento in relazione alla reticolarità dei saperi (Siemens, 2005), alla loro mutazione continua e alla necessità di costruirli socialmente e di negoziarli; egli è sempre più coinvolto con studenti e pari, in un "governo sociale" dell'azione didattica per una adeguata formazione dei giovani alla professione.

Nella logica dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*), la preparazione accademica si struttura in termini di risultati di apprendimento (*learning outcome*)¹ tesi a sviluppare negli studenti disponibilità, abilità e competenze disciplinari e trasversali che li rendano "esperti" nell'*apprendere ad apprendere*.

In questa prospettiva di stretto rapporto tra ordinamenti *student-centered* e capacità innovativa degli Atenei (Luzzatto, 2008), le scelte di *governance* dovrebbero andare nella direzione di garantire una corretta centralità all'apprendimento: sul piano dell'azione didattica diventa decisiva l'adozione di strategie di insegnamento fondate non sulla trasmissione di informazioni rigidamente preconfezionate ma sull'acquisizione di modelli cognitivi complessi che permettano di destrutturare, ordinare e ri-strutturare il sapere in relazione ai contesti sociali che ne assegnano significato.

2. Valutazione della didattica e qualità della docenza universitaria

La valutazione viene definita come un'attività cognitiva tesa a far emergere un giudizio su un'azione intenzionalmente svolta che trova il suo fondamento su attività di ricerca delle scienze sociali e risponde a procedure disciplinate e codificabili (Palumbo, 2002). La sua finalità oltre che *normativa*, in quanto punta a stabilire un giudizio di merito, validità e valore rispetto all'oggetto valutato, è anche *strumentale*, poiché supporta gli attori nelle scelte che verranno conseguentemente effettuate.

In ambito universitario (Semeraro, 2006), la valutazione della didattica si presenta come un dispositivo virtuoso che permette di rilevare lo stato di un'azione o di un complesso e interviene nel ricalibrare gli obiettivi e le direzioni teorico-pratiche di sviluppo, in relazione alle fisionomie attese nel servizio formativo e nell'organizzazione. Nello specifico la dimensione valutativa nella didattica si pone oggi concretamente in linea con l'esigenza di adeguare il sistema e le sue componenti rispetto alle grandi modificazioni culturali e sociali che sul piano nazionale e internazionale stanno intervenendo e che impongono il perseguimento di livelli di efficienza ed efficacia nella formazione delle risorse umane per il futuro culturale, economico e sociale delle comunità.

1 <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

Il quadro teorico in cui si dispiegano le logiche della valutazione indica due orientamenti fondamentali:

- il primo orientamento, ispirato alla qualità totale, si fonda sull'implementazione di processi standardizzati di *valutazione esterna* improntati soprattutto al controllo, alla verifica e all'accreditamento, realizzato in una logica *top down* che valorizza le dinamiche della comparazione;
- il secondo orientamento è di tipo partecipativo, sviluppa un approccio *bottom-up* ed è orientato alla *valutazione interna* realizzata attraverso dinamiche di riflessione allargata, di autovalutazione (*self-evaluation*) e di valutazione fra pari (*peer-evaluation*).

Risulta evidente che nella pratica i due modelli appena descritti sono da considerare in un *quadro sistemico* non tanto nelle loro inevitabili differenze e contrapposizioni, quanto piuttosto nella logica delle necessarie integrazioni funzionali. Occorre un impiego multidimensionale della valutazione (Marsh, 1987) che armonizzi fra loro conoscenza, miglioramento e standard adeguati.

Entrambi gli approcci identificano come fulcro fondamentale, attorno cui ruota l'indagine e la riflessione, il *rapporto fra insegnamento e apprendimento*, per questo l'attenzione nei processi di valutazione della didattica si dispiega in modo precipuo, anche se non esclusivo, sull'attività del docente (Seldin, 1999; 2004). Vengono considerate le condizioni strutturali e di contesto in cui il docente stesso svolge il proprio insegnamento, le modalità di elaborazione del progetto didattico e di allestimento dell'intervento, le metodologie utilizzate nell'interazione con gli allievi, le disponibilità del docente al confronto, le modalità di verifica e valutazione di processi, contesti e risultati di apprendimento.

Sia in campo nazionale che internazionale, una delle procedure fra quelle maggiormente impiegate è la valutazione dell'insegnamento universitario da parte degli studenti (*Students' Evaluations of University Teaching – SET*). Elaborata nel mondo anglosassone, questa modalità di valutazione viene realizzata tramite questionari somministrati agli studenti che frequentano gli insegnamenti erogati dalle strutture universitarie all'interno dei percorsi curriculari proposti². Le informazioni acquisite forniscono alle organizzazioni *feed-back diagnostici utili per migliorare gli insegnamenti*, ma al tempo stesso permettono di misurare l'efficacia dell'insegnamento stesso e soprattutto di ottenere dati per intervenire in modo mirato verso una maggiore qualificazione della docenza.

Nella letteratura internazionale emerge con sempre maggiore rilevanza il nesso fra esiti della valutazione della didattica e interventi a sostegno alla docenza universitaria, ciò in considerazione del fatto che i risultati manifestati dalle procedure di valutazione degli insegnamenti sono in larga misura lo specchio degli assetti delle competenze didattiche possedute dai docenti. L'ipotesi alla base di ogni intervento sulla docenza parte dall'assunto che se non si elevano le competenze dei docenti, difficilmente si conseguiranno traguardi significativamente rilevanti nella qualità della didattica.

La problematica del sostegno alla docenza è resa ancor più cruciale se si pen-

2 Come ci ricorda Aquario (2008), il questionario – pur essendo il più diffuso – non è l'unico strumento utilizzato; si riscontrano anche metodi integrati come strumenti riflessivi, incidenti critici, scritture libere, mappe concettuali, ecc.

sa che l'avvio alla carriera universitaria di un ricercatore lascia del tutto irrisolta la questione nodale della formazione a livello pedagogico e didattico, considerandola un dato acquisito *sic et simpliciter*. Succede, infatti, che le competenze didattiche si organizzano sulla base della libera iniziativa del singolo docente, il quale, per affrontare le sfide connesse all'attività di insegnamento, in solitudine farà appello all'esperienza personale di studente, alla propria sensibilità culturale e alla capacità autonoma di elaborazione e riflessione (Langevin, 2008).

