

**SCHOLARSHIP OF TEACHING
AND LEARNING
PER UNA DIDATTICA UNIVERSITARIA
DI QUALITÀ**

**SCHOLARSHIP OF TEACHING
AND LEARNING
FOR A QUALITY HIGHER EDUCATION**

a cura di / editors

Patrizia Ghislandi, Umberto Margiotta, Juliana Raffaghelli

Con i contributi di:

Artesini, Baldacci, Capogna, Castagnaro, Downs, Felisatti, Fernandez Lamarra, Ghislandi, Kline, Margiotta, McAleese, Minerva, Moore, Nan Yang, Perez Centeno, Raffaghelli, Riley, Senato Accademico dell'Università di Trento, Serbati, Vermette

La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)

Journal classified as A by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Iuav Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), E. Gattico (Università di Bergamo), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma) G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade da Educação, Universo Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (Bar Hilla University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Demetrio Ria: PhD in Discipline Storico-Filosofiche, Università del Salento

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 1/2014: Daniele Morselli (Università Ca' Foscari Venezia), Diana Olivieri (Università Ca' Foscari Venezia), Elena Zambianchi (Università Ca' Foscari Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Fabio Slaviero (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:
Licosa S.p.A. – Signora Laura Mori – Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze – Tel. +055 6483201 – Fax +055 641257

FINITA DI STAMPARE MARZO 2014



Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

Coordinatore: Prof. Umberto Margiotta, Università Cà Foscari, Venezia

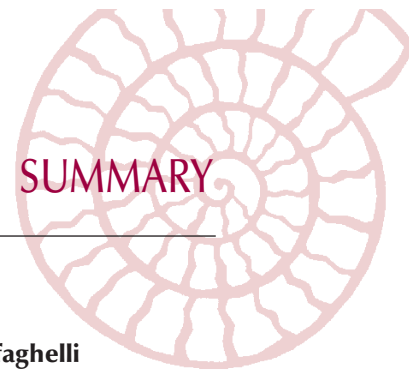
Esperti invitati per il 2013

Prof.ssa Jenny Aguilera, Università Nazionale di Asunción, Paraguay
Prof.ssa Giuditta Alessandrini, Università di Roma 3
Prof.ssa Marguerite Altet, Università di Nantes, Francia
Prof.ssa Gloria Alvarez Cadavid, Pontificia Universidad de Colombia
Prof. Yves André, Università di Grenoble, Francia
Prof. Paolo Emilio Balboni, Università Cà Foscari, Venezia
Prof. Massimo Baldacci, Università di Urbino
Dott.ssa Monica Banzato, Università Cà Foscari, Venezia
Prof. Jean-Marie Barbier, CNAM, Parigi
Dott.ssa Barbara Baschiera, Università Cà Foscari, Venezia
Prof. Luigino Binanti, Università del Salento
Dott.ssa Stefania Bocconi, ITD-CNR, Genova
Prof. Kostantinos Christou, University of Cyprus, Nicosia
Prof. Gustavo Constantino, Pontificia Universidad Católica, Buenos Aires, Argentina
Prof.ssa Carmel Mary Coonan, Università Cà Foscari, Venezia
Dott. Massimiliano Costa, Università Cà Foscari, Venezia
Prof. Jean David, Università di Grenoble, Francia
Dott.ssa Rosita De Luigi, Università di Macerata
Prof. Mario Di Mauro, Università Cà Foscari, Venezia
Prof.ssa Mary Rose Dore, Università Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasile
Prof. Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento
Dott.ssa Gilda Esposito, Università di Firenze
Prof. Michel Fabre, Università di Nantes, Francia
Prof. Néstor Fernández Lamarra, Universidad de Tres de Febrero
Prof. Reuven Feuerstein, Università di Tel Aviv e ICELP (International Center for Enhancement of Learning Potential) Gerusalemme, Israele
Prof. Italo Fiorin, Università LUMSA, Roma
Prof. Gordon Fisher, Università di Harvard, USA
Prof.ssa Mariane Frenay, Università Cattolica di Lovanio
Prof.ssa Olga Galatanu, Università di Nantes
Prof. Mario Galzigna, Università Cà Foscari, Venezia
Prof.ssa Emma Gasperi, Università di Padova
Prof. Giuseppe Grendene, Università di Verona
Prof. Pascal Guibert, Università di Nantes, Francia
Prof. Emilio Gutiérrez Rodríguez, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción
Prof.ssa Ausra Janulienė, University of Vilnius
Prof.ssa Maria Jodłowiec, University of Krakow, Poland
Prof.ssa Monika Kovacs, University of Budapest
Prof.ssa Edilza Laray de Jesus, Universidade do Amazonas

Dott.ssa Elena Luppi, Università di Bologna
Prof. Carmelo Majorana, Università di Padova
Prof. Roberto Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Francesco Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Marxiano Melotti Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Giuseppe Milan, Università degli studi di Padova
Prof. Vittorio Midoro, ITD-CNR, Genova
Dott.ssa Rita Minello, Università Cà Foscari, Venezia
Dott. Daniele Morselli, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof.ssa Luigina Mortari, Università Di Verona
Prof. Philippe Mustière, Università di Nantes, Francia
Prof. Giorgio Olimpo, ITD-CNR, Genova
Dott.ssa Diana Olivieri, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof.ssa Carmen Maria Pandini, Unisul, Florianopolis, Brasile
Prof. Francesco Peluso, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Paolo Peticari, Università di Bergamo
Prof. Corrado Petrucco, Università di Padova
Prof. John Polesel, Università di Melbourne, Australia
Prof. Agostino Portera, Università degli Studi di Verona
Prof. Mario Quaranta, Università di Padova
Prof.ssa Daniela Ramos, Università di Santa Catarina, Brasile
Dott.ssa Juliana E. Raffaghelli, Università di Trento
Dott. Manuela Repetto, ITD-CNR, Genova
Dott. Demetrio Ria, Università del Salento
Prof. Arduino Salatin, Università IUSVE, Venezia
Prof.ssa Anna Rita Sartori, Università Federale di Pernambuco
Prof. Georges Sawadogo, Università di Koudougou, Burkina Faso
Prof.ssa Raffaella Semeraro, Università degli studi di Padova
Pro.ssa Inna Semetsky, Università di Newcastle, Australia
Prof. Marcello Tempesta, Università del Salento
Prof. Fiorino Tessaro, Università Cà Foscari, Venezia
Prof. Oscar Parra Trepowsky, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción
Dott. Paolo Torresan, Santa Monica College, CA
Dott. Andrea Velardi, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Alain Vergnioux, Università di Caen, Francia
Prof. Friedrich Wittib, Pädagogische Hochschule des Bundes Tirol, Innsbruck, Austria

Ringraziamenti

Il Direttore responsabile e il Comitato scientifico della rivista *Formazione & Insegnamento* esprimono un sentito ringraziamento ai referees anonimi che hanno permesso di migliorare sensibilmente la qualità dei contributi presentati nella rivista.



- 9 **Prefazione / Preface**
by **Patrizia Ghislandi, Umberto Margiotta, Juliana Raffaghelli**

CONTESTO E POLITICHE / CONTEXT AND POLITICAL

- 19 **Mary McAleese**
Realising the potential of quality in learning and teaching in higher education in Europe
Per un insegnamento/apprendimento di qualità nelle università europee
- 25 **Massimo Castagnaro, Stefania Capogna**
L'ANVUR e la qualità della didattica universitaria
ANVUR and the quality of academic teaching
- 39 **Senato Accademico dell'Università di Trento**
La politica per la Qualità della Formazione dell'Università di Trento
The policy for ensuring quality in education at the University of Trento
- 45 **Tommaso Minerva**
Tecnologie e didattica universitaria in Italia: quali passi verso la 'normalità'
ICT and Education in Italian Universities: steps to normality?
- 57 **Patrizia Ghislandi, Juliana Raffaghelli**
Quality teaching matters: perspectives on quality teaching for the modernization of higher education. A position paper
Importanza della qualità dell'insegnamento per la modernizzazione della formazione universitaria. Un position paper

PROSPETTIVE TEORICHE: UNO SGUARDO INTERNAZIONALE THEORETICAL PERSPECTIVES: ONE INTERNATIONAL LOOK

- 89 **Umberto Margiotta**
Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria
To teach, today, to the University. A Master for the university Didactics
- 107 **Patrizia Ghislandi, Juliana Raffaghelli**
Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità
Scholarship of Teaching and Learning for quality teaching and learning in Higher Education
- 129 **Massimo Baldacci**
University education and didactics
La formazione universitaria e la didattica
- 137 **Ettore Felisatti, Anna Serbati**
Professionalità Docente e Innovazione Didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari
Teacher professionalism and didactic innovation: A proposal by the University of Padua for the professional development of academic teachers

- 155 **Cynthia L. Kline, Paul J. Vermette, Timothy M. Downs, Danyelle A. Moore**
Higher Education Instructional Change in a U.S. Context: Investigating the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) Innovations at Niagara University
Cambiamento dell'Istruzione Superiore negli Stati Uniti: Una ricerca sulle innovazioni relative alla Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) presso la Niagara University
- 171 **Norberto Fernandez Lamarra, Cristian Perez Centeno**
Internacionalización, virtualización y convergencia de la Educación Superior. Nuevos contextos para América Latina y Europa / Higher Education internationalization, virtualization and convergence. New contexts for Latin America and Europe
Internazionalizzazione, "virtualizzazione" e convergenza dell'Istruzione Superiore. Nuovi contesti per l'Istruzione Superiore

STUDI E RICERCHE SUL CAMPO / STUDIES AND SEARCHES ON THE FIELD

- 197 **Patrizia Ghislandi**
Quality teaching by design for learning....o dell'uovo di Brunelleschi
Qualità dell'insegnamento e progetto per apprendere.... o dell'uovo di Brunelleschi
- 211 **Juliana Raffaghelli**
A Scholarship of Open Teaching and Learning: new basis for quality in higher education
La scholarship di una didattica aperta: nuove basi per la formazione universitaria di qualità
- 245 **Catherine Riley**
The International Student's Voice: can it make a difference?
Enhancing the International Student's Learning Experience
La voce dello studente internazionale può fare la differenza? Migliorare l'esperienza di apprendimento dello studente internazionale
- 265 **Luca Artesini**
Il coinvolgimento degli studenti nel processo di analisi e miglioramento della didattica accademica
The involvement of students in the process of analysis and improvement of academic teaching
- 275 **Nan Yang**
Perception and Barriers of Quality Teaching. From the Perspective of University Teachers in Italy, UK and China
Insegnamento accademico di qualità e barriere che lo ostacolano, dal punto dei vista dei docenti, in Italia, Regno Unito e Cina

- 289 **COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**



PREFAZIONE / PREFACE

Patrizia Ghislandi

Università di Trento - patrizia.ghislandi@unitn.it

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia - margiot@unive.it

Juliana Raffaghelli

Università Ca' Foscari, Venezia - juliana.raffaghelli@unitn.it

Il modello della formazione universitaria, rimasto inalterato per centinaia di anni, è oggi profondamente messo in discussione. Infatti non è più sostenibile sia dal punto di vista dell'efficienza (organizzazione e spese dell'istituzione e degli studenti) sia per l'efficacia (abbandono degli studi, studenti fuori corso, accesso al mondo del lavoro dei laureati).

C'è un sostanziale accordo fra i recenti studi nordamericani (Sheets, Crawford, & Soares, 2012) (Brown, Calkins, & Siemens, 2012) ed europei (EURYDICE, 2012, p. 224) (European Commission: 2006, 2011a, 2011b; McAleese et al. 2013) circa le possibili leve del cambiamento. È universalmente riconosciuto che le università sono attori chiave per una transizione di successo alla economia e alla società della conoscenza, ma anche che questo settore cruciale ha la necessità di una profonda ristrutturazione e modernizzazione. Ciò è particolarmente sentito in una Europa che sta lottando in questi anni per riuscire a tenere il passo, nelle proprie istituzioni accademiche, dell'innovazione e dell'eccellenza, che sono fondate sulla qualità degli interscambi tra tre fattori principali: la gestione, la ricerca e l'insegnamento

In questo numero monografico ci occupiamo in particolare della qualità della formazione universitaria che deve oggi confrontarsi con sfide che riguardano, oltre che i risultati relativi all'apprendimento, anche le richieste della realtà territoriale e il confronto con le altre istituzioni.

Inoltre le pratiche pedagogiche tradizionali assistono ad una rivoluzione portata dalla *open education*. Infatti i nuovi modelli didattici basati sulle innovazioni introdotte dalle tecnologie educative vengono considerati un punto di riferimento nel processo di ripensamento della educazione universitaria (Daniels, 2012), mentre l'*openess* potenzialmente può avere un notevole impatto sulle dimensioni chiave del cambiamento nella formazione universitaria: attrattività, flessibilità, accessibilità, sostenibilità, innovazione. Dimensioni che derivano dal Processo di Bologna e dal concetto di qualità suggerito da ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Secondo lo stato dell'arte internazionale l'*openess* della formazione accademica si può declinare in: OER-Open Educational Resources (UNESCO, 2002), OEP-Open Educational Practices (OPAL project/EF-QUEL, Elhers, 2011) e MOOC-Massive Open Online Courses (Siemens, 2012).

È da notare che nonostante l'insegnamento sia un elemento rilevante nel sistema di qualità, allo stesso è data una importanza solo secondaria rispetto all'organizzazione e alla ricerca (Henard & Roseveare, 2012).

Come viene affermato dall' OECD (Hénard, 2010, p. 9), «As higher education systems grow and diversify, society is increasingly concerned about the quality of programmes. Much attention is given to public assessments and international rankings of higher education institutions. However these comparisons tend to overemphasize research, using research performance as a yardstick of institutional value. If these processes fail to address the quality of teaching, it is in part because measuring teaching quality is challenging».¹

E i risultati di ricerca conseguiti negli ultimi 30 anni su processi educativi e su molte pratiche pedagogiche (come l'apprendimento collaborativo, la valutazione formativa, la ricerca condotta direttamente dai docenti, etc.) ancora oggi sono hanno poche ricadute in università, in parte perché l'insegnamento sembra essere di interesse secondario per molti docenti universitari, dato che sono previste poche ricompense in termini di carriera per coloro che introducono innovazioni, in parte perché da parte dei docenti è stato frequentemente collegato alla sola conoscenza del contenuto e a convinzioni personali, spesso naïf, sulle teorie dell'insegnamento e apprendimento.

Considerando il contesto descritto questo numero monografico dal titolo *Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità* intende promuovere la *SoTL-Scholarship of Teaching and Learning* dando un contributo alle politiche, alle strategie e alle pratiche che riguardano la qualità dell'insegnamento universitario, sulla base di ricerche nel campo della educazione.

Per *scholarship*, in italiano un termine abbastanza difficile da tradurre, intendiamo i metodi, le attitudini, le tradizioni e le attività che uno studioso utilizza in una sincera ricerca della verità. *SoTL-Scholarship of Teaching and Learning* riguarda la ricerca sulla didattica e tutte le attività ad essa connesse per rendere pubblici i risultati conseguiti. Utilizziamo il termine didattica poco apprezzato nella sua versione anglofona (*didactics*) perché ricondotto ad un significato peggiorativo di mera gestione delle attività di insegnamento perché nella tradizione dell'Europa continentale didattica è un termine che richiama una profonda e antica tradizione pedagogica di eccellenza nello studio del processo insegnamento/apprendimento. Tradizione che si è purtroppo un po' diluita quando si parla di educazione universitaria (Ghislandi, Raffaghelli, in questo numero monografico).

Il concetto di SoTL è stato introdotto nel 1990 da Ernest Boyer, presidente della *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, una fondazione creata nel 1905 e con base a Stanford in California, nella monografia dal titolo "*Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*", destinata ad avere un'ampia eco in tutte le università americane. Attualmente esistono alcune riviste accademiche che si occupano esclusivamente di SoTL, e numerose riviste disciplinari che si occupano del buon insegnamento nelle singole discipline. Inoltre la International Society for the Scholarship of Teaching & Learning (ISSOTL), fondata nel 2004 da 67 accademici di diversi paesi, promuove una conferenza annuale sul tema.

1 «Dato che il sistema educativo sta crescendo e diversificandosi, la società è sempre più attenta alla qualità dei programmi. E molta attenzione è prestata alla valutazione e alle classifiche internazionali delle università. Pur tuttavia questi sistemi di confronto tendono a enfatizzare la ricerca, utilizzando i traguardi raggiunti nella ricerca come elemento di confronto del valore delle istituzioni. Se questi processi falliranno nell'occurarsi della qualità dell'insegnamento, in parte è perché è molto difficile riuscire a misurare la qualità dell'insegnamento» (trad. a cura degli autori).

SoTL sostiene che ogni docente che è titolare di un insegnamento ha la responsabilità di tenersi aggiornato su cosa sia la didattica a livello universitario. Questa affermazione ovviamente porta con sé numerose conseguenze, come ad esempio il necessario supporto e riconoscimento da parte delle istituzioni della attività di insegnamento

Se questo è lo sfondo teorico il numero monografico di Formazione e Insegnamento dedicato alla *Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità* si articola in 3 parti:

1. contesto e politiche;
2. prospettive teoriche: uno sguardo internazionale;
3. studi e ricerche sul campo.

Aprire la prima parte, **contesto e politiche**, un lavoro di **Mary McAleese** Professore emerito della Queen's University of Belfast e presidente dell'High Level Group on the Modernisation of Higher Education, voluto dalla Unione Europea dal titolo *Per un insegnamento/apprendimento di qualità nelle università europee*. Nel suo lavoro McAleese riferisce che l'High Level Group pubblicherà il proprio report finale alla metà del 2014. Afferma che la tecnologia non è una panacea per le sfide strutturali del nostro sistema educativo universitario, ma usata intelligentemente può aiutare a risolverle e che le possibilità che offre di liberare docenti e studenti dal vecchio modo di fare le cose e di passare dalla trasmissione alla co-creazione della conoscenza può anche dare un impulso al potenziale di innovazione della educazione accademica.

Nel loro articolo dal titolo *L'ANVUR e la qualità della didattica universitaria* **Masimo Castagnaro e Stefania Capogna** dell' Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) spiegano che l'ente a cui appartengono ha il compito di valutare la qualità della ricerca e della didattica delle Università Italiane e sulla base delle linee guida europee (ESG), pubblicati dall'ENQA, ha proposto: un sistema di valutazione basato sull'autovalutazione e su procedure di assicurazione interna della qualità, un sistema di valutazione esterna annuale dei risultati della ricerca e della didattica (Valutazione Periodica) e un sistema di accreditamento dei corsi di studio universitari. L'intero sistema integrato denominato AVA (Autovalutazione; Valutazione Periodica; Accreditamento) esprime il modello di AQ di ateneo italiano. Dai primi risultati della valutazione si può dire che la sfida più importante per l'intero sistema universitario è il cambiamento di mentalità da un approccio burocratico-compilativo ad uno che veda il miglioramento della qualità della formazione come l'obiettivo principale da raggiungere proprio mediante un sistema di valutazione articolato e partecipato.

L'Università degli Studi di Trento ha approvato nel maggio 2013 una politica per la Qualità della Formazione che identifica le parti interessate, gli ambiti di intervento e le responsabilità nell'attuazione, con l'obiettivo di rendere più aperto, documentato e verificabile il rapporto tra studenti e docenti, con significative ricadute anche in termini di reputazione dell'ateneo. A firma del **Senato Accademico dell'Università di Trento** si riporta qui il documento emerso, dal titolo *La politica per la Qualità della Formazione dell'Università di Trento*.

Tommaso Minerva dell'Università di Modena e Reggio Emilia e Presidente della Sie-L-Società Italiana di e-Learning commenta il Decreto pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 7 del 10 gennaio 2014, nel quale il Miur parla di corsi offerti integralmente in modalità teledidattica o in modalità blended, ma senza esplicitare cosa si intenda per quest'ultima modalità. Minerva nell'articolo *Tecnologie*

e didattica universitaria in Italia: quali passi verso la 'normalità' offre alcune considerazioni (inviata al Miur in un documento approvato dal Consiglio Scientifico e dal Consiglio Direttivo Siel del 15-16 marzo 2014 dal titolo "Proposta Linee Guida Sle-L sui Corsi di Studio Universitari in modalità 'blended'") per avviare un confronto sul rinnovamento della didattica universitaria in Italia e sull'introduzione di una misura della qualità basata sui risultati e non sulle procedure.

Patrizia Ghislandi e Juliana Raffaghelli del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento nel lavoro *Importanza della qualità dell'insegnamento per la modernizzazione della formazione universitaria*. Un *position paper* intendono definire la posizione del gruppo di ricerca a cui appartengono per ciò che riguarda la discussione in atto nel nostro paese relativamente alla qualità della didattica universitaria, con lo scopo ultimo di fornire concrete indicazioni per l'innovazione e per arrivare ad una diffusa *cultura di qualità della didattica accademica*. Tale concetto, emergente nella letteratura europea e nelle ricerche nazionali ed internazionali fino a qui condotte, implica un approccio di continuo monitoraggio, riflessione e cambiamento verso l'innovazione attraverso il coinvolgimento degli *stakeholders*. L'articolo introduce anche le raccomandazioni per l'implementazione di concrete misure e interventi a livello istituzionale con riguardo alla qualità della didattica universitaria.

Aprire la seconda parte del numero monografico, **Prospettive teoriche: uno sguardo internazionale**, un lavoro di **Umberto Margiotta** dal titolo *Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria*, dove si segnala la necessità di procedere con modelli di formazione iniziale e continua significativi e ben contestualizzati nei processi di sviluppo istituzionale. Margiotta indica che i significativi investimenti che le Università europee stanno realizzando per la qualificazione del personale docente dimostrano un crescente interesse sulla scoperta e implementazione di metodologie didattiche che erogano servizi formativi che vadano nella direzione delle necessità formative degli studenti, nonché dei valori formativi dell'istituzione. In questo contesto è urgente attivare la riflessione, tra le Università italiane, su come sia possibile implementare un insegnamento di qualità. Tuttavia è importante procedere identificando e analizzando le competenze richieste dal docente per muoversi nell'universo dell'apprendimento adulto e i suoi modelli pedagogici. Soltanto a quel punto sarà possibile definire il ruolo docente, risultante dalla combinazione *ad hoc* di diversi framework per l'analisi delle competenze professionali per l'insegnamento, così come per il supporto e lo sviluppo dello staff docente, e quindi per la formazione iniziale e continua. Questo articolo tenta di far luce sulle tematiche su accennate esplorando una strategia formativa (ovvero Master) per formare docenti universitari all'inizio della propria carriera universitaria.

Patrizia Ghislandi e Juliana Raffaghelli, nel lavoro *Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità* introducono il concetto della SoTL (Scholarship of Teaching and Learning), considerando la sua evoluzione lungo gli ultimi 25 anni di ricerca educativa a livello internazionale. Oltre alla definizione di SoTL viene messo in evidenza che sono molti gli ostacoli che si frappongono a che tali strategie diventino realtà, soprattutto poiché il docente universitario tende a seguire la tradizione e a confinare la didattica in una posizione secondaria rispetto alla ricerca; anche perché l'insegnamento non è riconosciuto in alcun modo nella progressione di carriera o nella produttività professiona-

le. Le autrici concludono osservando che è ancora lunga la strada da percorrere e molte sono le resistenze, sia a livello europeo, sia a livello italiano.

Massimo Baldacci Prorettore ai processi formativi, Università “Carlo Bo” di Urbino in La formazione universitaria e la didattica, intende considerare il ruolo della formazione universitaria all’interno delle attuali trasformazioni storiche e sociali.

Nella prima parte viene esplorata la riconfigurazione della missione formativa dell’università come passaggio da un curriculum centrato sulle conoscenze a un curriculum centrato sulle competenze. Un curriculum centrato sulle competenze intende stimolare la formazione di cittadini equipaggiati di competenze cognitive e professionali solide, elevate e flessibili. L’integrazione fra corsi d’insegnamento, laboratori, seminari e tirocinio può consentire di raggiungere questo livello e di superare l’incapsulamento della formazione universitaria.

Nella seconda parte si approfondisce la questione relativa ai rapporti tra formazione universitaria e le nuove forme, sempre più rapide, di cambiamento sociale. A questo scopo non è sufficiente formare un soggetto che abbia imparato ad apprendere per tutta la vita. È necessario assicurare la capacità di riadattare le abitudini cognitive, di promuovere la flessibilità degli abiti attraverso la diversificazione delle esperienze di apprendimento in funzione dei mutamenti sociali continui e imprevedibili.

Ettore Felisatti e Anna Serbati del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova propongono un lavoro dal titolo *Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell’Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari* nel quale presentano 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. Ritenono infatti che 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.

Cynthia L. Kline, Paul J. Vermette, Timothy M. Downs, Danyelle A. Moore della Niagara University (Stati Uniti) propongono *Cambiamento dell’Istruzione Superiore negli Stati Uniti: Una ricerca sulle innovazioni relative alla Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* presso la Niagara University un lavoro nel quale illustrano la proposta di Ernest Boyer sulla Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), ovvero la sua visione di un approccio nuovo alla didattica per il successo della formazione universitaria. Le esperienze alla Niagara University forniscono sia un caso di studio dell’implementazione dei suddetti concetti in una moderna istituzione americana, sia un’opportunità per la comparazione con i vari casi delle istituzioni italiane, sottolineando come il lavoro portato avanti dall’università di Niagara risulti competitivo con riguardo ad alcune delle più riconosciute università americane, potendo essere considerato all’avanguardia dell’emergente movimento SoTL.

Norberto Fernández Lamarra e Cristian Perez Centeno dell’Universidad Nacional Tres de Febrero nel lavoro *Internazionalizzazione, “virtualizzazione” e*

convergenza dell'Istruzione Superiore. Nuovi contesti per l'Istruzione Superiore analizzano diversi processi connessi con l'Istruzione Superiore e derivanti dall'attuazione dal progetto politico economico della globalizzazione, quali l'internazionalizzazione e la virtualizzazione. In particolare si concentrano su questi processi di globalizzazione e di cooperazione confrontando società di grande diversità organizzativa dal punto di vista dei sistemi di istruzione superiore, come quelle latinoamericane ed europee.

Aprire la terza parte, **Studi e ricerche sul campo**, un lavoro di **Patrizia Ghislandi**, dal titolo *Qualità dell'insegnamento e progetto per apprendere...o dell'uovo di Brunelleschi*, dove si parla di progettazione didattica, un concetto che si è evoluto nell'ultimo mezzo secolo passando da progetto dell'istruzione a progetto dell'apprendimento, poi a progetto per l'apprendimento, fino ad arrivare alle teorie di *insegnamento come scienza della progettazione*. Ghislandi presenta la rubrica adAstra, un progetto in corso presso labINDIA-laboratorio Innovazione Didattica Accademica, del Dipsco- Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive. Sulla base dei presupposti presentati nel paper sostiene infine che la qualità della didattica dipende da un buon progetto per l'apprendimento. Ovvero una progetto sapiente, iterativo, partecipato, situato, eclettico.

Juliana E. Raffaghelli, in *La scholarship di una didattica aperta: nuove basi per la formazione universitaria di qualità*, dice che nel recente contesto politico e di ricerca sull'istruzione superiore c'è un'attenzione crescente alla questione dell'*openness* (apertura di contenuti, pratiche, corsi, mediata dalle tecnologie). L'articolo presenta la letteratura esistente nell'area dell'*Open Education*, così come nell'area della Qualità della formazione, mirando a comprendere meglio come i processi di apertura educativa ("*opening up education*") potrebbero generare qualità formativa, e come la qualità formativa potrebbe essere collegata a sua volta con l'*openness* nell'istruzione superiore. Nell'esplorare questi due universi concettuali l'idea di Scholarship of Teaching and Learning (ricerca sulla didattica) viene riconsiderata, invitando il lettore a pensare ad una Scholarship of Open Teaching and Learning (ricerca sulla didattica aperta) ovvero, SO2TL. Viene poi introdotto un caso di studio dove si presenta una strategia per supportare processi istituzionali di apertura formativa, il cui elemento fondamentale sono i processi di sviluppo professionale del personale accademico nella riflessione sull'idea di SO2TL. Le conclusioni puntano a ripensare le pratiche future in un tentativo di dare non solo una risposta concreta alla domanda "*È la professionalità di ricerca sulla didattica aperta connessa con la qualità dell'istruzione superiore?*", ma anche per porre le basi di nuove esperienze che ne diano una positiva risposta.

Catherine Riley della Scuola di Studi Internazionali, Università di Trento nell'articolo *La voce dello studente internazionale può fare la differenza? Migliorare l'esperienza di apprendimento dello studente internazionale* dice che mentre in tutta Europa è da vent'anni che i processi e i metodi di assicurazione della qualità (QA&E) del sistema universitario sono al centro del dibattito sul miglioramento dell'offerta didattica, in Italia è stato introdotto un sistema obbligatorio di valutazione esterno (con non poche resistenze) solo recentemente. Ogni tentativo di migliorare la qualità dell'esperienza universitaria è da sostenere, in particolare quelli che promuovono l'eccellenza nella didattica, ma l'impatto effettivo che avranno questi processi esterni (ENQA 2009)² è impossibile da immaginare. Infat-

ti, come risulta in vari studi, anche in paesi dove i processi di valutazione sono la norma e il sistema esterno imposto dalle agenzie è ormai una routine, non ci sono indicazioni che questa esperienza si sia tradotta nella creazione di una cultura della qualità che coinvolga tutti gli attori (studenti, insegnanti, amministrativi e delegati della qualità) nella promozione attiva della qualità. C'è ormai da tempo un consenso sulla necessità di sviluppare questa cultura della qualità 'sul campo', ma finora vi è una carenza di studi che riportino positive pratiche dal basso verso l'alto, che hanno come esito una cultura di qualità. Nell'articolo si presenta un caso di studio che va in questa direzione.

Luca Artesini del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento in *Il coinvolgimento degli studenti nel processo di analisi e miglioramento della didattica accademica*, dice che si rende necessaria una attenta analisi di quelli che sono i fattori principali che compongono il concetto di didattica e di come essi siano percepiti dagli studenti. Nell'articolo si presenta un'analisi qualitativa che raccoglie le opinioni, i commenti e le critiche addotte da un gruppo variegato di studenti intervistati. In particolare le tre aree analizzate sono: le lezioni, gli esami e le valutazioni, per le quali sono state raggruppate le principali categorie e per ciascuna di esse sono stati identificati gli aspetti positivi e quelli negativi. Risulta che spesso la percezione della serietà e dell'efficacia degli esami e delle lezioni non sono correlati alla loro facilità e godibilità e che ciò che accade è esattamente l'opposto, purché non si creino disequilibri eccessivi tra i vari parametri che vengono considerati per la valutazione.

Nan Yang della Scuola di dottorato in Psicologia e Scienze dell'Educazione, Università di Trento in *Insegnamento accademico di qualità e barriere che lo ostacolano, dal punto di vista dei docenti, in Italia, Regno Unito e Cina*, identifica due domande di ricerca.

La prima è relativa a come i docenti universitari definiscono la qualità del proprio insegnamento e la seconda è quali sono le barriere che i docenti universitari devono affrontare quando decidono di aumentare la qualità. In questo studio la ricercatrice intervista 23 docenti universitari di varie discipline in Italia, Regno Unito e Cina per trovare risposte ai due quesiti. I risultati della ricerca sono stati: la percezione di qualità dei docenti universitari include vari aspetti quale il contenuto e la progettazione didattica; il processo insegnamento e apprendimento; la verifica dell'apprendimento e ciò che ci si aspetta imparino gli studenti durante il corso. Benché i docenti universitari hanno idee molto diverse a seconda dell'anzianità nell'insegnamento, della disciplina e del paese di provenienza, ci sono idee comuni che attraversano i diversi ambiti di provenienza e cioè i docenti si aspettano, come uno dei risultati di un buon insegnamento, che gli studenti abbiano una comprensione profonda del soggetto di studio con la capacità di applicare in pratica la propria conoscenza. In secondo luogo possiamo individuare tre livelli di barriere che si frappongono ad un insegnamento di qualità: un livello personale, un livello istituzionale e un livello politico, che nell'articolo vengono esaminati.

- 2 L'ESG fa una chiara distinzione tra meccanismi e strumenti di Quality Assurance interni (ovvero, istituzionali) ed esterni (ovvero, basati su agenzie per l'assicurazione della qualità esterne).

Credits

Il numero monografico trae spunto da un webinar organizzato presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento (vedi locandina in appendice) dal titolo *Qualità della didattica universitaria. Il contributo dell'eLearning*, che concludeva un progetto PRIN coordinato da Luigina Mortari (Università di Verona) dal titolo *La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca Università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment*. In questo Prin la ricerca dell'Università di Trento, coordinata da Patrizia Ghislandi, era intitolata *Cultura della valutazione partecipata nell'eLearning accademico*.


Riferimenti bibliografici

- Brown, M., Calkins, A., & Siemens, G. (2012). The Current and Future State of Higher Education. *EDUCAUSE*. From <http://www.educause.edu/library/resources/current-and-future-state-higher-education>. Accesso Giugno 2013.
- Daniels, J. (2012). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. Sir John Daniels blog. From <<http://sirjohn.ca/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/120925MOOCspaper2.pdf>>. Accesso Giugno 2013.
- Elhers, U. (2011). From Open Educational Resources to Open Educational Practices. *eLearning Papers*, 23. From <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media25161.pdf>. December 2012.
- European Commission (2011a). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels: COM(2011) 567 final.
- European Commission (2011b). *Modernising Higher Education: Facts and Figures*. MEMO/11/613. Da http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-613_en.htm?locale=EN.
- European Commission(2006). *Delivering on the Modernisation agenda for Universities: education, research and innovation*. Brussels: COM(2006) 208 final.
- EURYDICE (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Brussels. From <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf>. Accesso Giugno 2013.
- Hénard, F. (2010). *Learning our lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris: OECD Higher Education Programme.
- Henard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in higher education*. Paris: OECD-IMHE Institutional Management in higher education.
- Mac Aleese, M.; Bladh, A., Berger, V., Bode, C., Muelhfeit, J., Petrin, T., Schiesaro, A., & Tsoulakis, L. (2013). Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education institutions. *High Level Group on the Modernization of Higher Education*, June 2013. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sheets, R., Crawford, S., & Soares, L. (2012). Rethinking Higher Education Business Models. Steps Toward a Disruptive Innovation Approach to Understanding and Improving Higher Education Outcomes. *American Progress / Educause Blog*. From <http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2012/03/pdf/higher_ed_business_models.pdf>.
- Siemens, G. (2012a). What is the theory that underpins our moocs? *elearnspace blog*, Giugno 2013. From <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/>.
- UNESCO (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*. Paris. Da http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5303&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, December 2012: UNESCO.

Contesto e Politiche

Context and Political





Realising the potential of quality in learning and teaching in higher education in Europe

Per un insegnamento/apprendimento di qualità nelle università europee

Mary McAleese

Queen's University of Belfast

Mary.mcaleese@qb.ac.uk

ABSTRACT

The High Level Group is examining the barriers to and potential of the wider introduction of new modes of learning and teaching and will publish its report in mid-2014. It will shed a light on the most recent developments in the digital age and its consequences for higher education systems and institutions.

Technology is not a panacea for structural challenges in our higher education systems, but used intelligently, it can help to address them. It can serve to adapt teaching and learning to provide graduates with employable skills to boost jobs and growth. Its potential to free teachers and students alike from the 'old ways' of doing things, to move from transmission of knowledge to co-creation of knowledge, can also boost the innovation potential of higher education.

L' High Level Group sta esaminando le barriere che si frappongono alla più ampia introduzione di nuove modalità di insegnamento apprendimento e il relativo potenziale e pubblicherà il suo report alla metà del 2014. Cercherà di fare luce sui più recenti sviluppi dell'era digitale e sulle sue conseguenze sul sistema e sulle istituzioni della educazione universitaria. La tecnologia non è una panacea per le sfide strutturali del nostro sistema educativo universitario, ma usata intelligentemente può aiutare a risolverle. Può servire ad esempio per rivedere l'insegnamento e l'apprendimento in modo da fornire ai laureati le capacità necessarie per facilitare l'accesso al lavoro e alimentare la crescita.

Le possibilità che offre di liberare docenti e studenti dal vecchio modo di fare le cose e di passare dalla trasmissione alla co-creazione della conoscenza, può anche dare un impulso al potenziale di innovazione della educazione universitaria.

KEYWORDS

New Technologies, Modernisation, Teaching, Learning.

Nuove Tecnologie, Modernizzazione, Insegnamento, Apprendimento.

1. Introduction

Europe continues to grapple with considerable challenges – challenges too big to be dealt with by any one country alone: the economic crisis, unemployment, especially for young people, changing demographics, the emergence of new competitors, new technologies and modes of working. In this highly charged context, Europe needs to foreground education as a safeguard for the future – to nurture the talents and potential of people from all sectors of society, and spur on our economic and societal recovery.

For in this changing and fragile world, education not only holds the key to unlocking better jobs and greater economic growth; but the cultural, political and social deepening it offers is vital, helping to create citizens who are both rounded and grounded, who can offer steady leadership in their local, regional, national and international communities. Europe's citizens need the kind of education that enables them to engage articulately as committed, active, global citizens as well as economic actors in the ethical, sustainable development of our societies. With these concerns as the backdrop, Europe has a key role and responsibility in fixing on the right policy priorities to guide the future.

In allocating funds in the European budget for the 2014-2020 period, European governments made the wise decision to increase funding for education and research – the only spending areas that saw an increase. While governments today face hard choices in balancing their budgets, this concern to protect education and research funding needs to be reflected at all levels of policy governance, because both are keys to the future of Europe.

If Europe is to develop in a sustainable way, as a hub for innovative, high quality goods and services, we need modern education systems as an enabler of that future, as a motor for innovation, job and knowledge creation. This means ensuring that higher education institutions equip students with cutting-edge knowledge and high level, flexible skills relevant for the world of work. And it means developing diverse and differentiated education systems where different types of institutions are valued, from vocationally oriented education up to doctoral schools.

And we should offer our citizens the opportunity to be globally connected. All learners in Europe should be able to partake in international experiences. A growing number of people do not see their village, city, region, country as their labour market, but rather the European Union as a whole or even beyond our Union. Study mobility, such as through the Erasmus programme, opens young people's eyes to new opportunities. And, as I remember from my days as a teaching professor, the presence and participation on campus of students coming from other higher education traditions brings fresh and valuable insights for academic staff too.

2. Setting the scene: The growing demand for higher education

The demand for higher education is expected to grow exponentially from the current 100 million students worldwide to 400+ million by 2030, particularly from emerging economies. Even in Europe, where population numbers will decline in some Member States, higher education enrolment continues to increase in many countries; we expect that higher education attainment rates among those aged 30-34 will increase from around 36% to 40% by 2020 which meets the Europe 2020 headline target set by heads of state in 2010. In addition to this, around 500,000 first

time resident permits were issued by EU Member States to third-country nationals for educational purposes – mostly students – in 2011 (European Migration Network Synthesis Report – Immigration of International Students to the EU, 2013).

At the same time, Europe faces an acute skills deficit. 20% of our workforce is low-skilled. Education and training are still not fostering and developing the digital competences necessary for the current economy and society: by 2015, 90% of jobs will require at least a basic level of digital skills, while in 2012, 49% of Europeans had low or no digital skills.

The Programme of the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) from the OECD has demonstrated worrying variances in skills levels of graduates across Europe. In some countries higher education graduates have only gained a year or two of skills compared with upper secondary graduates. In others upper secondary graduates score as well as or better than higher education graduates elsewhere.

And above all there is a funding squeeze: the economic crisis is putting pressure on educational financing. The cost of education for families and individuals is likely to increase. Current constraints in public budgets push countries and education institutions to look for other sources of financing.

These projections and developments call for action and raise several questions: Will our higher education institutions in Europe and beyond be able to cope with such a massive growth of the student population? Can the quality of higher education be sustained in the face of this quantitative leap? Will there be sufficient funding for that massive expansion of higher education?

3. The work of the high level group on the modernisation of higher education

In the light of this backdrop, the European Commission established in September 2012 a High Level Group on the Modernisation of Higher Education with the mandate to discuss three pressing subjects in higher education. The first was how to best promote quality in teaching and learning. The report¹ of the group was presented in June 2013 to the public. It highlighted that teaching skills are key for higher education systems faced with the dual challenge of taking in ever more students while raising the quality of education. In our research and discussions with policy makers, stakeholders and institutions, it became clear that only a minority of countries have structured or continuous didactical and pedagogical preparation of college and university teachers.

There are some exceptions, though. The high level group heard from a number of higher education institutions and policymakers about their advanced experiences in promoting quality teaching and learning and their initiatives to promote teaching skills as core to academic standing.