A questo riguardo, da un confronto fra formazione alla didattica e formazione alla ricerca, spicca la posizione di preminenza di quest'ultima rispetto alla prima. Del resto, la disparità di trattamento è ampiamente giustificata dal fatto che, a differenza della didattica, alla ricerca universitaria sono correlate opportunità, di ordine economico e finanziario, fondamentali nel reperimento di risorse disponibili per l'attività del docente e in genere dell'università stessa; inoltre la valutazione del livello qualitativo e della quantità della ricerca condiziona l'accesso alla professione accademica, oltre che lo sviluppo professionale e il riconoscimento del merito (L. 240/2010).

L'azione di insegnamento, pur contribuendo notevolmente alla visibilità pubblica del docente e dell'organizzazione universitaria, si colloca in termini valoriali ad un livello secondario e non trova in termini di riconoscimento effettivo un peso equivalente all'investimento che viene richiesto al docente (Quinlan, 2002).

La discrasia si evidenzia chiaramente nei percorsi di formazione del docente: il terzo livello della formazione universitaria è tutto imperniato sullo sviluppo di competenze di ricerca e lascia all'eventuale iniziativa del tutor la proposta di esperienze di didattica con gli studenti. Eppure l'investimento nella formazione del docente universitario alla didattica è una questione su cui tutte le maggiori università del mondo stanno riflettendo, soprattutto contemplando l'esigenza inderogabile di innalzare costantemente i livelli della preparazione dei professori in campo pedagogico e didattico. Su tale direzione le ricadute attese sono verso un miglioramento del servizio erogato, ma anche verso lo sviluppo di una maggiore integrazione fra cultura della ricerca e cultura della didattica.

3. La formazione dei docenti e i Centri universitari

Nella prospettiva della formazione pedagogica e didattica del docente universitario si inserisce la consapevolezza che la *contrapposizione fra ricerca e didattica* sia un ostacolo che occorre superare. A nostro avviso, una soluzione estrema come quella di differenziare le due funzioni articolandole in ruoli e figure professionali parallele ma disgiunte (il docente deputato alla didattica e quello vincolato alla ricerca), scegliendo così una biforcazione mirata e specialistica della professione potrebbe essere non del tutto adeguata rispetto all'identificazione di un docente universitario che al tempo stesso costruisce, pratica e trasmette la conoscenza. In questa sede optiamo per orientamenti di mediazione che sviluppino sia pure con gradualità diverse entrambi gli ambiti di competenza. Come è noto, nella specifica realtà italiana si perseguono modelli di integrazione che riconoscono la professione docente come unitaria e dotata di capacità elevate sia nelle didattiche che nella ricerca. In questo caso diviene palese l'esigenza di stabilire un *equilibrio virtuoso* fra i due poli individuando modelli di reciprocità e di riconoscimento che realizzino nella pratica una "curvatura didattica" dell'attività di ricerca – per cui gli esiti della ricerca disciplinare si orientano verso una qualificazione della didattica – e una "curvatura di ricerca" dell'attività didattica

dove quest'ultima diviene campo privilegiato di ricerca (Felisatti, 2011). La dimensione unitaria in effetti porta con sé l'obbligo da parte delle istituzioni universitarie di attuare un investimento formativo adeguato su entrambi i fronti.

L'esperienza del SoTL (*Scholarship of teaching and learning*) della Carnegie Foundation, ispirata da Boyer (1990), ad esempio, persegue l'obiettivo di una formazione del docente universitario attraverso un raccordo sinergico fra didattica e ricerca. Il SoTL è identificabile come una "riflessione sistematica sull'insegnamento e l'apprendimento resi pubblici" e ha come obiettivi fondamentali la formazione dei docenti universitari e la promozione dell'eccellenza nell'ambito dell'insegnamento. Esso sviluppa una risposta significativa nella direzione di una professionalità compiuta procedendo in forma sistematica attraverso l'integrazione di quattro principali direzioni (McAlpine et Grandell, 2003):

1. la scoperta della conoscenza nella ricerca;
2. la trasposizione della conoscenza nell'insegnamento;
3. l'integrazione e la sintesi della conoscenza nella pubblicazione;
4. l'applicazione della conoscenza a problemi reali nella consultazione.

L'elemento di forza del SoTL sta nel costruire "*teaching commons*", vale a dire uno spazio concettuale comune in cui i docenti costruiscono e condividono insieme come *learning community* una cultura di ricerca dell'insegnamento e dell'apprendimento, elaborando, confrontando, sperimentando e documentando le strategie efficaci per la preparazione degli studenti.

Rispetto alla formazione di docenti universitari preparati e con saperi integrati, nel report *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions* (2007), l'European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) sottolinea che le istituzioni dovrebbero avere modalità di garantire che il proprio staff di insegnamento a contatto con gli studenti sia competente e in grado di insegnare i contenuti di cui è esperto. Ai docenti dovrebbe essere offerta l'opportunità di migliorare la propria capacità di insegnamento, qualificando così se stessi e l'istituzione.

In coerenza con le linee ENQA, l'*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* nel report per l'European Commission on *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (2013) propone una serie di raccomandazioni rivolte alle istituzioni accademiche per rispondere agli obiettivi di Europa 2020 con focus sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, che garantisca ai giovani conoscenze e abilità aggiornate, globali, connesse con il mercato del lavoro e ricettive per l'apprendimento futuro. È opinione comune che i docenti universitari non necessitino di formazione in servizio, mentre il report sottolinea l'elevata responsabilità del loro ruolo: essi costruiscono con gli studenti, nel modo in cui li motivano e li coinvolgono, la possibilità di rendere questi giovani attori della propria vita e del cambiamento. È per questo motivo che tutto lo staff accademico entro il 2020 dovrebbe aver ricevuto una *formazione pedagogica certificata* (raccomandazione 4); in più, l'ingresso, la promozione e la progressione di carriera dei docenti dovrebbero tener conto di una *valutazione delle performances di insegnamento* assieme ad altri fattori e i leader delle istituzioni dovrebbero riconoscere (con premi e borse di studio) i *docenti meritevoli* di contribuire all'innalzamento della qualità di insegnamento e apprendimento (attraverso il loro insegnamento o la loro ricerca) (raccomandazioni 5 e 6).

In modo chiaro si afferma quindi che sia necessario assicurare che insegnamento e apprendimento siano i migliori possibili; la vera sfida sta pertanto nella professionalizzazione dei docenti. Il report sottolinea che la vocazione di docente universitario non è solo quella di insegnare, ma di *insegnare bene*: è responsabilità delle istituzioni garantire un'appropriata formazione dei docenti (non solo nel proprio ambito disciplinare) e opportunità di sviluppo professionale.

All'interno del quadro internazionale, questo obiettivo viene perseguito da molteplici Università attraverso la strutturazione di unità accademiche indipendenti: i *Centri universitari per l'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento e lo sviluppo dei docenti* (*Centers for teaching and learning excellence and Faculty development*) o più in breve detti Centri per l'insegnamento e l'apprendimento (*Teaching and Learning Centres*), aventi lo scopo specifico di migliorare l'insegnamento attraverso la preparazione e il supporto alla professionalità dei docenti. Le esperienze dei Centri di insegnamento e di apprendimento hanno trovato origine nel contesto anglosassone e si sono in seguito propagate fino a giungere gradualmente in ogni area del pianeta. Le fisionomie della formazione che essi hanno offerto nelle università europee, americane, canadesi, australiane e asiatiche sono molto diverse fra loro nelle forme, nei contenuti e nelle durate (Harrison, 2002).

L'indagine NETTLE³ – *Network of European Tertiary Level Educators* (Kalman, 2008; van de Ven and oth. 2008), ad esempio, analizza 35 casi studio di istituzioni accademiche appartenenti a 23 Paesi europei e offre uno spaccato dello stato dell'arte europeo.

In generale, si riscontra un'assenza di legislazione che obblighi i docenti ad avere una formazione pedagogica in entrata, una volta presa una posizione permanente all'università; tuttavia, ci sono numerose iniziative di training per docenti, consistenti per esempio in brevi corsi o workshops, sia a inizio carriera che durante la professione. In alcuni casi la frequenza ad una formazione pedagogica è condizione necessaria per l'abilitazione all'insegnamento, spesso invece è ad adesione volontaria, ma costituisce punteggio per la progressione di carriera.

Nella maggior parte dei Paesi l'organizzazione è centralizzata e gestita, come si accennava, da appositi Centri deputati all'organizzazione di corsi, progetti ed eventi, mentre in alcuni altri è affidata a strutture inserite nelle facoltà o nei dipartimenti.

Le tipologie di attività che vengono proposte sono spesso corsi base, tenuti con alta variabilità di metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione che i docenti possano provare per poter successivamente replicare, seguiti da corsi più avanzati, che invece approfondiscano alcuni aspetti specifici (come l'uso delle tecnologie per l'educazione, la progettazione curricolare secondo teorie specifiche, la supervisione accademica, ecc..). La variabilità nei Paesi europei si vede anche nella durata di tali corsi, che possono andare da poche ore fino ad anni interi, con moduli componibili in periodi diversi.

I corsi propongono spesso lezioni, ma quasi sempre abbinate con metodologie interattive quali *problem based learning*, *peer mentoring*, lavori di gruppo, esercitazioni, riflessioni individuali e condivise per sviluppare una vera e propria comunità di pratiche. Analogamente, le modalità valutative proposte sono una combinazione di metodi, come attività con compiti specifici, portfolio, report scritti o relazioni.

3 <http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf/projectlist/114053>

Quasi in tutti i casi questi corsi portano ad una *certificazione*; nei Paesi dove il supporto istituzionale è maggiore, questi certificati vengono riconosciuti anche ai fini della carriera e del sistema retributivo. In queste realtà virtuose, in cui si dedicano risorse finanziarie, ma anche riconoscimento culturale alla formazione pedagogica dei docenti, i corsi e le attività formative tenute per il personale accademico hanno buona efficacia sia sui risultati dell'apprendimento degli studenti, scopo primo del miglioramento della didattica, sia sull'identità professionale dei docenti stessi e sulla loro motivazione alla crescita e allo sviluppo professionale (si veda ad. es. Postareff et al. 2007).

Dagli anni 90 in poi si è assistito ad un incremento delle ricerche sui temi dell'insegnamento e apprendimento e alla costituzione di specifiche *associazioni* per la formazione all'insegnamento dei professori universitari, ciascuna delle quali promuove pubblicazioni e conferenze sul tema. Queste reti nazionali di promozione di buone pratiche in campo di insegnamento e apprendimento accademico sono riunite nell' ICED, *International Consortium for Educational Development*⁴, un consorzio mondiale per la promozione dello sviluppo educativo e accademico che si pone l'obiettivo di promuovere e sostenere la conoscenza e comprensione individuali e collettive di tutti gli aspetti che riguardano lo sviluppo dell'istruzione superiore. Esso organizza eventi comuni, fornisce supporto ai network nazionali (anche per i Paesi in cui non esistano reti formalizzate) e aiuta le organizzazioni partner a sviluppare la propria capacità di sviluppo educativo dell'istruzione superiore attraverso la condivisione di pratiche, problemi e soluzioni.

Da un'analisi degli orientamenti formativi espressi dai Centri, dagli anni 70 fino ai nostri giorni sono rinvenibili alcuni trend che nel tempo hanno segnato il percorso evolutivo della formazione pedagogica e didattica del docente universitario. Le modificazioni si pongono in sintonia con la progressiva estensione delle responsabilità e dei ruoli assunti dal docente, in rapporto alle mutate rappresentazioni che hanno caratterizzato l'insegnamento accademico e la professionalità stessa del docente.

La formazione del docente, inizialmente tutta centrata su modelli trasmissivi di sviluppo istruzionale (*instructional development*) collegati al behaviorismo e alle logiche dell'istruzione programmata, procede negli anni 80 verso il riconoscimento di spazi di professionalità più ampi (tutoring, mentoring) che si accompagnano in modo particolare alle necessarie qualificazioni tecnologiche allora sempre più crescenti rispetto all'attività di insegnamento.