Taking inspiration from these beacons of good practice, the report of the group developed realistic and transferable recommendations for higher education institutions, Member States and the EU on how to best improve the quality of teaching and learning. The report took into account the different starting points of countries and institutions and offers a tool box of instruments to pave

1 The full report of the High Level Group on “Improving the quality of Teaching and Learning in Europe’s Higher Education Institutions” can be found here: <http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf>

the way to a Europe where outstanding teaching and learning informs high quality higher education.

The group came up with recommendations to close the gaps they observed: proposing for example certified pedagogical training for all teaching staff by 2020 – interestingly, a measure introduced by the Dutch government last summer; governmental and institutional strategies to support and improve the quality of teaching and learning; a recommendation that institutions take teaching performance into account in the entrance, progression and promotion of academic staff; as well as to place teaching on an equal footing with research, not only in career terms, but to ensure that both missions combine in a way that good teaching is always informed by the latest research results in any discipline.

4. New modes of learning and teaching in higher education

But learning and teaching do not happen only in the lecture hall or library. Technology – in theory at least – frees teaching and learning from the constraints of time and space. Recently, we have witnessed an active, global (and sometimes rather hyped) debate, on new modes of learning and teaching in higher education, namely massive open online courses, small private online courses, the better use of ICT and open educational resources in our education systems.

The European Commission took up this debate and published in September 2013 a strategy paper² on Opening Up Education which sets a political framework for the potential use of new modes of learning and teaching in the European Union.

Opening Up Education has a powerful central message: technology is not a panacea for structural challenges in our higher education systems, but used intelligently, it can help to address them. It can serve to adapt teaching and learning to provide graduates with employable skills to boost jobs and growth. Its potential to free teachers and students alike from the ‘old ways’ of doing things, to move from transmission of knowledge to co-creation of knowledge, can also boost the innovation potential of higher education.

Interestingly, the findings of the 2013 Time Invention Poll underlined that a good education system, including world class universities, is a vital precondition for fostering a culture of inventiveness. But this poll also revealed that the academic profession was rated as only middlingly inventive; and education was seen as the least likely sector to produce inventiveness in the future. So, higher education is seen as providing people with skills that enable innovation – but not as a place where innovation happens!

Managed well, new modes of learning may also help usher in equity gains in higher education, by introducing greater flexibility into learning (part-time, on-line, distance learning) and alleviating costs for institutions, students and families, by supporting and enhancing the usage of Open Educational Resources. However, the jury is still out on this one, based on the experience to date with MOOCs, where the majority of people signing up are mature learners who already have a higher education qualification.

2 <<http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/education-technology.htm>>

The debate about new modes of learning continues – and there are some signs that European universities and policymakers are acting on the challenge. But it is not yet the case that academia – even if it has thrown off its ivory tower image – is demonstrably at the forefront of change.

Digital technologies are today an integral part of how most people interact, work and trade. We must not shy away from these changes in education, but instead harness their potential. In doing so, we need to explore how online learning can be an integral part of the way higher education is delivered – as it already is in many institutions – including in terms of its recognition, accreditation and quality assurance. Since higher education today is already chronically underfunded, it would be naïve to simply ask for more money for introducing new modes of learning and teaching in our higher education systems and institutions. Rather the funding for new modes of delivery should become an integral part of the mainstream financing package for our universities and colleges. Higher education institutions know best what fits their profile and how they can allocate the necessary funding for it.

That does not mean that governments and policy makers can hold back and leave it all to the institutions. We still need the right policy frameworks, incentives and programmes to support developments by institutions, teachers and learners. The European Union has already made a step in the right direction: Ensuring that all educational materials produced via funding from the new Erasmus+ programme are made freely accessible to all citizens, on the principle that anything paid for by public money should benefit the public more widely.

In the light of this debate, the High Level Group is examining the barriers to and potential of the wider introduction of new modes of learning and teaching and will publish its report in mid-2014. It will shed a light on the most recent developments in the digital age and its consequences for higher education systems and institutions.

As in our first report, we will aim to make sound recommendations on how policy makers, higher education institutions, teachers and students can make best use of the potential of new modes of learning. I do not want to pre-empt the outcome of our reflections, but I think it is possible we will see more an evolution than a revolution, a complementary development to the existing formal and non-formal systems and a potential tool for reviving lifelong learning in higher education, which so far is often more lip-service than reality.

Given the speed and depth of the technological revolution thus far, it is almost impossible to predict what is around the corner in education. No matter what technological developments will take place, we will still have learners and we will still have teachers. Though their respective roles may evolve, they will still continue to engage with each other in the learning process. Teachers need to be prepared to use new ways and modes of teaching, as do learners. The foundations for a successful application of all these new modes have to be laid early, from pre-primary education rather than waiting for upper secondary or higher education. And most importantly, we need to ensure that technology does not reinforce social divides, where the already advantaged are advantaged even further. MOOCs have been flagged for their accessibility – available to anyone, anywhere, anytime. We have to be sure this translates into better learning and better life opportunities in reality.

5. So what can be done? And who has to do it?

The High Level Group on the modernisation of higher education already gave 16 recommendations on how best to improve the quality of teaching and learning in our last report. These recommendations were focused on the role of higher education institutions, Member States and the European Union. There is no 'one size fits all' approach, however – and that is as true of our latest theme of digital learning as it was of the first report. The responses of universities and colleges in Europe will certainly be as diverse as our higher education landscape is across and within the 28 member States of the European Union. Yet I am sure that Europe, Member States and higher education institutions have to act. And that it is time to act now. For, despite the efforts made in several countries of the European Union, European higher education systems are more often followers rather than leaders in the current process of change. And governments will always want to weigh up the pay-off between governmental steering and the need not to constrain innovation and creativity coming out of higher education institutions.

Still I believe that taking a European overview of where governments may choose to act can be helpful. We may want to alert governments to consider taking initiatives on a number of enablers for digital learning and teaching, looking for example at issues such as:

- How up to date are government higher education strategies to using the full potential of new technologies in their higher education system?
- How open are existing quality assurance, recognition and certification regimes to taking account of the specificities of digital learning and teaching?
- How adaptable are funding frameworks to financing adequate infrastructures, and developing and applying new modes of learning and teaching?

These thoughts will be further fleshed out in the high level group. I look forward to a report that that will give useful pointers to paths all stakeholders in higher education can take to lead our societies into a more digital, more flexible and more empowering future.

References

- 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 Migration Network (2013). *Immigration of International Students to the EU: EMN Synthesis Report*. European Union: Directorate General Home Affairs, European Commission.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>>.

L'ANVUR e la qualità della didattica universitaria

ANVUR and the quality of academic teaching

Massimo Castagnaro

massimo.castagnaro@anvur.org

Stefania Capogna

stefania.capogna@anvur.org

Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca

National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes (ANVUR)

ABSTRACT

The Italian National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes (ANVUR) is in charge of evaluating the quality of research and teaching activities of Universities. On the basis of the European Standards and Guidelines (ESG) published by ENQA in 2005, ANVUR proposed an internal evaluation system founded on self-evaluation and internal quality assurance procedures, an external evaluation system based on a yearly-based evaluation of teaching and research outputs (Periodic Evaluation) and a system for accreditation of curricula. This integrated system has been called AVA system (Self-evaluation, Periodic Evaluation and Accreditation).

The first application of the integrated AVA system during 2013 showed several areas of improvement from the technical and operative point of view of academic curricula. However, the most important challenge for all academic system is the change of mentality from a bureaucratic approach toward an enhancement of quality attitude that needs to permeate all the University system from the top to the bottom.

L'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) ha il compito di valutare la qualità della ricerca e della didattica delle Università Italiane. Sulla base delle linee guida europee (ESG) pubblicati dall'ENQA, l'ANVUR ha proposto un sistema di valutazione interno basato sull'autovalutazione e su procedure di assicurazione interna della qualità, un sistema di valutazione esterna annuale dei risultati della ricerca e della didattica (Valutazione Periodica) e un sistema di accreditamento dei corsi di studio universitari. L'intero sistema integrato denominato AVA (Autovalutazione; Valutazione Periodica; Accreditamento) esprime il modello di AQ di ateneo italiano.

La prima applicazione del sistema integrato AVA nell'anno 2013 ha mostrato l'esigenza di miglioramenti dei corsi di studio sia da un punto di vista tecnico che da quello operativo. Tuttavia, la sfida più importante per l'intero sistema universitario è il cambiamento di mentalità da un approccio burocratico-compilativo ad uno che veda il miglioramento della qualità della formazione come l'obiettivo principale da raggiungere proprio mediante un sistema di valutazione articolato e partecipato.

KEYWORDS

Evaluation, Academic Programs, Universities, ANVUR.
Valutazione, Corsi di Studio, Università, ANVUR.

1. La qualità dei corsi di studio universitari: la prospettiva europea e le basi normative italiane

Ai sensi dell'art.1, comma 4 e dell'art. 5, comma 3, lettera d) della legge 240/2010, e dell'art. 2 del DPR 76/2010, l'ANVUR contribuisce a definire e organizzare le attività connesse al sistema di Accreditamento e di Valutazione Periodica e al potenziamento dell'Autovalutazione, "anche sulla base delle migliori esperienze diffuse a livello internazionale", in "coerenza con quanto concordato a livello europeo, in particolare secondo le linee guida adottate dai Ministri dell'istruzione superiore dei Paesi aderenti all'Area europea dell'istruzione superiore".

L'introduzione di un sistema di Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accredimento (A.V.A.) delle università trova i suoi riferimenti normativi all'interno della L. 240/2010, che prevede l'introduzione di un sistema di Accredimento delle Sedi e dei Corsi di Studio universitari, fondato sull'uso di specifici indicatori definiti *ex ante* dall'ANVUR per la verifica del possesso, da parte degli atenei, di idonei requisiti didattici, strutturali, organizzativi, di qualificazione dei docenti e delle attività di ricerca, nonché di sostenibilità economico-finanziaria.

Il DPR 76/210 (artt. 2; 3 e 4) definisce il ruolo dell'ANVUR nei sistemi di Accredimento e di Valutazione Periodica e nell'elaborazione dei parametri di riferimento per l'allocazione dei finanziamenti statali.

Per compiere il suo mandato istituzionale l'ANVUR si ispira agli standard e alle linee guida per l'Assicurazione della Qualità nell'area dell'educazione superiore europea (*European Standards and Guidelines*, ESG-ENQA, 2005¹) adottate nel 2006 con Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europei (2006/143/CE). In tali Linee Guida si raccomanda gli Stati membri di: incoraggiare tutte le istituzioni di formazione superiore operanti nel territorio europeo a introdurre, o sviluppare, rigorosi sistemi interni di certificazione della qualità, conformemente alle norme e agli indirizzi in materia adottati a Bergen (2005), nell'ambito del processo di Bologna; incentivare tutte le agenzie di certificazione della qualità o accreditamento ad applicare i criteri di certificazione della qualità definiti nella raccomandazione 98/561/CE; e, al contempo, applicare l'insieme di norme generali e indirizzi comuni adottati a Bergen ai fini della valutazione.

Il Decreto 19/2012 disciplina l'introduzione di tutto il sistema A.V.A.; mentre il Decreto Ministeriale 47 del 30 gennaio 2013 recepisce i criteri e gli indicatori per l'accREDITamento iniziale e periodico e per la valutazione periodica predisposti dall'ANVUR e contenuti nel Documento Finale² A.V.A. Nel suo documento finale l'ANVUR si è impegnata a raggiungere una serie di obiettivi che si costituiscono come altrettanti servizi per il sistema e per la comunità. Tra gli obiettivi più rilevanti si possono ricordare: l'elaborazione di un sistema documentale rivolto all'università e finalizzato alla costruzione e allo sviluppo di un modello di Assicurazione della Qualità per l'*Higher Education*, basato su:

- condivisione di informazioni utili a potenziare le loro strategie nella formazione, nella ricerca e nelle attività di terza missione;
- definizione di elementi comparativi orientati a Corsi di Studio e alle unità di

1 ENQA (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, 3rd edition 2009 [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).

2 Available at: http://www.anvur.org/attachments/article/26/documento_finale_28_01_13.pdf

- ricerca, in ordine ai quali progettare azioni per il miglioramento della qualità delle loro attività;
- organizzazione e diffusione di informazioni necessarie agli organi di governo per la programmazione nazionale e per le decisioni relative all’allocazione delle risorse;
 - organizzazione e diffusione di informazioni utili e puntuali sulla base delle quali gli studenti e le loro famiglie possano fondare le loro scelte;
 - organizzazione e diffusione di informazioni orientate al mondo del lavoro e delle professioni, e in grado di presentare la qualità dei programmi e dei laureati che il Corso di Studi si propone di formare;
 - organizzazione e diffusione di informazioni affidabili e trasparenti, in una logica di *accountability* sulle attività del sistema universitario italiano.

Secondo questa logica, l’Assicurazione di Qualità è considerata come un modello di *governance* e di progettazione organizzativa che ruota attorno all’orientamento al servizio, al cliente e alla responsabilità sociale delle proprie azioni.

Un’efficace politica di assicurazione della qualità fonda ogni intervento/processo decisionale su un giudizio consapevole e informato rispetto ai processi organizzativi e ai loro esiti, senza mai perdere di vista il più ampio ambiente di riferimento e l’insieme di *stakeholders* e/o *shareholders* con cui interessare alleanze e progetti di sviluppo. Essa sviluppa una visione integrata dell’agire organizzativo, e si fonda su quella logica di *learning by doing* che riconosce l’incidente critico come un’opportunità di apprendimento organizzativo. Altro elemento essenziale su cui si fonda la politica di assicurazione della qualità di un’organizzazione è il valore assegnato alla comunicazione che, mediante l’ausilio delle potenzialità offerte dalle nuove tecnologie in termini di conservazione, analisi, condivisione e replicabilità dei dati, vede trasformare profondamente la sua funzione istituzionale. In un recente passato la comunicazione istituzionale era intesa come mera trasmissione formale di dati, ai fini di una logica burocratica e formale, di tipo lineare e *top-down* che richiedeva all’organizzazione di rendere disponibili poche informazioni standard e generali, in ordine a una funzione meramente adempimentale. Oggi, la comunicazione istituzionale si ispira ad un’idea di partecipazione, inclusione e trasparenza, di tipo orizzontale e circolare, che richiede all’organizzazione un notevole sforzo indirizzato in modo particolare alle ragioni dell’agire, finalizzato a comunicare valori, principi, *mission*, obiettivi e specificità che la contraddistinguono nel complesso quadro di relazioni locali e globali in cui si muove.

2. La SUA-CdS come strumento di qualità e trasparenza

2.1 Principi ispiratori della SUA-CdS

La **Scheda Unica Annuale dei Corsi di Studio (SUA-CdS)** affonda integralmente i suoi principi ispiratori nell’ESG ENQA 2005. In questo senso, i valori che ispirano la SUA sono totalmente coerenti con quelli che definiscono a livello europeo il *framework* dell’Assicurazione della Qualità dell’offerta didattica accademica.

La SUA si costituisce come uno strumento gestionale, funzionale alla progettazione, alla realizzazione, all’autovalutazione e alla riprogettazione del Corso di Studi. Essa rappresenta inoltre un ausilio alla comunicazione, poiché consente di:

1. dichiarare agli studenti e a tutte le parti interessate i contenuti e i metodi della formazione; per questa via, contribuisce ad orientare e delimitare le aspettative sui risultati di apprendimento, caratterizzandosi come dispositivo essenziale ad azioni di orientamento di tipo "informativo". Elemento di non poco rilievo in un sistema dove la quota di abbandoni, ritardi (CNVSU, 2010; OECD, 2009, 2010) e scelte poco consapevoli presenta esiti significativamente negativi sia in termini soggettivi (Cammelli, Vittadini, 2008), sia in termini strutturali (Almalaurea, 2010; Cedefop, 2010);
2. mettere in opera gli strumenti per praticare uno spazio pubblico a cui utenti e parti interessate possano accedere per formarsi un'opinione, formulare un giudizio informato, esercitare la critica nei confronti dei Corsi che non rispondono pienamente alle attese e alle promesse effettuate;
3. aprire uno spazio politico in cui gli organi regolatori compiano le loro scelte sulla base di elementi di informazione e giudizio ben fondati e verificabili.

La considerazione per esigenze di coordinamento a livello internazionale, l'attenzione ai valori da rispettare e alle funzioni da realizzare è all'origine della struttura che il sistema di Autovalutazione, Valutazione e Accredimento ha assegnato alla SUA. Per tutte queste ragioni, la SUA incorpora un approccio multi-prospettico, multi-dimensionale e multi-*stakeholders* alla qualità dell'offerta didattica accademica, con l'intento di soddisfare precisi bisogni informativi che rappresentano altrettante dimensioni della qualità:

- la domanda di formazione, attraverso cui si cerca di cogliere in modo attivo e innovativo le esigenze del mondo del lavoro, pertanto si richiede di esplicitare i ruoli professionali che il Corso di Studio assume come riferimenti e di declinare le competenze richieste per ricoprire i ruoli professionali indicati;
- la risposta offerta alla domanda di formazione, ovvero "l'offerta formativa", per la quale si chiede di identificare le conoscenze, le abilità, e i risultati di apprendimento, che introducono e aprono lo studente all'esercizio delle competenze che il CdS intende formare. La definizione dei risultati di apprendimento attesi si collega strettamente al tema della certificazione degli apprendimenti e delle competenze per lo sviluppo dell'apprendimento permanente e per il riconoscimento di conoscenze, abilità e competenze maturate nel mondo del lavoro (L. 92/2012) e per il quale ancora molto resta da fare per garantire un trasparente sistema di riconoscimento e di certificazione;
- gli insegnamenti in moduli che hanno come obiettivo quello di rendere lo studente capace di raggiungere i risultati di apprendimento;
- l'ambiente di apprendimento, inteso come ambiente "socio-tecnico" fatto di persone e di infrastrutture, capace di favorire al meglio il raggiungimento di tali risultati;
- la certificazione dei risultati di apprendimento in maniera che sia in grado di formulare, attraverso precisi indicatori, l'avanzamento dello studente nel corso della sua carriera;
- l'individuazione delle opportune responsabilità, funzionali a tenere sotto controllo l'andamento del Corso di Studio;
- il riesame periodico dell'impianto complessivo del Corso di Studio per valutarne i suoi effetti e apportare le necessarie modifiche.

Il significativo valore aggiunto introdotto dalla SUA-CdS è proprio nella sua funzione informativa che consente a diversi attori interessati, in virtù della specificità del profilo utente (MIUR, ANVUR, CUN, Università, CdS, studente/famiglie,

imprese ecc.) di accedere alla medesima base di contenuti informativi, con grande vantaggio per la certezza e la tempestività dell'informazione. Senza contare che i contenuti riversati annualmente nella SUA alimentano in maniera automatica il portale *Universitaly*³ costituito per garantire una maggiore visibilità dell'offerta didattica accademica complessiva anche sul piano internazionale, con l'obiettivo di attrarre studenti e studiosi stranieri.

Non v'è dubbio che nell'arco degli ultimi cinquant'anni l'università si sia trovata stretta all'interno di un quadro di tensioni contrapposte sia di natura endogena (assenza di una *policy* per l'*Higher Education* e per la ricerca, assenza di una seria e responsabile politica di reclutamento, stratificazione normativa, esplosione dell'università di massa, proliferazione dei CdS ecc.), sia di natura esogena (globalizzazione, innovazione tecnologica, internazionalizzazione, costruzione di uno spazio comunitario per la mobilità di studenti e lavoratori e per la *Quality Assurance*, la riforma della pubblica amministrazione avvenuta sotto il peso della retorica dell'efficienza ecc.) che hanno messo seriamente in crisi l'identità e la *mission* dell'università, lasciando emergere in maniera sempre più pressante il dibattito sulla valutazione. Ma è proprio all'interno dello spazio di confronto aperto della valutazione che è possibile perseguire il riscatto e il rinnovamento dell'università del terzo millennio, accettando di comprendere la complessità delle istanze, delle dinamiche e degli interessi in gioco, con l'intento di superare visioni parziali, monotematiche e ideologiche che possono portare solo a derive tecnicistiche e/o economiciste che non hanno nulla a che fare con il concetto e il valore della *quality assurance* che può essere perseguito soltanto "dal di dentro", e cioè dall'insieme di tutte le componenti tecnico-amministrative e accademiche che tutti i giorni contribuiscono a fare l'università.

La SUA-CdS è, pertanto, lo strumento proposto alle università per affrontare in modo coerente la qualità della formazione.

2.2 Articolazione della SUA-CdS

Sulla scorta di questi principi ispiratori, la Scheda Unica Annuale del CdS (SUA-CdS) è stata concepita come uno strumento del sistema integrato AVA nel quale vengono raccolte le informazioni necessarie per tutte le attività di progettazione, attivazione, auto-valutazione e valutazione esterna del CdS.

Si compone di due sezioni: la sezione "Qualità" e la sezione "Amministrazione". Le due sezioni sono funzionalmente correlate nel senso che l'ossatura progettuale e amministrativa del CdS è rappresentata dalla sezione "Amministrazione" che, a sua volta, costituisce la base dati che alimenta la sezione "Qualità". Entrambe le sezioni, quindi, costituiscono una piattaforma integrata per la costruzione del CdS che amministrativamente risponde alla cornice normativa di riferimento (Ordinamento Didattico, Regolamento Didattico e Manifesto degli studi) e sul quale vengono realizzate tutte quelle azioni finalizzate ad una corretta Assicurazione della Qualità.

La sezione "Amministrazione" si compone di cinque sottosezioni. Le tre sottosezioni "Ordinamento didattico", "Informazioni" e "Altre Informazioni" includono complessivamente tutto il corollario di dati relativi all'Ordinamento didat-

3 *Universitaly*: <http://www.universitaly.it/>

tico del CdS, precedentemente contenute nella sezione “RAD” della banca dati ministeriale dell’Offerta formativa. La nota MIUR n. 25800 del 13 dicembre 2013 ha previsto infatti la “unificazione” delle banche dati RAD e SUA-CdS; mentre la nota MIUR n. 213 dell’8 gennaio 2014 ha disposto l’inserimento dei nuovi ordinamenti (istituzione di un nuovo CdS), e delle modifiche degli ordinamenti didattici preesistenti (CdS già istituiti e attivati), direttamente nella SUA-CdS, offrendo dunque ai diversi attori istituzionali implicati nel processo istitutivo e di accreditamento dei CdS una piattaforma unitaria di informazioni. L’insieme dei dati contenuti in queste tre sotto-sezioni determinano il soddisfacimento dei Requisiti di trasparenza che concorrono al riconoscimento dell’Accreditamento Iniziale.

Le altre due sezioni “Offerta didattica programmata” e “Offerta didattica erogata” rappresentano l’intero impianto programmatorio e gestionale del CdS. L’offerta didattica programmata riporta il complesso degli insegnamenti attivati, relativamente ai vari SSD presenti nell’Ordinamento didattico del CdS, oltre a tutte le altre attività formative e, pertanto, corrisponde al “Regolamento didattico del corso di studio” ai sensi dei DM 270/04 e del DM 386/07 (vedi anche il DM 47/13). Si tratta, in altri termini, dell’offerta formativa complessiva, necessaria per il conseguimento del titolo di studio, che viene assegnata ad una precisa *coorte* di studenti che inizia in un certo anno accademico. Quindi ogni anno accademico si apre una nuova SUA-CdS per il corso. A partire dagli insegnamenti presenti nell’offerta didattica programmata, vengono costruiti i piani di studi degli studenti per i quali la somma dei CFU associati a tutti gli insegnamenti e alle “altre attività formative” deve risultare pari a 180 per i CdS di I livello e a 120 per i CdS di II livello.

L’offerta didattica erogata corrisponde al Manifesto degli Studi, ossia al complesso degli insegnamenti e, in generale, delle altre attività formative, complessivamente offerte in un determinato anno accademico. Tali attività formative fanno riferimento a *coorti* diverse di studenti, contemporaneamente attive nello stesso anno accademico. Il numero complessivo delle ore degli insegnamenti riportati nella sottosezione “Offerta didattica erogata” confluisce nel calcolo dell’indicatore DID (sostenibilità della didattica) il quale, da requisito di accreditamento iniziale delle sedi, come previsto dal DM 47/13, è diventato, con il DM 1059/13, requisito per l’Assicurazione di Qualità, venendo di fatto trasformato in un indicatore per l’accreditamento periodico.

La sezione “Qualità” risponde al sistema di Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditamento introdotto dalla L. 240/2010 e recepito dal DM 47/2013. In linea con la cornice teorica e normativa che ispira la SUA-CdS, i bisogni informativi che si intende soddisfare con questa sezione riguardano la domanda di formazione; l’offerta formativa; i risultati di apprendimento; i ruoli e le responsabilità che attengono alla gestione del sistema di Assicurazione della Qualità dell’Ateneo e gli esiti del riesame periodico dell’impianto complessivo del Corso di Studio, utile a garantire l’efficacia, la significatività e l’aderenza ai cambiamenti del sistema di riferimento.

Senza entrare nel dettaglio di quanto contenuto nelle singole sezioni basti ricordare che la Scheda Unica Annuale si elabora ogni anno ed è da intendersi, nella filosofia promossa da AVA, uno strumento di gestione dinamico che consente di tenere sotto osservazione il CdS nel corso della sua evoluzione ordinaria (“manutenzione”) e straordinaria (“riprogettazione”) assolvendo, al contempo, a quell’importante funzione auto-valutativa che si costituisce come prerequisito essenziale ed ineliminabile di qualsiasi processo di qualità. Il sistema A.V.A. propone una coppia di strumenti di valutazione della didattica e della gestione del progetto, la SUA-CdS e il Rapporto di Riesame (RAR) che, se ben elaborati,

costituiscono nel loro insieme il Rapporto di Autovalutazione. Tali strumenti sono alla base di un'azione migliorativa costante, quotidiana e non episodica. Si tratta di strumenti gestionali di progettazione e monitoraggio del processo, fondati sul modello ideato da E. Deming e noto come *ciclo di Deming* o PDCA che mira a diffondere, ad ogni livello dell'organizzazione, una cultura della qualità orientata ad affrontare i problemi e ad impostare le necessarie azioni di mantenimento e miglioramento continuo del servizio.

Il modello PDCA si basa su quattro azioni fondamentali, tra di loro strettamente intrecciate, e mira a superare la logica gerarchica di tipo *top down*, e quella circolare di tipo paritario, per riconoscersi in un modello organizzativo identificabile in una spirale ellittica dove il *feedback* ritorna sempre modificato, contribuendo a modificare a sua volta *l'input* da cui era partito, producendo, per questa via, un circolo che non si avvia su stesso ma tende allo sviluppo continuo del miglioramento organizzativo e all'abbattimento dei costi. Le quattro fasi essenziali di tale modello sono: la fase *plan* che indica la parte di pianificazione e comporta il seguente insieme di azioni: analisi della domanda; definizione progetti (CdS); individuazione delle priorità; definizione degli obiettivi di miglioramento e delle azioni di miglioramento e relativo *timing* di realizzazione degli obiettivi e delle azioni; la fase *do* si riferisce al momento realizzativo e comprende le seguenti operazioni: predisposizione dei piani operativi; realizzazione dei progetti; registrazione del lavoro svolto e dei risultati ottenuti per affrontare proficuamente la fase successiva e l'attuazione delle azioni di miglioramento previste; la fase *check* è finalizzata alla verifica dei risultati ottenuti. In particolare in questa fase occorre: valutare l'andamento dei CdS, verificarne i risultati e gli *output*, esaminare gli effetti e studiare gli impatti; infine, la fase *act* determina la politica di miglioramento che deve avvenire quando dall'attività di monitoraggio emergono dati non soddisfacenti che richiedono di individuare le cause del non miglioramento e di attivare tempestivamente delle soluzioni risolutive attraverso: l'individuazione di problemi e cause, la ridefinizione degli obiettivi e delle linee di intervento. Il modello PDCA, può essere utilizzato come risorsa gestionale ai diversi livelli dell'organizzazione, aiutando i diversi attori, che collaborano corresponsabilmente alla funzione gestionale del/dei CdS, a meglio comprendere la prospettiva concettuale con cui partecipano al processo autovalutativo.

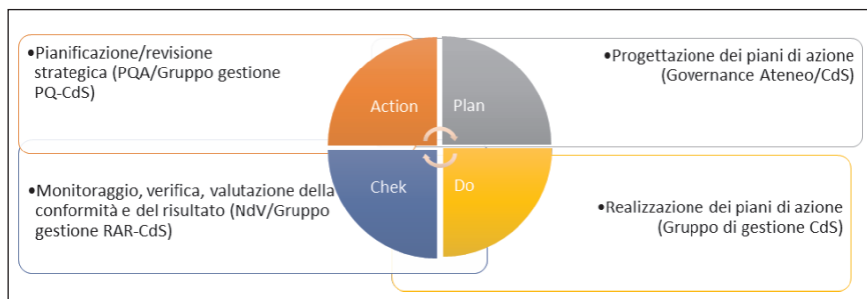


Fig. 1. Adattamento del modello PDCA alla SUA-CdS

La SUA-CdS, dunque, diviene il luogo di sintesi dove la complessità della gestione della didattica universitaria trova una sua ricomposizione per fornire utili e necessari supporti informativi per orientare sia la micro-politica del CdS e le

policy di ateneo, in ordine alle necessità di monitoraggio, auto-valutazione e valutazione interna, sia le *policy* di sistema che possono fondarsi così su un percorso di valutazione esterna partecipato, condiviso, multi-attore, multiprospettico e multi-livello.

Nell'arco dell'anno, infatti, sono previste due finestre temporali di accesso alla SUA-CdS da parte dell'ANVUR che, mediante l'operato delle Commissioni di Esperti della Valutazione (CEV)⁴ (opportunamente formati e seguiti da ANVUR lungo tutto il processo valutativo), accede al sistema informativo per effettuare:

- la verifica dei corsi di studio di nuova istituzione (tra marzo e maggio) ai fini dell'accREDITAMENTO iniziale;
- la verifica dei corsi di studio e delle sedi (tutto l'anno) per l'accREDITAMENTO periodico.

3. Elementi di innovazione e apertura al territorio

L'elemento di maggiore innovazione introdotto dalla SUA-CdS consiste nella possibilità di radunare, per la prima volta, entro una piattaforma informativa unitaria, integrata, certificata e accessibile ai diversi soggetti interessati e interessabili alla valutazione interna ed esterna del CdS, tutti gli elementi di pianificazione strategica dell'ateneo e del CdS (gestione strategica delle risorse, sviluppo professionale delle risorse, *governance* di ateneo e del CdS, autovalutazione); del contesto (ambiente di riferimento, filiera di sviluppo, capitale sociale); la progettazione (architettura, obiettivi e strategie di perseguimento del CdS); il processo (informazione, orientamento, *placement*; didattica, attività formative esterne, ricerca, ecc.), gli *input* (strutture, servizi, strumenti di supporto alla didattica, risorse umane, professionali, dotazionali, tecnologiche ecc.) e i risultati (dati di ingresso, percorso e uscita, efficacia esterna ecc.), che caratterizzano l'istituzione e il divenire di un CdS. Questo perché si ispira ad una concezione della valutazione di tipo osservativo che assume "come dato di realtà l'incertezza e la complessità dei fattori in gioco nella valutazione" (Fraccaroli, Vergani, 2004) con l'intento di recuperare la dimensione qualitativa e l'interpretazione condivisa degli eventi da parte del valutatore e dei suoi principali interlocutori. Per questa ragione, in essa convergono dati quantitativi standardizzati riconducibili ad indicatori misurabili e condivisi (n. studenti in entrata e in uscita, dati di percorso, n. e SSD docenti ecc.); e dati qualitativi di natura documentale (es.: verbali, convenzioni, ecc.); descrittiva (presentazione CdS, profili professionali, apprendimenti ecc.); ricostruttiva (es.: RAR, Relazione NdV) e interpretativa (Documento Politiche di Ateneo e programmazione; Progettazione del CdS e analisi dei dati).

In ordine alle diffuse critiche che il sistema socio-economico muove all'università rispetto al proliferare di corsi di studio e all'autoreferenzialità del sistema, la SUA-CdS intende fornire all'Ateneo e al CdS, attraverso il documento *Politiche di Ateneo e Programmazione* uno strumento utile a comunicare, l'insieme delle

4 Con la Delibera 11/2013 dell'ANVUR è stato istituito l'Albo di Esperti di Valutazione, che comprende quattro distinti profili di competenza (esperti di sistema, disciplinari, telematici e studenti) e che opera sulla base del Codice Etico, del Regolamento e di precisi Protocolli di valutazione resi pubblici dall'ANVUR mediante il sito ufficiale.

direttive, delle scelte di fondo, degli obiettivi e delle corrispondenti priorità che orientano le politiche di Ateneo, in modo da chiarire in maniera specifica, realistica, motivata, e in grado di distinguere la *core competence* distintiva che la caratterizza, la missione educativa che si persegue. La *Progettazione del CdS*, quindi, facendo proprie le linee programmatiche di sviluppo dell'ateneo è chiamata ad illustrare in maniera dettagliata, chiara e sistematica le scelte effettuate per assicurare la realizzazione degli obiettivi prefissati. Nella misura in cui questi documenti sono in grado di chiarire la dimensione strategica e distintiva dell'azione che si intende svolgere se ne può determinare la funzionalità e la significatività. La *funzionalità* rileva se l'azione formativa ipotizzata serve "effettivamente alla modificazione di una situazione territoriale, organizzativa o di contesto" (ibidem:73); la *significatività* rileva la coerenza, l'importanza e la rilevanza dell'offerta didattica complessiva rispetto ai potenziali destinatari.

In ordine alla ricorrente critica circa il *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro (Excelsior, 2012), un ulteriore elemento di innovazione introdotto nella sezione "Qualità" della SUA-CdS si rintraccia nella sotto-sezione A, "Obiettivi della Formazione", orientata a riscontrare la coerenza interna ed esterna al CdS, attraverso la lettura congiunta dell'analisi della domanda e dell'architettura complessiva del piano didattico elaborato, con l'intento di enucleare le motivazioni per l'attivazione, la domanda di formazione esterna, i profili di competenza e i risultati di apprendimento attesi. Il valore aggiunto di questo *plus* di informazione sta nella possibilità di evidenziare i nessi e la peculiare specificità con cui il CdS viene progettato non meramente in maniera adattativa rispetto alle pressioni del mercato del lavoro ma rispondendo ai rischi e alle opportunità presentati dal sistema di riferimento in maniera creativa e innovativa, in altri termini, in una prospettiva di sviluppo "glocale" (*think global, act local*).

È chiaro che la lettura di tale complessità di informazioni richiede un approccio sistemico e integrato volto a verificare complessivamente anche la sostenibilità economico-finanziaria e la distribuzione delle risorse. Tuttavia, la transizione che l'intero mondo accademico si trova ad attraversare confrontandosi per la prima volta, in maniera sistematica e cogente, con il tema della valutazione (con un netto ritardo rispetto ad altri paesi europei ed extraeuropei), richiama l'urgenza di riflettere sul modo in cui le micropolitiche di ateneo, dunque gli organi di *governance*, sono in grado di interpretare la politica di *Quality Assurance* da intraprendere, declinandola in modelli organizzativi efficaci ed efficienti. A tal proposito è opportuno ricordare che, pur riconoscendo il valore intrinseco della SUA-CdS come strumento di gestione, progettazione, monitoraggio e autovalutazione, la vera discriminante per un suo uso positivo e costruttivo si deve ricercare nel modo in cui gli organi della *governance* di ateneo, ai diversi livelli, interpretano e traducono in pratica la loro *leadership* e i modelli organizzativi che ne derivano. Infatti, il rischio di una fuga nella tecnologia (Selznick, 1957) è sempre presente.

4. La "traduzione in pratica" del sistema A.V.A.

Sin dai suoi primi passi l'ANVUR ha riconosciuto come primo mandato della sua funzione la cura della comunicazione e l'accompagnamento al processo di transizione verso un nuovo modello di università. Il sistema A.V.A. è prima di tutto una sfida culturale per condurre la quale l'ANVUR si è impegnata, e sta continuando a farlo, in un'attività di In-Formazione indirizzata a tutte le componenti del mondo accademico. L'avvio del processo di transizione del sistema A.V.A si

può identificare con il primo evento di presentazione pubblica realizzato a Torino il 26.10.2013. Da quel giorno, l'ANVUR ha investito su questo tema in uno sforzo, senza precedenti per l'amministrazione pubblica, in attività di sensibilizzazione e diffusione. Sono stati programmati e realizzati soltanto per la presentazione della SUA-CdS ventotto eventi di In-Formazione in altrettanti Atenei italiani, con l'intento di illustrare il sistema A.V.A., le sue implicazioni organizzative e i relativi strumenti operativi. Questo ha permesso di raggiungere circa 5.000 persone tra docenti e personale tecnico amministrativo, studenti e operatori del settore⁵. Questa attività di sensibilizzazione, e i relativi contatti via via costruiti sul territorio, hanno permesso di rilevare una forte richiesta da parte del personale universitario (docente e tecnico-amministrativo) a realizzare interventi focalizzati, volti non solo ad informare sui principi generali introdotti dal sistema AVA, ma anche ad accompagnare gli operatori all'acquisizione e/o potenziamento di conoscenze e competenze specifiche e nuove sul versante della valutazione. Emerge con chiarezza, infatti, la necessità di promuovere interventi di accompagnamento orientati sempre più ad una logica di "assistenza tecnica" e formazione di nuove competenze. Il bisogno crescente da parte di quanti sono chiamati ad operare all'interno di questi gangli strategici consiste nella necessità di sviluppare conoscenze e competenze metodologiche, relazionali e valutative, adeguate a rispondere alle nuove sfide progettuali, gestionali e organizzative poste dalla transizione in atto; e di accompagnare i singoli contesti accademici verso la progettazione di un modello di *governance* orientato alla piena comprensione e valorizzazione della AQ di ateneo.

Nell'anno accademico 2013, sono stati valutati per l'Accreditamento Iniziale 92 CdS di nuova istituzione, e mai attivati precedentemente, attraverso la valutazione delle CEV; di questi 14 corsi di studio sono stati ritirati dalle Università. L'ANVUR si è quindi espressa alla fine su un totale dei 78 corsi, 13 dei quali erogati in modalità telematica. I CdS che hanno ottenuto un parere favorevole per l'accreditamento in prima istanza, sulla scorta della positiva valutazione delle CEV, in base al riscontro del rispetto dei requisiti di assicurazione di qualità, di cui all'art. 4, c. 4, del D.M. 47/2013, sono stati 46 (32 cds hanno riportato proposte di non accreditamento).

A seguito della conclusione dell'elaborazione della scheda SUA da parte degli atenei, l'ANVUR ha effettuato la valutazione di **4.359 CdS** (L., L.M., LMCU), suddivisi in 89 atenei. Su questi si è effettuata la valutazione sui requisiti minimi e non sono state riscontrate particolari criticità, se non la significativa difficoltà, da parte degli atenei, ad adeguare i sistemi informatici al nuovo dispositivo di raccolta dati. Problema che appare essere ormai superato già nel secondo anno di attività

5 Per approfondimenti si consulti lo spazio "eventi" sul sito ANVUR: <http://anvur-miur.cineca.it/eventi/index.php/>

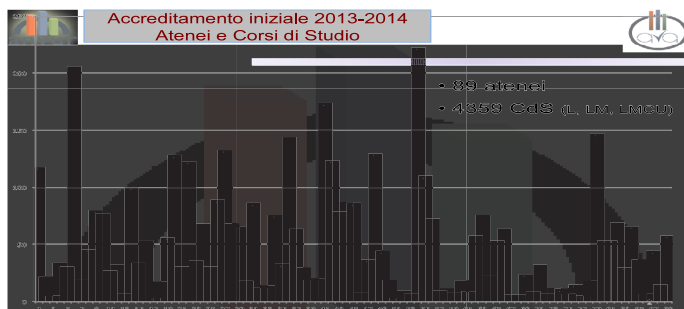


Fig. 2. Accreditamento Atenei e Corsi di Studio 2013-2014

5. Valutare per migliorare

Il primo anno di accompagnamento alla “traduzione in pratica” di un sistema di Assicurazione di Qualità negli Atenei ha messo in luce alcune aree di miglioramento che si presentano trasversalmente diffuse tra tipologia di corsi di studio, atenei e territori. La prima consiste nella difficoltà ad operare una puntuale ed efficace ricognizione della domanda di formazione emergente e, altresì, dei fabbisogni formativi richiesti dal settore professionale di riferimento, in una prospettiva locale e globale. Questa difficoltà nella ricognizione della domanda si ripercuote su una cattiva o parziale elaborazione del quadro A1 della SUA-CdS. Da questo discende una significativa debolezza nell’elaborazione del quadro A2 della SUA-CdS, finalizzato a descrivere puntualmente i profili formativi in uscita, le funzioni associate in contesto di lavoro e le relative abilità/competenze che il CdS dichiara di formare, in coerenza con l’analisi della domanda. In continuità con questa debolezza interpretativa dei profili, si osserva una certa fatica ad esplodere gli esiti di apprendimento attesi (Descrittori di Dublino 1 e 2) per aree omogenee di insegnamento. Queste problematicità metodologiche, connesse all’elaborazione della SUA-CdS, tendono a mostrare un significativo problema di coerenza interna al progetto formativo e una certa difficoltà di comunicazione dello stesso in una logica di fruizione da parte del destinatario finale (*client oriented*). Questo elemento di debolezza può essere interpretato, per un verso, con una certa tendenza alla delega che si registra in una parte del corpo docente verso la componente tecnico-amministrativa; per l’altro, nella cronica difficoltà che il sistema dell’istruzione (a tutti i livelli) incontra nel tentativo di costruire un dialogo paritario e utile con il più ampio sistema del mondo del lavoro. L’insieme di questi elementi di fragilità del sistema fa venir meno proprio quella dimensione propriamente progettuale di analisi del contesto e programmazione strategica che dovrebbero invece caratterizzare ogni CdS in un’epoca di turbolenza e profonde trasformazioni. Tali difficoltà possono essere comprese nel quadro del mutamento che interessa il sistema accademico nel passaggio da quella prospettiva auto-referenziale e chiusa, espressa dall’immagine della “torre d’avorio” ad una che sia capace di stabilire nuove modalità di relazione con il più ampio sistema sociale da cui trae risorse, legittimità e stimoli per l’innovazione. Relazione che va giocata non banalmente in termini adattivi rispetto ai bisogni formativi rilevati (cosa del resto assai complessa) ma in quella logica proattiva di innovazione e sviluppo che può affermarsi solo se, e dove, tutte le componenti del triangolo della conoscenza (istruzione, ricerca e innovazione) trovano uno spazio dove sperimentare nuove reciproche fertilizzazioni.

Anche la professionalità del docente viene messa profondamente in crisi, allorché si confronta con il mutamento paradigmatico da un modello didattico-pedagogico di tipo trasmissivo, fondato su una conoscenza enciclopedica, definita e lineare, a un modello di tipo socio-costruzionista, che trova nutrimento nelle linee di confine e nelle contaminazioni che si insinuano tra contesti, saperi e discipline. Al docente oggi non si chiede più semplicemente di trasmettere contenuti e nozioni che possono essere veicolati attraverso una varietà di soluzioni alternative alla tradizionale lezione frontale ma di progettare, costruire e gestire ambienti e percorsi di apprendimento complessi attraverso un approccio globale al *curriculum*. Ad essere minata nel profondo non è solo l'identità professionale del docente ma anche il *set* di competenze necessarie per l'esercizio consapevole del ruolo. Questo non è un problema di natura secondaria e dovrebbe farci interrogare sul modo in cui le politiche di reclutamento e di sviluppo di carriera del corpo docente dovrebbero intercettare e valorizzare l'impegno nella progettazione, gestione ed erogazione di percorsi di *quality assurance* nella didattica.

Tra gli altri elementi di miglioramento da considerare, strettamente connesso a questa difficoltà ad interpretare in una nuova *vision* strategica il ruolo dell'università, e di conseguenza i profili di competenza attraverso cui essa si esprime, è da leggersi nella tendenza a burocratizzare e a ritualizzare ogni passaggio/strumento organizzativo strettamente legato ai temi della valutazione. Infatti, sembra permanere ancora molto forte una cultura dell'adempimento che rischia di svuotare di senso ogni proposta di miglioramento operata in tema di valutazione. Ma la "rivoluzione" della valutazione può avvenire solo dall'interno, motivo per cui l'ANVUR ha scelto di investire uno sforzo così rilevante in termini di comunicazione e accompagnamento. Questo cambiamento di prospettiva si svolge all'interno di un nuovo clima culturale che riconosce la complessità⁶ come il tratto dominante della vita che si dispiega intorno a noi e che richiede nuove strategie interpretative, di ricerca e di organizzazione. È sulla scia di questi cambiamenti che anche all'accademia è richiesto di costruire, dal di dentro, nuovi modelli di direzione e di *management* capaci di valorizzare cooperazione, creatività e interdisciplinarietà, spingendo i tradizionali modelli organizzativi di tipo tradizionale e verticistico a trovare nuove forme di auto-governo, fondate sul principio dell'autovalutazione come strumento per il miglioramento continuo. Non vi è dubbio che il rischio di derive valutative verso forme di tecnicismo, economicismo, centralismo o riduzionismo sono sempre presenti ma questo rischio può essere superato soltanto se tutti gli attori coinvolti nel processo valutativo dell'accademia investono in maniera cor-responsabile, continua e complementare su tre distinti piani della valutazione: quello dell'attribuzione di senso, finalizzato a delineare il

6 La *teoria della complessità* spiega i sistemi complessi (come anche quelli sociali) come sistemi le cui prestazioni e dinamiche sono il risultato dell'interazione spontanea tra numerosi e differenti attori, che *co-evolvono* muovendosi all'interno di un ambiente competitivo in continuo cambiamento. La teoria della complessità spiega che tali sistemi sono aperti, cioè interagiscono con l'ambiente e sono costituiti da reti di elementi più o meno complessi che interagiscono in modo locale e non lineare. Elementi fondamentali di questi sistemi sono: la *ridondanza*, cioè nessun elemento è indispensabile poiché manca una specializzazione unifunzionale; la *resilienza*, intesa come resistenza alle perturbazioni; la *capacità adattiva*, che indica l'adattamento all'ambiente; l'*auto-organizzazione* che proviene dal basso, attivata dalle stesse componenti del sistema.

framework culturale attraverso cui guardare alla valutazione; quello motivazionale, volto a promuovere l'adesione attiva e fattiva dell'attore interessato a riconoscere il valore che deriva da un confronto costruttivo tra valutazione interna e valutazione esterna; e il conseguente apprendimento che deriva dalla riflessione critica sul processo di azione, utile a misurare e interpretare lo scarto esistente tra l'idea del corso/organizzazione che abbiamo maturato, l'immagine autopercepita all'interno del CdS/organizzazione, quella comunicata all'esterno e quella comunemente attribuitaci dall'immaginario collettivo. Solo in questo senso si può recuperare il valore maieutico della valutazione come strumento di *empowerment* delle singole professionalità e dell'organizzazione.

Riferimenti

- AlmaLaurea (2011). XIII Indagine - Condizione occupazionale dei laureati, AlmaLaurea. <https://www.almaLaurea.it/universita/occupazione/occupazione09>.
- AlmaLaurea (2012). XIV Indagine - Condizione occupazionale dei laureati, AlmaLaurea. <https://www.almaLaurea.it/universita/occupazione/occupazione10>.
- Cammelli A., Vittadini G. (2008), (eds). *Capitale umano: esiti dell'istruzione universitari*. Bologna: il Mulino.
- CNVSU (2010). *Vincoli dei sistemi formativi e sociali che provocano abbandoni e ritardi all'Università e possibili interventi risolutivi*. Roma.
- Excelsior (2012). *Analisi Dei Principali Risultati Del Modello Previsivo, Excelsior 2013-2017*. <http://excelsior.unioncamere.net/modello-previsivo/AnalisiModelloPrevisivo2013-2017.pdf>
- Isfol (2003). *Profili professionali per l'orientamento: la proposta Isfol*. Milano: FrancoAngeli.
- OECD (2010). *Education at a Glance*, OECD.
- OECD (2012). *Education at a Glance*, OECD.
- OECD (2013). *Education at a Glance*, OECD.



La politica per la Qualità della Formazione dell'Università di Trento

The policy for ensuring quality in education at the University of Trento

Senato Accademico
Università degli Studi di Trento
rettore@unitn.it

ABSTRACT

The University of Trento approved in May 2013 a policy to enhance Quality in Education. It identifies stakeholders, range of action and responsibilities in its implementation. The main aim is to encourage a more open, accountable and verifiable relationship between lecturers and students, thus improving the university reputation.

L'Università degli Studi di Trento ha approvato nel maggio 2013 una politica per la Qualità della Formazione che identifica le parti interessate, gli ambiti di intervento e le responsabilità nell'attuazione, con l'obiettivo di rendere più aperto, documentato e verificabile il rapporto tra studenti e docenti, con significative ricadute anche in termini di reputazione dell'ateneo.

KEYWORDS

Education, Policy, Process, Accountability.
Formazione, Policy, Processo, Responsabilità.

Formazione & Insegnamento XII – 1 – 2014
ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line
doi: 10746/-fei-XII-01-14_04 © Pensa MultiMedia

1. Premessa

Questo contributo riprende pressoché integralmente un documento approvato dal Senato Accademico dell'Università degli Studi di Trento il 15 maggio 2013, frutto di un attento lavoro di confronto e di riflessione su due aspetti cruciali del sistema di educazione superiore spesso difficili da accostare tra loro: valutazione e insegnamento.

L'esercizio della valutazione, lungi dall'essere un mero adempimento formale, assicura un continuo miglioramento della qualità dell'insegnamento e positive ricadute sulla reputazione degli atenei. Come l'accreditamento, può tracciare un segno positivo nel momento in cui intercetta la didattica nel suo farsi, perché può indurre i docenti a rendere il loro rapporto con i discenti aperto, documentato e verificabile.

Si intende così presentare quella che col tempo ci auguriamo verrà riconosciuta come buona prassi a livello nazionale, anche con l'obiettivo di condividere i termini della riflessione – e dello strumento che essa ha permesso di produrre – con la più ampia comunità accademica e scientifica.

2. Principi per l'assicurazione della qualità nella formazione

Per quanto riguarda la formazione, è obiettivo generale dell'Ateneo, coerentemente con la sua missione, perseguire la "Qualità del proprio servizio formativo", garantendo il pieno e sistematico soddisfacimento della domanda di formazione delle Parti Interessate (PI), rafforzando l'attrazione nazionale e internazionale di studenti motivati e di talento; le probabilità di ingresso nel mercato del lavoro dei laureati ("occupabilità"), soprattutto di II livello e i loro successivi sviluppi di carriera; la capacità di mettersi in rete con qualificati atenei e centri di ricerca italiani e stranieri; la propria dimensione internazionale.

Le PI cui l'Ateneo si rivolge nel progettare i propri percorsi formativi sono gli studenti potenziali e le loro famiglie; la Scuola secondaria superiore di secondo grado; il mercato del lavoro e delle professioni; gli studenti e i laureati dell'Ateneo; le istituzioni accademiche con le quali l'Ateneo collabora al fine di rafforzare l'internazionalizzazione; le Istituzioni, gli Enti e gli altri soggetti che a vario titolo contribuiscono alla formazione di livello universitario e ne perseguono il collegamento con la ricerca scientifica; il personale docente, tecnico e amministrativo dell'Ateneo.

L'Ateneo assume dunque con le PI l'impegno formale di provvedere, tramite le proprie Strutture Accademiche, supportate dal Presidio della Qualità:

- a tradurre la domanda di formazione delle PI nei corrispondenti risultati di apprendimento attesi e a pubblicizzarli adeguatamente;
- a progettare processi formativi adeguati a conseguirli;
- a mettere a disposizione le risorse necessarie per realizzare i processi formativi;
- a erogare con la gradualità e i supporti necessari ogni percorso formativo, rispettandone la durata espressa in funzione dei crediti formativi universitari in esso previsti;
- a promuovere la diffusione di modalità di fruizione a distanza dei contenuti della attività formative;
- a verificare in modo adeguato e credibile il raggiungimento dei risultati di apprendimento, documentandolo con adeguati indicatori;

- a promuovere l'autovalutazione come strumento per il miglioramento continuo della qualità del servizio formativo offerto, attraverso la formazione, l'assunzione di responsabilità, nonché la partecipazione ai processi valutativi da parte di tutti gli attori coinvolti nella realizzazione dei percorsi formativi;
- a sollecitare la partecipazione degli studenti agli organi collegiali che ne prevedono la presenza;
- a favorire collegamenti efficaci con le scuole secondarie di II grado,
- a sviluppare l'internazionalizzazione dei percorsi formativi, mediante iniziative realizzate congiuntamente con Istituzioni accademiche che a loro volta condividano la presente "Politica per la Qualità della Formazione";
- ad assicurarsi che tutti i punti precedenti siano attuati sistematicamente, documentando le attività svolte e aggiornando periodicamente il presente documento.

3. Ambiti di intervento

Gli obiettivi perseguiti nella politica per la qualità della formazione si articolano in tre momenti fondamentali: la progettazione dei percorsi formativi; la gestione del processo formativo nelle sue fasi fondamentali: programmazione, azione, misurazione, azione; la qualità degli ambienti e dei servizi di supporto al processo formativo.

3.1 Progettazione dei percorsi formativi

La domanda di formazione espressa dalle PI viene tradotta dalle Strutture Accademiche dell'Ateneo nei risultati di apprendimento attesi di ogni percorso formativo, riportati nella Scheda Unica Annuale di ogni Corso di Studio.

La progettazione dei contenuti deve identificare esplicitamente le relazioni tra gli stessi e il perseguimento dei principi generali presentati nel paragrafo 2, declinandoli in obiettivi più circostanziati riferiti a specifiche P.I.

Il presupposto della progettazione dei corsi di studio è dato da elementi di contesto riferiti, tra gli altri, alle esigenze dei potenziali contesti occupazionali dei laureati; alle caratteristiche dei successivi percorsi formativi dei laureati; all'offerta formativa delle altre università, anche a livello internazionale e in generale ai percorsi formativi disponibili per i giovani del territorio.

L'individuazione degli obiettivi formativi avviene in riferimento alle competenze generali, che sono funzionali per preparare adeguatamente gli studenti affinché abbiano un ruolo significativo nella società, come lavoratori e come cittadini; alle competenze specifiche, necessarie per un gratificante inserimento nel mercato del lavoro; alla trasmissione delle conoscenze peculiari di ogni disciplina e più in generale della cultura del sapere e del saper fare; ai bisogni legati a interessi, desideri e aspirazioni dell'individuo.

Gli obiettivi formativi devono essere formalizzati adottando sistema dei descrittori di Dublino sia per quanto riguarda le competenze disciplinate (*Conoscenza e capacità di comprensione, Conoscenza e capacità di comprensione applicate*) sia per quanto riguarda le competenze trasversali (*Autonomia di giudizio, Abilità comunicative, Capacità di apprendere*).

Gli obiettivi formativi dei corsi di studio, in particolare a livello magistrale, dovranno essere coerenti con gli elementi di "impiegabilità" precedentemente identificati per la specifica area di studio, con la necessità degli studenti di ac-

quisire consapevolezza del loro futuro ruolo nella società e di percepire l'evoluzione delle esigenze del mercato del lavoro in cui dovranno inserirsi, con particolare attenzione all'ambito internazionale. La progettazione deve altresì tener conto delle seguenti esigenze: (a) raggiungere risultati di apprendimento di "qualità", cioè sufficientemente vicini ai risultati di apprendimento attesi, stabiliti dai corsi di studio e prevedere pertanto la coerenza dell'impegno formativo complessivo con la durata "normale" del corso di studio e la sua distribuzione equilibrata nel tempo; (b) favorire tutte le opportunità formative quali ad esempio lo studio all'estero e lo sviluppo di un ambiente internazionale nei corsi di studio, lo svolgimento di esperienze sul campo in stage curriculari e tirocini post laurea, la partecipazione attiva di studenti e laureati alle iniziative scientifiche e culturali promosse dall'Ateneo e/o dalle Istituzioni del territorio con le quali l'Ateneo collabora; (c) garantire la fruizione dei servizi di contesto offerti dai corsi di studio, dalle strutture accademiche e dall'Ateneo nel suo complesso.

È altresì obiettivo dell'Ateneo conseguire il pieno rispetto dei requisiti di qualità dei corsi di studio previsti dalle procedure di accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio (DM 47 dd. 30 gennaio 2013) anche in anticipo rispetto ai tempi previsti dall'attuale normativa.

3.2 Gestione del processo formativo nelle sue fasi fondamentali: programmazione, azione, misurazione, azione

La qualità del processo formativo è valutata secondo la prospettiva dei destinatari e in particolare degli studenti e del razionale utilizzo delle risorse disponibili; richiede un sistematico feedback da parte di studenti, personale docente, personale tecnico e amministrativo coinvolto che deve concorrere esplicitamente alle successive fasi di programmazione e gestione del processo formativo.

La qualità nella fase di programmazione fa riferimento alla programmazione didattica, con particolare riguardo all'equilibrato impegno dei docenti tra didattica e ricerca e alla sequenza temporale degli insegnamenti nei programmi di studio; alla calendarizzazione delle attività formative in riferimento a orario delle lezioni, calendario degli esami e delle sessioni di laurea e delle altre attività formative; all'efficacia e alla tempestività delle informazioni, che devono essere disponibili, facilmente accessibili, chiare, complete, aggiornate e obiettive.

Tra gli elementi della qualità nella gestione del processo si considerano la qualità del processo di erogazione del servizio didattico, intesa quale conformità a quanto programmato e/o definito in sede di regolamento; la qualità dei processi di verifica delle conoscenze acquisite con particolare attenzione alle modalità di svolgimento degli esami e delle altre modalità di verifica; la formalizzazione delle eventuali variazioni rispetto alla programmazione, la loro gestione e la loro frequenza; l'individuazione di sistematici "colli di bottiglia" nel percorso formativo degli studenti, la formalizzazione e realizzazione degli interventi finalizzati alla loro eliminazione; la tempestività delle informazioni relative alle variazioni di processo.

La qualità del processo presuppone un impiego sistematico di rilevazioni e di feedback diretti da parte degli studenti e del personale docente e tecnico amministrativo in riferimento ai diversi aspetti considerati e un loro impiego sia nelle fasi di gestione, sia nelle successive occasioni di programmazione.

3.3 Qualità degli ambienti e dei servizi di supporto al processo formativo

La qualità degli ambienti riguarda le aule, i laboratori, le sale studio e in generale tutti gli spazi dedicati alla didattica nonché gli ambienti di servizio agli stessi, con attenzione alla funzionalità degli stessi e allo stato di manutenzione (illuminazione, climatizzazione, audio/video, ecc.) e alle condizioni di fruibilità (orari, accessibilità) perseguendo standard uniformi tra le diverse strutture didattiche dell'ateneo.

La qualità degli ambienti della formazione deve essere perseguita attraverso una sistematica rilevazione delle condizioni strutturali, la conseguente identificazione di azioni di miglioramento e la verifica delle loro efficacia. La qualità nella gestione presuppone l'identificazione di standard di riferimento e la sistematica rilevazione del grado di conformità e la raccolta di feedback strutturati da parte degli utilizzatori nonché un sistema di raccolta delle segnalazioni estemporanee e di gestione delle stesse.

La qualità dei servizi di supporto riguarda tutte le attività connesse alla gestione dei processi connessi al processo formativo e tra questi, le attività di orientamento all'ingresso e di avvio al mercato del lavoro dei laureati, la gestione amministrativa delle carriere, la diffusione delle informazioni, il tutoraggio, il supporto on-line alla didattica. La gestione della qualità dei servizi presuppone la definizione di standard di riferimento e il sistematico utilizzo di rilevazioni e feedback da parte degli utilizzatori (studenti, personale docente e tecnico e amministrativo) e il loro impiego nei successivi processi di programmazione e gestione.

4. La responsabilità dell'attuazione della Politica per la qualità della formazione

Tutte i soggetti della comunità universitaria (docenti, ricercatori, studenti, tecnici e amministrativi) sono singolarmente coinvolti e responsabili dell'attuazione della politica per la qualità; tuttavia la responsabilità primaria del mantenimento e della rendicontazione degli impegni assunti nella Politica per la qualità della formazione spetta al Rettore, che assicura il suo costante commitment; al Senato Accademico nello svolgimento delle sue funzioni di approvazione delle proposte, per la definizione delle procedure e dei regolamenti e più in generale nel governo dell'offerta formativa di ateneo, anche mediante la supervisione dell'attività didattica gestita dalle strutture accademiche; ai Direttori dei Dipartimenti e dei Centri e ai Responsabili dei Corsi di Studio, per l'attuazione del sistema di Assicurazione della Qualità; al Prorettore con delega alla didattica, per la supervisione della realizzazione degli interventi e le attività di sensibilizzazione dei docenti dell'Ateneo sul ruolo di ognuno di essi all'interno del sistema di Assicurazione della Qualità, anche mediante apposite iniziative di informazione e formazione; al Presidente del Presidio per la Qualità, per la predisposizione del sistema di Assicurazione della Qualità e la verifica della sua continua adeguatezza.



Tecnologie e didattica universitaria in Italia: quali passi verso la 'normalità'?

ICT and Education in Italian Universities: steps to 'normality'?

Tommaso Minerva

Università di Modena e Reggio Emilia
minerva.tommaso@unimore.it

ABSTRACT

Recently the Italian Minister of Education, Universities and Research (MIUR) introduced the 'blended' courses into the graduate and postgraduate programs. This can stimulate a public debate on quality of the courses in the Italian universities and how to measure it. The Italian Association of e-Learning (Sle-L) will promote this debate.

Recentemente il MIUR ha introdotto i corsi di studio in modalità blended. L'occasione è utile per avviare un confronto sul rinnovamento della didattica universitaria in Italia e sull'introduzione di una misura di qualità basata sui risultati e non sulle procedure.

KEYWORDS

Evaluation, Academic Programs, Universities, ANVUR.
Valutazione, Corsi di Studio, Università, ANVUR.

Nei recenti atti e decreti ministeriali (DM827/2013 e DM104/2014) in merito alla programmazione triennale delle Università vengono introdotti i 'corsi di studio offerti in modalità blended' affiancati ai corsi di studio offerti in modalità teledidattica già regolamentati nelle linee guide dell'ANVUR (appendice 1).

La modalità 'blended' non viene esplicitata negli atti ministeriali e ciò ha indotto la Società Italiana di eLearning a proporre in un proprio documento una prima base di discussione sulla caratterizzazione, prima, di un insegnamento 'blended' e, poi, di un corso di studi 'blended'.

La **modalità 'blended'**, più che la modalità in teledidattica pura, meglio si adatta sia alla tradizione delle università italiane sia a una **maggior efficacia dell'azione formativa** in cui le potenzialità espresse dall'utilizzo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione si sommano alla ricchezza della didattica in presenza.

Il documento Sle-L (appendice 2) vuole rappresentare solo un punto di partenza per una discussione che deve coinvolgere l'intera comunità accademica italiana e deve guardare alle migliori esperienze internazionali.

Per esempio, in Danimarca è fatto obbligo che per tutti i corsi sia nativamente prevista una parte di attività di apprendimento in rete.

In altri paesi c'è l'applicazione pura del concetto di ECTS-European Credit Transfer and Accumulation System, che prevede unicamente le ore che lo studente dovrà impiegare per apprendere. Il docente organizza la sua didattica in presenza e/o nella rete a seconda di come ritiene più opportuno per raggiungere i propri obiettivi formativi. Esistono a valle meccanismi di verifica della qualità.

In alcuni paesi, esiste a monte di tutto una normativa nazionale che regola il settore ICT&Education nelle università e di conseguenza un regolamento di Ateneo che consente (incoraggia) ad immettere il concetto di "blended mode" nei corsi.

Come si può notare esiste, in ambito internazionale e in Europa, una grande attenzione al tema dei corsi di studio in modalità 'blended' e al tema ICT&Education.

In Italia, oltre a tutti i cattivi esempi ben noti a tutti, e forse a causa di questi, la discussione, la prassi e la normativa privilegia gli aspetti procedurali rispetto a quelli progettuali e conseguimento di un obiettivo formativo. La discussione su quante ore in modalità on-line e quante ore in modalità in presenza oppure su quante ore di attività sincrone e quante ore di attività asincrone prevale sulle modalità di progettazione di un corso in funzione dei contenuti, degli strumenti a disposizione, della disciplina, del contesto, della classe, dei docenti e, principalmente, del risultato che si vuole ottenere.

La Sle-L non si è sottratta a questo 'esercizio' procedurale anche perché questo è il linguaggio utilizzato dalle agenzie governative e a cui gli atenei sono, ahimè, stati immersi in questi ultimi decenni.

L'obiettivo però, è quello di offrire un punto di vista completamente differente.

La didattica universitaria deve cambiare. Le tecnologie (ho volutamente omesso l'aggettivo 'nuove' che nuove non sono più!) sono uno strumento per stimolare e guidare questo cambiamento che deve essere culturale e non procedurale. L'utilizzo o meno di approcci technology enhanced deve essere funzionale alla progettazione didattica di un insegnamento o di un corso di studi e deve essere introdotta 'normalmente' all'interno di un insegnamento o corso di studi. Deve fare parte della 'normale' didattica universitaria senza che questo generi aggettivazioni o caratterizzazioni (blended o teledidattica). Deve misurarsi, ed essere misurata, su standard di qualità orientati al risultato e non alla procedura.

La Sle-L intende avviare, su questi temi, un confronto tra le migliori esperienze nazionali, gli atenei e gli organi di governo del sistema universitario. Questo è solo un primo passo.

Appendice 1

Testo integralmente citato da: http://www.anvur.org/attachments/article/26/LGPre-attivTelematiche_Def231213.pdf



LINEE GUIDA

per le valutazioni pre-attivazione dei Corsi di Studio in modalità telematica da parte delle Commissioni di Esperti della Valutazione (CEV) ai sensi dell'art. 4, comma 4 del Decreto Ministeriale 30 gennaio 2013 n. 47.

Linee guida per le valutazioni pre-attivazione dei Corsi di Studio erogati in modalità telematica da parte delle Commissioni di Esperti della Valutazione ai sensi dell'Art. 4, comma 4 del Decreto Ministeriale 30 gennaio 2013 n. 47.

A. Procedure valutative

Per le valutazioni pre-attivazione previste dal DM 47/2013, art. 4, comma 4, la Commissione di Esperti della Valutazione (CEV), per i corsi di studio in modalità telematica è divisa al suo interno in due sotto-commissioni che lavorano in maniera indipendente: la prima è costituita da almeno due esperti disciplinari, la seconda è composta da non meno di tre esperti telematici; i componenti di entrambe le sottocommissioni sono scelti dall'Albo degli Esperti della Valutazione predisposto dall'ANVUR.

Ogni CEV sarà affiancata da una segreteria tecnica identificata dall'ANVUR tra i componenti della sua struttura al momento della designazione della CEV.

La composizione della CEV sarà comunicata all'Ateneo in tempo utile affinché l'Ateneo possa segnalare eventuali incompatibilità di incarico e, al contempo, possa nominare un referente per le necessarie attività di coordinamento.

Le valutazioni sono effettuate mediante l'esame della documentazione presentata secondo le modalità comunicate dall'Agenzia e le eventuali visite in loco che, di norma, non hanno durata superiore a due giorni. Trattandosi di corsi in modalità telematica queste visite possono essere integrate o anche interamente sostituite da visite da remoto (visite a distanza nel sistema o web conference), per le quali dovranno sussistere opportune condizioni di accesso predisposte dall'ente proponente. L'agenda delle visite in loco o in remoto è concordata dalla segreteria tecnica con il referente del Presidio della Qualità indicato dell'Ateneo e, sentito il presidente della CEV, il piano degli incontri potrà includere quelli con:

1. gli organi di governo dell'Ateneo;
2. il Presidio di Qualità di Ateneo;
3. il Nucleo di Valutazione dell'Ateneo;
4. il Direttore del Dipartimento e/o della Struttura di raccordo responsabile della gestione del Corso di Studio ed eventualmente con i Direttori degli altri Dipartimenti coinvolti nell'attivazione del corso;
5. il Responsabile del Corso di Studio, se già individuato, e i relativi Docenti di Riferimento;
6. le organizzazioni consultate;
7. i singoli docenti e il personale tecnico amministrativo responsabile della struttura che gestisce il CdS.

Per venire incontro alle richieste di chiarimento pervenute da molti Atenei, pur confermando integralmente le Linee Guida pubblicate lo scorso anno, si è scelto di puntualizzare il significato attribuito dall'ANVUR ai documenti "Politiche di Ateneo e programmazione" (§B 1) e "Progettazione del CdS" (§ B3). Le presenti Linee Guida, quindi, ripercorrono quanto già richiesto nel primo anno di transizione, proponendo qualche chiarimento scaturito dalle richieste di precisazione inoltrate dagli Atenei stessi e dai CdS erogati in modalità telematica.

Le Linee Guida sono accompagnate dall'Allegato 1 che illustra i "Criteri di valutazione" adottati dall'ANVUR per l'elaborazione di un giudizio complessivo volto alla proposta di Accreditamento.

B. Documentazione richiesta

Per l'A.A. 2014-2015 la documentazione che gli Atenei devono presentare è da rendere disponibile all'ANVUR entro il **28 febbraio 2014**.

Per gli A.A. successivi verrà data comunicazione agli Atenei della scadenza in tempo utile per la presentazione della documentazione.

B.1 Politiche di Ateneo e Programmazione

Gli Atenei che richiedono l'**attivazione di nuovi corsi di studio**, devono presentare un **documento di "Politiche di Ateneo e Programmazione"** deliberato dall'Organo Accademico centrale competente, relativo alla **strategia dell'Offerta Formativa** dell'Ateneo stesso.

Nel documento vanno indicate le scelte di fondo, gli obiettivi e le corrispondenti priorità che orientano le politiche di Ateneo, anche in riferimento alle politiche di sviluppo del sistema e-learning di Ateneo e alla formazione/aggiornamento del personale docente e tecnico-amministrativo impegnato, specificando altresì il ruolo assegnato ai nuovi CdS proposti coerentemente con tali scelte e priorità e per il raggiungimento degli obiettivi dichiarati. Nel documento dovrà inoltre essere contenuta una valutazione dell'offerta formativa dell'Ateneo da cui emerge:

- la sostenibilità economico-finanziaria,
- l'insieme delle risorse riferite alla docenza a regime per il nuovo corso di studio,
- le modalità di produzione, conservazione e progressivo potenziamento dei contenuti multimediali.

In questo documento, si dovrà specificare, in particolare, la quota indicata nel budget per docenti e tutor; la quota prevista per lo sviluppo dei materiali multimediali; e l'impegno dedicato alla pianificazione, al coordinamento e alla rendicontazione della didattica; la quota dedicata all'investimento per ricerca e innovazione.

Oltre ad essere un fattore essenziale per la valutazione pre-attivazione dei corsi di studio, la valutazione di questo documento strategico costituisce un elemento importante per l'**accreditamento della sede**, in quanto dimostra che essa è stata in grado di definire la propria **mission**, gli **obiettivi** complessivi e le politiche di Ateneo per il loro raggiungimento.

La mancanza di tale documento (da allegare in formato *.pdf* nella sezione up-load documenti di Ateneo) può pregiudicare l'accreditamento iniziale dei corsi di studio di nuova attivazione.

B.2 Elaborazione Scheda Unica Annuale

Oltre al documento di cui al precedente punto, dovrà essere adeguatamente compilata la SUA-CdS nelle seguenti sezioni:

a) Per la **Sezione "Qualità"** i quadri:

- A1 (completo), A2 (completo), A4 (completo);
- B1 (Descrizione del percorso di formazione e metodi di accertamento previsti),
- B3 (Docenti di Riferimento e tutor necessari)
- B4 (informazioni ed indicazioni da cui risulti l'effettiva disponibilità di aule, laboratori, aule informatiche in cui si prevede verrà erogato il corso di studio (se in modalità blended), eventuali repository o archivi dei materiali didattici e l'infrastruttura hardware e software (descrizione della server farm e del LMS con esplicitate le applicazioni necessarie a supportare le attività didattiche previste nella scheda, in particolare gli strumenti utilizzati per la comunicazione tra studenti e docenti e gli ulteriori software presenti per specifiche attività, quali videoconferenze, web-seminar, chat, e-portfolio, ecc.);
- D1 e D2 (previsione delle responsabilità, delle tempistiche e delle cadenze di messa in opera della AQ di Ateneo e di Corso di Studio; composizione del Presidio di Qualità).

La compilazione dei quadri B1 e B3, propedeutica all'identificazione dei Docenti di Riferimento, dovrà ovviamente riferirsi alla didattica programmata, ovvero alla programmazione didattica della *coorte*.

b) Per la **sezione "Amministrazione"** (istituzione/attivazione) sono richiesti tutti i quadri.

La mancata compilazione delle parti della SUA-CdS sopra indicate pregiudicherà l'accreditamento iniziale. Qualora le informazioni inserite nei campi richiesti non siano adeguate o sufficienti potranno essere richiesti ulteriori dati e chiarimenti.

B.3. Ulteriori documenti

Per la formulazione di un giudizio adeguato sull'attivazione del nuovo Corso di Studio dovranno essere disponibili nella sezione "**Upload documenti ulteriori**" prevista nella Scheda SUA a livello di CdS:

- Documento **“Progettazione del CdS”** (upload di file .pdf) che risponda alle domande poste nell’Allegato 1 **“Criteri valutativi”**, in modo particolare per gli elementi da valutare che non hanno trovato collocazione adeguata nella SUA-CdS. Si ricorda che l’ANVUR valuterà la qualità della progettazione complessiva del corso di studio che s’intende attivare. In particolare, se il nuovo Corso di Studio deriva dalla cancellazione e/o fusione di precedenti Corsi di Studio, è necessario dare conto **nel documento “Progettazione del CdS”** degli esiti dei rispettivi Rapporti di Riesame ciclico ovvero dei motivi che hanno condotto alla necessità di riprogettare in modo nuovo il CdS, inoltre si deve dar conto del modo in cui il nuovo CdS contribuisce al raggiungimento degli obiettivi dell’Ateneo.
- **Eventuali altri documenti ritenuti utili** per motivare l’attivazione del Corso di Studio.

B.4 Visite da remoto

Nell’ottica di garantire la massima trasparenza è critico ai fini all’accreditamento iniziale che si dettagli la modalità di accesso riservata alla valutazione ANVUR, attraverso cui si possa apprezzare la disponibilità del proponente a rendere rendicontabile, in particolare attraverso le visite da remoto, la reale consistenza quantitativa e qualitativa delle interazioni didattiche in rete e la loro corrispondenza ai parametri adottati in fase di programmazione del CdS. Tali visite da remoto si svolgeranno all’interno del programma di Accredimento Periodico secondo un protocollo che sarà reso noto in specifiche linee guida. In ogni caso tali rilevazioni richiederanno la disponibilità di accesso ad ANVUR, tra gli altri, dei seguenti dati:

- contenuti impiegati nella didattica dei vari insegnamenti (video, testi digitali);
- *log* di studenti, tutor, docenti (sia complessivi, sia lo storico per giorno);
- interventi di studenti, docenti, tutor nei vari ambienti (forum, wiki, ambienti di consegna e valutazioni o altri ambienti impiegati);
- monitoraggio (registri) dei singoli insegnamenti (aggiornati bisettimanalmente) e dell’intero cds (aggiornato mensilmente), da cui si possa evincere il confronto tra l’andamento delle attività didattiche e i criteri e parametri adottati a livello di progetto.

Durante la fase di valutazione preattivazione sarà sufficiente al proponente indicare la URL e le informazioni relative a login e password per l’accesso all’intero LMS, aggiungendo tuttavia una esemplificazione che dimostri come sarà possibile ed agevole all’interno del proprio LMS l’accesso da remoto ai dati sopra indicati.

Sarà inoltre valutata positivamente ogni altra iniziativa il cds voglia autonomamente intraprendere, volta a rendere ulteriormente più chiari e trasparenti il monitoraggio del processo didattico e la qualità delle interazioni, in rapporto ai parametri e obiettivi adottati a riferimento.

L’impossibilità ad accedere a questi dati e l’assenza delle indicazioni relative alle modalità attraverso cui questo processo sarà reso possibile è motivo di mancato accreditamento.

I **criteri valutativi** illustrati nell’Allegato 1 sono quelli utilizzati da ANVUR per analizzare tutta la documentazione presentata dall’Ateneo mediante l’elaborazione della SUA-CdS e la trasmissione dei documenti richiesti e ritenuti utili. La mancanza di documentazione o la presentazione di una documentazione incompleta, che non permetta agli esperti di formulare adeguatamente un giudizio sulla base dei **criteri valutativi** di cui all’**allegato 1**, potrà pregiudicare l’accreditamento del Corso di Studio.

Particolare attenzione verrà rivolta ai documenti **“Politiche di Ateneo e Programmazione”** e **“Progettazione del CdS”** e alla **“Domanda di formazione”**¹, per quanto risulta dai quadri di riferimento e dalla documentazione allegata.

C. Il confronto con gli Atenei

E’ fatto divieto agli Atenei di contattare i componenti delle CEV, in qualunque modo, per chiedere informazioni sulle valutazioni. Eventuali necessità o richieste vanno rappresentate al competente ufficio ANVUR per le relazioni con gli Atenei sul sistema AVA (ava@anvur.org).

La possibilità del confronto con le CEV sui risultati della valutazione verrà garantita **sia per visite in loco, sia per le visite da remoto, attraverso un incontro programmato con i responsabili dell’Ateneo che avverrà a conclusione della visita stessa e che verterà sui contenuti del rapporto di valutazione.**

¹ Quadro “A” della SUA-CdS e relativa documentazione a supporto della ricognizione sulla “Domanda di Formazione” che prevede verbali di organi o comunicazioni registrate a protocollo con i portatori d’interesse.

In ogni caso, il rapporto di valutazione verrà inviato all'Ateneo almeno 15 giorni prima della valutazione definitiva da parte dell'ANVUR, dando la possibilità agli Atenei di formulare all'ANVUR commenti, osservazioni o controdeduzioni scritte **entro sette giorni** dalla data di invio, esclusivamente sulle informazioni e le evidenze contenute nel rapporto di valutazione.

Per eventuali integrazioni informative e documentali, che possono rendersi necessarie su richiesta delle CEV, saranno accolti esclusivamente documenti inviati nel rispetto delle modalità e dei tempi di trasmissione opportunamente comunicati in fase di richiesta.

Elenco sintetico Up-load documenti

A livello di Ateneo	A livello di Corso di Studio
1. Politiche di Ateneo e Programmazione*	1. Progettazione del CdS*
2. Organigramma dell'Ateneo	2. Eventuali altri documenti ritenuti utili per motivare l'attivazione del Corso di Studio,
3. Sostenibilità economico-finanziaria	

** Esplicitazioni ulteriori fornite in risposta alle richieste di chiarimento inoltrate dagli Atenei.*

Criteria valutativi

Sulla scorta dell'analisi di tutta la documentazione su indicata le C.E.V. sono tenute a formulare e a trasmettere, un giudizio complessivo in relazione al rispetto dei requisiti di assicurazione di qualità di cui all'art. 4, c. 4, del D.M. 47/2013, sulla base del quale l'ANVUR definisce la propria proposta di Accredimento.

Di norma, i criteri valutativi adottati dall'ANVUR, nell'analisi complessiva di tutte le sezioni della Scheda Unica Annuale-CdS richieste, e i relativi documenti allegati, sono i seguenti.

Aspetti disciplinari

1. Motivazioni per la progettazione/attivazione del CdS (Upload Documento "Progettazione del CdS)

- Nel caso in cui a livello nazionale esistesse già un CdS telematico della medesima Classe, quali sono le motivazioni per attivarne un altro?*
- Quali sono gli esiti occupazionali conseguiti dai CdS in modalità telematica della medesima Classe presenti in Atenei a livello nazionale?*
- Qualora gli esiti occupazionali conseguiti dai CdS della medesima Classe in modalità telematica a livello nazionale risultino poco soddisfacenti, quali specifiche ragioni o scelte didattiche inducono a proporre l'attivazione del CdS?*
- Con riferimento alla presenza di Corsi di Studio, in modalità telematica, che hanno come obiettivo figure professionali prossime a quelle obiettivo del corso, anche se appartenenti ad altra Classe, quali sono le motivazioni per l'attivazione del CdS?*

2. Analisi della domanda di formazione

- La gamma delle organizzazioni consultate, o direttamente o tramite studi di settore, è adeguatamente rappresentativa a livello nazionale o internazionale?*
- Modalità e tempi delle consultazioni sono adeguate? Si sono considerati studi di settore aggiornati a livello nazionale e internazionale? Se sì, come? Con quali esiti e con quali riscontri?*
- Le consultazioni hanno riguardato in modo specifico i risultati di apprendimento attesi disciplinari e quelli generici?*
- È prevista nel progetto di CdS una successiva interazione con le parti sociali, al fine di verificare in itinere che la corrispondenza, inizialmente progettata, tra attività formative e obiettivi si traduca in pratica?*

3. Analisi dei profili di competenza e dei risultati di apprendimento attesi

- In base a quali fonti è stata svolta l'analisi per determinare funzioni professionali e loro competenze?*
- Figure professionali, funzioni e competenze ad esse associate sono manifestamente coerenti tra loro e coerenti con i fabbisogni espressi dalla società e dal mondo del lavoro?*
- Funzioni e competenze che caratterizzano ciascuna figura professionale sono descritte in modo adeguato, e costituiscono quindi una base chiara per definire i risultati di apprendimento attesi?*
- Le organizzazioni consultate sono state interpellate in merito a funzioni e competenze? In quale misura si è tenuto conto del loro parere?*
- Le organizzazioni consultate sono state interpellate in merito ai risultati di apprendimento attesi specifici e a quelli generici? In che misura si è tenuto conto del loro parere?*
- I risultati di apprendimento attesi sono stati confrontati con quelli di Corsi di Studio internazionali, considerati punto di riferimento per l'ambito disciplinare del CdS?*
- Se i risultati di apprendimento attesi sono stati confrontati con quelli che, a livello nazionale o internazionale, sono considerati importanti punti di riferimento, si prega di precisare con quali Corsi ritenuti significativi, o con quali specifiche indicazioni di networks specializzati, il confronto è stato fatto, ed evidenziare i termini del confronto stesso.*
- I risultati di apprendimento attesi, in particolare quelli specifici (descrittori di Dublino 1 e 2) trovano riscontro nelle attività formative programmate?*

4. L'esperienza dello studente

Quali sono le modalità che verranno adottate per garantire che l'andamento delle attività formative e dei risultati del CdS sia coerente con gli obiettivi e sia gestito correttamente rispetto a criteri di qualità con un forte impegno alla collegialità da parte del corpo docente?