All'interno dei Centri, nel decennio successivo si riconosce l'importanza della professionalità docente collegata alle modificazioni in atto nell'università e in particolare si manifestano concezioni che confermano la centralità dell'apprendimento rispetto all'insegnamento. Si fa largo l'idea di un soggetto-persona dotato di conoscenze pregresse, motivazioni, esperienze personali ed esigenze di cambiamento continuo da considerare adeguatamente (Cranton, 1996). Compiono i presupposti per l'affermazione futura di modelli trasformativi anche se ciò non determina un effettivo cambiamento nelle pratiche di formazione che mantengono la coesistenza di modalità individuali e di gruppo, trasmissive e attive. Non va dimenticato che proprio in questi anni prende corpo l'esperienza del

4 <http://icedonline.net/>

SoTL prima richiamata, e si manifesta in modo pressante l'urgenza di sostenere il cambiamento personale e sociale dei docenti attraverso processi di formazione continua.

È negli anni del nuovo secolo che trovano maggiore applicazione le prospettive orientate all'abbandono dei modelli trasmissivi e l'affermazione prevalente di una cultura professionale in grado di accogliere nella pratica un pensiero nuovo nel rapporto fra insegnamento e apprendimento. Si abbracciano le logiche del costruttivismo e del costruzionismo alla cui base sta la visione reticolare, la elaborazione sociale della conoscenza e il riconoscimento dell'implicazione attiva dell'allievo quale protagonista del proprio sapere. Il docente realizza il suo compito attraverso pratiche di mediazione cognitiva e didattica, è riconosciuto come un professionista riflessivo (Schön, 1999), un esperto che opera attraverso processi di metacognizione all'interno di comunità professionali e di apprendimento (Wenger, 1998; Brown, 1997) in cui si elaborano le culture e le pratiche in uso attribuendo loro significati. Si raffigura con adeguata chiarezza l'idea di una professionalità complessa, fondata su competenze al plurale (Arreola e coll. 2003) che, in forma coerente, richiede una formazione altrettanto complessa, da articolare su quattro fondamentali direzioni formative (Wilkerson e Irby, 1998):

- la formazione al ruolo professionale;
- la formazione all'insegnamento;
- la formazione alla leadership;
- la formazione all'organizzazione.

Rispetto ad un ruolo sempre più complesso e multifaccettato del docente universitario, a cavallo tra ricerca, didattica e compiti organizzativo-gestionali, si fa sempre più strada l'idea che una didattica innovativa e il miglioramento delle competenze pedagogico-didattiche dei docenti siano fattori importanti per lo sviluppo dei singoli e delle loro istituzioni (Giovannini, 2010).

Saper insegnare richiede al docente non solamente notevole capacità comunicativa e di interazione con gli studenti, ma anche competenze nel design complessivo dell'azione didattica e formativa, coordinamento strategico e orchestrazione continua di apporti e funzioni, leadership trasformativa e scelte per l'empowerment dei singoli e dei gruppi. Sono tutte forme che hanno bisogno di essere dal docente adeguatamente comprese, elaborate ed affinate in relazione all'evoluzione delle pratiche, dell'ambiente organizzativo, del contesto professionale e delle rinnovate dimensioni culturali.

La proposta didattica del docente universitario deve, infatti, sempre di più, rispondere a bisogni di studenti in numero maggiore e più diversificati, da quelli tradizionali a quelli invece adulti e lavoratori, agli studenti stranieri, a quelli con bisogni speciali, che richiedono tempi e strutture organizzativo-didattiche diverse, metodologie e tecnologie avanzate, materiali e lezioni interattive e multilingue.

I Centri diventano organizzazioni in cui una *nuova professionalità docente* prende corpo. Più che contesti in cui seguire percorsi di formazione predefiniti si prospettano come luoghi di riflessione, studio, ricerca, sperimentazione per individuare, attraverso contributi comuni, le modalità più idonee per creare e interpretare adeguatamente ruoli e funzioni di docenza maggiormente in linea con le esigenze di un insegnamento efficace orientato a logiche per la formazione continua. Per far ciò, tali Centri propongono formazione pedagogica, seminari su temi di interesse educativo, consulenze specifiche a docenti o gruppi di docenti, risorse (ricerche, studi, documentazione) per progetti di ricerca educativa universitaria, conferenze pedagogiche, indagini e studi interni all'università per

promuovere maggiore consapevolezza e coinvolgimento (Messina, Zambelli, 2008).

Fra i fattori che determinano il successo dei Centri sono riconoscibili senza dubbio l'adeguatezza dei livelli organizzativi e un sostegno amministrativo e finanziario puntuale (Frantz et al., 2005), ma al tempo stesso risulta determinante la cultura dell'ambiente, la valorizzazione della collaborazione e dell'insegnamento.

Diventa cruciale altresì la posizione assunta da chi dirige il Centro di formazione (Sorcinelli, 2002), occorre, infatti, che i responsabili: stabiliscano delle complicità a vari livelli e assumano una leadership significativa; abbiano degli obiettivi chiari e predispongano delle procedure di valutazione; insistano sull'appropriazione da parte dei professori offrendo loro delle scelte, incoraggiando la partecipazione e creando dei sistemi collaborativi di sostegno.

Non sono infine da sottovalutare i rapporti che il Centro instaura con l'ambiente istituzionale in cui dovrà inserirsi, trovando raccordi con le esperienze pregresse, puntando alla formazione continua e avendo chiari i fattori che entrano in gioco rispetto al cambiamento (Ferman 2002).