- a. *In particolare:*
- I. *Che cosa è stato previsto perché il monitoraggio dell'andamento del CdS avvenga con un forte impegno partecipativo dell'intero corpo docente? Qual è la funzione del tutor in questo contesto?*
 - II. *Quali sono le modalità previste per il coordinamento tra i diversi insegnamenti?*
 - III. *In quale modo viene garantita la trasparenza sullo svolgimento delle prove di valutazione ?*
 - IV. *Nel caso in cui al Corso contribuiscano in misura rilevante docenti inquadrati in Dipartimenti diversi, come sono definite le responsabilità operative per una armonica gestione didattica del Corso stesso, oltre a quelle relative alla gestione amministrativa ?*
 - V. *Per i Corsi di Laurea, come sono disciplinate la verifica delle conoscenze all'ingresso e le modalità di "recupero" delle eventuali insufficienze?*
 - VI. *Per i Corsi di Laurea Magistrale:*
 - Come è disciplinata la verifica delle conoscenze all'ingresso?*
 - Sono previsti dispositivi (= percorsi differenziati "attenti alle competenze già acquisite o non acquisite") atti a favorire la provenienza da più Lauree o da diversi Atenei?*
 - Sono previste aule, infrastrutture, laboratori, ambienti di simulazione e-learning o altri ambienti didattici di tipo telematico, adeguati al raggiungimento degli obiettivi formativi dichiarati?*

Infrastruttura tecnologica e didattica on line

1. Disegno progettuale del CdS

- a. *La Carta dei Servizi include una adeguata descrizione dell'offerta formativa, con ruoli, funzioni, responsabilità, diritti e doveri di tutti gli attori, nonché dei criteri di trasparenza e di qualità, a cui il cdl si atterrà?*
- b. *E' prevista un'attività di formazione/aggiornamento di docenti e tutor per lo svolgimento della didattica online, e per il supporto alla produzione di prodotti didattici multimediali. In caso positivo qual è la quota indicata nel budget complessivo del documento "Politiche di Ateneo"?*
- c. *E' stata dettagliata in tale documento la quota di budget prevista per attività di ricerca e innovazione?*
- d. *E' prevista un'integrazione con i servizi complessivi di ateneo (biblioteca, servizi amministrativi, orientamento, placement ecc.)?*
- e. *La progettazione del corso prende in considerazione gli ambiti per i quali l'e- learning può offrire particolare valore aggiunto (vedi finalità Europa 20)? In tal caso sono previsti particolari adattamenti/interventi aggiuntivi mirati?*

2. Impianto didattico

- a. *Sono state chiarite nel GANTT del progetto didattico le tempistiche delle diverse fasi di attuazione? In tal caso come viene prevista la gestione delle:*
 - I. *diverse fasi operative*
 - II. *scadenze previste per la produzione, l'implementazione e la pubblicazione dei contenuti didattici*
 - III. *accesso ai materiali da parte degli studenti*
- b. *Quale è l'articolazione della didattica, per i singoli insegnamenti, in termini di CFU, in particolare:*
 - I. *come si distribuiscono la didattica erogativa (DE) e la didattica interattiva (DI)(vedi glossario) e le attività in autoapprendimento*
 - II. *Che tipo di contenuti /attività didattiche vengono garantiti per il raggiungimento degli obiettivi prefissati?*
 - III. *E' garantita l'articolazione minima di didattica complessivamente erogata in termini di ore/CFU (vedi glossario).*

3. Docenti e materiali

- a. *In che misura sono previsti incontri di pianificazione, coordinamento e rendicontazione tra docenti e tutor responsabili della didattica?*
- b. *Qual è la percentuale di didattica in presenza e on line in caso di un corso blended? E' stata motivata la ragione di tale scelta?*
- c. *Le tecnologie/metodologie indicate per sostituire apprendimenti che richiedono normalmente "apprendimento in situazione sono adeguati a sostituire l'assenza del rapporto in presenza o delle strumentazioni fisiche comunemente impiegate?*

d. *E' ben definita la provenienza dei contenuti multimediali che s'intende utilizzare?*

4. Interazione didattica

- a. *E' stata chiarita la modalit  in cui si sviluppa l'interazione didattica? In tal caso come viene gestito il processo di interazione, comunicazione, monitoraggio, motivazione e coinvolgimento degli studenti?*
- b. *Le tipologie di tutorship offerte sono per quantit , qualit  e competenze adeguate al raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati?*
- c. *E' garantita, all'interno di ogni insegnamento, una quota consistente di e-tivity (problemi, report, studio di casi, simulazioni ecc..) con relativo feed-back da parte del docente o del tutor all'operato specifico del singolo studente?*

5. Verifiche degli apprendimenti

- a. *Sono state chiarite le modalit  di valutazione degli apprendimenti e di coinvolgimento degli studenti? In tal caso:*
 - I. *come viene realizzato il processo valutativo in itinere per i singoli insegnamenti (valutazione formativa)?*
 - II. *come si effettua la valutazione finale (sommativa)?*

6. Requisiti delle soluzioni tecnologiche

- a. *E' stato descritto chiaramente il LMS adottato e la sua architettura sia nelle sezioni generali che in quelle riservate ai singoli insegnamenti (articolazione degli ambienti, tool presenti nei singoli ambienti, profili di accesso)? Si   tenuto conto dell'evoluzione recente della tecnologia (impiego di ambienti di web conference, uso di mobile, ecc, vedi anche allegato tecnico del DM 47/2013)?*
- b. *In particolare, sono stati chiariti:*
 - I. *i requisiti minimi di sistema e di connessione richiesti allo studente per una adeguata fruizione della didattica.*
 - II. *Le modalit  del "single sign on", con particolare attenzione al:*
 - a. *rapporto tra didattica e-learning e servizi amministrativi, al fine di assicurare agli studenti specifici servizi di segreteria telematica di supporto alle attivit  on line; (i.e. rapporto tra libretto elettronico e LMS)*
 - b. *rapporto tra i diversi servizi informatici dell'Ateneo, assicurando l'integrazione del sistema e-learning con il sistema informatico, al fine di evitare conflitti nella gestione anagrafica degli studenti o problemi di usabilit ;*
 - c. *rapporto tra l'LMS scelto, le altre risorse informative (i.e. biblioteche) e i servizi del sistema universitario (orientamento, stage, job placement).*
 - III. *L'accessibilit  del LMS e dei contenuti didattici per le diverse abilit , nel rispetto della legge n. 4 del 9 gennaio 2004, con il fine di rimuovere le barriere informatiche che ostacolano gli studenti con diverse abilit  all'uso di tecnologie per l'apprendimento.*
 - IV. *Le azioni previste per favorire la generale accessibilit  ai servizi on line, in particolare: l'applicazione sia nel LMS che nei materiali didattici di approcci di responsive design che assicurino l'accesso da dispositivi mobili (tablet, smartphone, ecc.), l'attivazione di corsi di formazione all'utilizzo degli strumenti didattici di help tecnologici, la disponibilit  di postazioni nella sede centrale dell'universit  o in sedi decentrate).*

Glossario

Credito Universitario (CFU)

Tempo di studio valutato dal punto di vista dello studente. Come noto un cfu è comunemente stimato in a 25 h di attività, di cui 6-10 di didattica, il resto sotto forma di autoapprendimento.

Didattica erogativa (DE) e Didattica Interattiva (DI)

Dovendo adottare delle convenzioni per rendere rendicontabile la didattica online sono state adottate le seguenti:

Per **didattica erogativa (DE)** si intende il complesso di quelle azioni didattiche assimilabili alla didattica frontale in aula, focalizzate sulla presentazione-illustrazione di contenuti da parte del docente: registrazioni audio-video, lezioni in web conference, courseware prestrutturati o varianti assimilabili.

Per **didattica interattiva (DI)** si intende il complesso:

1. degli interventi didattici rivolti da parte del docente/tutor all'intera classe (o a un suo sottogruppo), tipicamente sotto forma di dimostrazioni o spiegazioni aggiuntive presenti in in faqs, mailing list o web forum (dimostrazione o suggerimenti operativi su come si risolve un problema, esercizio e similari)
2. degli interventi brevi effettuate dai corsisti (ad esempio in ambienti di discussione o di collaborazione: web forum, blog, wiki)
3. delle e-tivity strutturate (individuali o collaborative), sotto forma tipicamente di report, esercizio, studio di caso, problem solving, web quest, progetto, produzione di artefatto (o varianti assimilabili), effettuati dai corsisti, con relativo feed-back
4. delle forme tipiche di valutazione formativa, con il carattere di questionari o test in itinere

Nella presentazione dei singoli insegnamenti le attività di didattica (DE+DI) dovranno coprire un minimo di **6 h per cfu**, ed auspicabilmente andare oltre questa soglia minima, garantendo altresì almeno un'ora per cfu sia per la DE che per la DI.

Data la continua evoluzione dell'e-learning e dei suoi formati, viene anche consentita al proponente la facoltà di derogare da tali parametri minimi, purché esclusivamente all'interno di un progetto che voglia assumere particolare rilevanza innovativa, motivando adeguatamente tale scelta sul piano metodologico e con riferimenti a modelli internazionali accreditati.

Nota:

Nel computo delle ore della DE

- non sono considerabili didattica erogativa, la semplice esposizione in piattaforma di contenuti di supporto, tipicamente sotto forma di slide, o di pdf o simili (l'impiego di questi contenuti rientra nei tempi di studio dello studente).

- la durata fisica di erogazione può essere moltiplicata per 2, date le necessità di riascolto.

Nel computo delle ore della DI

- sono escluse le interazioni a carattere orientativo sui programmi, sul cds, sull'uso della piattaforma e simili, che rientrano in semplice tutoraggio di orientamento;

La DI, della tipologia 2 e 3, può assumere carattere individuale oppure collaborativo; in questo secondo caso andranno indicati criteri di costituzione dei gruppi e criteri di valutazione.

Appendice 2



Società Italiana di e-Learning

C.A. Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca,
On.le Prof.ssa Stefania GIANNINI
SEDE

C.A. Capo Dipartimento DUAR-MIUR
Prof. Marco MANCINI
SEDE

C.A. Direttore Generale per l'Università - MIUR
Dott. Daniele LIVON
SEDE

C.A. Presidente della Conferenza dei Rettori
delle Università Italiane
Prof. Stefano PALEARI
SEDE

C.A. Presidente del Consiglio Universitario Nazionale
Prof. Andrea LENZI
SEDE

C.A. Presidente Agenzia Nazionale di Valutazione del
sistema Universitario e della Ricerca
Prof. Stefano FANTONI
SEDE

C.A. Delegato CRUI per la Didattica, Valutazione,
e-learning e tecnologie didattiche
Prof. Vincenzo ZARA
SEDE

C.A. Rettori delle Università Italiane
(con preghiera di diffusione)
SEDI

OGGETTO

Proposta Linee Guida Sle-L sui Corsi di Studio Universitari in modalità 'blended'
Approvata dal Consiglio Scientifico e dal Consiglio Direttivo
(Seduta Telematica del 15-16 Marzo, 2014)

Premessa

Con il Decreto Ministeriale n. 827 del 15 ottobre 2013, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 7 del 10 gennaio 2014, sono state definite le Linee generali d'indirizzo delle programmazione delle Università per il triennio 2013-2015.

Nel Decreto Ministeriale 104 del 14 Febbraio vengono pubblicati gli indicatori e i parametri per il monitoraggio e la valutazione della programmazione triennale 2013-2015 delle Università.

Tra i parametri (Allegato 1, punto 1).c.1) viene riportato il '*Numero di corsi di studio (L,LMCU, LM) offerti integralmente in teledidattica o in modalità 'blended'*'.

La modalità di erogazione in teledidattica è stata introdotta e regolamentata nelle procedure AVA e nelle linee guida ANVUR.

La modalità '*blended*' non viene esplicitata negli atti ministeriali e pertanto tale indicazione sta generando numerose interrogazioni da parte degli Atenei sia al MIUR sia alla Sle-L, in quanto associazione di esperti cui molti atenei aderiscono.

La Sle-L ritiene che la **modalità 'blended'**, più che la modalità in teledidattica pura, meglio si adatta sia alla tradizione delle università italiane sia a una **maggiore efficacia dell'azione formativa** in cui le potenzialità espresse dall'utilizzo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione si sommano alla ricchezza della didattica in presenza.

La Sle-L ritiene, pertanto, necessario che venga al più presto specificato cosa si intende per modalità '*blended*' e quali parametri e requisiti siano necessari per l'attivazione di corsi di studio in tale modalità. In questo documento si intende **fornire un primo contributo** basato sulle esperienze e sulle competenze scientifiche dei membri, collettivi e individuali, dell'associazione.

In allegato 1 è riportata una Proposta di Linee Guida per la definizione dei requisiti necessari per riconoscere un corso di studi in modalità 'blended' partendo dalla enunciazione di come si possa strutturare un singolo insegnamento in modalità 'blended'.

La Sle-L ritiene, inoltre, che su alcuni temi specifici sia opportuno, in seguito, approfondire il tema e avviare un confronto partendo dalle migliori esperienze internazionali.

Per esempio, in Danimarca è fatto obbligo che per tutti i corsi sia nativamente prevista una parte di attività di apprendimento in rete.

In altri paesi c'è l'applicazione pura del concetto di ECTS, che prevede unicamente le ore che lo studente dovrà impiegare per apprendere. Il docente organizza la sua didattica in presenza e/o nella rete a seconda di come ritiene più opportuno per raggiungere i propri obiettivi formativi. Esistono a valle meccanismi di verifica della qualità

In alcuni paesi, esiste a monte di tutto una normativa nazionale che regola il settore Ict&Education nelle università e di conseguenza un regolamento di Ateneo che consente (incoraggia) ad immettere il concetto di "blended mode" nei corsi.


Come si può notare esiste in ambito internazionale e in Europa una grande attenzione al tema dei corsi di studio in modalità '*blended*' e al tema Ict&Education.

Dal Decreto 104/2014 potrebbe nascere uno spunto per discutere e approfondire il tema anche in Italia.

La Sle-L si mette a disposizione delle istituzioni e della comunità accademica. L'occasione mi è gradita per porgere i miei più cordiali saluti,

Prof. Tommaso Minerva
 (Presidente)





Quality teaching matters: perspectives on quality teaching for the modernization of higher education. A position paper

Importanza della qualità dell'insegnamento per la modernizzazione della formazione universitaria. Un position paper

Patrizia Ghislandi

patrizia.ghislandi@unitn.it

Juliana Raffaghelli

juliana.raffaghelli@unitn.it

Department of Psychology and Cognitive Sciences,
University of Trento

ABSTRACT

This position paper attempts to ground the discussion on improving the quality of teaching in the context of Higher Education (HE) in order to take concrete directions toward what in the scientific literature is identified as a culture of quality in education. This concept implies an approach to continuing monitoring, reflection and change toward innovation through main stakeholders' engagement. The paper will hence briefly introduce the policy context and research background at international and national level, in order to analyze the opportunities of implementing a culture of quality regarding teaching at the University of Trento. Furthermore, it will make a number of recommendations for the concrete implementation of the approach. The document is hence divided into the following parts:

A first part, introducing the policy context regarding agenda for the modernization of HE in Europe and at international level. In this context, the issue of quality teaching is focused as key element towards better quality of Higher Education.

A second part, regarding the importance and forms of innovation in pedagogical approaches in Higher Education, as well as the conditions of professional development in academic staff regarding better teaching.

A third part, consisting on the research carried out by our research unit within the University of Trento, regarding the issue of quality in Higher Education.

A fourth part is devoted to introduce recommendations for the implementation of concrete measures and interventions at institutional level.

Questo position paper intende definire la posizione del nostro gruppo di ricerca per ciò che riguarda la discussione in atto nel nostro paese relativamente alla qualità della didattica universitaria, con lo scopo ultimo di fornire concrete indicazioni per l'innovazione e per arrivare ad una diffusa cultura di qualità della didattica accademica. Tale concetto, emergente nella letteratura europea, implica un approccio di continuo monitoraggio, riflessione e cambiamento verso l'innovazione attraverso il coinvolgimento degli stakeholders. Si parte da una breve introduzione sul policy context, il contesto nazionale ed internazionale di programmazione politica per il cambiamento dell'Università e la necessità che ne consegue di implementare una didattica di qualità; seguito dalla presentazione delle ricerche più significative sulla tematica. Tale contestualizzazione è la base necessaria per comprendere le opportunità e le necessità d'intervento. Infine, sulla base delle nostre pregresse ricerche, formuliamo alcune raccomandazioni per la concreta implementazione di un approccio verso la costruzione di una cultura di qualità della didattica. Il documento si compone pertanto da:

Una prima parte, che introduce il contesto relativo all'agenda di modernizzazione dell'Istruzione superiore a livello internazionale ed europeo, mostrando come la tematica della qualità in generale, e la qualità relativa alla didattica universitaria in modo specifico, risultino essere elemento fondamentale della suddetta agenda.

La seconda parte, che riguarda il background di ricerca scientifica relativamente alle forme di innovazione nella didattica universitaria considerando gli sviluppi della ricerca educativa negli ultimi 40 anni.

La terza parte, che illustra il lavoro di ricerca condotto nell'ambito della tematica qualità e insegnamento universitario nel nostro gruppo di ricerca, denominato labINDIA-Laboratorio Innovazione Didattica Accademica, presso l'Università di Trento.

La quarta parte, che introduce le raccomandazioni per l'implementazione di concrete misure e interventi a livello istituzionale con riguardo alla qualità della didattica universitaria.

KEYWORDS

Higher Education, Quality, Teaching, Position paper.
Istruzione Superiore, Qualità, Didattica, Position paper.

1. Quality in Higher Education

1.1 *The agenda for the modernization of Higher Education at international level*

It is universally recognized that universities are key players for the future and for the successful transition to a knowledge-based economy and society but also that this crucial sector of the economy and of the society needs in-depth restructuring and modernization. There is agreement in recent studies in North America and Europe (EURYDICE, 2012) (European Commission: 2006, 2011a, 2011b) about the drivers of the necessary change.¹

A US paper focusing on the HE trends introduces the question as follows:

The world of post-secondary education remains unsettled, driven in part by the economic turmoil, but also by the realities of continuing changes in political and business interest in an educated workforce. While it appeared that the economy was slowly turning up in the US, the Japanese tsunami and earthquake, continued debt crises in Europe, and a weaker than hoped for recovery have stalled hopes of significant increase in employment. It remains to be seen how this recession will further the globalization and reordering of higher education. Meanwhile, demographics, technology and research on learning push institutions to change. (Grummon, 2012 (8) 1)

In the case of European policy papers, we read that:

Modernisation of Europe's universities, involving their interlinked roles of education, research and innovation, has been acknowledged not only as a core condition for the success of the broader Lisbon Strategy, but as part of the wider move towards an increasingly global and knowledge-based economy. The main items on the agenda for change have been identified² and given added momentum by the European Council: at the informal meeting at Hampton Court in October 2005, R&D and universities were acknowledged as foundations of European competitiveness; the 2006 Spring European Council agreed on stronger action at European level to drive forward this agenda in universities and research, which should be implemented by the end of 2007 in the context

- 1 Note of authors. While this paper is the result of collaboration and agreement between the authors, the specific contributions have been made as follows:
Patrizia Ghislandi supervised the whole article structure and rationale. Furthermore, she wrote the following paragraphs: § 3. Our research focus: the quality of the academic teaching and learning process, § 4.1. Our Proposal in four points and two steps; § 5. Conclusions.
Juliana Raffaghelli curated the final paper version and wrote the following paragraphs: § 1. Quality in Higher Education, § 2. Innovations in HE pedagogical approach for quality, § 4. Scaffolding Pedagogical Quality Cultures in higher education: some recommendations.
- 2 "Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy", COM(2005) 152 of 20 April 2005 and Council Resolution of 15 November 2005- Creating an Innovative Europe, Expert Group chaired by Mr Aho, European Commission, January 2006.

of the renewed partnership for growth and employment³. In the National Reform Programmes based on the Integrated Guidelines for Growth and Jobs⁴, Member States refer generally to these issues, but few address them as a national priority. Yet these changes are necessary to regenerate Europe's own approach, not to replicate any imported model. They are equally necessary in order to reinforce the societal roles of universities in a culturally and linguistically diverse Europe. (European_Commission, 2006)

The Erasmus LLP programme policy priorities for 2012⁵ aimed at supporting Member States' reforms of their HE systems, stresses the need of making them more coherent and more responsive to the needs of the knowledge society. The priorities in fact indicate that: «[Member states] should enable higher education institutions (HEI) to play a decisive role in the 'Europe of Knowledge' and make a strong contribution to support the strategic framework ET 2020⁶ and the EU 2020 Strategy⁷, in particular its headline target to increase the share of the population aged 30-34 having completed tertiary education (or equivalent) to 40% in 2020. Out of the seven EU 2020 Strategy's flagship initiatives the following are most relevant for higher education policy: "Youth on the Move", "An Agenda for new skills and jobs" as well as "The Innovation Union"» (*LLP Strategic Priorities*, 2012).

Consistently, the last Eurydice report on HE (EURYDICE, 2012), produced in the context of the Bologna follow-up group, attest that:

The Higher Education landscape in 2012 has been transformed by the Bologna Process. All countries have made significant changes that have enabled the European Higher Education Area to emerge, and which have laid the ground for Higher Education that is serving an increasing range of societal demands. Higher Education structures have been changed, quality assurance systems developed, mechanisms to facilitate mobility established, and a range of issues for the social dimension of Higher Education identified. The scale of a project that, on the basis of voluntary cooperation, agrees and implements common objectives for the Higher Education systems of 47 countries is unprecedented. (Eurydice, 2012:2)

The paragraphs above introduced underline that HE institutions are going through great changes relating to the requirements of today and tomorrow society. However, the institutional changes are difficult and slow, depending on many variables (internal and external to the institutions) that need to be taken into account.

3 Conclusions 1 777/06 of 24 March 2006.

4 COM(2005)141 final of 12.04.2005.

5 LLP Programme Strategic Priorities 2012, http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call12/prior_en.pdf

6 Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), (2009/C119/02): <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>

7 European Strategy 2020: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

According to the above-considered literature and the policy context (European Commission, 2006; 2012; Eurydice 2012), the challenges for HE regard the following issues:

- Break down the barriers around universities in Europe;
- Make HE more inclusive and accessible;
- Allow flexible pathways of learning;
- Ensure real autonomy and accountability for universities;
- Provide incentives for structured partnerships with the business community;
- Provide the right mix of skills and competencies for the labour market;
- Make funding work more effective in education and research;
- Enhance interdisciplinarity and transdisciplinarity;
- Activate knowledge through interaction with society;
- Reward excellence at the highest level;
- Collaborate with other institutions to affirm the own role within the lifelong learning.

This European and international scenario is corroborated by the Italian debate on the role of universities. The reform launched through the law n. 240/10⁸ introduced regulations for the Italian HE change, based on the need of universities re-engineering to promote quality in terms of efficiency and effectiveness, as well as innovation and internationalization, in line with the European and international reform context.

This process of reform raised debate about the process and form of implementation. The CUN (National Universities Conference), in one of the most recent documents⁹, declared the urgent need of re-analyzing a reform that was put into practice without initial piloting and progressive introduction, as a massive and somehow superficial approach (CUN, 2013).

The CRUI¹⁰ considers that the call for reform, within the resolution of the European Parliament on the contribution of the European institutions to the consolidation and progress of the Bologna Process¹¹ should be slower and meditated. Taking into consideration the CRUI and CUN positions mentioned above, the construction of a framework for qualifications; the need of boosting students and teaching staff mobility; the dissemination of lifelong learning; the reinfor-

8 Law n. 240/10 of December 30, 2010 (Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario; Regulations regarding the organization of universities, teaching staff and recruitment, as well as delegation on the Government to boost the quality and efficiency of the university system) <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2010-12-30;240!vig=>

9 The Declaration of the CUN for the University and research "*The emergences of the system*" (regarding the University system). January 2013. http://www.cun.it/media/118417/dichiarazione_cun_su_emergenze_sistema.pdf

10 Conferenza dei Rettori delle Università Italiane / National Conference of Italian University Rectors.

11 European Parliament resolution of 13 March 2012 on the contribution of the European institutions to the consolidation and progress of the Bologna Process (2011/2180(INI)) <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2012-0072+0+DOC+XML+V0//EN>

cing of the dialogue between university and society are just but some of the complex issues that require careful negotiation within institutions, as well as funds available at the national level and for institutional budgets.

After two years of debate and progressive changes across the national HE system and in every university, and due to the situation of youth unemployment, there is a plea to the university system to be open and prompt to re-address the own activity toward the compelling needs of the socio-economic context. This is the case of Law Fornero 92, of June 28, 2012, which claimed for a university that is to be more integrated in the territory system, open through organizational, research and pedagogical innovations to new forms of learning in line with the transformation of society and the new jobs.

1.2 Defining Quality in the European and Italian context

The whole modernization of higher education is strongly based on the quality of the system organization, research and pedagogy.

This emphasis was already clear within the Bologna Process activity by 2005; in fact, during the Bergen meeting (2005), the European Ministries engaged approved the *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, a document elaborated by the ENQA (European Association for the Quality Assurance in Higher Education). The activity of the Bergen meeting led to the recommendations of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on further European cooperation in quality assurance in HE¹²

More recently, the European resolution 3/2012 states that:

... the role of higher education is to provide a learning environment, open to everyone without discrimination, promoting autonomy, creativity, access to quality education and the broadening of knowledge, and to this end it is essential to guarantee the involvement of the academic community as a whole, particularly students, teachers and researchers, in developing the various stages of university education» (*European Parliament, 2012, op. cit.*)

And a more concrete point is made regarding the consolidation of processes aiming to the EHEA (European Higher Education Area), through this statement:

...Asks the EU, in order to guarantee mutual trust and facilitate recognition of academic qualifications through the implementation of EQF [European Qualifications Framework] in each Member State, to consolidate a system of quality assurance at both European and Member State level; asks Member States to implement their national quality assurance systems according to the European Standards and Guidelines on Quality Assurance (QA), while respecting the diversity of courses and approaches among universities in terms of content and modes of learning; en-

12 OJ L 64, 4.3.2006, p. 60. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:064:0060:0062:EN:PDF>

courages QA agencies to apply to the European Quality Assurance Register and support their European cooperation and exchange of best practices also through the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)» (*European Parliament*, 2012, op. cit.)

In the specific case of Italy the mentioned context of political debate generated a strategic moment to implement quality assurance processes in HE; the impact of ENQA recommendations, the Bergen recommendations and further European framework for quality in HE, were crucial at the time of creating the own system. In fact, the quality culture is introduced in Italy through accreditation and internal evaluation processes, promoted by the implementation of the ANVUR (National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes) a body which was mentioned in the 240/10 law and is also based on the former national regulation, i.e. the DPR n.76, February 1, 2006.¹³ The ANVUR role is to support the processes of innovation through concrete operations of internal and external evaluation that allow, hopefully, reflection and engagement of key stakeholders in the university system, toward a significant and authentic process of change.

From its settlement in 2011, the ANVUR has been undertaking an intensive activity consistent on the three point illustrated below.¹⁴

Evaluation of Quality in Research (Valutazione della Qualità della Ricerca, VQR). The very first concern of ANVUR was the implementation of a project of evaluation for the quality in research in the whole Italian HE system, covering the period 2004-2010. The VQR was established by the Decree of the Ministry of Education and Research (MIUR) Nr 17 of July 15, 2011. It launched a process of evaluation of scientific productivity in 14 disciplinary fields, on the basis of the following quality criteria: relevance, originality/innovation, internationalization. These criteria lead to the ranking of scientific productivity as Excellent, Good, Acceptable, Limited. This evaluation is integrated with the analysis of institutional capacity to attract external resources in research, in-coming and out-going academic and researchers' mobility; advanced training organized by institutions; institutional own resources devoted to research. The participating institutions (Universities and National Research Centers) will be hence classified taking into consideration their scientific productivity. The first report and connected rankings were released by June 2013.¹⁵

National Certification for the academic/scientific activity (*Abilitazione Scientifica Nazionale*, ASN). Connected to the VQR, the article Nr. 16 of the Law 240/2010 put the basis for the following Decree of the President of the Italian Republic, number 222, of September 14, 2011 which established the criteria for the selection of candidates entering in the academic profession. The ASN has implied the analysis of requisites of productivity (during 2011-2012) as well as the

13 National Decree of the Italian President, Regulation regarding the structure and functioning of the National Agency for the Evaluation of the University and Research System (Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca – ANVUR). <http://www.anvur.org/sites/anvur-miur/files/gazzetta-anvur.pdf>

14 Elaboration on the basis of information published at ANVUR official site, www.anvur.org

15 To see the entire report, consult: <http://www.anvur.org/rapporto/>

implementation of a first process of selection of candidates (2012-2013). The effort has been consistent for the several disciplines and had different parameters to consider scientific productivity. Therefore, there was an intense analysis of types of publications with a consequent classification of quality publications, that determined “indicators and median of scientific productivity” for the first time in Italy. Furthermore, the selection criteria implied the organization of international committees of evaluators. The shortlist of candidates, applying in July 2012, has been recently published and the first selection undertaken by December 2013.

System of Self-Evaluation, Periodic Evaluation and Accrediting (*Sistema di Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditamento, AVA*). Also based on the Law 240/2010, it was established by the Legislative Decree of January 27, 2012. It encompasses the creation of a system for analyzing the quality of academic courses as well as the course’s institutional context of implementation; b) improve the efficiency of educational outcomes in terms of students’ retention, satisfaction and placement; c) strengthen the institutional capacity for self-evaluating the quality of pedagogical approaches and research. The AVA system was implemented from 2013 onwards. To that regard, initial informative meetings with several universities requiring it; as well as national meetings to illustrate the system are being organized.

In spite of this clear policy context, the sense of “quality” in education has been a matter of controversies as well as the focus of research and policy recommendations at international level. Every international body working in the field of education, like UNESCO, OECD, the European Commission, as well as every state have promoted definitions and frameworks to conceptualize and implement quality in HE. The ongoing discussion in the field criticizes the dominating culture of “quality” linked to the industrial production, mostly based on rationalization and conformity to pre-defined standards, that requires the collection of massive quantitative data, with major interest on educational outputs as a vision of system’s productivity (Ehlers & Schneckenberg, 2010). Instead, quality of education requires reflection and deep understanding of complex contextual elements, interactions and relational dimensions that are essential and often invisible to traditional assessment tools.

According to our own analysis of literature in the field of educational research (Ghislandi & Raffaghelli, 2012), authors exploring the concept have in fact raised a myriad of definitions (Adams, 1993) that drive conceptions and practices (Harvey & Green, 1993). The recent advances in the study of educational quality have emphasized the need of a multidimensional approach where elements like learners’ characteristics, the teaching and learning processes, the learning outcomes as well as the socio-cultural and institutional context supporting education intervention are to be taken into account (Harvey & Green, op.cit). Consistently, in the European approach, quality is considered through the different values and perspectives (producers, deliverers, users of education), and the different levels of the educational process (Ehlers & Schneckenberg, 2010). Furthermore, the trends of research emphasize the notion of quality as a participatory process, where the learners and users vision are fundamental, as part of dialogue within an organizational and learning process (EFQUEL, 2007) that support the generation of a “quality culture” and of “peer reviewed” quality (Auvinen & Ehlers, 2007). As we can see, the latest definitions emphasize the idea of a constructivist approach where the several perspectives of participants do generate the final definition of quality, through a participatory process.

These research approaches were thoroughly adopted by the ENQA (European Association for Quality Assurance in HE)¹⁶, in the elaboration of an European framework for quality, but their implementation along the several national quality systems and within the single institutions could encompass discrepancies, based on the organizational values and interests.

The broad meaning of quality adopted by ANVUR goes in line with EU debate, where quality means the ability to reach goals settled by the institution itself, in a national context of institutional development. The idea is to overcome the “customer satisfaction model”, to locate the own institution into a framework of continuing processes and systems productivity control at national level. However, the emphasis on the need of establishing inner institutional goals, methodological approaches to reach them, and to control the levels of development and achievement, should be equally accompanied by measures of institutional building, in order to promote a participatory culture. While the framework of intervention is set out, the processes seem to be less clear.

In fact, with regard to the specific focus of educational services, promoting a quality culture means great responsibility for the single universities, that have to set up the internal basis to analyze the own research and educational performance, constituting units devoted to this complex task. As it can be foreseen, the approach requires training and dialogue within the institutions and at the national level (ANVUR and national coordination bodies like CRUI and CUN) in order to effectively implement the system. The ANVUR has launched a process of training for academics as well as technical/administration that is yet to be considered too much focused on accreditation of courses procedures and guidelines. Analyzing the communications and training activities, there is still little space for more specific dimensions of quality, and particularly quality teaching.

Whether this approach lead to genuine engagement and representation of several perspectives within the university is a matter of controversy. The new system was contested by many as a form of control on the autonomy to select the own means and products as part of the own vision of productivity; other argued that the evaluation frameworks is difficult to adapt to the different disciplines, due to the fact that the forms of productivity may differ very much between the fields of math or natural sciences and social sciences or humanities (CUN, 2013; *op.cit.*). The CUN has claimed that the system appointed does not cover in a thoughtful way a conception of evaluation as process that should enhance and improve practices, that is, a formative mission of evaluation beyond the evaluative mission focused on judging and ranking institutions to distribute resources (CUN, 2013; *op. cit.*, p.19).

The lack of specific and evidence-based knowledge, would take the evaluation exercise to serious risks and pitfalls, with the consequent lack of impact of performed evaluations and course redesign with regard to the urgent innovations attended from HE institutions.

However, the generation of rankings of universities according to the criteria of quality for research and education, should be considered as an opportunity if properly adopted and wisely read. As Andrea Ichino puts (2013), rankings are often criticized by those that would avoid a system based on merits as well as taken for granted by those that believe that a ranking is useful anyway. Instead,

16 <http://www.enqa.eu/>

Ichino invites the rankings' producers to be transparent in the categories adopted to evaluate, since different users may have different perspectives and interests on the quality issues identifying an institution. Indeed, while there are universities offering generally good services and courses, other would emphasize excellence in some specific courses that are part of the tradition within the institution. Therefore, rankings should offer a variety of information that cover both the methodological approach for the evaluation as well as partial results. This seems to be the case of ANVUR first VQR report (report on the quality of research).

1.3 Macro-Meso-Micro levels in HE quality

Until here our focus has been the context and definition of quality on the international and national policy context and at the institutional level. However, our focus of contribution and concern is the level of pedagogical practices, that are to be placed in the mentioned context.

In fact, as elaborated by Ehlers (2013), and further developed by our own research group, quality should be understood as a concept that encompasses macro-meso-micro levels of analysis.

In line with this idea, a quality system aligned to a shared vision and encouraged from the top, bottom, and middle is most likely to be successful in achieving educational quality. To this end, a quality system could be afforded through three important nested levels of support (as illustrated in Figure 1), namely:

- *policy/government* – vision, influence of assessment, essential conditions, sustainability;
- *organization/institution* – shared vision, coaching, adaptive quality system, learning organization culture, staff development for the sustainability of the own approach;
- *individual teacher professional responsibility* – shared vision, teaching strategies, career-long learning, engagement in professional learning communities, mentoring.

Our focus regards the issue of quality at the individual level, that is the base for the quality system. Even if individual quality is not possible without the context of higher policy support at institutional level, it implies the engagement of the single teacher in understanding the debate and applying it to the own professional practice and development.

Furthermore, considering that the academic quality systems are composed by organization, research and education processes and services, our aim is to focus the challenge of quality teaching, that regards the many activities undertaken within a course with the aim to improve learning effectiveness and to support the achievement of key professional and transversal competences, necessary for the future students' employability.

However, it seems that although teaching is a relevant issue within the quality systems it is given secondary importance compared to organization and research (Henard & Roseveare, 2012).

As stated by OECD (2010, p. 9),

As higher education systems grow and diversify, society is increasingly concerned about the quality of programmes. Much attention is given to public assessments and international rankings of higher education in-

stitutions. However these comparisons tend to overemphasize research, using research performance as a yardstick of institutional value. If these processes fail to address the quality of teaching, it is in part because measuring teaching quality is challenging.

Quality teaching must face challenges that start from learning outcomes but go beyond this, regarding the development of Higher Education Institutions as stakeholders in a territory and within expanded institutional networks.

Quality teaching in higher education matters for student learning outcomes. But fostering quality teaching presents higher education institutions with a range of challenges at a time when the higher education sector is coming under pressure from many different directions. Institutions need to ensure that the education they offer meets the expectations of students and the requirements of employers, both today and for the future. Yet higher education institutions are complex organizations where the institution-wide vision and strategy needs to be well-aligned with bottom-up practices and innovations in teaching and learning. Developing institutions as effective learning communities where excellent pedagogical practices are developed and shared also requires leadership, collaboration and ways to address tensions between innovators and those reluctant to change.» (Henard & Roseveare, 2012, p. 3)

Quality at the pedagogical level is a key part of the chain of HE efficacy.

The very recent constitution of a EU high level group denominated “*train professors to teach*”¹⁷ as one of the working groups for the modernization of HE agenda makes clear that the issue of teaching can no longer be left aside. In June 2013 this group produced a first and extremely important report¹⁸ analyzing the problem of quality teaching in EU universities and making a number of recommendations. According to such report,

«...Teaching is a core mission and therefore a core responsibility. Quality teaching is a sine qua non of quality learning culture. That teaching mission should appear as resounding priority throughout every institution involved in the delivery of higher education — a daily lived priority and not just worthy words in a mission statement. The truth about that daily lived reality, however, is an embarrassing disappointment. For research shows that serious commitment to best practice in the delivery of this core teaching mission is not universal, is sporadic at best and frequently reliant on the enlightened commitment of a few individuals...» (EU High Level group, 2013, pp. 13-14).

17 According to the EC Press Release High level group to focus on quality and excellence in teaching, European Commission - IP/12/976 18/09/2012.

18 High Level Group (2013) “Improving the quality of teaching and learning in Europe’s Higher Education Institutions”. Report to the European Commission. Retrieval at http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf, accessed August 2013.



Fig. 1. Multilevel system of Quality

In the Italian case, the issue of quality teaching has been given relevance mainly from an evaluative point of view. In fact, the ANVUR (2013) mentions forms of teaching evaluation by students and by the same professor integrating the general dimension of quality of educational services (pp. 40-41). However, the emphasis on course and institutional accreditation as some important criterion should encompass attention to quality teaching as well as pedagogical innovation, a fact that is only briefly mentioned in the document. The attention given to the quality of teaching is embedded in a general system of quality evaluation. Curiously, when speaking about eLearning the document focus much more the issue of pedagogical approach, underlining the importance of students engagement and collaboration, as well as the participation of other professionals of education like the eTutor (pp. 34-35). This seem to mean that networked learning and the use of educational technologies could have a “pushing” effect in rethinking pedagogy in HE for quality.

The problem raised here is that the lack of concrete professionalism and evidence-based practices addressing quality teaching will surely block (being a proxy dimension of learning effectiveness, Hénard, 2010; Laurillard, 2012) the necessary innovations that facilitate to reach the envisaged learning outcomes.

In the following paragraphs, we will focus the research background on the field of quality teaching, in order to show the emerging issues that require attention in a changing system pursuing quality.

2. Innovations in HE pedagogical approach for quality

As we introduced in the previous paragraphs, the issue of quality in teaching practices is connected to a growing interest in the agenda of development of Universities as key players in societal change. However, very frequently teaching is assumed as an “art” where excellent research generates as immediate consequence excellent teaching.

The research in teaching profession, particularly in primary and secondary education, has already reached at least four decades of discussion. More recent is the interest of research on university teaching, with a critical mass of articles giving birth to a field of research in the last 20 years, among which the pioneering work of Ramsden is to be highlighted (Ramsden, 1992). The advances in this field show that quality teaching is not rewarded, pushing the interest of scholars away from teaching to focus on research (Boyer, 1997). Moreover many academics are attached to traditional conceptions and personal experiences and very few professors apply evidence based criteria to teaching (Hakel & Halpern, 2002). If teaching wants to generate significant learning (for a professional activity and for life) policies and practices to foster quality teaching should be guided by the understanding of learning and teaching processes emerged from research in the field (Henard & Roseveare, 2012). The more recent teaching and learning paradigms in higher education imply innovations to the traditional approach based on lecturing; and these innovations promote better learning (as demonstrated in educational research), being therefore connected to quality. It is to be highlighted that the fact of innovating in pedagogical approaches does not suffice to achieve quality. Quality is based in continuing reflection on processes and results, and the stabilization of elements that are proven effective. But innovating is a key piece of quality for it encompass the search of continuing improvement of concepts, approaches and practices (Ghislandi, 2005). In the following list some of the most important pedagogical innovations leading to effective learning, studied in the last 30 years of educational research, are described:

- Re-designing of curricula, on the basis of the interdisciplinary skills development. Particularly, design a curriculum that leads to the achievement of competences, i.e. skills displayed in real professional or social situations. (UNESCO, 1998), (Aronowitz, 2001), (Barnett, 2000)(Trilling & Fadel, 2009)
- Bridging teaching and research more intensively (Healey, 2005), (Brew, 2006). Research generates the base of content and examples that “feed” the disciplinary thinking, as well as methodological problems and the findings defining professional expertise. However, teaching can also generate the base to “validate” research knowledge in the sense that a semantic structure has to be generated to communicate research effectively. Particularly, socio-constructivist and other innovative, participatory approaches to teaching allow students to collaborate with the scholars in collecting data, elaborating them and contributing to the development of the research field with epistemological and deontological discussions.
- Re-thinking of student workload and teaching load (Hakel & Halpern, 2002). In order to achieve key competences for professional and lifelong learning, it is crucial to rethink classroom settings and learning processes. The typical classroom setting is no longer appropriate in this sense; due to this, the learning achieved in informal situations could be of value in the student’s trajectory. Consequently, the student could search for more independent learning situations, and the focus of the teaching staff could be more on feedback and evaluation than on the delivery of content.
- Continuous upgrading in pedagogy, use of technologies, assessment models aligned with student-centered learning, (Dirckinck-Holmfeld, Hodgson, & McConnell, 2012) (Laurillard, 2012). Learning experiences can be gained in many different forms of learning environments, not to be limited to auditoriums and classrooms. Learning happens also outside the institution and also from a distance.

- Creating of innovative learning platforms (Conole, 2012). To this regard, there are several ongoing experiences regarding the adoption of: ICT; content and learning management systems; social media; personalized learning environments with specific platforms or transmedia in the Web 2.0; augmented learning environments with mobile learning technologies; data mining & learning analytics to assess students learning. New and wider range of communication and collaborative working tools through learning platforms are also available, towards interdisciplinary collaboration (Smith, 2001) (Healey, 2005) (Kreber, 2009).
- It is of particular interest the evolution of the so called OER -*Open Education Resources*, based on the opportunity given by technologies of generating content that can be freely shared, re-mixed and applied across different educational context. In line with this the more recent developments are exploring approaches based on technological environments and the massive presence of students across the world: the MOOC-*massive open online courses* (Knox, Bayne, MacLeod, Ross, Sinclair, 2012; Sheets, Crawford, Soares, 2012).
- Providing tutoring to students with new means and methods (Dirckinck-Holmfeld, Hodgson, & McConnell, 2012). There is consistent evidence that learning in social and open contexts, as proposed above, require innovative types of intervention from teaching staff.
- Provide the support of instructional designers to the teaching staff that want to approach the innovative technologies and pedagogical strategies
- Assessing impacts and documenting effectiveness of the teaching delivered (Ehlers & Schneckenberg, 2010).

These research findings are cristallized in the recommendations of the very recent EU report of the High Level (op.cit, pp. 64-67):

- Public authorities should ensure sustainable, well-funded framework to support higher education institutions efforts to improve quality teaching.
- Institutional strategies to support the improvement of quality teaching should be considered giving teaching due partly with research.
- Student feed-back on teaching should be encouraged.
- By 2020 all staff teaching in higher education institutions should have received certified pedagogical training.
- Academic staff entrance, profession and promotion decisions should take account of an assessment of teaching performance alongside other factors.
- Institutional leaders should recognize and reward HE quality teachers. Curricula should be developed and monitored through dialogue and partnerships among teaching staff, students, graduates and labor market actors, drawing on new teaching and learning methods, promoting key skills for employability.
- Student performance in learning activities should be assessed against clear and agreed learning outcomes, developed in partnership by all faculty members involved in their delivery.
- Higher education institutions and national policy makers in partnership with students should establish counselling, guidance, mentoring and tracking systems to support students into higher education and beyond graduation.
- Introduce and promote cross-trans and interdisciplinary approaches to teaching, learning and assessment, helping students develop their breadth of understanding and entrepreneurial and innovative mind-sets.
- Higher education institutions (with the help of public and EU funds) should promote the adoption of online and other forms of teaching and learning

- opened up by the digital era, exploiting the opportunities given by technology to improve quality.
- Higher education institutions should develop and implement holistic internationalization strategy as part of their mission and functions.
 - The European Union should support the implementation of quality teaching promoting: innovative teaching and learning methodologies and pedagogical approaches; guidance, counselling and coaching methods, improved programme design taking into account the latest research on human learning; professionalization and development of teaching staff; mobility and academic exchanges; systematic data collection on issues affecting quality.
 - The EU should support the establishment of a European Academy for Teaching and Learning led by stakeholders, and inspired by the good practices reflected in this report.
 - Researchers supported by Marie Skłodowska-Curie Actions should integrate professional qualifications for research with teaching skills.
 - Member States, in partnership with regions, are encouraged to prioritize the adoption of EU Social Funds to strengthen the development of pedagogical skills, the design and implementation of programmes to social and labor market needs, and to partnerships between higher education, business and the research sector.

In Italy, there has been growing concern on the university teaching, along with the general debate of quality and innovation of pedagogical practices (“didattica”) as a key issue to modernize compulsory education, at all levels. However the discussion of quality and innovation on teaching at the university level has been frequently overlapped with the evaluation of educational services and its management, an issue that in Italian, confusingly, is defined with the same word: “didattica”. This term in facts in Italian stands both for

- the overall educational services management, from the course of studies to the students’ engagement and external, professionalizing activities, against the term “research” (ricerca) that stands for the activity of research carried out by the universities
- the teaching and learning process within a module or course (“insegnamento, in the Italian case”).

This situation ended up in sparse efforts of research and the lack of integration of the second aspect in the quality systems programmed, letting alone the single scholar in the decision if and when to implement innovative teaching practices. This situation is extremely different in other contexts of excellence, like US, North America, UK, France and Germany, where teaching is supported through specific centers (Centers of Excellence for teaching) devoted to make research and provide tools and feedback on teaching piloting experiences and general practices.

The early documents of Galliani (1993, 1996), Xodo (1997), Frabboni and Callari Galli (1999) addressed the issue of distance between the modernization of the university and the actual teaching practices. In the studies of these authors the traditional lecture, as transmissive pedagogy, was found to be the more diffused system of teaching, connected to rigid, final assessment aimed at “producing” grades. The same authors claimed that issues like laboratories, seminars, contact with experts, use of technologies, group working as forms of pedagogical approach as well as formative evaluation connected to self-assessment, peer-asses-

sment and portfolio where little adopted. Galliani (2009) indicated that a genuine research on the issue of pedagogical approaches in HE has not been implemented in Italy and mentioned, as one of the few examples, the “Biennale Internazionale della Didattica Universitaria” (i.e. International Biennial of HE) organized by the University of Padua, which from 1996 has granted room for scientific research discussion on the issue. The contribution of Semeraro (2006), with a national project devoted to reconsidering the evaluation of didactics in higher education, encompassed an important debate and research works regarding the quality of teaching. More recently (Damiano, con Giannandrea, Magnoler, & Rossi, 2013) have represented a complete panorama of teaching in higher education, including the powerful influence of social media.

It is to be highlighted that, the pervasive entrance of educational technologies within educational systems (where the university was not an exception), cast out research focus and results on the specificities of teaching and learning in technology-enhanced environments. This in time opened debate on the pedagogy of eLearning and as such, on the quality of teaching in HE in the specific case of eLearning. The debate in this field brought important contributions, emphasizing for example the issue of asynchronous students’ collaborative learning and teacher’s feedback in the teaching/learning process. The University of Trento, jointly with other research units and within national research projects of relevant interest (PRIN), worked intensely on the connections between traditional teaching settings and eLearning as part of quality approaches in HE. In this context Ghislandi (2005) made a contribution regarding pedagogy and teaching in HE that was one of the first complete review of literature as well as a set of instruments of intervention at Italian level.

3. Our research focus: the quality of the academic teaching and learning process

Having introduced the international context of research on the issue of quality pedagogical innovation and eLearning, we would like to focus now on the work our research unit carried out in the field, at the Trento University, Department of Psychology and Cognitive Sciences.

The work of the unit started in 2000, with the implantation of an experimental laboratory to support the introduction of new educational technologies in higher education, following the last educational research developments on technology enhanced learning environments . One of the research focus was the introduction of innovative pedagogical approaches via the technologies “affordances”,¹⁹ as part of HE new models (Ghislandi, Calidoni, Falcinelli, Scurati, 2008). This important approach was institutionalized through the creation of DOL (Didattica Online), a rectorship special project that aimed at supporting faculty of the whole Trento university in technological and pedagogical innovation, and that made important contributions to bring the advances of eLearning. DOL introduced the adoption of Learning Management System MOODLE²⁰, as support

19 The term “affordance” is used in the literature (from its early definition by James. J. Gibson in 1977) to mention the possibilities given by an object, in this particular case, the object of technological environments and tools. An object can in fact allow certain actions performed or imagined, and block others.

20 Moodle is a Course Management System (CMS), also known as a Learning Manage-

to several institutional projects, from the undergraduate to the post-graduate level; it customized this LMS and studied the integration of web technologies (particularly, in the recent years, with the explosion of web 2.0 tools) to offer teachers personalized services. Regarding pedagogical innovation DOL elaborated several strategies: information on new technologies and their application across the different disciplinary fields to improve teaching; coaching to teachers interested in implementing eLearning modules; reorganization and delivery of educational resources to students; innovation in the assessment system. DOL became an institutional department of the Trento University in 2005, establishing since then an institutional strategy to support pedagogical innovations and quality with the adoption of technologies (Ghislandi, Mattei, Paolino, Pellegrini, Pisanu, 2008).

DOL was in tight connection with the research activities undertaken by our research unit (at that time named *labINDIA*-Laboratorio Innovazione Didattica Accademica) along several PRIN and FIRB projects (2003, 2006, 2009), in an interaction among base research, development and implementation of innovations.²¹

One important concern emerging during the initial years of introduction of technology enhanced learning models, which was analyzed by the group, was how the traditional teaching tended to shape online learning environments. In fact many eLearning experiences were rather based on the transmission of knowledge and on the download of (textual) documents, with a very limited use of other multimedia resources and particularly environments that allowed collaborative and dialogic pedagogies. (Ghislandi, 2007)

The *labINDIA*'s activity was also addressed by the emerging evidence that new pedagogical approaches, aiming at student collaboration, co-construction of multimedia materials, intensive forum use, would need the support of new professionals in the field of education, like instructional designers, eTutors, webmasters and web editors, community developers, etc. (Leo, Maragliano, Falcinelli & Ghislandi, 2009)

As a result, an important part of the preliminary innovation work was aimed to prepare a group of instructional designers that could help the faculty in designing innovative, from the pedagogical and technological point of view, eLearning courses (Ghislandi, 2002)

This was based on another important, transversal topic, which is the analysis of key elements supporting the Quality of eLearning courses, in order to demonstrate how technology enhanced learning could be a first choice option.²²

During four national level research projects (see annex 1) the research goals were:

- To better understand what quality eLearning is at the different level (University, faculty, course) and for the different stakeholders (university managers,

ment System (LMS) or a Virtual Learning Environment (VLE). It is a Free web application that educators can use to create effective online learning sites. www.moodle.org

21 Annex I introduces the research activities from the period 2000-2013 in detail. We further attempt to highlight the main results and their connections with the issue of quality teaching and how eLearning can contribute to this quality.

22 This topic was based on early works of Ghislandi regarding the CERFAD Commission for the quality certification of open and distance learning set up by the Emilia-Romagna region (1995-2003), and the CRUI's (Italian Rectors' Conference) Commission for eLearning quality.

dean, teachers, students). It was adopted the 5 pillars Sloan-C model, exploring particularly the pillar of “learning effectiveness”, considered a crucial (if not the most important) factor in the quality of HE and educational interventions in general.

- To build/validate/promote specific tools to help the teachers in designing more effective eLearning (Ghislandi, 2012) as key dimension of quality. Particularly, it was identified as key part of the process of quality, the design / re-design of a university course (insegnamento) where the teacher implements the knowledge of the own discipline and research through an approach that allows the acquisition by students.

This important finding led the group to work on the elaboration of simple but thorough criteria for the evaluation of quality teaching – the *adAstra* tool- which should constitute a tool for self-assessment and scaffold in the quality design / redesign and monitoring of a university eLearning course. *adAstra* is in continuous redesign and development following our research achievements.

The research group was working till the October 2013 on a PRIN project (“Evaluation for the improvement of educational contexts. A research involving University and local communities in the participatory development of innovative assessment models”) coordinated by the University of Verona, with the participation of the Catholic University of Milan, the Milan-Bicocca University, and the Pavia University.

The University of Trento research work is currently focused on how quality is perceived and evaluated among the several key stakeholders, and particularly within the teaching staff (including eTutors and other technical collaborators to didactics). The research was implemented in two phases: an exploratory phase devoted to understand practices and beliefs; followed by a transformative phase, which is *design based* and analyzes the results of an intervention on HE courses.

More precisely, and taking advantage of the UNITN research group’s previous experience about the quality of eLearning courses, the goals that led the deployment of research activity were:

- to analyze and **foster the quality of online learning courses** (both pure and blended) of a degree program, through the generation of a “quality culture”.
- to **build tools that can facilitate** the improvement of the teaching quality within eLearning courses;
- to **encourage teachers** and learners to consider eLearning as a positive instrument to improve the general quality of academic courses.

In our exploratory work on the beliefs/personal positioning regarding the quality of HE, we found a number of tensions and contradictions in several stakeholders, beyond teachers and students. This led the group to re-conceptualize quality, not as a determined, top-down system, but as multiperspective and extremely contextualized “culture” that emerges from meaning making processes between stakeholders engaged in practices.

To this regard, we observed that the practices could be based in specific beliefs, more or less guided by awareness on the external policy and research context. Therefore, the group elaborated an approach denominated of “mediated quality”, where the aim is to support and reinforce stakeholders reflection on the quality culture imagined and practiced. This support is concretely based on tools (concepts, models, techniques and technologies) that mediate the process of reflection (Ghislandi & Raffaghelli, 2012).

The transformative phase instead, based on a participatory approach, intended to intervene on an undergraduate course. In fact, the exploratory research led to the conceptualization of some phenomena and the design of an experimental activity to engage stakeholders (students) in a process of building a *quality culture*, testing some of the assumptions emerged during the exploratory phase. One academic course was examined in a collaborative research involving researchers, teaching staff and students. This part attempted to show how a new evaluation (participatory) model had a positive impact in the process of generating a *quality culture*, on the basis of key process that were conceptualized as *becoming insider of a quality culture*, *achieving quality literacy*, and *scaffolding learning processes to achieve quality literacy*.

4. Scaffolding Pedagogical Quality Cultures in higher education: some recommendations

This fourth part is devoted to introduce recommendations for practical activities to be undertaken in the situated context of our Psychology and Cognitive Science Department at the Trento University, to spread a pedagogical quality cultures among the different stakeholders (teachers, students, government, administrative bodies).

As expressed before, the ENQA system (and in the national context, the AVA system) is mainly based on ensuring processes, hypothesizing that main stakeholders have the basic tools and access to specific knowledge in order to perform self-evaluation.

Our position here is that the practice of teaching in HE, consisting mainly in the knowledge transmission based on the research in the own discipline, does not suffice to ensure proper self-evaluation and consequent re-design operations, when necessary.

In fact, we contend that quality teaching in higher education (as in other levels of education), requires the point of attention listed in the following paragraphs.

Seasoned academics and researchers at the beginning of their careers should be expected to acquire and put into practice different skills and competences not only regarding research, but also pedagogical practices and management of teaching projects. At this point it is to be considered that teaching is the primary activity of science divulgation in society, a fundamental piece of scientific research. Therefore, in a phase of recruitment, the academic profile should be measured in terms of communication and teaching skills, beyond the specific research skills.

Faculty needs training and support in teaching, that is, the possibility to participate in professional communities of practice devoted to the discussion of quality teaching strategies and to reflect on the own teaching improvements, when piloting new practices. For all this activities faculty have to be rewarded (not necessarily in economical form) for quality improvement in teaching.

University professors have to reconsider critically their own implicit (and sometimes naive) pedagogical beliefs and knowledge. This implies room to discuss with colleagues and deconstruct myths about good teaching that are linked on-

ly to the own personal experience, usually given in a very different institutional and historical moment (less students, different requirements of professional knowledge at the end of the University, etc.). Implies also to reconsider crucial challenges of the changing HE institutions.

Teaching have to be based on evidence-based practices, that is, teaching is based on pedagogical theory and research. We wish to extend the “evidence” concept to both qualitative as well as quantitative approaches to educational research, as part of complex, ecological models of research in social sciences and humanities.

Design and teaching practices have to be supported by well-designed tools, to help teachers self-evaluate their own courses *ex ante* and *in-itinere*, and not only *ex post*.

Design and teaching practices have to be contextualized, particularly taking into account, in adopting certain pedagogical approaches and technologies, the discipline specificities and constraints.

Collegiality for a scholarship of teaching and learning in HE. The academic staff must be trained from the early years of its career (during the doctoral studies) to good teaching; however, a lifelong learning approach should be implemented, with several spaces and tools supporting new practices and reflection. Furthermore, the possibility to collaborate and discuss with other colleagues about quality teaching strategies should be promoted, in order to support collegiality, that is, a community of practice for the continuing improvement of teaching and learning processes in HE:

Faculty have to participate as key stakeholders in the process of evaluation (in the Italian case, the implementation of AVA). It is fundamental that the teaching staff can have access to the results of students’ evaluation; external experts evaluation; results/feed-back on self-evaluation, in order to analyze them and implement concrete modifications to the own courses. There must be institutional support to proceed in that direction.

Students have to participate in the process of evaluation, also defining the parameters of evaluation. Not only students are key informants about quality, but, as emerged in our own research, they are also *builders* of a culture of quality. Their participation and engagement in curriculum design, services to students, the adoption of technologies and networking activities with the territory play a key role in defining the quality of educational services. Students should also be aware of the University results in national evaluations processes as well as in internal evaluation.

Criteria for the teaching activity have to be introduced in the professors’ evaluation. The introduction of evaluation standards and parameters on the research activity could lead finally to the introduction of criteria for pedagogical activity as well, being the teaching activity one of the more time consuming professors’ task in the today universities. There is today a high risk of underestimation of teaching as crucial activity within a quality higher education system. The quantitative criteria adopted to simplify the evaluation of teaching, as well as the lack

of incentives and professional development, has traditionally left teaching as secondary role, or even worst, as simple obligation to accomplish. Beyond over simplistic evaluation systems (like questionnaires administrated to students), teaching should be considered as complex activity with a specific impact on the whole quality system, with specific evaluation practices that lead to knowledge, engagement and innovation as basis of quality. Evaluation criteria should moreover take into consideration the disciplines of knowledge and the typologies of learning modules: basic learning or advanced learning, optional or central in the curriculum, professional skills or theoretical knowledge, and so on. The students' skills, their profiles and numerosity should be also carefully considered. In the case of the researcher, at the beginning of her career, the development goals should be negotiated with principal/experienced researchers that have the obligation to introduce the young researcher into the institutional context. The objectives should take into account the discipline, the team work or unit where the researcher is going to take part, the principal investigator availability to supervise teaching activities.

Qualitative evaluation have also to be considered in the general evaluation plan. The above reflections push toward a scheme of evaluation that is based on qualitative approaches in terms of individual plan of development, within an institutional context that is linked to clear objectives that can be rationally achieved. The quantitative standards put at risk the nuances of a team workplan where the teaching activity acquires specific sense. Which is worst, it could be pushing teaching standards to the minimum level in order to obtain good scores in the evaluated areas instead of generating a space to reflect on quality. Connected to this, the lack of freedom and independence originated by the rigid system of evaluation, which imposes also strict task scheduling within teaching activities, could be highly limiting for the teaching staff professional development. Clearly, in the case that it was decided to go into the direction of innovative/ constructivistic forms of evaluation (like the ePortfolio, peer-reviewing on syllabus, teaching resources, learning outcomes) that would also encompass qualitative research methods like deep interviews with students and focus groups with teaching staff, the institution should also implement specific tools and strategies, like a unit devoted to intervene to give support to teaching and career development in the field of teaching. The basis for this activity should be educational research, tightly connected to the European and international landscape of pedagogy in HE.

The commitment should lead to a continuing improvement of teaching quality as specific field contributing to the overall system and to the management of the learning processes like tutoring, guidance, learning design, networking with engagement of other stakeholders.

The institution that would consider the above qualitative possibilities and decide to integrate existing standards and procedures —based on students' questionnaires, final students' grades, level of success within the learning module as well as drop out— would lay the foundations for a whole picture of quality in higher education, a solid *culture of quality*.

The qualitative approach would put the basis for reflection and understanding of evaluation practices toward a complex picture of quality in HE. The continuing improvement of quality of teaching as specific field could emerge as clearly contributing to the overall system. Furthermore, quality teaching should be conceived as specific but also connected to the management of the learning process, like tutoring, guidance, learning design, networking and demonstration with engagement of other stakeholders.

4.1 Our proposal in four point and two steps

Having analyzed the set of problems and possible solutions toward a culture of quality teaching, we would like to make the proposal of an approach based on:

1. **Quality Knowledge:** Understand and know the policy of the context with regard to the quality of learning and teaching in HE, based on educational research. This implies good information instruments and processes, as well as understanding that the quality is not a “one-man-show” approach, but the result of multiperspective, multilevel approach.
2. **Quality Experiences:** To promote and support an intentional use of tools along the courses design, delivery and evaluation.
3. **Quality Evaluation:** to generate qualitative and quantitative evaluation practices, spaces for best practices sharing, communities of practices for participatory reflection of the results collected in the second phase, in order to promote debate about the key dimensions, processes, tools to support the quality culture within the specific context of University of Trento.
4. **Quality Innovation:** to develop, pilot and analyze innovative practices as the result of the participatory evaluation processes implemented in the 2nd and 3rd phases. This implies a process of continuing improvement of teaching and learning strategies.

This approach could be implemented as follows:

First step, based on existing resourcing

- The generation of web spaces and communities of practice that support concrete information on the policy context and the research advances in the field of teaching and learning. This activity can be based on the existing area space managed by the DOL unit, today called “CELIRIDD” (Centro Linguistico e Risorse Digitali per la Didattica; Center of Languages and educational Resources for Pedagogy). In this sense, the web repositories with useful resources, case studies, exemplar material, constitute the first step of a Center of Excellence for Teaching at University of Trento (CET@unitn).
- The adAstra tool could be made available and supported online within the above mentioned web spaces. These would allow professors to monitor the own quality of courses, from the design to the evaluation

Second step, based on new resourcing

- The establishment of an observatory (CET@unitn) regarding learning and teaching practices, that should support the work of the Deans and the Rector, in understanding the state-of- the-art of designing for quality teaching within the own university and in the Italian / European and international context.
- New research and development would be coordinated within the CET@unitn which would network both inside the institution, mainly with CELIRIDD, and outside the university, with several key stakeholders locally and nationally, as well as at European and International level.
- The research activity would be the base of coaching to establish forms of professional development within the academic staff. To this regard, we suggest:
 - i. Initial formal training aimed at researchers and academic staff entering a teaching activity at undergraduate level.
 - ii. Engagement in a professional community of practice open to all the academic staff for the innovation and quality of pedagogy in HE. This would

encompass particularly the integration of new learning pathways, laboratories of learning design, proposals to integrate formative assessment, adoption of educational technologies as well as eLearning, generation of open educational resources, participation in MOOC-massive open online courses as teaching staff.

- iii. Additional training for PhD students regarding pedagogical approaches in higher education to achieve concrete skills for quality teaching.
- iv. Support to piloting of innovative pedagogical practices and further evaluation of impact.
- v. Forms of reward to the best practices as well as for the continuity of quality approaches in teaching, based on concrete results in learning outcomes, mainly based on peer and self-evaluation. This approach would reinforce the climate of collegiality and professional community necessary to support authentic quality in teaching and learning within a *culture of quality*.

5. Conclusions

Within the international context of economical and societal change Higher Education is called to play a key role. To that regard, universities cannot do *better* what they already know: they have also to transform practices. The HE Modernization Agenda put the basis for such a radical change; within it, the role of quality teaching has crucial importance. In spite of many excellent practices and innovations for quality, new teaching approaches promoting flexible and learner centered strategies are rather the exception than the rule. As it has been commented here, quality teaching is given a secondary role within the organizational strategy of higher education institutions, far behind the importance assigned to research. As a result, academic staff is well trained and induced to achieve research skills; whereas teaching skills are often intuitively and informally achieved; based on the own professor values and beliefs instead than on a consistent research based approaches to teaching.

This situation must change, if a genuine process of modernization is to be implemented, reconsidering the quality of higher education institutions on the light not only of researching but also of teaching. In this position paper, we introduced both the policy context and the research background explaining key concepts (like educational quality and pedagogical innovation) as well innovative practices. Furthermore, we collected and synthesized a number of recommendations already circulating in international European and Italian documentation. We further introduced our own research regarding the problem of quality in higher education and particularly in the field of eLearning, attempting to underpin an approach to quality teaching that could be considered complementary to the (Italian) national and European strategy. From our primary attempt of raising awareness on the issue at institutional level, providing also concrete tools for intervention, we hope our approach could be considered by several other pioneer educationists, policy makers and researchers whose efforts go in the direction of achieving a new vision of quality for Higher Education.

As stated in the European Report of the High Level Group on the Modernization of Higher Education, *teaching matters*. Moreover, in a culture of quality, *teaching matters as much as research matters*. The latter feed the former, but it also provides the basis of good dissemination and use of research results (a crucial part of research according to an ethical conception of research and development) through the development of key skills in learners. Teaching is part of a cir-

cle of activity in HE; if is not considered, the circle is broken, so preventing Higher Education to fulfill its own role within our changing and complex contemporary society.

References

- Aronowitz, S. (2001). *The knowledge factory: dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston, MA: Beacon Press.
- Auvinen, A. & Ehlers, U.D. (2007). Handbook of Quality Management of Peer Production, Brussels: EFQUEL. From: http://cdn.efquel.org/wp-content/uploads/2012/03/QMPP-Handbook_ver099.pdf.
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in higher education*, 25(3), 255-265.
- Boyer, E. (1997). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*, The Carnegie foundation for the advancement of teaching, New York: Jossey Bass, John Wiley and Sons.
- Brew, A. (2006). *Research and Teaching. Beyond the Divide*. New York NY: Palgrave Macmillan.
- Damiano, E., con Giannandrea, L., Magnoler, P., & Rossi, P. G. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento* (p. 383). Milano: FrancoAngeli.
- Ehlers, U.D., & Schneckenberg, D. (2010). *Changing Cultures in higher education. Moving Ahead to Future Learning*. Berlin and Heidelberg: Springer-Verlag.
- Ehlers, U.D. (2013). *Open Learning Cultures*. Berlin: Verlag-Springer
- European_Commission (2006). *Delivering on the Modernisation agenda for Universities: education, research and innovation*. Brussels: COM(2006) 208 final.
- European Commission (2011a). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels: COM(2011) 567 final.
- European Commission (2011b). *Modernising Higher Education: Facts and Figures*. MEMO/11/613. From [http://europa.eu/rapid/press-release_ MEMO-11-613_en.htm?locale=EN](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-613_en.htm?locale=EN).
- EURYDICE (2012). *The European higher education Area in 2012: Bologna Process implementation report*. From http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf: education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Frabboni, F. Callari Galli, M. (1999), (eds). *Insegnare all'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Galliani, L. (1993). Didattica come organizzazione sistemica delle azioni formative. In L. Callonghi (ed). *Nel bosco di Chirone*. Napoli: Tecnodid.
- Galliani, L. (1996). *Didattica e comunicazione*. In AA.VV., Lineamenti di didattica. *Studium educationis*, 4, Padova: Cedam.
- Galliani, L. (2009). *Le nuove forme della didattica in una Università cambiata*, discorso inaugurale, Università Italiana Università Europea, La convergenza dei percorsi formativi da Bologna 1999 a Londra 2007 - Camerino, 1 February 2007.
- Ghislandi P. (2005). *Didattiche per l'Università*. Trento: Editrice Università degli studi di Trento.
- Ghislandi, P. (2002). Didattica online. In P. Ghislandi (ed), *eLearning. Didattica e innovazione in università*. Trento: Università di Trento. Dipartimento di scienze filologiche e storiche, 65-97.
- Ghislandi, P. (2007), (ed). *Verso la eUniversity. Contributi per una nuova didattica universitaria. Towards eUniversity. Contributions for innovative teaching/learning in higher education*. Trento: Editrice Università degli Studi di Trento, 628.
- Ghislandi, P. (2012), adASTRA: A Rubrics' Set for Quality eLearning Design, in Ghislandi, P. (ed.), *eLearning: theories, design, software, applications*, InTech - Open Access Publi-

- sher, ISBN: 978-953-51-0475-9, Rijeka, Croatia, pp., 91-106.
- Ghislandi, P. Calidoni, P. Falcinelli, & F. Scurati, C. (2008). eUniversity. A cross-case study in four Italian universities. *BJET-British Journal of educational Technology*, 39, 3/2008, 443-455. <http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0007-1013&site=1>
- Ghislandi, P. Raffaghelli, J. (2012). Implementing quality eLearning in higher education: change efforts, tensions and contradictions. In 5th International conference of education, research and innovation. Madrid: IATED - International Association of Technology, education and Development, 1107-1117. Proceedings of: ICERI, Madrid, 19th-21th November 2012. - URL: <http://library.iated.org/view/GHISLANDI2012IMP>.
- Ghislandi, P. Raffaghelli, J. (2012). Participatory and constructivist-evaluation as part of eLearning quality: a case study. In Proceedings of the Fifth Annual edition of ICERI 2012: 5th International conference of education, research and innovation. Madrid: IATED - International Association of Technology, education and Development, 1143-1154. Proceedings of: ICERI, Madrid, 19th-21th November 2012. - URL: <http://library.iated.org/view/GHISLANDI2012PAR>.
- Ghislandi, P. Raffaghelli, J., Cumer, F. (2012). La qualità dell'eLearning. Un approccio qualitativo per l'analisi dei feedback degli studenti e dei docenti. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 7, 2, 25-47. URL: <http://rpd.unibo.it/article/view/3218>
- Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordances. In *Perceiving, Acting, and Knowing*, Eds. Robert Shaw and John Bransford.
- Grummon, P. (2012 (8) 1). Trends in higher education. *Trends to Watch in higher education*, <https://www.scup.org/page/knowledge/ttw>.
- Hakel, M. D., & Halpern, D. F. (2002). *Applying the Science of Learning to University Teaching and Beyond: New Directions for Teaching and Learning*. Austin: Wiley.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching. Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. B. (Ed.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (p. 67-78). Maidenhead, UK: McGraw-Hill/Open University Press.
- Henard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in higher education*. Paris: OECD-IMHE Institutional Management in higher education.
- Hénard, F. (2010). *Learning our lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris: OECD Higher Education Programme.
- Hounsell, D., Entwistle, N. (1984). *The experience of learning. Implications for Teaching and Studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Kreber, C. (2009). *The University and its Disciplines: Teaching and Learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York: Routledge.
- Leo, T., Maragliano, R., Falcinelli, F., Ghislandi, P. (2009), (eds). *Digital collaboration: some issues about teachers' functions*, (255). Napoli: ScriptWeb.
- Moreno, R., Brunken, R., & Plass, J. (2010). *Cognitive load Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghislandi, P., Mattei, A., Paolino, D., Pellegrini, A., Pisanu, F. (2008). Designing online learning communities for higher education: possibilities and limits of moodle. In *Ed-Media - World conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications*, Chesapeake: EdITLib, 670-678. URL: http://www.editlib.org/index.cfm?fuseaction=Reader.ViewAbstract&paper_id=28463.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge.
- Rostan, M. (2011), (ed). *La professione accademica in Italia. Aspetti, problemi e confronti nel contesto europeo*. Trento: LED Edizioni Universitarie.
- Smith, B. L. (2001). *Reinventing Ourselves: Interdisciplinary education, Collaborative Learning, and Experimentation in higher education*, . Bolton, US: Anker Pub. Co.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. New York: Wiley.
- UNESCO (1998). Higher education in the twenty-first century. Vision and action. Volume I, Final Report. *World Conference on higher education Policy* (285-312.). Paris: UNESCO.
- Vaira, M. (2011). *La Costruzione della Riforma Universitaria e dell'Autonomia Didattica. Idee, norme, pratiche, attori*. Trento: LED Edizioni Universitarie.

- Xodo, C. (2000). *L'università che cambia*. Padova: Cleup.
- Xodo, C. (1996), (ed). *Apprendere all'università*. Padova: Cleup.
- Xodo, C., Orlando, L., Galliani, L. (2000). *Riscrivere i percorsi della formazione*. Lecce: Pensa.
- Yang, N., Ghislandi, P., Cumer, F. (2011). Daily ICTs use in eResearch collaboration between Italy and China. In *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare & higher education*. Chesapeake, VA: AACE, 2562-2568.
- Zeno-Zencovich, V. (2011). *Ci vuole poco per fare una università migliore. Guardando oltre la «Riforma Gelmini»*. Collana *Nuovi percorsi*. Fagnano Alto: il Sirente.

Websites

(all consulted on February – December 2013)

- Carnegie Foundation - <http://www.carnegiefoundation.org>.
- The higher education Academy*, Innovation Way, York Science Park, York, YO10 5BR, United Kingdom - <http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/policy>
- Center for Excellence in Teaching (CET) Boston University - <http://www.bu.edu/cet/about/mis-sion/index.html>
- Center for Excellence in Teaching (CET) Georgia Southern University -<http://academics.georgiasouthern.edu/cet/index.htm>
- CTE Center for Teaching Excellence - Maryland University* <http://www.cte.umd.edu/>
- Centre for Excellence in Teaching - University of Southern California <http://www.usc.edu/programs/cet/>
- MOODLE - www.moodle.org/
- European Network for QQuality Assurance in higher education - ENQA - <http://www.enqa.eu/>
- Agenzia Nazionale per la Valutazione della Ricerca e la Didattica - National Agency for the Evaluation of Research and Didactics - <http://www.anvur.org/>
- Conferenza Nazionale dell'Università - CUN - <http://www.cun.it/>
- Portal of the European Union - <http://ec.europa.eu/>

Annex I

The Trento research Unit track-record about the topic of quality in HE

Project	Description	Main publications
<p>PRIN Project "eLearning in higher education. Criteria for quality in teaching /learning models" 2003-2005</p>	<p>Trento Unit's topic: "eUniversity. Information and Communication Technology as a factor of change in the Italian Universities" ref. 2003114525_005</p>	<p>P. Ghislandi (2004) Criteri di qualità dei sistemi eLearning. Le risorse In Guida alla qualità dei sistemi eLearning Unione Europea, Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, Cerfiad- Commissione regionale per la Certificazione dei materiali didattici e dei servizi per la Formazione a Distanza, Regione Emilia-Romagna, ISSN 1722-361X, pp. 34-49</p>
<p>National Project leader: University of Lecce</p>	<p>Project Leader of the Trento's Unit (University of Trento, Catholic of Milan, Sassari, Perugia): Patrizia Ghislandi</p>	<p>P. Ghislandi (2005) Didattiche per l'università Trento, Editrice Università degli Studi di Trento, Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione, ISBN 88-8443-111-5, pp. 306</p>
		<p>C. Scurati, P. Ardizzone, M. Parricchi, F. Falcinelli, P. Calidoni, P. Ghislandi (2007) eUniversity. Modelli di innovazione didattica a confronto in N. Paparella (a cura di), "Ontologie, simulazione, competenze", Amaltea Edizioni, Lecce, ISBN 88-8406-093-1, pp. 139-171</p>
		<p>P. Calidoni, F. Falcinelli, P. Ghislandi, C. Scurati (2007) Verso la eUniversity. Una lettura trasversale delle ricerche qualitative in quattro atenei italiani. Towards eUniversity. A cross-case of the qualitative research in four Italian universities. in P. Ghislandi (a cura di), 2007. "Verso la eUniversity. Contributi per una nuova didattica universitaria, Towards eUniversity. Contributions for innovative teaching/learning in higher education" Editrice Università degli Studi di Trento, Trento, ISBN 978-88-8443-214-8, pp. 255-319</p>
		<p>P. Ghislandi (a cura di), (2007) Verso la eUniversity. Contributi per una nuova didattica universitaria. Towards eUniversity. Contributions for innovative teaching/learning in higher education, Editrice Università degli Studi di Trento, Trento, ISBN 978-88-8443-214-8, pp. 628</p>
		<p>P. Ghislandi, P. Calidoni, F. Falcinelli, C. Scurati (2008) eUniversity. a cross-case study in four Italian universities. "BJET-British Journal of educational Technology", Vol 39 N°3/2008, ISSN (versione elettronica): 1467-8535, ISSN (versione cartacea): 0007-1013, pp.443-455 http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0007-1013&site=1</p>

- T. Leo, R. Maragliano, F. Falcinelli, P. Ghislandi (a cura di) (2009) Digital collaboration: some issues about teachers' functions Editore ScriptaWeb, Napoli, ISBN 978-88-6381-067-7, pp. 255
- P. Ghislandi, A. Pedroni, (2009) Comunità di apprendimento distribuite e qualità della didattica *Distributed learning communities and quality of the teaching/learning process* in T. Leo, R. Maragliano, F. Falcinelli, P. Ghislandi (a cura di), "Digital collaboration: some issues about teachers' functions", Editore ScriptaWeb, Napoli, ISBN 978-88-6381-067-7, pp. 87-130
- Ghislandi, P. (ed.) (2011), *Comunità di pratica per l'educazione continua in sanità. Contributi al dibattito*, Edizione Erickson, Trento, ISBN 978-88-6137-953-4, pp. 303
- Ghislandi, P. (2011), Dal progetto eFOSS alla comunità di pratica, in Ghislandi P. (ed.), *Comunità di pratica per l'educazione continua in sanità. Contributi al dibattito*, Edizione Erickson, Trento, pp. 145-164.
- Trento unit research topic "Learning community for higher education in open source environment" ref. 2006111870_002
- National project leader Università di Roma 3
- Project Leader of the Trento's Unit: Patrizia Ghislandi
- FIRB Project "Net@ccessible: teaching-learning for one and all in a lifelong plan". 2009-2011
- National project Leader: University of Roma Foro Italico
- Project Leader of the Trento's Unit: Patrizia Ghislandi
- prot.: RBNE07WBKL_004
- Project Leader of the Trento's Unit: Patrizia Ghislandi
- PRIN project "Evaluation for the improvement of
- University of Trento research theme: Cultura della valutazione partecipata nell'elearning accademico
- Ghislandi P. (ed.) (2012), *eLearning: theories, design, software, applications*, InTech - Open Access Publisher, ISBN: 978-953-51-0475-9, Rijeka, Croatia, pp. 248.
- Ghislandi P., Pedroni A., (2011), *Progettare eLearning: le rubric "ad Astra" per la valutazione di corsi accademici online*, in Didattica Universitaria Online: Teorie, Esperienze, Strumenti, Scriptaweb, Napoli, vol. 2, ISBN 978-88-6381-165-0, pp. 305-330

educational contexts. A research involving University and local communities in the participatory development of innovative assessment models"

prot. 20094E7SMX_004

Project Leader of the Trento's Unit: Patrizia Ghislandi

National project Leader: University of Verona

Ghislandi P. (2012), *adASTRA: A Rubrics' Set for Quality eLearning Design*, in Ghislandi, P. (ed.), *eLearning: theories, design, software, applications*, InTech - Open Access Publisher, ISBN: 978-953-51-0475-9, Rijeka, Croatia, pp., 91-106.