4. Linee di indirizzo per la costituzione di un "centro per la qualità della didattica e il sostegno alla docenza" nell'Ateneo di Padova: il progetto PRODID⁵

4.1 Il contesto patavino

L'esperienza della valutazione della didattica universitaria, che da diversi anni in forma sistematica viene condotta nell'Ateneo patavino, ha favorito all'interno dell'organizzazione accademica un interessante dibattito circa le strategie migliori di cui dotarsi per indagare sui fenomeni in atto, per sperimentare modelli e pratiche di valutazione, per promuovere uno sviluppo ulteriore della qualità dell'insegnamento. In proposito possono essere ricordati i percorsi di studio, ricerca e sperimentazione realizzati con il pieno coinvolgimento dei Presidi delle Facoltà e dei Presidenti dei Corsi di studio attraverso il piano triennale di sviluppo su modelli e strumenti di valutazione e le molteplici iniziative di dibattito aperto al confronto nazionale e internazionale realizzate su più versanti (Prin, gruppi di ricerca interateneo, progetti di ateneo), culminate con il Convegno su "La valutazione della didattica universitaria" (Padova, 28-29 aprile 2009).

Gli esiti raccolti in tal senso hanno permesso di approfondire sul piano teorico e operativo le questioni generali della valutazione, di tracciarne forme e contenuti, di esplicitare i livelli e le modalità con cui i risultati dell'azione didattica e formativa rivolta agli studenti si rendono visibili.

È oggi sempre più radicata nella cultura dell'Ateneo la consapevolezza che la valutazione è un'azione fondamentale e indispensabile per la crescita complessiva dell'offerta didattica e formativa; senza di essa i processi di riflessione rischiano di avvilupparsi in dinamiche autoreferenziali e improduttive per il miglioramento. La valutazione è vissuta altresì come un'opera complessa che impegna la ricerca e l'organizzazione su più fronti, all'interno di visioni di sistema in

5 Ettore Felisatti è responsabile scientifico e Anna Serbati è coordinatrice del progetto PRODID, *Preparazione alla PROfessionalità Docente e Innovazione Didattica*.

cui inserire i molteplici fattori in gioco, intrecciando processi di ordine ascensionale (*bottom-up*) e discensionale (*top-down*). Questa concezione si sta traducendo operativamente su tre direzioni prevalenti di sviluppo:

- la *valutazione dell'impatto della formazione* rispetto al mondo del lavoro, condotta nell'ambito del progetto Agorà follow-up;
- l'*autovalutazione dei docenti*, posta in essere attraverso una sperimentazione di strumenti autovalutativi mirata su alcuni corsi di studio triennali e magistrali;
- la *valutazione degli insegnamenti*, realizzata dagli studenti con modalità on line su tutti i corsi.

Allo stato odierno, l'esperienza realizzata permette di confermare ciò che la ricerca da tempo ha già testimoniato: la presenza qualificata della *figura del docente universitario* è il *fattore cruciale che determina gli attributi della didattica*. Non si tratta qui di minimizzare le dimensioni ampie connesse al contesto organizzativo, ma di considerare adeguatamente i livelli di competenza posseduti dai docenti in relazione alle dinamiche che regolano i processi di insegnamento-apprendimento. Non dimentichiamo che tali dinamiche mettono in gioco esperienze, valori, credenze, conoscenze e capacità che i docenti e le comunità si sono auto-costruiti nel tempo, stabilendo una relazione con le modificazioni radicali che sono intervenute nell'ottica sia della formazione permanente nella società della conoscenza, sia delle rivoluzioni tecnologiche e delle conseguenti sfide che queste comportano a livello professionale. La valutazione della didattica, in sintesi, non fa altro che mostrare i risultati che i docenti conseguono in conformità a una professionalità che si è auto-formata nel tempo, di conseguenza, ogni esito valutativo critico può rinviare ad un possibile intervento diretto a colmare ambiti di preparazione che risultino quantomeno inadeguati per l'attività di insegnamento richiesta.

4.2 Obiettivi e strategie del progetto PRODID

In questo scenario il progetto PRODID, *Preparazione alla PROfessionalità Docente e Innovazione Didattica*, in linea con le più accreditate prospettive internazionali, si pone nell'ottica della promozione di sostegno alla docenza universitaria patavina, attraverso il coinvolgimento attivo dei docenti verso un innalzamento continuo della capacità professionale e degli standard acquisiti nelle attività di insegnamento-apprendimento.

Il progetto è di durata biennale e intende proporsi come esperienza preparatoria alla formalizzazione di un futuro *Teaching and Learning Center* (d'ora in poi TLC), puntando alla promozione di interconnessioni dinamiche e proficue fra quattro fondamentali ambiti:

- la *ricerca* nel campo della *didattica* e della *valutazione*;
- la *formazione* e il *sostegno* alla professionalità docente;
- l'*innovazione* nell'ambito della didattica;
- la *nuova professionalità* del docente universitario.

Lo sviluppo coerente di una siffatta prospettiva comporta l'instaurarsi di un raccordo costante dei quattro ambiti richiamati con i processi allargati della qualità organizzativa e della internazionalizzazione a cui tende in modo particolare la struttura patavina. La fisionomia prefigurata per il TLC garantisce un legame di-

retto con le strutture preposte alla elaborazione e gestione della didattica, in modo specifico con i Dipartimenti, le Scuole e i Corsi di studio; essa si pone inoltre nella condizione di stabilire azioni interconnesse con network locali, nazionali e internazionali.

Il progetto opera in via preliminare per la predisposizione di *specifici percorsi di formazione di base*. Questi saranno offerti in modo particolare ai docenti *neoassunti*, i quali potranno accedere liberamente insieme ai docenti e ricercatori incardinati che sentono l'esigenza di qualificare la propria azione di insegnamento-apprendimento.

Nel complesso, si tratta soprattutto di conseguire obiettivi integrati importanti volti a costruire un ambito permanente di studio e ricerca sulle problematiche e sui risultati della valutazione della didattica, ad avviare una riflessione approfondita per definire adeguatamente la professionalità docente e a innalzare la qualità complessiva della didattica e dell'offerta di formazione erogata dall'Ateneo.