Ghislandi, P., Raffaghelli, J., Job, R., *Opening-up higher education: a case study*, in IC13 International Symposium on Smart Learning for the Next Generation. Theme: Think Globally, Act Locally – The big pICture in Education – 24-25 November 2013, Abu Dhabi.

Ghislandi, P., Raffaghelli, J., "Building quality of eLearning in higher education: an approach to students' quality literacy." in EdMedia 2013: World Conference on Educational Media and Technology, Chesapeake, OH: AACE - Association for the Advancement of Computer Education, 2013. - ISBN: 9781939797032. Atti di: EDMEDIA2013, Victoria, British Columbia, Canada, 24th-27th June 2013. - URL: <http://academicexperts.org/conf/edmedia/2013/papers/39237/>

Raffaghelli, J., Ghislandi, P., Mattei, A. "Learners generated content and openness of educational practices: quality of eLearning as joint venture" in EDEN Annual Conference: The Joy of Learning, Oslo: European Distance and Elearning Network, 2013. - ISBN: 978963895937. Atti di: EDEN ANNUAL CONFERENCE, OSLO, 12th-15th June. - URL: http://www.eden-online.org/2013_oslo.html

Ghislandi, P., Raffaghelli, J., "Participatory and constructivist-evaluation as part of eLearning quality: a case study" in Proceedings of the Fifth Annual edition of ICER2012: 5th International conference of education, research and innovation, Madrid: IATED - International Association of Technology, Education and Development, 2012, p. 1143-1154. - ISBN: 9788461607631. Atti di: ICERI, Madrid, 19th-21th November 2012. URL: <http://library.iated.org/view/GHISLANDI2012PAR> -

Ghislandi, P., Raffaghelli, J., "Implementing quality eLearning in higher education: change efforts, tensions and contradictions" in 5th International conference of education, research and innovation, Madrid: IATED - International Association of Technology, Education and Development, 2012, p. 1107-1117. - ISBN: 9788461607631. Atti di: ICERI, Madrid, 19th-21th November 2012. - URL: <http://library.iated.org/view/GHISLANDI2012IMP>

Ghislandi, P., Raffaghelli, J., "La mediación del proceso de Learning Design como aporte a la calidad del aprendizaje en red" in Congreso Iberoamericano de

Aprenizaje mediado por tecnologías, México: Universidad Nacional de México, 2012. - ISBN: 9786070241482. Atti di: CIAMTE 2012, Città del Messico, 10-14 Settembre 2012. - URL: <http://aprendizajemediadotecnologia.weebly.com/>

National Communications

Ghislandi, P., Raffaghelli, J. (2013) *La voce degli studenti per la qualità dell'eLearning nella formazione universitaria: un approccio partecipativo*. In Grion, V. & Cook Sather, A. *Joining the Movement: Bringing Student Voice to Educational Theory and Practice in Italy*. Milano: Guerini & Associati.

Ghislandi, P., Raffaghelli, J. *Massive Open Online Courses (MOOC): tensioni tra innovazione e qualità*. In Numero Speciale Compleanno Nro. 20 Rivista TD *“Tecnologie Didattiche”*. ISSN: 1970-061X

Ghislandi, P., Raffaghelli, J., Yang, N. (2012) SIEL 2012 – Ciclo di e-Seminar 2012 sull'Innovazione Didattica - **Sulla qualità dell'eLearning nell'esperienza MOOC: La prospettiva degli Studenti**. <http://www.sie-lit/index.php/18-sie-l/notizie/114-tutte-le-registrazioni-del-primo-ciclo-di-e-seminar-della-sie-l-su-innovazione-didattica.html>

Raffaghelli, J. **Education Openness: Steps towards quality teaching and learning in Higher Education**, SIREF (Società per la Ricerca Educativa e Formativa) Winter School. Università degli Studi Niccolò Cusano, 21-23 Marzo, Roma.

Raffaghelli, J., Ghislandi, P. **Oltre i MOOC: Openness per la qualità formativa**, in Atti del IX Convegno della SIEL, Società Italiana per l'eLearning, Roma, 12-13 Dicembre 2013.

Raffaghelli, J., Ghislandi, P. **Collaborative Learning Design: university teachers interactions to support quality teaching in blended courses**. In Atti di Convegno SIREM, Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale “ICT for Higher Education and Lifelong Learning”, Bari, 14-15 Novembre 2013.

Upcoming

Raffaghelli, J., Ghislandi, P. *Quality, that complex issue: collaborative design for quality*. Proceedings of the 9th Networked learning in higher education, Edinburg, 7-9 Aprile 2014.

Annex II Locandina Webinar



LA DIDATTICA UNIVERSITARIA. IL RUOLO DELL'eLEARNING

QUALITY TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION. THE eLEARNING CONTRIBUTION

Mercoledì 20 novembre, ore 15.00-18.00

Webinar, Palazzo Istruzione
Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive
corso Bettini 81 - 38068 Rovereto (TN)

Il seminario aperto/webinar "Qualità della didattica universitaria. Il contributo dell'eLearning" intende riflettere su come una ricerca scientificamente fondata che si occupa di insegnamento e apprendimento a livello accademico può contribuire al dibattito nazionale ed internazionale su questo tema, oltre che alle pratiche didattiche. Si propone inoltre analizzare quale specifico contributo realizza l'eLearning (e più in generale dell'Open Education) al rinnovamento delle pratiche didattiche, alla riduzione delle barriere di accesso, all'apertura dei contenuti della didattica e della ricerca verso la società, attraverso percorsi di lifelong learning non soltanto formali, ma anche non-formali e informali.

Agenda

- 15.00-16.00 Apertura
Daria De Pretis, Rettore, Università di Trento
Paolo Collini, Prorettore vicario e Delegato alla didattica, Università di Trento
Fabio Casati, Delegato per l'innovazione, Università di Trento
Remo Job, Direttore del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Delegato per la scuola, la formazione e TFA, Università di Trento
- 16.00-16.20 *La qualità e l'innovazione della didattica Universitaria: un progetto di ricerca*
Patrizia Ghislandi, Università di Trento
- 16.20-16.40 *Un master sulla didattica accademica: collaborazione Venezia-Trento*
Umberto Margiotta, Università di Venezia
- 16.40-16.55 *Oltre la ricerca: supportare la qualità dell'eLearning nella pratica didattica*
Daniela Paolino, Università di Trento
- 16.55-17.10 *La qualità della didattica: il caso della Scuola di Studi Internazionali*
Kate Riley, Università di Trento
- 17.10-17.25 *La voce agli studenti*
Luca Artesini, Rappresentanti degli Studenti, Università di Trento
Christian Stroia, Scuola di Studi Internazionali, Università di Trento
- 17.30-18.00 Dibattito: *Quali i trends da sviluppare nel nostro contesto? Quale il nostro contributo?*
Chair: **Juliana Raffaghelli**

Coordinamento scientifico: **Patrizia Ghislandi**

Coordinamento tecnico: **Antonio Mattei**

Chair del Webinar: **Juliana Raffaghelli**, Università di Trento

Il Webinar avrà la sede principale presso il Palazzo Istruzione, Corso Bettini 84, Rovereto (TN).

Sarà possibile partecipare:
in presenza a Palazzo Istruzione (60 posti)
online in modo interattivo (150 posti)
online in modalità streaming (senza limite di posti)

Per iscrizioni, seguire il link "formulario" dal sito del Webinar: <http://www.unitn.it/evento/webinar-didattica-accademica>
Per lo streaming: <https://connect.unitn.it/elearning-quality>
Per informazioni: 0464 808306


con il patrocinio della
SieL - società italiana eLearning, www.siel-it

Questo seminario è possibile grazie al contributo del Progetto PRIN2009
La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca Università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment, Coordinamento di Luigina Mortari, Università di Verona.
L'Unità di Ricerca di Trento, che si occupa della Didattica Universitaria, è coordinata da Patrizia Ghislandi.

Prospettive teoriche:
uno sguardo internazionale

Theoretical Perspectives:
One International Look





Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria To teach, today, to the University. A Master for the university Didactics

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia

margiot@unive.it

ABSTRACT

The significant investments of European Higher Education Institutions) in qualification of teaching demonstrate a grow of interest in discovering and implementing effective methodological/learning strategies and suitable applications, in order to deliver education services to meet both students' learning needs and institutional educational aims. In this context it is more urgent, for Italian Universities, to reflect on how it is possible, effectively, to implement the quality of teaching in the higher education. However, it is important to proceed with the identification and analysis of the required competences by utilising existing pedagogical models of adult learning. Only then will it be possible to define the specific requisite roles resulting from the ad hoc combination of different competence frameworks, for teaching, support and management staff, both for initial training for new staff and Continuous Professional Development (CPD) for those with more established positions. This article addresses these themes, exploring a formative strategy (Master) to train new young teachers that begin his work at Universities.

I significativi investimenti che le Università europee stanno realizzando per la qualificazione del personale docente dimostrano un crescente interesse sulla scoperta e implementazione di metodologie didattiche fattibili, miranti a erogare servizi formative che vadano nella direzione delle necessità formative degli studenti, nonché verso i valori formative dell'istituzione. In questo contesto è urgente attivare la riflessione, tra le Università italiane, su come sia possibile implementare un insegnamento di qualità. Tuttavia, è importante procedere identificando e analizzando le competenze richieste dal docente per muoversi nell'universo dell'apprendimento adulto e i suoi modelli pedagogici. Soltanto a quel punto sarà possibile definire il ruolo docente, risultante dalla combinazione ad hoc di diversi framework per l'analisi delle competenze professionali per l'insegnamento, così come per il supporto e sviluppo dello staff docente, e quindi, per la formazione iniziale e continua. Questo articolo tenta di fa luce sulle tematiche su accennate, esplorando una strategia formativa (Master) per formare docenti universitari entranti nel proprio ruolo all'interno delle Università.

KEYWORDS

Approaches to teaching, Self-efficacy beliefs, Pedagogical training, Teaching experience.

Didattica, Autoefficacia, Formazione alla Didattica, Esperienza nell'Insegnamento.

1. La riforma degli ordinamenti didattici

I risultati contraddittori, che la riforma universitaria degli Ordinamenti didattici sta scontando dopo i primi entusiasmi, sono dovuti al ritardo culturale della didattica universitaria nel nostro Paese, nel sostenere le due innovazioni che il ri-disegno dei percorsi formativi voleva perseguire. Da una parte la costruzione curricolare non avrebbe dovuto limitarsi al riordino dei piani di studio: doveva piuttosto perseguire lo sviluppo di competenze culturali e professionali mirate alla occupabilità come condizione per l'integrazione e il successo lavorativo dei laureati. Dall'altra i nuovi ordinamenti didattici avrebbero dovuto promuovere un passaggio evidente e generalizzato dalla centralità dell'insegnamento dei professori all'apprendimento degli studenti; e questo allo scopo più volte dichiarato di ridurre la dispersione (ancor oggi posizionata intorno al 30% nei corsi di laurea e del 40% nei corsi di laurea magistrale).

Cosicché è sotto gli occhi di tutti il fatto che "la didattica tradizionale porta sulle spalle vistose responsabilità sia nella prima componente progettuale-organizzativa dei curricula di studio... sia nella sua seconda componente comunicativo-valutativa di strategie di individualizzazione e di personalizzazione dell'apprendimento" (Galliani, 1993; 2010, p. 496).

La disattenzione verso le difficoltà, i ritardi, il rifiuto nei confronti dei saperi accademici da parte degli studenti e l'uso monocorde delle forme di comunicazione enfaticata sugli aspetti verbalistico-nozionistici delle singole discipline hanno portato a "massimizzare" la lezione, minimizzando nel contempo altre forme di mediazione culturale e cognitiva come l'esercitazione, il seminario, il laboratorio, l'osservazione sul campo, il tirocinio. Allo stesso modo si è massimizzato l'esame finale minimizzando al contempo le forme intermedie di controllo dell'apprendimento come la diagnosi iniziale, l'allineamento delle conoscenze di ingresso ai prerequisiti dei corsi di studio, la valutazione formativa in itinere finalizzata al recupero e soprattutto alla autovalutazione dello studente.

2. La questione della didattica

La questione essenziale è invece più complessa e si presenta come avviluppata intorno a due nodi problematici, uno epistemologico e uno prettamente pedagogico. Il primo riguarda la necessità di andare oltre l'attuale organizzazione del sapere, frazionato in discipline, certo necessarie per organizzare la conoscenza, ma insufficienti a cogliere e a gestire la complessità dei problemi e dei fenomeni con i quali i laureati sanno di doversi confrontare una volta acquisito il titolo di studio. La vexata quaestio dei settori scientifico-disciplinari, ridotti alla metà dal CUN, e la rigidità delle schede RAD, sono indicatori quanto mai significativi al riguardo. Il secondo riguarda l'illusione che sia sufficiente sapere per saper insegnare, e che cioè il sapere possa essere insegnato senza essere invece ricercato, co-costruito e scoperto per via collaborativa, finalizzando così l'istruzione superiore non tanto alla trasmissione di conoscenza, quanto soprattutto all'imparare a "scoprire" e a "rigenerare" conoscenze.

La didattica è generalmente definita come l'insieme dei contenuti, delle attività, dei metodi e degli strumenti utilizzati allo scopo di raggiungere degli obiettivi formativi e, di conseguenza, favorire l'apprendimento. Tuttavia, la qualità della didattica è un fenomeno multidimensionale, che fa riferimento a diversi fattori, quali, ad esempio: scelta e strutturazione degli argomenti; relazione tra do-

cente e studenti e tra studenti; possibilità di utilizzare attrezzature e materiali di supporto adeguati e facilitanti la comprensione e la riflessione; utilità del corso frequentato; effettivo raggiungimento degli obiettivi formativi e conseguente apprendimento acquisito (valore aggiunto) da parte degli studenti. L'attività didattica è, inoltre, influenzata da elementi del contesto, quali le variabili temporali (es. orari complessivi, momento della giornata in cui si tengono i corsi, semestre di svolgimento); variabili riguardanti le infrastrutture (es. caratteristiche degli immobili e delle aule in cui si svolgono le lezioni); inoltre la didattica è di natura dinamica e la sua valutazione deve quindi tenere conto di questa caratteristica¹.

3. Il paradosso attuale

Esso è dato dal fatto che, a fronte di una diffusa preoccupazione nell'organizzare le strutture e i servizi di supporto alla erogazione dell'offerta formativa, non si è finora sviluppata né una ricerca scientifica degna di questo nome sulla didattica universitaria, né si generalmente collegata la valutazione degli studenti ad interventi positivi di aggiornamento professionale dei docenti, ad esempio sulle nuove tecnologie e metodologie della mediazione didattica. Insomma quanto più evidente è lo sforzo degli Atenei nel riorganizzare i servizi di supporto alla offerta formativa e (genericamente) alla didattica, tanto più incerta è la qualità dei risultati di apprendimento degli allievi.

Il paradosso mostra come non sia sufficiente adottare una visione funzionalistica o efficientistica delle risorse (alloggi, mense, servizi amministrativi, culturali e sportivi, aule, laboratori, tecnologie informatiche di comunicazione) proprie della organizzazione dei campus, ma occorre intramare tutta questa organizzazione di una visione e di una preoccupazione realmente formativa (orientamento, tutorato, Erasmus, tirocinio e stage, job placement ecc.) per integrare visibilmente tutte le diverse attività nel percorso curricolare e renderle in questo modo apprezzabili direttamente dal singolo studente. Ciò avrebbe dovuto significare (ma non è avvenuto):

- una espansione della professionalità docente oltre l'aula, verso pratiche di counselling formativo di prossimità e di reciprocità;
- una utilizzazione formativa e " monitorale" dei laureandi del 2° ciclo verso quelli del 1° ciclo, dei dottorandi verso gli studenti del 2° ciclo e l'utilizzo monitorato dei giovani dottori di ricerca nelle attività didattiche integrative;

1 Per valutare la qualità della didattica le università si avvalgono generalmente di questionari, somministrati agli studenti in forma cartacea oppure on-line, attraverso i quali si raccolgono periodicamente le opinioni degli studenti frequentanti, relativamente ai diversi aspetti che caratterizzano un insegnamento. Il questionario contiene una batteria di domande alle quali lo studente deve rispondere utilizzando una scala di valutazione, tipicamente di tipo ordinale. Questo processo consente agli Atenei di disporre di informazioni riguardanti i giudizi degli studenti: tali informazioni rappresentano un supporto per gli organi preposti al controllo e all'assicurazione della qualità, che possono essere rappresentati da diverse entità, con diversi obiettivi, a seconda del contesto di riferimento. La loro analisi consente di ottenere informazioni riguardanti gli aspetti monitorati attraverso i questionari e di effettuare indagini aggiuntive nel caso si manifestino particolari comportamenti o si verifichino situazioni considerate anomale.

- una profonda revisione delle attività di orientamento, la cui caratterizzazione permane come solo informativa, a partire dagli interventi nella scuola secondaria e dal recupero dei debiti formativi ad inizio percorso universitario; e la profonda, intelligente revisione del tutorato da svilupparsi come azione di accompagnamento metodologico e formativo.

4. Formare le nuove generazioni di docenti universitari

Un'occasione apprezzabile per la progettazione di una iniziativa di formazione rivolta ai ricercatori e ai giovani docenti universitari è fornita dalla recente relazione del "Gruppo di alto livello per la modernizzazione dell'istruzione superiore", istituito dalla Commissione europea per identificare soluzioni innovative da suggerire ai decisori pubblici e alle Università.

Il titolo della relazione "Raccomandazioni per migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento" è significativo. Troppo spesso, infatti, non si pone la dovuta attenzione a qualificare in modo proprio le azioni di insegnamento e la cura dei risultati dell'apprendimento in sede universitaria. Nella migliore delle ipotesi, quando si ragiona su come organizzare le attività didattiche di un corso di studio (affinché gli studenti raggiungano gli obiettivi previsti dal corso stesso), si discute prevalentemente su come migliorare gli insegnamenti affinché gli studenti possano migliorare le loro conoscenze. Scarsa attenzione, invece, è data alla qualità e alla significatività dei loro apprendimenti; per non dire dell'assenza di attenzione verso la capacità che la formazione superiore dovrebbe esprimere nell'orientare ai valori della cittadinanza attiva. È, questo, un deficit da superare, che obbliga ad un ripensamento dei modelli formativi oggi prevalenti. Si tratta di superare un orientamento diffuso che consiste nel centrare l'insegnamento universitario sulla trasmissione di conoscenza, a favore di un sistema articolato e integrato di didattiche centrate sulla costruzione di conoscenze e di apprendimenti esperti – basato cioè sull'apprendimento collaborativo, e sulla interazione tra docente e studente e tra studenti. Insegnamento e apprendimento, dunque, come processi complementari e indivisibili dall'avanzamento della ricerca scientifica.

5. Promuovere metodologie di insegnamento e di apprendimento per riqualificare la didattica universitaria

Il Rapporto affronta esplicitamente il problema e capovolge i termini: l'unica maniera corretta per estendere la qualità dell'istruzione superiore ed aumentare il numero dei laureati consiste nell'innalzare il livello di qualità dell'offerta formativa dell'Università, cioè nel renderla più funzionante, più accogliente, con inse-

- 2 Il rapporto rappresenta un'ulteriore manifestazione della costante attenzione dell'Europa al tema della formazione superiore che, a partire dall'obiettivo del Processo di Bologna di realizzare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, oggi si esprime con l'obiettivo di portare il 40% di tutti i giovani europei a possedere un titolo di istruzione superiore entro il 2020. (http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf).

gnamenti più qualificati e, per questo, anche più attraenti. Si tratta del punto centrale: pur essendo ricerca e insegnamento entrambe attività centrali dell'Università, il baricentro appare ora spostato sul primo elemento. Il rapporto tra ricerca e didattica va, invece, riequilibrato, perché «teaching matters as much as research matters», e «good teaching is a lot better than bad teaching».

Il traguardo è ambizioso, ed il percorso sicuramente non semplice né breve. Un percorso che, in ogni caso, è da avviare in modo graduale ma sistematico. Non a caso, la 13^a raccomandazione della Relazione citata indica come fondamentale la «promozione di metodologie di insegnamento e di apprendimento con approcci pedagogici innovativi». Tra l'altro, come evidenzia anche la 9^a raccomandazione, i laureati debbono poter acquisire un livello formativo che evidenzia la capacità di sviluppare creativamente i presupposti metodologici necessari ad adeguare e ad investire costantemente le competenze acquisite durante il periodo universitario.

Attenta considerazione merita, altresì, la 11^a raccomandazione: «Le istituzioni d'istruzione superiore, incoraggiate dalle amministrazioni pubbliche e dall'UE, dovrebbero sostenere i loro docenti affinché sviluppino le abilità per l'insegnamento on line ed altre forme d'insegnamento e di apprendimento rese possibili dell'era digitale ...». Sono indicazioni verso le quali il mondo accademico manifesta pregiudizi, timori, e in generale e sovente, un atteggiamento poco favorevole³. Come è noto, il dibattito è vivace. In ogni caso è indubbia l'esigenza di iniziare a confrontarsi con gli interrogativi che la formazione universitaria on line pone, se non altro perché, all'interno delle università la diffusione delle innovazioni rese disponibili dall'era digitale inevitabilmente stanno già interessando l'area infrastrutturale dei servizi per la didattica.

Ma tutto questo rischia di restare ancora una volta come una pia istanza, qualora non si riesca a coinvolgere il maggior numero possibile di docenti nella revisione degli ordinamenti didattici, diffondendo una cultura della progettazione, che non è solo costruzione di piani di studio pertinenti intorno ai profili in uscita, ovvero coerenti con i risultati di apprendimento attesi; ma è anche, e soprattutto, riflessione epistemologica ripetuta e allargata sui contenuti e sulla rappresentazione della conoscenza nelle discipline, oggetto di insegnamento, e sulle loro finalità formative e professionalizzanti.

È in questa prospettiva che le metodologie del lavoro didattico in università vanno fondate sulle strategie del problem solving, inteso come proposta di temi non routinari, ma tali da impegnare i docenti in azioni e discussioni collegiali di

3 Si pensi, infatti, alle poco entusiasmanti esperienze di formazione a distanza, almeno in Italia, e soprattutto ai MOOC (Massive Open Online Course). I MOOC sono corsi universitari fruibili gratuitamente on-line, attraverso qualsiasi browser e senza limiti di iscrizione; essi non rilasciano diplomi di laurea, ma solo attestati di frequenza che possono essere spesi sul mercato. Nei confronti di queste iniziative l'accademia si interroga su quale valore possa avere, anche per il mercato, la certificazione di frequenza di questi corsi; una questione polemica che nasconde la preoccupazione della propria sopravvivenza nel caso che questi corsi dovessero avere un'ampia diffusione. Eppure, in questi ultimi anni, l'offerta di MOOC sta crescendo in modo esponenziale, anche nelle più prestigiose università del mondo. Un segnale tutt'altro che banale di come il potere del Web stia definendo profondi cambiamenti nei processi formativi standard, anche a livello di istruzione superiore e di formazione continua.

strutturazione autonoma del sapere e di decentramento cognitivo. E l'utilizzo di simulazioni, di giochi di ruolo, di studi di caso assume una prospettiva di sistematico coinvolgimento degli studenti, proponendo il confronto con situazioni relativamente complesse e rappresentative della realtà, perché stimolanti la partecipazione e il coinvolgimento attivo degli studenti.

L'innovazione metodologica si può consolidare soltanto se viene supportata da pratiche di programmazione e di feedback collegiali, volte a progettare e a praticare una organizzazione modulare dei corsi, nonché orientata ad esplorare sistematicamente raccordi fra le discipline diverse di studio. Il tutto, non certo per corrispondere all'obbligo estrinseco di compattare gli insegnamenti, o di ridurre il numero di esami, o per la difesa ombelicale delle proprie etichette disciplinari. Ma, al contrario, per favorire approcci critici integrati alla conoscenza negli studenti.

6. Assicurare un'offerta formativa caratterizzata da percorsi di studio diversificati e di qualità

A fronte della domanda complessa di un profilo di laureato quale ci proviene dalla società e dalla economia, è comune il sentire di dovere vincere l'insufficienza delle forme tradizionali di insegnamento identificate nel ciclo di lezioni frontali che privilegiano da un lato il ruolo magistrale del docente con le sue capacità comunicative e argomentative (e l'esposizione sequenziale di contenuti scientifici), e dall'altro una funzione prevalentemente ricettiva dello studente impegnato a decodificare termini e concetti trasmessi oralmente (a volte con supporti scritti o iconici) attraverso un linguaggio formale o scientifico.

Al di là delle tecniche per organizzare il lavoro d'aula in modo efficace, creando un buon clima dialogico e stimolando la discussione, ciò che va trasformato è il riferimento diffuso al paradigma "informazionale" dell'apprendimento. Insomma tanta parte della didattica universitaria attuale si riferisce, più o meno consapevolmente, al principio dell'*apprendimento significativo per ricezione*, secondo la formulazione di Ausubel (1978). Per questo la comunicazione didattica è prevalentemente concepita come trasferimento di informazioni strutturate attraverso la trasmissione di messaggi/testi. Permanendo entro questo paradigma, la didattica universitaria finisce per privilegiare la sola componente dichiarativa delle conoscenze. Il frazionamento disciplinare degli insegnamenti e l'individualismo didattico connesso producono infine, negli allievi, risultati di apprendimento caratterizzati da vistose lacune, da una competenza verbale fondata sulla memorizzazione, e da abilità orientate prevalentemente a produrre risposte corrette, discriminando testi scritti. Si innova profondamente, invece la didattica quando, alle forme correnti di autoapprendimento con supporto di materiali multimediali, si accompagna e si promuove un apprendimento generativo che fa della scoperta intellettuale il proprio punto di leva ricorsivo. Ciò significa sostituire ad un paradigma comportamentista un paradigma interazionista che considera la comunicazione didattica come sistema di relazioni interpersonali significative centrate sulla ricostruzione del sapere.

Oggetto della didattica non è più solo il sapere cosa, ma soprattutto il sapere-come e l'impegnarsi nella scoperta del "sapere verso dove". In questo modo il percorso formativo di livello universitario si amplia e si struttura in modo da accompagnare la creatività e la trasformazione progressiva degli stili di apprendimento degli allievi. Il percorso verso una nuova didattica si fa così "apprendi-

mento situato⁴ e “apprendimento collaborativo”⁵, e la comunicazione didattica si fonda su processi collaborativi e si realizza in comunità virtuali/reali di studio/lavoro scientifico.

7. Certificare le competenze didattiche dei futuri docenti universitari

La raccomandazione 4 chiede che entro il 2020 tutti i docenti universitari (a somiglianza di ciò che grosso modo avviene per gli insegnanti di scuola) abbiano una formazione pedagogica certificata, e che essa sia seguita da continui corsi di aggiornamento. Il motivo di ciò, formulato dagli estensori con realismo e ironia, è che «non esiste nessuna legge della natura umana che decreta che un buon ricercatore sia automaticamente un buon insegnante». Secondo le raccomandazioni finali del Rapporto, il reclutamento e la progressione di carriera dei docenti universitari devono tener conto della valutazione della qualità dell’insegnamento (raccomandazione 5). Si dovrebbe trattare di un’ovvietà. Fino a poco tempo fa nel sistema accademico italiano una valutazione delle capacità didattiche

- 4 La maggior preoccupazione didattica di molti docenti è il completamento del programma, minore enfasi viene invece posta su quanto risultino significativi e stabili gli apprendimenti degli studenti. Nella lezione tradizionale il docente fornisce informazioni e lo studente concentra il proprio sforzo soprattutto nel seguire la spiegazione e nel prendere appunti. Molte ricerche smentiscono che la lezione classica sia un modo efficiente di trasmettere informazioni in modo accurato. Di circa 5000 parole ascoltate in 50 minuti di lezione, gli studenti ne appuntano circa 500 e in media trascrivono circa il 90% delle informazioni scritte dal docente sulla lavagna. La lezione tradizionale favorisce di più gli studenti maggiormente dotati. Anche gli studenti più dotati, però, hanno difficoltà a sostenere l’attenzione e l’interesse vivi per una intera ora o più. Dopo circa 10 minuti, l’attenzione comincia a calare. Studi ci dicono che immediatamente dopo una lezione (di 50 minuti), gli studenti ricordano circa il 70% di quanto presentato nei primi 10 minuti, e il 20% del contenuto presentato negli ultimi 10 minuti. Secondo il “costruttivismo sociale” l’intersoggettività tra attori è il “luogo” che essi privilegiano per imparare ad elaborare strumenti di comprensione della realtà. Dunque la conoscenza scientifica viene costruita quando gli studenti sono attivamente impegnati in discussioni e attività riguardanti problemi scientifici. Sappiamo peraltro che lo sviluppo cognitivo è un processo sociale e la capacità di ragionare aumenta nell’interazione con i propri pari e con persone maggiormente esperte.
- 5 Il *cooperative learning*, è una modalità di apprendimento che si realizza attraverso la cooperazione con altri compagni di classe, che non esclude momenti di lavoro sia individuali che competitivi. «È una modalità di apprendimento in gruppo caratterizzata da una forte interdipendenza positiva fra i membri. Questa condizione non si raggiunge né riunendo semplicemente i membri, né limitandosi a stimolarli alla cooperazione, né richiedendo loro di produrre insieme un qualche prodotto finale. Essa, invece, è frutto della capacità di strutturare in maniera adeguata il compito da assegnare al gruppo, di allestire i materiali necessari per l’apprendimento e di predisporre le attività per educare i membri ai comportamenti sociali richiesti per un’efficace cooperazione» (M. Comoglio, 1996, p. 6). Dal punto di vista dell’insegnante, l’apprendimento cooperativo consiste in un insieme di tecniche di conduzione della classe, in cui gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento comuni e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti. Non esiste un’unica versione di *cooperative learning*, ma molte posizioni interpretate da diversi autori. Ampie rassegne possono essere ritrovate sia in letteratura che in rete.

avveniva un'unica volta in tutta la propria carriera: cioè nel concorso per professori associati, dove uno dei tre elementi di giudizio (accanto ai titoli scientifici e alla loro discussione) consisteva appunto nella presentazione davanti alla commissione di una lezione accademica di 45 minuti. Ora anche quest'unica occasione è stata di fatto soppressa. *È invece necessario e urgente che ciascun Ateneo possa contare su risorse didattiche certificate. Per questo motivo l'idea è di attivare, in via sperimentale, un Master interateneo sostenuto da una rete di Atenei e che coinvolga tutti i ricercatori o i giovani docenti in un percorso formativo di II livello, al termine del quale il Diploma conseguito conferisca attestazione di competenze didattiche coerenti con le istanze fin qui discusse.*

La condivisione di un modello che sappia integrare forme di insegnamento tradizionale e nuove, paradigmi diversi di apprendimento, ambienti reali e virtuali in cui condurre esperienze dirette o mediatizzate può essere alla base del rinnovamento della didattica universitaria sia per i tre cicli della formazione iniziale, sia per la formazione continua, riferita in particolare agli adulti già inseriti nel lavoro. L'approdo è dato dalla capacità di acquisire durevolmente saperi, di collegare le conoscenze nuove con quelle possedute, di costruirsi un sapere personale, di utilizzare quanto appreso per risolvere problemi, di comunicare il proprio sapere agli altri, di essere motivati ad apprendere per tutta la vita. In questo modo la didattica universitaria potrebbe tornare a svilupparsi lungo tre assi:

- quello dell'*apprendimento riflessivo* sulle pratiche del conoscere, sulle azioni del ricercare e del fare;
- quello dell'*apprendimento trasformativo* che sta alla base sia dello sviluppo personale sia di quello professionale;
- quello dell'*apprendimento generativo*, che sta alla base della personalizzazione e dell'appezzamento dell'esperienza di vita universitaria come preparazione alla complessità della vita lavorativa e sociale.

Lo sviluppo integrato di questi assi consentirebbe all'istruzione universitaria di far fronte alle sfide che già oggi essa è chiamata a fronteggiare.

La prima sfida consiste nel far propri il concetto e la pratica di un *apprendimento aperto*, superando il concetto della "distanza" contrapposta alla "presenza", verso modalità flessibili di lavoro dello studente (ad esempio l'uso integrato della rete da parte dello studente) che implica la ridefinizione non solo dell'unità di tempo ma anche dei luoghi e delle azioni, variabili determinanti nella didattica on line. In contesti siffatti l'approfondimento disciplinare, la ricerca più aggiornata, l'apprendimento incidentale propri di Internet possono mobilitare risorse connesse alla creatività, alla flessibilità cognitiva e al rispetto della diversità delle persone e dei contesti di vita.

La seconda sfida sta nel passaggio *da un insegnamento basato soltanto sulle conoscenze curricolari ad una didattica inclusiva della costruzione delle competenze per la vita*, attraverso la trasformazione delle aule e dei laboratori in "comunità di discorso e di pratica" (Wenger, 2006), reali e virtuali, capaci di navigare nella società connessa in rete. L'innovazione degli ambienti formativi universitari passa così attraverso l'organizzazione ricorsiva di reale e virtuale, costruendo azioni didattiche radicate nelle comunità reali di apprendimento (aule ad esempio) e proiettate nelle comunità virtuali delle reti, per ritornare, in modalità esperte, a misurarsi con le comunità reali di lavoro e di innovazione.

La terza sfida, ma anche la grande opportunità per i suoi attori è quella di partecipare direttamente ai processi di produzione della cultura e ai processi di innovazione. Ciò significa chiedere all'Università di combinare con grande flessi-

bilità e autorevolezza le forme in cui si produce conoscenza e innovazione oggi: lo studio autonomo guidato e indipendente; lo studio individuale e cooperativo attraverso spazi reali/virtuali di apprendimento; la conversazione e la discussione scientifica e l'incontro ricorsivo con le pratiche professionali di lavoro e di innovazione.

8. Il Master: architettura e obiettivi formativi

Che significa insegnare, oggi, in Università? A quali problemi e sfide far fronte? Dovrebbe essere questo il punto di partenza di un percorso formativo che dovrebbe veder impegnate tutte le sedi universitarie. La professionalità didattica di un docente universitario si basa sullo sviluppo esperto del suo agire formativo nell'equilibrio di tre tipologie di fattori e di processi:

- a) *I processi di sviluppo della ricerca e dell'alta conoscenza in specifiche branche di sapere (i saperi disciplinari – cosa si insegna);*
- b) *I processi di apprendimento dello studente nella sua contingenza sociale ed esistenziale (i saperi di allievi giovani – a chi si insegna);*
- c) *I processi e le procedure che mette in atto per insegnare (i saperi metodologico-didattici – come si insegna).*

Il campo della didattica universitaria comprende tutte le situazioni organizzate, sia interne che esterne, sia in presenza che in rete, che intenzionalmente vogliono promuovere specifiche tipologie di apprendimento. Il metodo della didattica universitaria si avvale di procedure di sperimentazione e di ricerca; adottando strumenti di osservazione, di analisi comparativa, di misurazione, di descrizione, di narrazione. Il docente è chiamato a svolgere un'azione di transfer: deve cioè interpretare la sua disciplina-ricerca e trasformarla in disciplina-insegnamento. La disciplina scientifica (quella dei ricercatori) ha come riferimento gli orizzonti del sapere ed è tesa alla ricerca di teorie e di modelli sempre più capaci di descrivere, di spiegare e di prevedere i fenomeni. La disciplina da insegnare (quella per gli studenti), invece, ha come scopo principale la comprensione dei risultati acquisiti, sia nella forma della struttura concettuale o dichiarativa (conoscenze e trame dei saperi) sia della struttura sintattica o procedurale (metodi di scoperta e linguaggi di ricerca) sia della struttura pragmatica o generativa (metodi di trasformazione o procedure di innovazione).

Dopo aver pianificato e progettato il percorso, entriamo in aula e in laboratorio. Come si insegna all'università? Quali sono i metodi di insegnamento migliori, e più efficaci, per studenti adulti? Si possono utilizzare, o adattare, in ambito universitario le tecniche in uso in altri settori professionali e di ricerca? E quali?

All'università il metodo di insegnamento è spesso confuso con il metodo di ricerca delle discipline, e interpretato secondo i personali stili comunicativi del docente. Altre volte gli insegnanti si preoccupano di definire solo gli obiettivi e contenuti del loro insegnamento, adducendo la giustificazione che il metodo si stabilisce al momento e di volta in volta.

Tutto ciò corrisponde al diffuso pregiudizio che l'università italiana nutre e coltiva da sempre nei confronti del "metodismo". Il metodo, invece, non va considerato in modo isolato e indipendente dagli altri elementi della progettazione del corso e delle situazioni didattiche in cui il docente è impegnato. Il metodo si avvale di tecniche, ma non si identifica con le *tecniche*. Scegliere un metodo è operazione strategica, coerente con l'elaborazione delle teorie e dei nuclei con-

cettuali di riferimento oltre che con le finalità del processo formativo che si intende governare. Scegliere invece una tecnica didattica è operazione strumentale, legata a situazioni particolari e determinata dagli obiettivi immediati che si intendono raggiungere.⁶

La scelta del metodo va, invece, declinata e connessa in maniera assai stretta almeno con quattro altri aspetti:

- la determinazione del *profilo d'ingresso* degli studenti e del loro *potenziale d'apprendimento*;
- la definizione del *profilo formativo in uscita* (fissando gli obiettivi nelle soglie di competenze/padronanze attese, conclusive o in itinere);
- la trasformazione dei *saperi disciplinari* in percorsi cooperativi di ricerca, di apprendimento e, soprattutto, di innovazione culturale;
- l'ottimizzazione integrata dei media di comunicazione e di interazione.

Ma in generale, e in prima approssimazione, i capitoli entro cui potrebbe svilupparsi secondo metodologie di lavoro formativo con adulti il Master potrebbero essere i seguenti:

Costruire l'apprendimento allineando l'insegnamento: sviluppare cioè un allineamento costruttivo tra insegnamento e apprendimento.

La chiave per riflettere sul nostro modo di insegnare sta nel fondare il nostro ragionamento su quanto sappiamo rispetto alle modalità di apprendimento dei nostri studenti. L'apprendimento si costruisce come il risultato delle attività di chi apprende. Le attività che sono appropriate al raggiungimento degli obiettivi del curriculum causano come risultato un approccio profondo all'apprendimento. Insegnare bene sorregge tali attività idonee, incoraggiando gli studenti ad adottare un approccio in profondità. L'insegnamento e la valutazione di scarsa qualità sono causa di un approccio superficiale, con il quale gli studenti usano attività di apprendimento inidonee e di basso livello. Un buon sistema di insegnamento allinea il metodo di insegnamento e di valutazione alle attività di apprendimento esplicitate negli obiettivi, in modo tale che tutti gli aspetti del sistema agiscano in accordo e sostengano un apprendimento appropriato. Questo sistema è chiamato *allineamento costruttivo*, poiché si basa sui principi gemelli del costruttivismo nell'apprendimento e dell'allineamento nell'insegnamento.

Ideare e definire gli obiettivi curricolari

L'obiettivo della maggior parte dei docenti è che gli studenti 'capiscano' quanto viene loro insegnato. Cosa si intenda per 'capire', tuttavia, non è sempre chiaro. Gli obiettivi contengono criteri per l'apprendimento, che gli strumenti di valutazione intendono misurare, collegando in tal modo insegnamento effi-

6 Al riguardo, G. Mialaret offre una precisa distinzione: il metodo educativo è un insieme più o meno ben strutturato, più o meno coerente, di intenzioni e di realizzazioni orientate verso uno scopo esplicitamente o implicitamente enunciato. La *tecnica* è, invece, un insieme più o meno coerente di mezzi, di materiali, di procedure, che può avere una finalità in sé e che può essere al servizio di metodi pedagogici diversi. Per Mialaret, questo insieme di metodi e tecniche costituisce la didattica, cioè la prassi educativa, che consente di insegnare una particolare disciplina, o un determinato insieme di saperi e di competenze. Cfr. G. Mialaret, 1978.

cace ad apprendimento significativo. Il problema è, tuttavia, nel fatto che una siffatta operazione non può risolversi nella decisione del singolo docente: va piuttosto elaborata in stretto contatto e in continua discussione con i colleghi coinvolti nel Corso di studi. Il formalismo, invece, che accompagna le occasioni di coordinamento su tale materia costituisce, come è noto, l'aspetto più deperibile e al tempo stesso più diffuso delle pratiche didattiche universitarie odierne.

Preparare il contesto per un insegnamento efficace

Insegnare efficacemente significa allestire il contesto di insegnamento/apprendimento cosicché gli studenti siano incoraggiati a rispondere al livello di impegno cognitivo richiesto dagli obiettivi formativi del corso. Diversi aspetti risultano, infatti, coinvolti: la motivazione, il clima, la selezione o la scelta di specifiche attività di insegnamento/apprendimento che con probabilità condurranno agli esiti da noi attesi; la scelta delle tecniche didattiche da usare. Ma la preparazione del contesto risulta importante per far sì che gli studenti concordino sull'adeguatezza dell'impegno richiesto e si concentrino sul compito da realizzare.

Principi e pratiche del buon insegnamento universitario

Considerata la natura specifica delle modalità per insegnare all'università, è necessario che tutti i giovani docenti prendano consapevolezza dei principi di metodo più funzionali cui ogni docente dovrebbe ispirare le azioni didattiche: *il gusto del sapere* (soltanto l'insegnante che vive il "sapore profondo" della sua disciplina, sa condividere con i suoi studenti la passione euristica che produce emozioni intellettuali ed esistenziali); *la significatività* (l'azione didattica deve garantire il collegamento di senso e di significato delle nuove conoscenze con quelle già possedute dagli studenti); *la direzione* (l'insegnamento è efficace se l'itinerario è condiviso con lo studente, se è personalizzato, o almeno negoziato); *la continuità* (le interazioni didattiche devono lasciar trasparire l'unitarietà nelle progressioni diacroniche (tra segmenti formativi in successione) e sincroniche (trasversali alle diverse discipline, e connessi con offerte formative diverse)); *la ricorsività* (serve a facilitare apprendimenti estensivi (con connessioni orizzontali, per ampliare il campo di analisi e le possibilità d'uso) e intensivi (con connessioni verticali, per andare in profondità in un argomento)); *l'organizzazione* (l'intervento didattico organizzato non comprende solo la strutturazione dei saperi; l'insegnante deve anche pianificare e gestire in modo funzionale le attività, i tempi, gli spazi e le risorse a disposizione; lo studente apprende dall'organizzazione); *la stabilizzazione* (la divergenza intellettuale del giovane universitario è una ricchezza da educare con il pensiero, la riflessione, la discussione); *il consolidamento* (occorre valorizzare e sostenere ciò che lo studente va apprendendo, ampliando le situazioni, incrementando i contesti d'uso, riorganizzando gli ambienti formativi); *la trasferibilità* (le proposte didattiche devono sollecitare il transfer delle conoscenze e delle competenze, promuovendo una sollecitazione significativa da un argomento ad un altro, da una disciplina ad un'altra, dall'università alla vita reale, da un sistema di codici ad un altro, da un sistema di padronanze ad un altro).

Arricchire l'insegnamento in classi numerose

In presenza di classi numerose si ritiene che l'unica forma didattica più economica o comunque possibile sia la lezione ex cathedra. Non è vero, e le tecnologie didattiche possono al riguardo presentare esempi alternativi oltremodo si-

gnificativi. Ma concentriamoci sulla lezione⁷. Poiché in essa predomina il metodo espositivo puro, è diventata oggetto di forti critiche in quanto: utilizza prevalentemente il linguaggio verbale; non considera né il ritmo né la durata della capacità di attenzione degli studenti; mantiene gli studenti in uno stato di ricettività passiva; risulta faticosa se sviluppata in modo intenso e continuativo; la sua efficacia è limitata ai primi processi dell'apprendimento, relativi alla percezione e all'acquisizione delle conoscenze, e non considera i successivi processi di assimilazione, di accomodamento, di consolidamento; si presenta per lo più come ripetizione di ciò che è esposto nei libri di testo, o in fonti bibliografiche accessibili, che possono essere consultate direttamente dagli studenti. Se questi sono i limiti riconosciuti della lezione, come mai è la "forma didattica" più frequentata all'università? A ben vedere, l'esposizione verbale, se ben organizzata, torna didatticamente utile in determinate circostanze in quanto: è efficiente; la trasmissione informativa è condensata: in breve tempo si presentano numerosi contenuti, dati e informazioni; è definita, l'argomento o il tema della lezione è delimitato, e necessariamente strutturato in procedure sequenziali; pone le basi e organizza il campo per lo studio individuale o di gruppo; presenta modelli di razionalità e codici linguistici e semantici impostati secondo le regole della struttura e dell'epistemologia disciplinare. Al di là dei limiti e dei vantaggi connessi alla lezione, è stato ampiamente dimostrato come la sua efficacia dipenda in massimo grado dalle competenze personali del docente, ossia quanto egli sia competente nel: costruire interventi eccellenti, ricchi e articolati nei contenuti e, insieme, affascinanti nel coinvolgimento espositivo; personalizzare l'esposizione, rapportandola alle caratteristiche del gruppo, adattando i codici linguistici, semantici ed esperienziali senza abbassare la qualità dell'insegnamento; coinvolgere gli studenti con strategie partecipative, limitando i monologhi del docente; impiegare correttamente i sussidi e le tecnologie didattiche, al fine di integrare la comunicazione verbale con altri linguaggi particolarmente praticati dagli studenti. Quanto alle modalità d'uso della lezione, in un corso di studi universitari assistiamo a differenze anche macroscopiche: alcune discipline adottano la lezione come metodo principale (dove l'intervento didattico si risolve semplicemente in lezioni e in esami), altre riservano alla lezione il momento teorico (a scopo espositivo-informativo, prima di eventuali applicazioni pratiche, o a scopo riflessivo-riepilogativo, dopo, attraverso procedure seminariali di problem solving), altre ancora, specialmente in ambito scientifico e in settori professionalizzanti, adottano raramente l'impostazione espositiva, operando per lo più secon-

- 7 La lezione costituisce una modalità di presentazione, o di esposizione didattica, fondamentalmente supportata dalla comunicazione orale. Appartiene ai metodi denominati espositivi, che possiamo distinguere in tre tipi differenti: *Metodo espositivo puro* (comporta la trasmissione unidirezionale dell'informazione. L'insegnante spiega e gli studenti ascoltano. Benché presupponga l'ascolto attivo da parte dello studente, il metodo espositivo puro si basa su una concezione sostanzialmente ricettiva dell'apprendimento); *Metodo espositivo interrogativo* (Durante l'esposizione o alla fine di essa l'insegnante formula domande agli studenti. Lo scopo fondamentale dell'interrogazione è il feedback: verificare se il messaggio è stato compreso correttamente e, in caso negativo, modificarlo e riformularlo) *Metodo espositivo partecipato*. Durante la lezione gli studenti possono porre domande e intervenire secondo modalità negoziate: periodi di ascolto (fase passiva) si alternano a periodi di intervento (fase attiva). La partecipazione degli studenti si completa con esercizi applicativi o altre attività comuni.

do procedure laboratoriali. In ogni caso non tutta l'attività didattica si risolve nel fare lezione, ma in ogni attività didattica c'è un momento espositivo, in cui l'insegnante presenta e partecipa agli studenti il sapere. Dal punto di vista strutturale, ed è ormai un luogo comune, l'esposizione può essere scomposta in tre fasi in progressione: *iniziale* o introduzione, *centrale* o corpo, *finale* o conclusiva. Non sono invece luoghi comuni i significati didattici attribuiti alle azioni promosse in ciascuna fase: l'impostazione, l'articolazione e la logica di successione delle attività si differenziano sulla base dei modelli teorici e metodologici di riferimento che si sceglie di adottare. Ed è proprio su questa scelta che occorre attivare un percorso di riflessione e di formazione dei giovani docenti universitari.

Insegnare a studenti stranieri

Molti docenti universitari hanno riscontrato difficoltà nell'insegnare a studenti stranieri. I problemi sono generalmente di tre tipi: *Adattamenti socio-culturali* (uno dei più grandi problemi affrontati dagli studenti stranieri è lo stress creato per adattarsi sia ai nuovi ambienti che alle nuove culture. La preoccupazione dei docenti, tuttavia, non dovrebbe rivolgersi ai problemi di apprendimento che indirettamente sorgono da generali difficoltà di adattamento, ma dovrebbe confrontarsi con il problema di 'come la cultura stessa modelli la cognizione e l'apprendimento'); *Lingua*. (nonostante i prerequisiti linguistici, molti studenti stranieri (e molti docenti italiani che insegnano in lingua straniera) indubbiamente hanno problemi di lingua a cui porre attenzione. Anche se molti docenti affermano che la lingua per scopi accademici non è di loro competenza, la lingua interagisce profondamente con l'apprendimento. Ma in gioco è molto più che la lingua. Molte delle difficoltà che studenti stranieri incontrano in questo campo riflettono piuttosto uno scontro tra culture educative); *Problemi di apprendimento/insegnamento dovuti alla 'cultura'*. Brevemente, si pensa che il background culturale di molti studenti stranieri costituisca un ostacolo all'adattamento allo *stile* di insegnamento universitario o adottato dal paese ospite. In particolare, molti studenti stranieri dipendono troppo dal docente, sono troppo poco critici relativamente al materiale loro insegnato e hanno una carenza generale nella scrittura accademica).

Valutare e verificare la qualità degli apprendimenti: i principi e le pratiche

In genere la valutazione degli apprendimenti è stabilita sulla base del confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi (obiettivi). È in base alla loro vicinanza o distanza che si traggono inferenze sul grado di apprendimento. Quando è emersa l'esigenza di una misura che fosse il più possibilmente precisa, si è fatto soprattutto ricorso a prove standardizzate. Questo sistema, il cui scopo è quello di constatare soltanto il successo oppure l'insuccesso nell'apprendimento per suggerire interventi di rinforzo o di aiuto, per molti è diventato anche un sistema di giudizio selettivo. Sempre più frequentemente ci si rende conto del fatto che il limite maggiore della valutazione tradizionale sembra collocarsi in ciò che essa intende e riesce a valutare. Valutando ciò che un ragazzo "sa", si controlla e si verifica la "riproduzione" ma non la "costruzione" e lo "sviluppo" della conoscenza e neppure la "capacità di applicazione reale" della conoscenza posseduta. Una valutazione che voglia essere maggiormente autentica dovrebbe consentire di esprimere un giudizio più esteso sull'apprendimento e cioè sull'effettivo sviluppo e raggiungimento di soglie e capacità di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente. A volte capita che alcuni studenti riescano bene nei test a scelta multipla e risultano ammessi ai di-

versi Corsi di studio; ma, quando viene richiesto loro di dimostrare ciò che sanno in una prestazione concreta, sembrano confusi e dimostrano una competenza da principianti e non da esperti come avrebbero invece dimostrato nei test. La valutazione di concetti e di fatti isolati non dimostra le reali capacità di ragionamento, di creatività e di soluzione di problemi in situazioni concrete di vita. Perciò, sapere che uno studente è in grado di operare in contesti reali con prestazioni in grado di conseguire certi obiettivi dice molto di più sul suo apprendimento che non ciò che egli dimostra in prove di riconoscimento della verità o di affermazioni o il punto in cui si colloca rispetto ai compagni. La valutazione alternativa intende correggere i limiti di quella tradizionale non solo offrendo una prospettiva diversa da cui vedere l'apprendimento ma anche suggerendo strumenti diversi per accertarlo. Per realizzare questi obiettivi, la valutazione autentica utilizza l'integrazione di varie strategie, come quelle scritte (portfolio, rubriche, saggi), visive (osservazione diretta durante lo svolgersi della prestazione oppure durante lo sviluppo della conoscenza), e orali (colloquio insegnante-studente) per raccogliere le necessarie informazioni. Essa ha luogo *durante* il processo di istruzione piuttosto che dopo, e fornisce risultati più diretti che aiutano gli insegnanti a perfezionare il loro percorso educativo. Essa serve a controllare costantemente il progresso dello studente al fine di adattare meglio l'istruzione. A differenza della valutazione tradizionale, è una valutazione fondata sull'osservazione e sul giudizio; vale a dire: si osservano i risultati di un'attività autentica (i compiti e la prestazione sono scelti per la loro analogia con compiti reali) e si dà valore alla sua qualità (attraverso indicatori che descrivono la bontà o qualità della prestazione).

L'uso delle tecnologie didattiche ed educative

Troppe persone vedono le tecnologie dell'istruzione e della comunicazione ad uso didattico come un sistema inutile che mira a sostituire gli esperti disciplinari e gli stili di insegnamento riflessivo; e che viene gestito soprattutto da tecnocrati piuttosto che da insegnanti. In realtà le TIC offrono alternative significative al modo tradizionale di insegnamento e di valutazione. La *formazione a distanza*, considerato come "ambiente formativo tecnologico" comprensivo di forme di didattica a distanza e di apprendimento on-line, permette una interazione tra l'apprendimento trasformativo del sé professionale e sociale nell'organizzazione *locale* e le esigenze e le scelte di un apprendimento autodiretto, possibile con l'accesso libero alla rete *globale* delle informazioni e delle conoscenze. Si può aprire in questa dimensione una sfida competitiva virtuosa tra le modalità con cui la formazione aiuta il miglioramento educativo e organizzativo nelle strutture scolastiche di un territorio provinciale, regionale, dell'intero Paese, degli Stati della Comunità Europea, fino al livello mondiale. E sarà una sfida governata dagli stessi professionisti dell'istruzione in grado di ricercare direttamente non solo le informazioni in una *sitografia* istituzionale o le conoscenze in una rete semantica¹¹ digitale della letteratura specialistica e delle risorse remote dei centri di ricerca scientifica e degli esperti più prestigiosi a livello internazionale, ma anche la partecipazione a progetti e network nazionali ed europei. PuntoEdu di Indire rappresenta una esperienza formativa di valore internazionale nella formazione in servizio del personale della scuola italiana. Sarà così possibile combinare sviluppo personale e adattamento socio-professionale ovvero una formazione allo stesso tempo *psicologicamente progettuale* e *socialmente utile*. Naturalmente questo significa superare la visione e la pratica di una FAD tradizionale, consistente in una costosa produzione industriale di corsi di materiali audiovisivi e multimediali e loro erogazione per una improbabile autoistruzione individuale, attraverso altrettanto costose

piattaforme proprietarie. Il valore formativo della FAD di terza generazione sta, invece, nelle attività formative on-line, sincrone e asincrone e quindi nelle comunità virtuali di apprendimento e/o di lavoro. Oltretutto gli “ambienti di apprendimento on-line” sono *open source*, le applicazioni sono *free* e i costi veri riguardano le nuove professionalità, ancora rare, di *progettista di formazione*, di *tutor di rete*, di *web master*. Le innovazioni “innescate” dalle tecnologie possono operare cambiamenti significativi nel sistema didattico universitario, se i docenti acquisiranno non soltanto abilità tecniche – l’uso del computer e di Internet si impara “a casa” come risposta a nuovi bisogni di comunicazione quotidiana – ma tre tipologie di competenze: *progettuali* per organizzare ambienti integrati di apprendimento (face to face, in action, on line); *metodologico-didattiche* per gestire esperienze educative simulate; *linguistico-espressive non solo* per produrre materiali multimediali-interattivi, quanto soprattutto per dialogare e “conversare” con gli allievi in specifici ambiti del sapere.

Sviluppare stili esperti di insegnamento e di apprendimento

Migliorare l’insegnamento richiede un considerevole sviluppo professionale da parte dei docenti. È quindi importante che le università mantengano centri o unità per lo sviluppo professionale integrato ed esperto della didattica e della ricerca educativa, e che provvedano a fornire questo aiuto. Invece molte università hanno ridotto o chiuso tali centri nel poco lungimirante tentativo di ridurre i costi. Questa azione corrisponde ad alleggerire un aereo in difficoltà gettando fuori dalla carlinga proprio i medici nel momento in cui il pilota ha un infarto.

Ciò che intendiamo proporre dunque, per la qualificazione della didattica universitaria nel nostro Paese è un “passaggio al futuro”: tutto ciò richiede, certo, consapevolezza pedagogica; ma ancor più disponibilità al confronto e al cambiamento nei *luoghi* e negli *attori* della formazione universitaria. Allorché ci si confronta con questa sfida, occorre abbandonare l’ideologia della protezione e della chiusura a favore della contaminazione culturale e sociale.

Riferimenti

- Ausubel, D. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48, 251-257.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Casciotti, C. T. (2005). *Modelli innovativi di gestione per la nuova università*. Roma: Fondazione CRUI.
- CNSVU (2002). *L’evoluzione del sistema di valutazione negli ultimi 10 anni*. *Atenei*, 1.
- Comacchio, A., Pastore, A. (2005). La creazione del ruolo di manager didattico. In Casciotti C. T., *Modelli innovativi di gestione per la nuova università*. Roma: Fondazione CRUI.
- Commission of the European Communities (2001). *The Regional Dimension of the European Research Area*. Brussels, COM 549 def. Disponibile su <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it> [Data di accesso: marzo 2014].
- Commission of the European Communities (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Brussels COM 58 def. Disponibile su <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it> [Data di accesso: marzo 2014].
- Commission of the European Communities (2006). *Delivering on the modernisation agenda for universities: education research and innovation*. Brussels, COM 208 def. Disponibile su <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it> [Data di accesso: marzo 2014].
- Commission of the European Communities (2008). *Summary report of the Peer Learning*

- Activity on Circling the Knowledge Triangle from the perspective of education: the added value in better connecting Higher Education to Research and Innovation.* Disponibile su http://www.kslll.net/Documents/PLA_Circling%20the%20Knowledge%20triangle_June%2008_final%20report.pdf [Data di accesso: marzo 2014]
- Commission of the European Communities (2009). *A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue*. Brussels, COM 158 def. Disponibile su <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it> [Data di accesso: marzo 2013].
- Commission of the European Communities (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's Higher Education System*. Brussels, COM 567 def. Disponibile su <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:EN:PDF> [Data di accesso: marzo 2014].
- De Ridder-Symoens, H. (2006). Le patrimoine intellectuel des universités anciennes d'Europe. In Sanz, N., Bergan, S. (eds), *Le patrimoine des universités européennes*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Del Negro, P. (2002). *L'Università di Padova. Otto secoli di storia*. Padova: Signum.
- Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (1996). Emergence of a triple helix of university-industry-government relations. *Science and Public Policy*, 23 (5), 279-286.
- Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (2000a). Le "Mode 2" et la globalisation des systèmes d'innovation "nationaux": le modèle à Triple hélice des relations entre université, industrie et gouvernement. *Sociologie et sociétés*, 32 (1), 135-156.
- Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (2000b). The dynamics of innovation: from national systems and "mode 2" to a triple helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29, 109-123.
- European Commission. Disponibile su http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/studies/m-unster_en.pdf [Data di accesso marzo 2014].
- European University Association (2008). *European Universities' charter on lifelong learning*. Disponibile su <http://www.eua.be> [Data di accesso: marzo 2014].
- Finocchietti, C. (2003). *La Convenzione di Lisbona sul riconoscimento dei titoli*. In *Collana doc CIMEA*, 113. Roma: Fondazione RUI.
- Galliani, L. (2010). Valutazione delle competenze e sviluppi professionali. In: *Le competenze verso il mondo del lavoro. Formazione e valutazione*. Padova, 3-4 dicembre 2008 (pp. 79-88). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L., Zaggia, C., Serbati, A. (2010), (eds). *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gennari, M. (1995). *Storia della Bildung*. Brescia: La Scuola.
- Gibbons, M. et al. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage
- Gingras, Y. (2003). Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation" [on line]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3 (148), 3-7. Disponibile su <http://www.cairn.info> [Data di accesso marzo 2014].
- Godin, B. (1998). Writing Performative History: The New New Atlantis? *Social studies of science*, 3 (28), 465- 483
- Godin, B., Gingras, Y. (2000). Impact de la recherche en collaboration et rôle des universités dans la production des connaissances. *Sciences de la Société*, 49, 11-26.
- Grimaldi, A. (2000), (ed). *La proposta Isfol sui profili professionali per l'orientamento*. Milano: Isfol, Strumenti e Ricerche, FrancoAngeli.
- Grimaldi, A. (2003), (ed). *I professionisti dell'orientamento - Informazione, produzione di conoscenza e modelli culturali*. Milano: Isfol, Strumenti e Ricerche, FrancoAngeli.
- Grossetti, M. (2000). Sciences et demandes sociales au tournant du siècle. *Sciences de la Société*, 49, 3-10.
- Hessel, L. K., van Lente, H. (2008). Re-thinking new knowledge production: a literature review and a research agenda. *Research Policy*, 37, 740-760.
- Le Boterf, J. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organization.
- Leydesdorff, L., Meyer, M. (2006). Triple Helix indicators of knowledge-based innovation systems: introduction to the special issue. *Research Policy*, 35 (10), 1441-1449.

- Mialaret, G. (1978). *Le scienze dell'educazione*. Torino: Loescher.
- Milot, P. (2003). La reconfiguration des universités selon l'OCDE, économie du savoir et politique de l'innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148, 68-73.
- Minelli, E., Rebora, G., Turri, M. (2008a). How can evaluation fail? The case of Italian Universities. *Quality in Higher Education*, 14, 157-173.
- Minelli, E., Rebora, G., Turri M., (2008b). The fifteen year evaluation experience in Italian universities with its crisis factors and a desire for Europe. In Beso a. Et al. *Implementing and using quality assurance: strategy and practice. A selection of papers from the 2st european quality assurance forum* (68-73). Brussels: European Universities Association.
- Minelli, E., Rebora, G., Turri, M. (2008c). The risk of failure of controls and levers of change: an examination of two Italian public sectors. *Journal of Accounting & organisational change*, 4, 5-26.
- Minelli, E., Rebora, G., Turri, M. (2008d). The structure and significance of the Italian research assessment exercise (vtr). In Mazza, C., Quattrone, P., Riccaboni, A., (Eds), *European Universities in Transition* (221-236). Cheltenham: Elgar.
- Minelli, E., Rebora, G., Turri, M. (2009). Why do controls fail? Results of an Italian survey. *Critical Perspectives on Accounting*, 20, 933-943.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Munari, A. (2002). Ricomporre psicologicamente le ragioni dell'educativo e del formativo. In Galliani L. (ed). *Educazione versus formazione: processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*. Napoli: ESI.
- Munari, A. (2011). Scienze umane e saperi d'impresa. In Frison D. (ed), *Dialogo università-impres: quale contributo dalle scienze umane?*. (13-33). Napoli: ESI.
- Newman, J. H. (2008). *The idea of a university defined and illustrated: in nine discourses delivered to the Catholics of Dublin* (Ed. Originale 1852) [on line]. Project Gutenberg Ebook. Disponibile su <http://www.gutenberg.org> [Data di accesso marzo 2014].
- Olivier-Outard, F. (2003). La dynamique d'un double héritage. Les relations université-entreprise à Strasbourg [on line]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3 (148), 74-82. Disponibile su <http://www.cairn.info> [Data di accesso marzo 2014].
- Pestre, D. (1997). La production des savoirs entre académies et marché - Une relecture historique du livre: «The New Production of Knowledge», édité par M. Gibbons [on line]. *Revue d'économie industrielle*, 79, 163-174. Disponibile su <http://www.persee.fr> [Data di accesso marzo 2014].
- Prigogine, I., Stengers, I. (1981). *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*. Torino: Einaudi.
- Sanz, N., Bergan, S. (2006), (ed). *Le patrimoine des universités européennes*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Science-to-Business Marketing Research Centre (2011a). *The State of European University-Business Cooperation*.
- Science-to-Business Marketing Research Centre (2011b). *30 good practice case studies in University-Business Cooperation*. European Commission. Disponibile su http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/st-udies/munstercase_en.pdf [Data di accesso marzo 2014].
- Stracca, L. (1979). *L'università e la sua storia*. Torino: ERI.
- Swedish National Agency for Higher Education (2009). *The Knowledge Triangle Shaping the future of Europe*. <http://www.hsv.se/download/18.726d1204123dc555ee67ffe233/0926R.pdf> [Data di accesso: marzo 2013].
- Wenger, E. (2006). *Communities of Practice: a brief introduction*. [Online] [Data di accesso: marzo 2013].from <http://wenger-trayner.com/theory/>



Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità

Scholarship of Teaching and Learning for quality teaching and learning in Higher Education

Patrizia Ghislandi

patrizia.ghislandi@unitn.it

Juliana Raffaghelli

juliana.raffaghelli@unitn.it

Department of Psychology and Cognitive Sciences, University of Trento

ABSTRACT

This article introduces the concept of SoTL, taking into consideration its evolution in the last 25 years within the context of educational research at international level. Beyond the definitions, it is highlighted the difficult situation regarding actual practices and concepts of good teaching. This is often linked to traditions of staff development where research has a higher status with regard to teaching. The article focuses next the policy context at European, International and Italian level; within this context, it is evident the urgent need of rethinking the quality of teaching. Drawing on this situation, we contend that SoTL can have momentum against the processes of response to crisis and institutional reforms in Higher Education, for it provides the basis to promote quality teaching (and the role of scholars) as a key factor of quality and innovation in Higher Education. Finally, it is also pointed out that there is a long way to go with regard to the implementation of SoTL as strategy, overcoming reluctance both at European and Italian level.

In questo articolo viene introdotto il concetto della SoTL (Scholarship of Teaching and Learning), considerando la sua evoluzione lungo gli ultimi 25 anni di ricerca educativa a livello internazionale. Oltre la definizione di SoTL viene messa in evidenza la situazione di difficile raggiungimento di uno scenario nel quale le strategie SoTL diventino realtà, poiché il docente universitario tende a seguire la tradizione e a confinare la didattica in una posizione secondaria rispetto alla ricerca; anche tenendo conto che l'insegnamento non è riconosciuto in alcun modo nella progressione di carriera o nella produttività professionale. L'articolo analizza poi il contesto di programmazione politica europeo, internazionale ed italiano, contesto nel quale si osserva un'urgente necessità di ripensare la qualità della didattica. Ciò che si tenta infine di dimostrare è che il contesto di crisi e conseguente riforma delle istituzioni universitarie richiede oggi più che mai l'implementazione di strategie in linea con la SoTL, considerando la didattica universitaria e il ruolo della professionalità accademica un pilastro fondamentale del cangiante scenario istituzionale dell'istruzione superiore. E tuttavia è ancora lunga la strada da percorrere e molte sono le resistenze, sia a livello europeo, sia a livello italiano.¹

KEYWORDS

SoTL, Quality, Higher Education.

SoTL, Qualità, Istruzione Superiore.

- 1 Note sulle autrici. Benché questo lavoro sia stato nella sua globalità condiviso e discusso dalle due autrici: Patrizia Ghislandi è autrice dei paragrafi: § 1. SoTL, 25 anni dopo; Juliana Raffaghelli è autrice in particolare dei paragrafi: §2. SoTL: una chiave di volta per le riforme dell'Istruzione Superiore in EU; 3. Conclusioni: SoTL, una solida base per costruire il futuro.

We believe absolutely that improving the quality of teaching and learning in higher education can bring about a sea-change for Europe's future
(McAleese, 2013, p. 4)²

1. SoTL, 25 anni dopo

Nel 1990 Ernest Boyer, presidente della Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, una fondazione creata nel 1905 e con base a Stanford in California, scrive una monografia dal titolo "Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate" destinata ad avere un'ampia eco in tutte le università americane.

Fin dalla prima pagina l'autore dice: «Today undergraduate are aggressively recruited. In glossy brochures, they're assured that teaching is important,...that the general education is the core of the undergraduate experience. But the reality is that,...teaching is not rewarded, and faculty who spend too much time counseling and advising students may diminish their prospects for tenure and promotion³ e più avanti the degree to which this push for better education is achieved will be determined, in large measure, by the way scholarship is defined and, ultimately, rewarded.»⁴

Dopo la pubblicazione del libro di Boyer è nato negli Stati Uniti un movimento che intende riportare al centro dell'attenzione della governance accademica e della docenza universitaria un reale interesse per il processo insegnamento apprendimento. E numerose sono le riviste scientifiche di settore che si occupano di questo tema. Oltre alla presenza di alcune organizzazioni che su questo argomento specificamente si impegnano, organizzando periodici convegni sull'argomento.⁵

In Europa l'Università affonda le sue origini e la sua ragione di esistere nell'insegnamento fin dalle scuole monastiche del sesto secolo, che nell'alto medioevo approdarono alla fondazione della Università di Bologna, basata sulla lectio magistralis di grandi studiosi. Ma l'interesse dei docenti universitari per l'insegnamento si è molto affievolito negli ultimi decenni proprio quando l'universi-

- 2 «Crediamo assolutamente che l'aumento della qualità dell'insegnamento e apprendimento nella educazione universitaria potrà portare una svolta radicale per il futuro dell'Europa» (trad. a cura delle autrici).
- 3 «Oggi gli universitari sono reclutati con campagne pubblicitarie aggressive. In brochure patinate li si assicura che l'insegnamento è importante...e che l'educazione è il cuore dell'esperienza di uno studente. Ma in realtà...l'insegnamento non è riconosciuto, e i docenti che passano troppo tempo consigliando e ascoltando gli studenti vedono diminuire le proprie speranze di promozione o di una cattedra» (trad. a cura delle autrici).
- 4 «Il grado in cui questo contribuisce a fare in modo che sia raggiunta una educazione migliore è determinato, in larga misura, dal modo in cui la scholarship dei docenti è definita e, in definitiva, premiata» (trad. a cura delle autrici).
- 5 Ne citiamo tre: The International Society for the Scholarship of Teaching & Learning (ISSOTL), The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, The Higher Education Academy. Si veda sitografia.

The International Society for the Scholarship of Teaching & Learning (ISSOTL) fu fondata nel 2004 da un comitato di 67 studiosi universitari provenienti da diversi paesi ed è al servizio di docenti, amministratori e studenti che si preoccupano del processo apprendimento insegnamento come di un serio lavoro intellettuale. ISSOTL organizza dal 2004 una conferenza annuale, a cui partecipano studiosi da una dozzina di nazioni

tà è passata da istituzione di élite a istituzione di massa obbedendo ai perversi meccanismi della carriera universitaria e al fatto che il tempo che il docente dedica ai suoi studenti è poco o per nulla riconosciuto. Ed è inutile parlare di migliorare la qualità dell'insegnamento se, in pratica, al tempo dedicato a questo scopo non viene, di fatto, riconosciuto alcun valore.

Dice Ramsden *From our students' point of view, assessment always defines the actual curriculum* (Ramsden, 1992, p.187).⁶ Lo stesso ragionamento si potrebbe applicare ai docenti. Perché impegnarsi nella didattica, se non viene mai presa in considerazione né all'atto dei concorsi⁷, né nelle progressioni di carriera?

Ma in un mondo sempre più tecnologico, se le università vorranno sopravvivere, dovranno modificare l'enfasi che pongono sui vari elementi che compongono la missione dei propri docenti. Perché in un momento difficile economicamente diventa sempre più importante preparare nel modo migliore laureati che possano portare un significativo contributo alla società e all'economia. E per far questo occorre riportare in primo piano la "vera" docenza, che è molto di più della semplice trasmissione di conoscenza. E ha invece a che vedere con il tutoring, la modellizzazione di ruoli, l'attività di gruppo, la guida, la socializzazione, l'interazione. «Thus the strength of the future physical university lies less in pure information and more in college as a community; less in wholesale lecture, and more in individual tutorial; less in Cyber-U, and more in Goodbye-Mr.-Chips. College. Technology would augment, not substitute, and provide new tools for strengthening community on campus, even beyond graduation»⁸ scriveva già nel 1995 ben prima dei MOOC! Eli Noam, professore di Economia e Finanza alla Columbia Business School, in un magistrale articolo su Science, poi molto citato, sul ruolo che le università dovevano assumere alla luce dei rapidi cambiamenti tecnologici. Un recente e illuminato report dell'High Level Group on Modernisation of Higher Education alla Commissione Europea riprende con forza il tema dell'importanza dell'insegnamento nella missione delle università Europee e, riconoscendo il progressivo declino dell'attenzione dedicata alla docenza accademica, ne individua i motivi e suggerisce concrete strategie per modificarlo. (McAleese, 2013).

Our economically troubled European Union is looking to its strengths and examining its weaknesses to help chart a surer and better future for its citizens. The future of Europe depends in a special way on our collective work and efforts to improve the quality of education generally and a key component of that is the quality of higher education (McAleese, 2013, p. 4).⁹

- 6 «Dal punto di vista dei nostri studenti, il metodo di valutazione definisce il vero curriculum» (trad. a cura delle autrici)
- 7 Dagli ultimi concorsi per associato è stata tolta anche la prova didattica.
- 8 «Così la forza della futura università starà meno nella pura informazione e più nel college come comunità, meno nelle lezioni e più nel tutorato individuale, meno nella tecnologia e più nei rapporti personali. La tecnologia aumenterà le possibilità, e non sarà un sostituto e fornirà nuovi strumenti per rafforzare la comunità del campus anche dopo la laurea.» (trad. a cura delle autrici).
- 9 «La nostra Unione Europea, così sconvolta economicamente, sta analizzando la propria forza e le proprie debolezze per poter pianificare un futuro sicuro e migliore per i propri cittadini. Il futuro dell'Europa dipende in modo speciale dagli sforzi collettivi per aumentare la qualità dell'educazione e una componente chiave di questa è l'educazione universitaria.» (trad. a cura delle autrici).

Per parlare di tutto questo e portare l'attenzione sul tema il mondo anglofono ha coniato l'acronimo SoTL-Scholarship of Teaching and Learning. Ma cosa si intende per *scholarship*?

Per *scholarship*, in italiano un termine abbastanza difficile da tradurre, intendiamo i metodi, le attitudini, le tradizioni e le attività che uno studioso utilizza in una sincera ricerca della verità. *SoTL-Scholarship of Teaching and Learning* riguarda la ricerca sulla didattica e tutte le attività ad essa connesse per rendere pubblici i risultati conseguiti. Utilizziamo il termine didattico poco apprezzato nella sua versione anglofona (*didactics*) perché ricondotto ad un significato peggiorativo di mera gestione delle attività di insegnamento perché nella tradizione dell'Europa continentale didattica è un termine che si fonda su una profonda e antica tradizione pedagogica di eccellenza nello studio del processo insegnamento/apprendimento. Tradizione che si è purtroppo un po' diluita quando si parla di educazione universitaria. Esistono alcune riviste accademiche che si occupano esclusivamente di SoTL, e numerose riviste disciplinari che si occupano del buon insegnamento nelle singole discipline. Inoltre la International Society for the Scholarship of Teaching & Learning (ISSOTL), fondata nel 2004 da 67 accademici da diversi paesi, promuove una conferenza annuale sul tema.

Certamente non tutti gli atti di intelligenza si possono definire *scholarship*. Un atto d'intelligenza diventa *scholarship* (Shulman, 1999) quando possiede come minimo tre caratteristiche:

1. Diventa pubblico (viene pubblicato);
2. Diventa oggetto di revisione critica e di valutazione da parte dei membri di una comunità scientifica;
3. I membri di una comunità iniziano ad utilizzare questa riflessione, e sulla base di questa costruiscono altre riflessioni e sviluppano altre creazioni

L'insegnamento diventa *scholarship* – *scholarship of teaching and learning* – quando il docente rende pubblico il suo lavoro e lo rende disponibile per le critiche dei colleghi. Diventa proprietà della comunità di studiosi, che lo possono così osservare, studiare, criticare e utilizzare per costruire scientificamente avanzamenti nella conoscenza. *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) per Boyer è una innovazione che riconosce e valorizza l'importanza e la pratica del buon insegnamento (Boyer, 1990).

Siamo lontani dalla realtà delle nostre aule universitarie dove il docente, chiudendosi la porta alle spalle, lascia fuori anche ogni possibilità di confronto. Dove, salvo sporadiche eccezioni, l'insegnamento è una attività completamente solitaria, e pressoché inesistenti sono i confronti con i colleghi sul metodo didattico, sulla preparazione di un curriculum, sulle modalità di valutazione, sulle tecnologie da utilizzare. E rare sono le pubblicazioni in cui si presentano esempi di insegnamento di successo (o insuccesso), consentendo ai colleghi di costruire progressivamente un sapere e creare una comunità scientifica.

Il mondo dell'insegnamento universitario in questo senso è profondamente diverso da quello della ricerca, dove il concetto di *scholarship* è ben radicato. Ma passando dalla ricerca all'insegnamento i docenti universitari sembrano adottare paradigmi completamente nuovi. E metodi quasi esclusivamente basati, in assenza di formazione all'insegnamento, su conoscenze che risalgono alle proprie esperienze di studio e su una visione naïf non fondata su evidenze sperimentali delle teorie dell'insegnamento (e apprendimento) e su cosa significhi *tenere* un buon corso. E il corsivo vuole sottolineare come anche la retorica utilizzata

sottenda concetti, ben radicati, che alludono ad un fatto privato, che non prevede il coinvolgimento dei colleghi o la collaborazione degli studenti.

Un buon corso è un corso di qualità. Ma il concetto di qualità deve essere fondato su evidenze di ricerca che ci dicano quali sono le caratteristiche dell'insegnamento che effettivamente influenzano positivamente l'efficacia dell'apprendimento. Alcune ricerche su questo punto sono già state fatte, ma molto c'è ancora da fare nel nostro paese, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento accademico. Noi accademici di norma siamo buoni ricercatori nelle nostre discipline. Dobbiamo portare nelle classi le nostre capacità di ricercatori. Ma per poter progettare ed erogare corsi di qualità diventa cruciale la formazione dei docenti. Higher Education Academy ha di recente commissionato una ricerca per identificare quali variabili dell'insegnamento siano importanti per predire quanto impareranno gli studenti e quali invece siano difficilmente interpretabili, così da evitare che le università si concentrino su fattori che influiscono poco, e talvolta negativamente, sulla qualità dell'apprendimento. In questo rapporto Graham Gibbs dice «Teachers who have teaching qualifications (normally a Postgraduate Certificate in Higher Education..) have been found to be rated more highly by their students than teachers who have no such qualification. I think this is a crucial point. At the Academy we believe that high quality teaching should be delivered by academic staff who are appropriately qualified and committed to their continuing professional development.» (Gibbs, 2010, p. 2).¹⁰

Nel frattempo nelle università italiane ai futuri accademici si insegna, nei dottorati, solo a far ricerca, quasi si ritenesse che chi fa una buona ricerca sa anche insegnare bene. Questa convinzione non è supportata da evidenze scientifiche, almeno per quanto riguarda l'insegnamento nelle triennali perché «There is no evidence to indicate the existence of a simple functional association between high research output and the effectiveness of undergraduate teaching» (P Ram-sden & Moses, 1992).¹¹

Ci siamo concentrati sino a qui sull'insegnamento, anche se in definitiva quello che conta è l'apprendimento, essenzialmente perché – citando le parole di Craig Mahoney, chief executive of the Higher Education Academy – «Teaching it does make the single biggest contribution to the students learning experience and student success»¹² (Mahoney, 2012, pp. 199-121). Pur se sappiamo bene che insegnamento e apprendimento non sono legati da un rapporto di causa/effetto, perché l'apprendimento letteralmente è atto proprio dell'alunno. (Damiano, con Giannandrea, Magnoler, & Rossi, 2013, p. 108-109). Tuttavia la ricerca ci dice che gli studenti adattano il loro approccio all'apprendimento in funzione della loro per-

10 «I docenti che hanno una qualifica per l'insegnamento (normalmente un certificato post-laurea nell'insegnamento Universitario) si è visto che sono valutati meglio dai loro studenti che gli insegnanti che non hanno questa qualifica. Io penso che questo sia un punto cruciale. All'Accademia noi pensiamo che un insegnamento di alta qualità deve essere fornito da docenti che sono adeguatamente qualificati e interessati ad una formazione professionale continua» (trad. a cura delle autrici).

11 «Non ci sono evidenze che indicano che c'è una semplice associazione funzionale tra eccellenti risultati di ricerca ed efficacia del proprio insegnamento nelle lauree triennali» (trad. a cura delle autrici).

12 «L'insegnamento è il singolo fattore che contribuisce nel modo più determinante all'esperienza di apprendimento degli studenti e al loro successo accademico» (trad. a cura delle autrici).

cezione dell'ambiente di insegnamento-apprendimento. Da un insegnamento centrato sul docente deriva un approccio superficiale all'apprendimento, mentre da un insegnamento centrato sullo studente deriva un approccio profondo all'apprendimento (Entwistle, 2009). Hanno un approccio profondo all'apprendimento gli studenti che ricercano attivamente i significati di ciò che stanno studiando, mentre hanno un approccio superficiale gli studenti che cercano di memorizzare quello che pensano gli verrà chiesto in seguito (Marton & Saljio, 1976).

Se questa è la situazione nelle università europee, e in particolare italiane, cosa si può fare perché i docenti dedichino un maggior interesse alla qualità della loro didattica?

Innanzitutto per migliorare la qualità dell'insegnamento, prima ancora di investimenti aggiuntivi, si richiede molta leadership, perché è necessario un profondo cambiamento culturale, operazione assai complessa. (McAleese, 2013).