In fase di primo impianto è infatti necessario investire specificatamente, in termini di riflessione e di progetto, su alcune problematiche nodali legate alla proposta formativa:

1. valorizzare gli *approcci trasversali* connessi all'azione didattica correlandoli con le *dimensioni disciplinari*, accogliendo le esigenze sia della didattica sia delle discipline;
2. indirizzare la formazione verso le *dimensioni individuali* e sostenere altresì modalità di azione e ricerca a *livello comunitario*, su percorsi di innovazione realizzati da gruppi di lavoro, settori scientifico-disciplinari e organismi;
3. attuare modelli di rinforzo alla docenza attraverso l'elaborazione e l'offerta di *percorsi formativi strutturati* da integrare con forme di *tutorato* e *coaching*, oltre che di *counseling*, e da instaurare secondo logiche di apprendimento generativo e sviluppo personale di empowerment;
4. predisporre uno spazio aperto e motivante di *libera adesione* da parte dei docenti, individuando altresì eventuali *strategie di incentivazione* alla partecipazione e al coinvolgimento attivo degli stessi.

Il progetto biennale dialoga fin dall'inizio con gli Organismi e gli Uffici già operanti rispetto al campo della didattica, con particolare riguardo ai Dipartimenti, al Presidio di Ateneo per la qualità della didattica, al Nucleo di Valutazione e ai Corsi di studio. In tale direzione esso intende proporsi come risorsa per lo studio, la ricerca e la sperimentazione di azioni qualificate.

La dimensione progettuale si colloca necessariamente all'interno di un network di Università straniere, soprattutto europee, statunitensi e del mondo francofono, in cui operano da tempo qualificati TLC; in tal senso il progetto promuove e valorizza le politiche per l'inserimento attivo dell'Ateneo di Padova nei *processi di internazionalizzazione* oggi particolarmente auspicati ai vari livelli dell'organizzazione.

La supervisione del progetto prevede la presenza attiva di un *Comitato dei Saggi*, composto da studiosi di chiara fama, esperti delle tematiche oggetto d'indagine e di intervento, che avrà il compito di svolgere azioni di stimolo, riflessione e proposta rispetto al Gruppo di Ricerca, contribuendo in tal modo alla qualificazione delle scelte adottate in sede di sviluppo progettuale.

Il Centro costituirà un *ambito permanente di studio e ricerca sulle problematiche e sugli esiti della valutazione della didattica*, per ottimizzare i processi di ri-

levazione in atto sviluppandoli in forma multidimensionale, elevare la qualità degli esiti valutativi conseguiti e favorire processi di implicazione di docenti, non docenti, studenti e stakeholder verso l'innalzamento degli standard della didattica. Esso si configurerà inoltre come polo per una *riflessione approfondita sulla professionalità docente*, basata su *analisi e ricerche sugli aspetti dell'insegnamento*, approfondendone le configurazioni specifiche relative al rapporto docente-allievi (principi e strategie metodologiche, ambienti di apprendimento, modelli di interazione, strumenti didattici,...), alle strutture curriculari e al contesto organizzativo, abbracciando lo studio delle dimensioni attuali della ricerca pedagogica, educativa, psicologica e sociale in rapporto alla centralità del soggetto che apprende, ai modelli di intervento sommativo e trasformativo, alle qualità reticolari della conoscenza e del sapere, alle componenti tecnologiche dell'intervento didattico, ai rapporti fra didattica, discipline e ricerca scientifica.

Il progetto, per raggiungere gli obiettivi sopraccitati, si articola rispetto a docenti e ricercatori, soprattutto neoassunti, attraverso interventi di formazione e di supporto all'innovazione e alla professionalità docente. Nello specifico il Gruppo di Progetto – costituito da docenti, ricercatori, assegnisti e dottorandi dell'Ateneo provenienti da ambiti disciplinari diversi, in collaborazione con strutture quali il Centro Linguistico di Ateneo, il Centro Studi Statistici e il Centro Multimediale E-learning di Ateneo⁶ – è chiamato a sviluppare, in forma organica e integrata, linee di ricerca e intervento su quattro aree tematiche, riferibili a peculiari *Unità di Ricerca (UR)*:

- UR1, *Metodologie di formazione per l'insegnamento-apprendimento*: è un'area chiamata a predisporre i percorsi di formazione dei soggetti coinvolti riguardo alla didattica facendo riferimento alla progettazione, realizzazione e valutazione di interventi formativi e alla qualità delle dinamiche fra chi insegna e chi apprende.
- UR2, *Innovazione didattica e tecnologie*: ha il compito di concretizzare la messa a punto dei processi di innovazione della didattica con particolare riferimento all'impiego di tecnologie per la didattica e dell'uso di modalità di intervento on line.
- UR3, *Ricerca valutativa nel campo della didattica*: è focalizzata sulla ricerca in ambito valutativo e particolarmente attenta a garantire e a promuovere adeguati livelli di approfondimento scientifico delle pratiche di valutazione realizzate in ateneo e ad un proficuo utilizzo dei risultati nei contesti di insegnamento.
- UR4, *Modelli organizzativo-gestionali per la qualità della didattica*: è orienta-

6 Ettore Felisatti è responsabile scientifico di progetto e Anna Serbati è coordinatrice dello stesso.

Il Gruppo di Progetto si articola in 4 unità di ricerca ed è così composto:

- UR 1: Ettore Felisatti, Monica Fedeli, Michelangelo Vianello, Fiona Dalziel, Anna Serbati.
- UR 2: Luigi Castelli, Marina De Rossi, Claudio Riva, Mario Giampaolo, Cecilia Dal Bon, Angelo Calò, Dario Da Re, Cinzia Ferranti.
- UR 3: Gianpiero Dalla Zuanna, Renata Clerici, Massimo Castagnaro, Debora Aquario, Cristina Mazzucco, Adriano Paggiaro, Omar Paccagnella, Sabrina Martinoia, Cristina Stocco, Silvia Pierobon.
- UR 4: Paolo Gubitta, Enzo Menna, Martina Gianecchini.

ta a predisporre uno studio del contesto in cui si realizzano efficaci interventi didattici, sulla base di una analisi del sistema e del campo organizzativo-strutturale che supportano la didattica e la formazione erogata.

Ogni unità si presenta in forma interdisciplinare, accogliendo al suo interno studiosi di varie discipline, e si propone di approfondire e sviluppare la tematica di riferimento agendo in modo complementare e integrato rispetto alle altre unità, con momenti di autonomia e necessarie convergenze rispetto agli strumenti e ai processi gradualmente elaborati.

4.3 Fasi di intervento e risultati attesi

Le fasi del progetto sono due e si sviluppano annualmente e sono così articolate:

FASE I: Dalla rilevazione dei bisogni all'elaborazione del piano formativo

Nel corso di questa prima annualità, raffigurata in figura 1, sono previsti l'analisi e l'approfondimento del quadro teorico di riferimento del progetto, in rapporto anche a ciascuna unità di ricerca, con l'intento di delineare in forma esaustiva *lo stato dell'arte della formazione della docenza in ambito accademico*, oltre che di identificare e analizzare le esperienze internazionali maggiormente accreditate rispetto alla tematica del progetto. Tale linea permette di porre le premesse per costituire una *rete internazionale* di riferimento e di confronto con alcune università straniere, per questo sono prese in considerazione realtà che dimostrano modelli consolidati di pratiche formative rivolte alla docenza e che dispongono di visioni di sistema e articolazioni innovative in merito alla didattica, alle tecnologie e all'azione organizzativa.

Un secondo aspetto centrale, in questa prima fase, è *l'analisi del contesto paviano*. A questo proposito, si tratta di far emergere bisogni e rappresentazioni dei docenti in merito all'adeguatezza della propria azione professionale, procedendo anche all'individuazione di buone pratiche di insegnamento-apprendimento che possono costituire un contesto privilegiato per lo sviluppo di azioni formative innovate. Sono in fase di predisposizione percorsi e strumenti per conoscere in forma specifica la realtà docente e le dimensioni della didattica nell'ateneo, sviluppando altresì percorsi di studio e approfondimento dei risultati della valutazione della didattica realizzata nell'ateneo.

Al tempo stesso si opera per intercettare le esigenze degli organismi di riferimento per la didattica, attivi nella sede universitaria (Presidio per la qualità della didattica, Dipartimenti, CdS, Scuole, commissioni istituzionali), al fine di costituire significativi raccordi sinergici in grado di sostenere a livello di sistema il piano di intervento per la formazione dei docenti e gli obiettivi in esso preventivati.

Si stanno predisponendo infine alcune fondamentali condizioni operative e di sistema, allestendo un sito del progetto in cui si renderanno visibili all'esterno le azioni realizzate e si supporteranno le attività formative.

Da questi elementi di contesto locale e globale, sarà possibile predisporre un piano formativo rivolto al personale neoassunto dell'Ateneo.

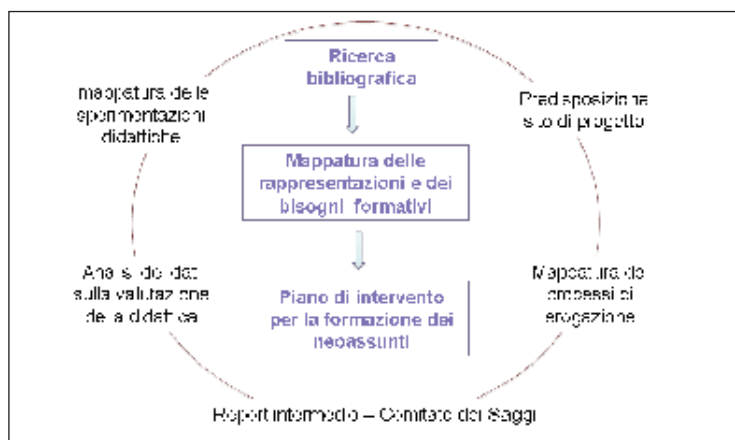


Fig. 1. Articolazione della prima annualità di progetto PRODID

FASE II: L'avvio del piano formativo, il sostegno alla docenza e la costituzione del Centro

Nel corso della seconda annualità, illustrata in figura 2, è prevista *l'implementazione del percorso formativo* progettato nella prima fase. Si predisporranno momenti d'aula tenuti da esperti, esperienze laboratoriali, attività di simulazione e di scambio tra pari, allo scopo di costruire *“teaching commons”*, in cui i docenti implicati, come una *learning community*, costruiscano e condividano insieme una cultura della ricerca e dell'innovazione per l'insegnamento e l'apprendimento.

In parallelo all'attività di formazione dei neoassunti, si prevede la costituzione in via sperimentale di un pool di esperti (*Learning Teaching Designers-LTD*) nel campo della progettazione e gestione della didattica, individuati nell'ateneo tra i docenti in servizio, sulla base di competenze acquisite nella pratica e nell'innovazione della didattica universitaria. Queste figure, attraverso uno specifico percorso formativo, verranno preparate ad esercitare verso il neo-docente in formazione funzioni di *mentoring, coaching, scaffolding e fading*, per sostenere l'induzione alla professione.

Attraverso alcune esperienze pilota di sperimentazione assistita, si *accompagnerà il docente*, in particolare il neoassunto, nel percorso di progettazione, conduzione e valutazione dei propri insegnamenti, aiutandolo a costruire un quadro di raccordo con l'articolazione formativa e gli obiettivi stabiliti dai Corsi di studio.

Ai docenti verrà fornito uno strumento di autovalutazione della propria pratica professionale, congiuntamente ad un *handbook* che affronti i temi fondamentali della didattica a livello progettuale, metodologico, gestionale e valutativo.

Si prevede il *coinvolgimento di alcuni corsi di laurea* maggiormente impegnati su processi innovativi con i quali, in base alle esigenze in essi presenti, avviare attività di *sperimentazione per migliorare e innovare l'offerta didattica*, le strategie di insegnamento e apprendimento, l'uso delle tecnologie, l'attivazione di processi di valutazione.

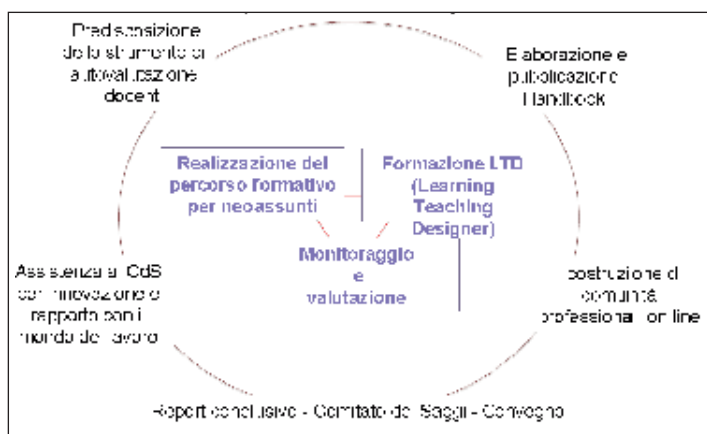


Fig. 2. Articolazione della seconda annualità di progetto PRODID

4.4 Monitoraggio e valutazione

Le attività di progetto vengono e verranno costantemente monitorate e valutate attraverso strumenti di rilevazione dell'efficacia e dell'efficienza di processo, prodotto e impatto. In tale direzione vengono elaborati dispositivi in grado di far emergere le dimensioni quantitative (attraverso questionari e interviste strutturate, osservazioni sul campo) e qualitative (con studi di caso, focus group, interviste aperte e semistrustrate) secondo un approccio *mix methods* di uso integrato degli strumenti. I fenomeni saranno vagliati in fase iniziale, in itinere e finale, ciò permetterà di operare sia in previsione di eventuali rivisitazioni/rimodulazioni/miglioramenti durante l'iter operativo, sia con l'obiettivo di una valutazione effettiva degli esiti conseguiti al termine dei percorsi realizzati.

Il modello valutativo procede verso la messa in campo di azioni valutative e autovalutative da parte di tutto il Gruppo di Ricerca; per questa ragione sono organizzati incontri periodici fra le Unità, al fine di garantire un processo articolato e al tempo stesso ben integrato.

Il Comitato dei Saggi, mediante supervisione periodica dei lavori e delle attività e attraverso la presenza alle conferenze di progetto, fa da garante per il raggiungimento degli obiettivi e per lo sviluppo delle strategie innovative e migliorative di PRODID.

Riferimenti

- Aquario, D. (2008). La qualità e la valutazione dell'insegnamento universitario: indicazioni emergenti dalla letteratura internazionale. *CADMO*, XVI, 1, 77-108.
- Arreola, R., Theall, M., Aleamoni, L. M., (2003). *Beyond scholarship: recognizing the multiple roles of the professoriate*. Comunicazione presentata all'incontro annuale dell'American Educational Research Association. Chicago: Illinois.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie foundation for the advancement of teaching.
- Brown, A. L. (1997). Transforming Schools Into Communities of Thinking and Learning About Serious Matters. *American Psychologist*, 52, 399-413.
- Capano, G., Regini, M. (2011), (eds). *Tra Didattica e Ricerca: quale assetto organizzativo per le Università italiane? Le lezioni dell'analisi comparata*. Roma: Fondazione CRUI.

- Cranton, P. (1996). Professional development as transformative learning. In *New perspectives for teachers of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education . Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2007). *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions*. Helsinki: ENQA. <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>
- Felisatti, E. (2011). Didattica universitaria e innovazione. In: L. Galliani (ed). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (137-143). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ferman, T. (2002). Academic professional development practice: what lecturers find valuable. *The international journal for academic development*, 7, 2, 146-158.
- Frantz, A. C., Beebe, S. A., Horvath, V. S., Canales J., Swee, D. E. (2005). The roles of teaching and learning centers. In: Chadwick-Blossey S. S., Robertson D. R. (eds). *To improve the academy. Resources for faculty, instructional and organizational development*, 23. Bolton MA: Anker.
- Galliani, L. (2011), (ed). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giovannini, M. L. (2011). La formazione all'insegnamento dei professori universitari. In L. Galliani (ed), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (63-78). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Harrison, J. (2002). The quality of university teaching: Faculty performance and accountability. A literature review, *Canadian Society for the Study of Higher Education Professional File*, 21, 3-20.
- Kalman, A., (2008). (ed.). *Case Studies in the Development and Qualification of University Teachers in Europe*. NETTLE Thematic Network Project, Publication Series 1.
- Langevin, L. (2008), (ed). *Conception, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université: Perspectives pour la formation*. Montreal: Université du Québec.
- Langevin, L., Grandtner, A. M, Mènard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université: un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 3, 643-664.
- Luzzatto, G. (2008). Ordinamenti didattici e governo dell'Università. In Nuzzaci A., Grange T. *Qualità, ricerca, didattica. Quale sistema europeo per l'istruzione superiore?* Milano: FrancoAngeli.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of University teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- McAlpine, L., Grandell, T. (2003). Teaching improvement grants: their potential to promote a scholarly approach to teaching. *Journal of further and higher education*, 27, 2, 187-194.
- Messina, L., Zambelli, F. (2008). Formazione degli insegnanti e ricerca didattica universitaria. In C. Biasin (ed). *La responsabilità sociale dell'Università per le professioni* (207-230). Lecce: Pensa Multimedia.
- Palumbo, M. (2002). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Roma: FrancoAngeli.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education,. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Quinlan, K.M. (2002). Scholarly dimensions of academics' beliefs about engineering education. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 8, 1, 42-64.
- Schön, D. A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Roma: Dedalo.
- Seldin, P. (1999). Self-evaluation: What works? What doesn't?. In P. Seldin and Associates. *Changing practices in evaluation teaching*. Bolton: Anker Publishing Company.
- Seldin, P. (2006), (ed). *Evaluating faculty performance. A practical guide to assessing teaching, research and service*. San Francisco: Jossey Bass.
- Semeraro, R. (2006), (ed). *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*. Milano: FrancoAngeli.

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2, 10, 123-142.
- Sorcinelli, M. D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. In: K.H. Gillespie, L.R. Hilsen, E.C. Wadsworth (eds). *A guide to faculty development: practical advice, examples and resources*. Bolton, Massachusetts: Anker.
- Van de Ven, N., Koltcheva, N., Raaheim, A., Borg, C. (2008). *Educator Development: Initial Entry Training Policy and Characteristics*. NETTLE Project Publications.
- Visco, I. (2009). *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*. Bologna: il Mulino.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: University Press.
- Wilkerson, L., Irby, D. (1998). Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. *Academic medicine*, 73, 4, 387-394.