Per raggiungere questo obiettivo, fra i molti suggerimenti dati dall'High Level Group on Higher Education ne abbiamo scelti tre da cui iniziare

1. nelle università deve essere implementata, oltre che una strategia per l'eccellenza della ricerca, anche una strategia per l'efficacia didattica.
2. I docenti devono essere informati non solo sulle ultime teorie della propria disciplina, ma anche sugli ultimi sviluppi delle teorie didattiche per un efficace processo apprendimento/insegnamento
3. i docenti che si impegnano nella didattica vanno premiati, riconoscendo il lavoro da loro fatto nel reclutamento e negli avanzamenti di carriera. Perché come dicono Cashmore, Cane, & Cane *Supporting staff by rewarding and recognising teaching activities is central to obtaining an excellent student experience* (Cashmore, Cane, & Cane, 2013).¹³

2. SoTL: una chiave di volta per le riforme dell'Istruzione Superiore in EU

Dopo aver analizzato in profondità i presupposti alla base della complessa definizione della SoTL consideriamo ora come questo potrebbe indirizzare pratiche di cambiamento dell'Università italiana ed europea, diventando ponte tra politiche educative, riforma, ricerca e pratica pedagogica.

Passeremo in rivista, brevemente, sia il contesto europeo sia quello italiano di riforme dell'istruzione superiore, in quanto costituiscono uno sfondo per le linee di ricerca sulla didattica accademica, anche se non sono sempre immediatamente riconducibili l'uno all'altra. Un tale esercizio ci consentirà di comprendere le criticità così come le opportunità che l'attuale scenario lascia aperte all'innovazione nella didattica accademica e, in particolare, l'attenzione prestata nella ricerca sulla didattica accademica alla tematica della "SoTL". Lo scopo di tale esercizio è quello di giustificare con chiarezza la necessità di mettere in pratica i principi della SoTL non più come spazio di riflessione accademica, bensì come asse portante e strategia di un profondo cambiamento culturale in linea con discorsi di riforma dell'Università.

13 «Supportare i docenti ricompensando e riconoscendo le attività di insegnamento è centrale per consentire agli studenti di avere una esperienza di studio eccellente» (trad. a cura delle autrici).

2.1 Europa: dal dibattito sul ruolo dell'università e sulle riforme ad un nuovo contesto di pratica per la professione accademica.

Nel contesto Europeo di *policy-making* ci sono alcune note che ci indicano la direzione che stanno prendendo le riforme dell'Istruzione Superiore, in linea con strategie di sviluppo che mirano a collocare le università europee a livelli competitivi internazionali.

Il Processo di Bologna del 1999,¹⁴ sebbene autonomo rispetto alle strategie di sviluppo dell'Unione Europea, nel 2000 (Strategia di Lisbona) viene immediatamente adottato e promosso dalla Commissione Europea, che mira a creare uno spazio di dialogo (European Higher Education Area) tra i sistemi universitari europei, i quali rispecchiano chiaramente le diversità culturali degli Stati Membri. L'evoluzione di tale dialogo comporta decisioni fondamentali che danno forma ad un'idea soggiacente e assodata: l'università europea continua ad avere un ruolo cruciale nella *Learning Society*; pur tuttavia essa deve mettere in atto cambiamenti fondamentali nella struttura, negli organi, nelle funzioni, nelle modalità di interazione con i soggetti primari del suo operato (ovvero gli studenti), con il territorio e con i ruoli e i profili del personale coinvolto. Il rischio è che se tali cambiamenti non verranno attuati al più presto l'università potrebbe perdere per sempre la capacità di diventare luogo privilegiato di generazione di conoscenza e abilità per una società *coesa e competitiva* (Lisbona, 2000)¹⁵ e *intelligente, sostenibile, inclusiva* (EU2020)¹⁶.

In effetti, nel contesto della più recente strategia EU2020, spicca tra le *"flagship initiative"* ovvero tra le linee di attuazione di tale strategia l'ambito dell'istruzione e della formazione come asse portante di uno sviluppo intelligente, sostenibile ed inclusivo; portando le attività formative alla creazione di *"new skills for new jobs"* e considerando fondamentale elemento formativo, all'interno di processi di apprendimento permanente, la mobilità. A testimonianza di quanto detto un intero spazio è dedicato all'iniziativa *"Youth on the move"*. In particolare, all'istruzione superiore si chiede produttività ed efficacia, in modo tale che nel 2020 il 40% della popolazione di età compresa tra i 30 e i 34 anni abbia raggiunto un diploma universitario, considerando la formazione universitaria non la mera acquisizione di conoscenza specifica, ma come un mezzo per la costruzione delle più complesse capacità necessarie all'evoluzione socio-economica e culturale europea. È altrettanto vero che l'Europa fa oggi i conti con una profonda crisi, nella consapevolezza di essersi fissata obiettivi troppo ambiziosi e nello stesso tempo non avendo attuato gli adeguati processi di *governance* del cambiamento politico. Tuttavia i principi e gli strumenti istituzionali in ambito formativo sono condivisi, e continueranno a supportare un dialogo necessario tra i sistemi dell'istruzione superiore.

La Tab. 1 introduce i *milestones* nel Processo di Bologna, attraverso l'arco temporale dei 15 anni che oggi ci separano dal suo punto di partenza. Ciò che emer-

14 Si veda storia e definizione sul Processo di Bologna sul sito Ufficiale dell'European Higher Education Area (EHEA) o Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS) <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>. Documentazione in italiano: http://www.bolognaprocess.it/index.php?id_cnt=

15 Processo di Lisbona, lanciato dal documento del Consiglio Europeo di Lisbona (23-24 Marzo 2000), http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

16 Strategia Europea per il 2020, http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

ge attraverso la lettura della linea temporale, costruita sulla base dell'analisi di elementi dei diversi documenti prodotti biennialmente dal gruppo di rappresentanti coinvolto nel Processo di Bologna,¹⁷ è lo spostamento dell'attenzione tra:

- Garantire la mobilità a breve termine, con il conseguente riconoscimento di percorsi individuali precedenti; verso il consolidamento di uno spazio nel quale la mobilità a breve e lungo termine sia pratica consolidata.
- Comprendere l'importanza dell'accessibilità all'istruzione superiore come motore del cambiamento e dello sviluppo degli Stati europei, a supporto di forme di apertura dell'Istruzione Superiore per il raggiungimento del benchmark 2020 "40% degli adulti tra i 30-34 anni con un diploma universitario".
- Generare strumenti per far dialogare sistemi di istruzione altamente diversificati con il monitoraggio e l'analisi di processi di implementazione di tali strumenti.
- Definire una dimensione europea per l'attrattività della mobilità da paesi terzi sia in presenza fisica, sia attraverso forme di partecipazione virtuale.
- Comprendere le pratiche di qualità e di diffonderle, così come la garanzia di qualità come dimensione partecipata, basata su linee guida condivise da tutti gli Stati europei

La parte che gioca il docente universitario, insieme al personale tecnico amministrativo e agli studenti stessi, in questo complesso processo di cambiamento viene dichiarata esplicitamente nel 2010, con la dichiarazione del "Forum Politico" di Budapest-Vienna¹⁸.

17 <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=80>

18 [http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Dichiarazione_di_Budapest_e_Vienna_\(2010\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Dichiarazione_di_Budapest_e_Vienna_(2010).pdf), cfr. punto 9.

Mobilità di studenti e docenti	Mobilità di studenti e docenti, ricercatori e personale amministrat.	Dimensione Sociale della Mobilità	Portabilità di borse per il miglioramento della mobilità	Attenzione alla documentazione per il soggiorno breve all'estero	Sfide del soggiorno a lungo termine, Sistemi di riconoscimento di titoli.	Benchmark del 20% per il 2020 di mobilità studentesca	Bologna Spazio dell'Istruzione Superiore come esempio di cooperazione	Consolidamento dello Spazio dell'Istruzione Superiore
Un Sistema comune a due cicli per i diplomi universitari	Gradi leggibili e comparabili	Riconoscimento di Diplomi Sviluppo di diplomi congiunti riconosciuti "Joint Degrees"	Inclusione del livello di dottorato come terzo ciclo. Riconoscimento dei periodi di studio "Joint Degrees"	FQ-EHEA Lancio del Quadro Europeo delle Qualifiche	Quadro Nazionale delle Qualifiche per 2010	Quadro Nazionale delle Qualifiche per 2012	La maggior parte dei paesi hanno implementato il sistema 3+2+3	
		Dimensione Sociale	Accesso Equo	Maggiore enfasi sulla dimensione sociale	Impegno nella produzione di piani nazionali e relativo monitoraggio	Targets nazionali per la dimensione sociale da monitorare per il 2020	EU 2020 40% degli adulti tra i 30-34 con un diploma universitario	Garantire finanziamenti pubblici per l'Università "Peer-learning" su dimensione sociale
Uso di Crediti Universitari	Un sistema di crediti europeo (ECTS)	ECTS e Diploma Supplement (DS)	Accumulazione di ECTS	Descrittori di Dublino.	Necessità di uso coerente di strumenti e pratiche di riconoscimento	Proseguo nell'attuazione di strumenti di Bologna	Proseguo nell'attuazione di strumenti di Bologna	Analisi dell'implementazione di strumenti di Bologna attraverso <i>Eurostat</i> , <i>Eurostudent</i> , <i>Eurydice</i> .
Europa della Conoscenza	Cooperazione europea in materia di garanzia della qualità	Cooperazione e tra progetti per la garanzia della qualità e progetti per il riconoscimento	Garanzia di qualità a livello istituzionale, nazionale ed europeo	Standards e Guidelines Europei per assicurare la qualità	Creazione di un registro per l'assicurazione e della qualità. <i>European Quality Assurance Register (EQART)</i>	Qualità come un focus trasversale per lo Spazio dell'Istruzione e Superiore.	Ruolo chiave degli accademici per garantire interventi di qualità	Mappatura sullo stato di attuazione di norme e linee guida in QA europee
	Dimensione Europea dell'Istruzione Superiore	Attrattività dello Spazio dell'Istruzione Superiore (SEIS)	Collegamenti tra Spazio Europeo dell'istruzione superiore e Spazio Europeo della Ricerca	Cooperazione e Internazionale per lo Sviluppo Sostenibile	Strategia per migliorare la dimensione globale del processo di Bologna	Migliorare il dialogo politico globale attraverso i "Bologna Policy Fora"	Ruolo chiave degli accademici per garantire la dimensione Europea	<i>Openness</i> : Internazionalizzazione e virtualizzazione come strategie.
1998 Sorbonne Declaration	1999 Bologna Declaration	2001 Prague Communiqué	2003 Berlin Communiqué	2005 Bergen Communiqué	2007 London Communiqué	2009 Leuven-Louvain-la-Neuve Communiqué	2010 Budapest-Vienna Communiqué	2012 Bucharest Communiqué

Tab. 1. 15 anni del Processo di Bologna – Linea temporale

Ma è possibile ipotizzare ulteriormente, alla luce delle dimensioni del Processo di Bologna e della necessità della sua consistenza interna, che i docenti universitari dovranno prestare particolare attenzione alle nuove modalità di riconoscimento degli apprendimenti; di didattica centrata sull'apprendimento; di acquisizione di competenze trasferibili sul mercato del lavoro (incluso le nuove tecnologie); e, infine, di forme innovative di comprensione e accoglienza della diversità sia per la dimensione sociale sia per quella di internazionalizzazione nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS).

Un esempio molto chiaro di tutto questo processo arriva dai descrittori di Dublino,¹⁹ risultato del *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*. Sulla base della terminologia del progetto *Tuning*,²⁰ già nel 2003 (Comunicato di Berlino) era stata indicata la necessità di generare uno schema di riferimento per i propri titoli di istruzione superiore, descrivendo questi ultimi non soltanto in termini di crediti (conquista dei precedenti *milestone* nel Processo di Bologna), ma in termini di carico di studio, di livello, di obiettivi formativi, di competenze, di profilo. Così facendo, sarebbe stato possibile generare uno schema di riferimento europeo per l'inquadramento delle qualifiche. Ma i descrittori di Dublino diventano un tassello fondamentale per la riforma dei sistemi, poiché essi reclamano la necessità di misurare gli apprendimenti non più soltanto a livello delle conoscenze ma soprattutto delle *competenze*, così definite (Bologna Working Group Qualifications Frameworks, 2005):

- conoscenze e comprensione;
- capacità di applicare le conoscenze e la comprensione;
- espressione di giudizi;
- abilità nella comunicazione;
- capacità di studio.

Tale schema è stato poi declinato a seconda dei tre cicli (Primo, Secondo, Terzo) dello schema di Bologna. Ad una prima lettura questi descrittori possono sembrare espressioni troppo generiche, ma l'applicazione nella progettazione dei corsi universitari facilita una riflessione centrata proprio sugli apprendimenti, e quindi essi costringono il sistema formativo universitario a ripensarsi e ripensare didattica, valutazione, rapporto con il territorio. È un dato di fatto che la sola lezione frontale, seguita dalla verifica sulle nozioni acquisite, non consentirà il raggiungimento, per fare soltanto un esempio, di conoscenza e comprensione applicate a contesti professionali dove il profilo in formazione andrà ad operare.

È altrettanto vero che la questione della didattica universitaria non entra in scena se non negli ultimi 5 anni nei documenti di lavoro e nelle raccomandazioni di organi transnazionali come UNESCO e l'OCSE. Ed è poco probabile che ciò avvenga per la pressione fatta dalle ricerche che a livello internazionale si susseguono dopo il pionieristico contributo di Boyer (op.cit) sul cangiante contesto di lavoro e degli obiettivi della professione accademica. È altamente probabile, invece, che la resistenza al cambiamento nelle istituzioni universitarie, soprattutto per ciò che riguarda il modificare una didattica essenzialmente centrata sul docente, abbia portato a comprendere che una leva fondamentale del cambiamento possa essere proprio la professionalità del docente universitario.

L'attenzione alla didattica accademica cresce esponenzialmente negli ultimi 10 anni. L'entrata in scena delle tecnologie non fa che accelerare il processo di ripensamento. Già nel 1996, UNESCO lanciava la cattedra UNESCO per la *Qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore in condizioni di sistematico cambia-*

19 Si veda la versione in italiano su sito Ufficiale italiano per il processo di Bologna: http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6118

20 "Tuning Educational Structures in Europe", <http://www.unideusto.org/tuningeu/>, lanciato nel 2000.

mento socio-economico²¹, nel 2005 la questione della qualità diventava *imperativa* nel dibattito internazionale (UNESCO, 2005); nel 2009 un rapporto per la Conferenza Internazionale dell'Istruzione Superiore sui trends di riforma includeva e sottolineava l'importanza dell'elemento "University Teaching" (didattica universitaria) come componente cruciale del cambiamento (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009). Tra i vari elementi il rapporto metteva in evidenza la necessità di abbandonare modelli tradizionali d'insegnamento, al fine di creare opportunità di "cooperazione" tra le due funzioni fondamentali dell'accademico: ricerca e didattica. Nonostante le pressioni dei sistemi per il riconoscimento della qualità delle istituzioni universitarie in base ai risultati della ricerca, l'insegnamento andrebbe perciò considerato come ponte tra ricerca e uso della conoscenza scientifica per la formazione di professionalità di alto livello. La didattica è, in effetti, in varie regioni del mondo, una *responsabilità istituzionale*:

There is potential momentum building for institutions to assume centralized oversight for teaching-quality practice and development. Although it is too early to call this centralization a trend, it has been most prevalent in North America and Europe, as well as discernible in Australia and in select Asian contexts like Hong Kong. In these settings, many universities have developed policies and procedures that enhance the quality of teaching and assessment across all departments in the institution.» (Altbach et al., op.cit, pp. 117)²².

Il rapporto indica successivamente come tale responsabilità istituzionale sia stata inserita nell'agenda di sviluppo organizzativo delle università, considerando come strumento fondamentale la creazione di centri, reti e spazi per lo sviluppo professionale dei docenti universitari:

A variety of strategies have been used to advance this agenda. Perhaps the most prominent among these has been the establishment of teaching and learning development centers. Ideally, these centers play an integral role in the university's teaching and learning structure, providing university-wide staff development in line with the institution's approach to teaching, student learning outcomes, and best practices revealed through the scholarship of teaching and learning. (Ibidem)²³.

- 21 <http://www.unesco.org/en/university-twinning-and-networking/access-by-region/europe-and-north-america/poland/unesco-chair-in-quality-teaching-and-learning-in-higher-education-under-the-conditions-of-systemic-social-and-economic-transformations-169/>
- 22 Oggi si ha una potenziale opportunità perché le istituzioni assumano un supervisione centralizzata sulla qualità dell'insegnamento, in termini sia di pratiche di sviluppi. Nonostante sia troppo presto per parlare di un trend di centralizzazione, questo aspetto si rileva come prevalente in Nord America ed Europa, così come risulta chiaro in Australia e alcuni paesi Asiatici come Hong Kong. In questi ambiti, molte università hanno sviluppato politiche e procedimenti per assicurare la qualità dell'insegnamento e della valutazione tra i diversi dipartimenti. (trad a cura delle autrici)
- 23 Per l'avanzamento di quest'agenda sono state adottate una serie di strategie. Forse quella più evidente, tra queste ultime, è stato lo stabilimento di centri di sviluppo per la didattica. Idealmente, questi centri giocano un ruolo integrale nei processi di insegnamento e apprendimento universitario, fornendo supporto allo sviluppo del personale in linea con l'approccio istituzionale all'insegnamento, al riconoscimento di risultati formativi, e alla focalizzazione di buone pratiche emerse grazie a una SoTL (scholarship of teaching and learnig). (trad a cura delle autrici).

Le tendenze su indicate e promosse dall'UNESCO sono riprese anche dall'OECD. Di particolare importanza una serie di studi e documenti promossi dal *Institutional Management of Higher Education* e relativi alla qualità dell'insegnamento universitario tra il 2010 e i nostri giorni (Hénard & Roseveare, 2012; OECD, 2010). Gli studi si concentrano particolarmente su una serie di 46 casi in 20 Paesi dove viene posta particolare attenzione alla qualità della didattica universitaria. I casi sono scelti in modo da considerare sia iniziative istituzionali di cambiamento organizzativo a supporto della didattica di qualità e della formazione del docente universitario; sia esperienze pionieristiche nel campo dell'innovazione didattica. I principali risultati di questi studi sono stati:

- Esiste una crescente attenzione alla qualità della didattica, nonostante le divergenti definizioni adottate dalle diverse istituzioni coinvolte.
- Sono rari i casi in cui le iniziative di innovazione didattica si basano sulla letteratura scientifica esistente in materia. Piuttosto si scelgono strade di tipo pragmatico che riguardano la risoluzione di problemi percepiti da docenti e studenti.
- Il consolidamento di modelli virtuosi richiede tempo, si verifica per ciò nel lungo termine e non sempre è lineare, essendo sottoposto a diverse dinamiche istituzionali.
- La tecnologia gioca un ruolo fondamentale nelle interazioni studente-docente ed ha contribuito in modo significativo a migliorare la didattica universitaria.
- Un insegnamento di qualità deve essere pensato in modo dinamico, alla luce dei cambiamenti contestuali nell'ambiente di istruzione superiore. Gli studi universitari stanno diventando internazionali; e di conseguenza all'istruzione superiore è stato chiesto di contribuire a nuovi settori (quali l'innovazione e lo sviluppo locale), al fine di produrre una forza lavoro qualificata per affrontare le sfide del cambiamento socio-economico.
- Il management delle istituzioni universitarie deve comprendere le contingenze e le necessità di supporto ai docenti universitari per garantire una didattica di qualità.
- Gli studenti devono promuovere feed-back e partecipare attivamente all'organizzazione del curriculum, degli insegnamenti, e della didattica.
- Una politica istituzionale a supporto di una didattica di qualità implica:
 - Fattori esterni a livello nazionale e internazionale che possono creare un clima che porti al riconoscimento della qualità della didattica come priorità (i.e., Bologna Process)
 - Fattori istituzionali interni come circostanze specifiche che favoriscano l'attenzione alla didattica di qualità (per esempio un nuovo tipo di rettore, il rinnovamento del corpo manageriale e tecnico-amministrativo, etc.)
 - Forme di leadership relative alle modalità didattiche, come per esempio l'incoraggiamento all'uso di tecnologie, la generazione di comunità professionali di apprendimento, il riconoscimento delle pratiche di innovazione, l'incoraggiamento alla riflessione pedagogica e al suo impatto su processi di apprendimento, etc.
- Non ci sono condizionamenti (né relativi alle dimensioni delle istituzioni, né relativi ai loro profili disciplinari) allo sviluppo di politiche istituzionali per migliorare la qualità della didattica.
- Le università devono lottare per mantenere un adeguato bilancio tra aspetti tecnici del supporto alla qualità (per esempio implementazione di questionari di fine corso) e aspetti fondamentali della valutazione della qualità (quali

sono gli obiettivi della valutazione? In che modo viene percepita dagli studenti una data innovazione didattica? Perché dare continuità qualora tale percezione non sia inizialmente positiva?)

- Le università devono sviluppare approcci diversificati per misurare l'impatto degli interventi a favore della qualità della didattica. Il focus non deve più essere sui collegamenti tra insegnamento di qualità e apprendimento, un aspetto che è ormai assodato; ma piuttosto su aspetti come la correlazione tra input, processi e risultati dell'investimento sulla qualità della didattica.

La questione della qualità dell'insegnamento raccolta dall'UNESCO e dall'OCSE si ripercuote in contesti diversificati quali Nordamerica (US e Canada) e Latinoamerica.

Nel primo caso il cambiamento dell'istruzione superiore è ormai irrinunciabile, di fronte al forte indebitamento degli studenti per un modello formativo i cui risultati occupazionali non compensano l'investimento realizzato. All'interno di questo contesto è da considerare che la professionalità accademica è distribuita in modo piuttosto disomogeneo tra assistenti alla didattica esterni ("Adjuncts"), spesso precari, e docenti stabili dedicati alla ricerca ("Tenure Track"). Tale situazione ha generato un profondo disagio che è alla base di un ripensamento profondo di ruolo e attività del docente universitario all'interno di un'istituzione in cambiamento. Da mettere in evidenza il ruolo di enti nazionali o interistituzionali per supportare le decisioni di policy-making su tale profilo professionale. Basti citare la Society for Teaching and Learning in Higher Education²⁴, che ha lanciato una serie di nove principi etici per l'insegnamento universitario *Ethical principles in University Teaching*.²⁵ Tra questi viene sì menzionata la buona conoscenza disciplinare di chi insegna, aspetto che deriva dalla propria attività di ricerca e fino ad oggi indiscusso; ma anche la competenza pedagogica, qualità che il docente deve coltivare per un insegnamento innovativo e centrato sui processi di apprendimento. Nello stesso documento viene messa in risalto la complessità del compito docente, basato sulla sensibilità a diversi elementi quali le tematiche di rilievo socio-culturale ed economico, lo sviluppo dello studente come professionista ed essere umano, la prevenzione di conflitti d'interesse nella relazione con gli studenti, la confidenzialità nelle relazioni con studenti e colleghi, la collaborazione e il rispetto per colleghi, le forme di valutazione che rispecchino le innovazioni didattiche e, infine, il rispetto per l'istituzione come spazio dove viene svolta la propria attività di ricerca e insegnamento.

Sempre in Nordamerica, il dibattito sul cambiamento delle istituzioni universitarie, la loro crisi ed il cambiamento della professionalità accademica è stato sostenuto da *EDUCAUSE*, una organizzazione non profit che ha creato una rete di 1800 istituzioni universitarie e più di 300 organizzazioni private per promuovere l'innovazione tecnologica al servizio della trasformazione dell'istruzione superiore. In *Game Changers, Education and Information Technologies* (Oblinger, 2012), oltre al focus sull'adozione delle tecnologie, si mira a rispondere ad altre questioni importanti attraverso una serie di *best practices*, di pratiche di avanguardia in università di diversa tradizione e dimensioni. In estrema sintesi le questioni sono:

24 <http://www.stlhe.ca>

25 <http://www.stlhe.ca/awards/3m-national-teaching-fellowships/initiatives/ethical-principles-in-university-teaching/>

- Come andranno le istituzioni universitarie a negoziare una nuova “geografia” degli apprendimenti?
- Come cambieranno l’insegnamento e l’apprendimento attraverso le tecnologie?
- Quale sarà la forma che prenderà l’istruzione superiore in un futuro non lontano, per ciò che riguarda i luoghi dell’apprendimento, il ruolo e i profili dei docenti, le competenze, i crediti?
- Come si preparano docenti, studenti, personale tecnico e amministrativo per un tale cambiamento?

Ciò che s’invita a pensare infine è che così come l’istruzione superiore è stata in passato un *game changer* (uno strumento/dispositivo di cambiamento delle “regole” sociali verso l’innovazione e la trasformazione), oggi la tecnologia possa essere considerata il nuovo *game changer*; essendo questo ruolo garantito da una adozione riflessiva:

«Colleges and universities are complex adaptive system where people and technology can work together to create value. The college or university learning experience is more than “the classroom”. For institutions to make the best use of technology to address educational needs, they must understand the learner and design the desired experiences, taking into account the many social, technical, and intellectual interactions among students, faculty and staff; the organization; and the infrastructure.» (Oblinger, op. cit., p. 7).

Per quanto riguarda il caso dell’America Latina l’attenzione posta sull’insegnamento nell’ambito universitario è massima: le università latinoamericane sono infatti tra le più affollate data la costituzione demografica. Ma, oltre questo, spesso il focus dell’Università è la formazione di professionisti in grado di riuscire ad operare immediatamente in società che richiedono, per il loro sviluppo, ricerca applicata e specifiche competenze tecniche piuttosto che capacità di ricerca di base. Nel contesto del cambiamento latinoamericano i vettori della riforma universitaria sono relativi all’ingente necessità di maggiore qualità, trasparenza e accessibilità per il numero crescente di studenti; nonché processi di internazionalizzazione e di convergenza che consentano la mobilità e il rientro di professionisti qualificati (Fernández Lamarra, 2012). Una delle più importanti sfide è promuovere l’introduzione critica di strumenti di eLearning e Web sociale (Mena, 2004). L’innovazione didattica supportata dalle tecnologie è vista come motore per: a) la democratizzazione e l’accessibilità, b) la promozione di modelli formativi centrati sull’apprendimento, c) l’innovazione nella relazione università-società per promuovere percorsi formativi integrati tra aula e apprendimento in contesti professionali. Tale trasformazione dovrebbe avere una natura sistemica, coinvolgendo per intero il corpo docente, e impegnando più organi istituzionali (dipartimenti, facoltà, ecc.) nella riflessione sulle pratiche e sul miglioramento continuo (García-Valcárcel Muñoz-Repiso & Tejedor Tejedor, 2011; Lucarelli & Malet, 2010). La cooperazione internazionale (Europea e non; si veda Lamarra e Centeno, questo volume) e la generazione di centri istituzionali, così come convegni nazionali ed internazionali sulla tematica, stanno spingendo la sensibilità verso la formazione alla *docencia universitaria* (insegnamento universitario). Già nella conferenza regionale sull’istruzione superiore in America Latina e il Caribe (Cartagena de Indias, 2008), il ruolo della docenza universitaria è stato considerato fondante:

«Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación» (IESALC-UNESCO, 2008, p. 5)²⁶.

Tornando al panorama Europeo esso si allinea (essendo talvolta punta di diamante nel dibattito internazionale) con il riconoscimento da un lato della centralità del Processo di Bologna con le riforme delle università; da un altro con la forte spinta verso l'innovazione generata dal cambiamento tecnologico. Sorprende verificare che uno dei primi studi a supporto della necessità urgente di cambiare le credenze sul buon insegnamento universitario e le relative pratiche venga pubblicato soltanto a Giugno 2013 a cura dell'*High Level Group on the Modernization of Higher Education*.²⁷. Come si può immaginare il ruolo di questo gruppo è quello di sorvegliare i processi di "ammodernamento" delle istituzioni universitarie, con un forte focus sulle pratiche formative. Tra le raccomandazioni più significative (*op. cit.*, pp. 64-67):

- Le autorità pubbliche dovrebbero assicurare un inquadramento chiaro e ben fondato a supporto degli sforzi delle università per la promozione della qualità della didattica accademica.
- Dovrebbero essere considerate strategie istituzionali per sostenere il miglioramento della qualità dell'insegnamento, tenendo in dovuto conto il bilanciamento tra didattica e ricerca.
- Il feed-back degli studenti sulla didattica dovrebbe essere stimolato.
- Per il 2020 dovrebbero essere implementate forme di certificazione della conoscenza e formazione pedagogica per lo staff docente universitario.
- La valutazione delle prestazioni didattiche insieme ad altri fattori relativi all'insegnamento dovrebbero essere fattori determinanti nella selezione all'ingresso dei docenti universitari, nonché per la progressione di carriera.
- I leader istituzionali dovrebbero riconoscere e ricompensare gli sforzi dei docenti per il miglioramento della didattica. I curricula dovrebbero essere monitorati attraverso il dialogo e la partnership tra il personale docente, gli studenti, i laureati, gli attori del mondo del lavoro, che insieme diano forma alla didattica con particolare attenzione all'allineamento delle competenze in formazione con il fabbisogno nel contesto di sviluppo socio-economico territoriale ed internazionale.
- L'apprendimento degli studenti dovrebbe essere valutato sulla base di accordi estremamente chiari e definiti all'ingresso del singolo corso di studio.
- Le istituzioni universitarie e i *policy-maker* dovrebbero stabilire forme di partnership con gli studenti, dovrebbero stabilire forme di *counseling*, orienta-

26 È necessario riconoscere lo staff docente come un attore fondamentale del sistema educativo, garantendone la formazione iniziale e continua, adeguate condizioni lavorative, remunerative e prospettive di carriera, che consentano di fare una realtà effettiva la qualità della didattica e della ricerca (trad. a cura delle autrici).

27 Si veda il comunicato stampa sulla creazione del gruppo nel 2013 (http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_en.htm).

- mento, *mentoring* e monitoraggio volto a supportare gli sbocchi professionali dopo la laurea, come parte integrante della didattica universitaria.
- Si dovrebbero introdurre e promuovere la trans e inter-disciplinarietà nella didattica, e particolarmente nelle forme di valutazione, per supportare lo sviluppo di competenze di cittadinanza come l'intraprendenza e la capacità creativa-innovativa.
 - Le università (con il supporto di fondi pubblici ed europei) dovrebbero promuovere l'adozione di tecnologie educative per una didattica di qualità in linea con la "*digital era*".
 - Le università dovrebbero implementare percorsi di internazionalizzazione strategica come parte della propria *mission*.
 - L'Unione Europea dovrebbe supportare l'implementazione di una didattica di qualità promuovendo: percorsi e metodologie formative innovative; orientamento, *counseling* e miglioramento della progettazione formative tenendo conto degli ultimi avanzamenti in materia di ricerca educativa; la professionalizzazione e sviluppo per l'insegnamento universitario; la mobilità e lo scambio accademico; la sistematica raccolta di dati relative alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.
 - L'Unione Europea dovrebbe facilitare la creazione di un'Accademia Europea per la Didattica Universitaria guidata dai diversi stakeholder e ispirata alle buone pratiche presenti nel settore.
 - I ricercatori finanziati da borse provenienti dal programma *Marie Skłodowska-Curie Actions* dovrebbero includere nella propria esperienza di mobilità e scambio accademico interventi per la qualificazione all'insegnamento universitario.
 - Gli Stati Membri dell'UE dovrebbero dare priorità alla creazione di fondi europei per il miglioramento e lo sviluppo di competenze sulla formazione, con particolare riguardo alla progettazione formativa che cerchi di integrare la ricerca, le necessità del mercato del lavoro e del contesto socio-culturale.

Da quanto prima detto emerge una sostanziale convergenza nelle preoccupazioni per la formazione alla docenza universitaria a livello internazionale. Vi è moltissima strada da percorrere, per garantire il riconoscimento di problematiche che portino a ricerche e a sperimentazioni più mirate. Tre sono gli aspetti che richiedono attenzione:

- L'importanza della docenza universitaria come pilastro per la qualità dell'istruzione superiore, sebbene questo sia un aspetto non ancora entrato con vigore a livello nazionale ed istituzionale .
- L'importanza della formazione professionale dei docenti universitari, aspetto tutto da sviluppare, particolarmente per quanto riguarda l'analisi di forme adatte alle condizioni lavorative del docente universitario, con eventuale uso di comunità di apprendimento professionale mediate da tecnologie. In questo senso vanno promossi studi sistematici e indagini su campionamenti statisticamente significativi per comprendere la vera natura delle competenze ancora mancanti.
 - La necessità di formulare sistemi coerenti di riconoscimento della formazione e dello sviluppo professionale in linea con l'avanzamento di carriera.

Analizziamo ora gli sviluppi nel contesto di *policy-making* in Italia, per trarre ulteriori conclusioni sullo stato di avanzamento del supporto alla didattica di qualità.

2.2 Alcuni cenni sulla situazione italiana

In Italia, in concomitanza con gli sviluppi internazionali, vi è stato a livello di ricerca educativa un crescente interesse per la professionalità accademica accompagnato negli ultimi anni dal dibattito sulla qualità della didattica come parte fondante della modernizzazione dell'istruzione superiore. Tuttavia la questione della didattica universitaria è stata di gran lunga superata dall'attenzione alla valutazione dei servizi formativi e dal management degli stessi.

Il termine didattica può essere utilizzato per indicare:

- La gestione istituzionale complessiva dei servizi formativi, dal corso di studi alle attività professionalizzanti post-universitarie
- Le metodologie formative adottate all'interno di un modulo o insegnamento

Il dibattito sul necessario cambiamento della didattica a livello degli insegnamenti non è nuovo. Documenti di Galliani (1993, 1996) Xodo (1997), Frabboni e Callari Galli (1999) avevano già indicato la distanza tra la modernizzazione dell'università e le tradizioni d'insegnamento. In questi studi gli autori convergono nel sottolineare che la lezione frontale, e la pedagogia trasmissiva ad essa collegata, sarebbe il più diffuso sistema d'insegnamento nell'università italiana. A ciò sono connesse forme di valutazione centrate sul nozionismo e miranti a "produrre" voti piuttosto che centrate su competenze acquisite. Gli stessi autori indicano che elementi come laboratori, seminari, contatti con esperti, uso di tecnologie, lavoro di gruppo, così come l'uso di metodologie di valutazione partecipata o basata sull'auto e co-valutazione, sono pochissimo conosciute nel vasto panorama accademico italiano. Galliani (2009) lamentava la mancanza di studi e ricerche sulla materia, in modo sia estensivo che in profondità; e segnalava che uno dei pochi esempi lo si trovava nella "Biennale Internazionale della Didattica Universitaria", organizzata dall'Università di Padova, che dal 1996 sistematicamente tentava di porre le basi per un dibattito su linee d'intervento *evidence-based*. Il contributo di Semeraro nel 2006, con un progetto nazionale di ricerca atto a riconsiderare la valutazione della didattica nell'istruzione superiore, ha creato senz'altro un Milestone nella riflessione sulla tematica. Più recentemente è da sottolineare il lavoro di Damiano (Damiano, con Giannandrea, Magnoler, & Rossi, 2013) che ha considerato il panorama dell'insegnamento nell'istruzione superiore e ricordato il valore potente dei social media per il miglioramento della didattica universitaria.

Da sottolineare che in parallelo con l'entrata pervasiva delle tecnologie la ricerca sulla specificità di insegnamento e apprendimento mediato dalle ICT propone un dibattito sui modelli pedagogici, arrivando a mettere in questione la qualità dell'intervento didattico tradizionale. È innegabile il contributo di questo dibattito al ripensamento delle pratiche pedagogiche nell'enfatizzare per esempio le potenzialità per il dialogo e la collaborazione tra docente e studenti, così come per la generazione di contenuti condivisibili. L'Università di Trento, su questo proposito, nel contesto di progetti di ricerca nazionali (PRIN) ha lavorato intensamente sulla questione delle connessioni tra innovazione tecnologica e innovazione pedagogica. In questo contesto Ghislandi (2005) ha proposto contributi riguardanti la didattica universitaria e le metodologie per l'innovazione didattica.

Eppure, come si accennava prima, queste esperienze di ricerca restano isolate, non trovando riscontro in un contesto di sviluppo professionale riconosciuto ed istituzionalizzato.

In definitiva l'accademico è solo nel decidere se e quando implementare processi di innovazione nel proprio insegnamento. E in Italia poche sono le iniziative di supporto istituzionale all'innovazione didattica, diversamente da quanto già sta accadendo in altri paesi Europei come l'Olanda (de Jong, Mulder, Deneer, & Van Keulen, 2013), Belgio (Creten & Huyghe, 2013), Spagna (Rué, 2013), per non menzionare il Regno Unito che da tempo ha aderito a forme di promozione dell'innovazione della didattica universitaria. A testimonianza di ciò, la presenza di centri interistituzionali come "The Higher Education Academy"²⁸, organismo nato con l'intento di promuovere reti di esperienze, di riconoscimento a pratiche eccellenti, di documentazione delle buone pratiche in materia di insegnamento universitario (Piano Strategico 2012-2016).

L'attenzione sulla qualità dell'Università in Italia va di pari passo con l'implementazione del processo di Bologna. A partire dal 2012 l'applicazione della legge 240/2010 fa emergere con maggiore evidenza le difficoltà d'inquadramento di un vero cambiamento della didattica universitaria per ciò che riguarda l'innovazione dei processi di insegnamento e apprendimento. Ci riferiamo in questo senso alla creazione e messa in atto dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). Dal 2012 l'ANVUR entra in funzione con il primo obiettivo di valutare la qualità della ricerca (VQR) nazionale. Il primo rapporto viene presentato verso l'inizio estate del 2013 e si basa fondamentalmente sui prodotti di ricerca realizzati tra il 2004 e il 2010.

La valutazione della didattica, più complessa, viene predisposta durante tutto il 2012 e viene articolata in una serie di passi che vanno dalla formazione dello staff docente e tecnico amministrativo al sistema detto AVA (Autovalutazione, Valutazione Periodica, Accreditamento), e alla sua implementazione progressiva a partire dalla seconda metà del 2013. Tale sistema è stato promosso da un Decreto Legislativo del 27 Gennaio del 2012, e comprende la generazione di un sistema per analizzare la qualità di un intero corso di studi; per migliorare l'efficienza degli outcomes educativi in termini di diminuzione del drop-out, per considerare la soddisfazione dello studente e promuovere il placement lavorativo. Gli elementi portanti del sistema integrato AVA derivano in larga misura, oltre che dalla normativa nazionale, dalle linee guida contenute nelle European Standards (ESG-ENQA) approvate dai ministri europei nella conferenza di Bergen del 2005 e adottate nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europei (2006/143/CE). Le Università hanno iniziato ad applicare il sistema integrato AVA a partire dal 2013. Va sottolineato AVA riguarda principalmente i processi di progettazione curricolare per l'accreditamento dell'offerta formativa. In effetti il senso ampio di qualità adottato dall'ANVUR può considerarsi in linea con il dibattito EU, dove la qualità implica il raggiungimento di obiettivi proposti dalla stessa istituzione, in un contesto d'innovazione e sviluppo istituzionale. L'idea è quella di superare il modello del "*customer-satisfaction*", per collocare le istituzioni universitarie all'interno di un framework di controllo della produttività ed efficacia formativa a livello nazionale.

Tuttavia, l'enfasi sulla necessità di stabilire obiettivi interni chiari, misurabili; nonché approcci metodologici per raggiungerli, va accompagnato da interventi di sviluppo organizzativo in una cultura partecipata. Un margine di libertà operativa che per le istituzioni universitarie può certamente diventare il principale

blocco per una didattica di qualità. Infatti promuovere una cultura di qualità partecipata richiede formazione e dialogo all'interno delle istituzioni e a livello nazionale. L'ANVUR ha lanciato un processo di training per gli accademici così come per il personale tecnico amministrativo con un focus particolare sulle questioni organizzativo-gestionali del sistema.

È stato segnalato che i quadri di riferimento per la valutazione sono difficili da applicare in alcuni ambiti disciplinari, nonché il fatto che il concetto di produttività varia da una istituzione all'altra. In linea con questo acceso dibattito il CUN²⁹ ha messo in evidenza che siffatto sistema di valutazione potrebbe coprire soltanto aspetti superficiali della valutazione, concentrati sui valori quantitativi e sui ranking che ne conseguono; mentre una valutazione formativa, che comporti la riflessione su processi e quindi il cambiamento a livello del singolo insegnamento, potrebbe venire a mancare (CUN, 2013; op. cit. p. 19). La mancanza di evidenze di ricerca potrebbe portare alla valutazione come esercizio che non supporta il cambiamento ma consolida gerarchie ed esclusività, con la conseguente mancanza di impatto sul cambiamento effettivo della didattica. In definitiva il sistema di valutazione AVA può essere una leva strategica per il cambiamento, se e solo se considerato come base per il ripensamento delle prassi quotidiane, anziché strumento per costruire il ranking delle università italiane.

È proprio in questo senso che SoTL può esprimere il suo enorme potenziale: quello che i sistemi di assicurazione della qualità portino ad una strategia riflessiva sulla professionalità docente in ambito universitario. Questa sarà la sfida più grande nel futuro prossimo.

3. Conclusioni: SoTL, una solida base per costruire il futuro

In questo articolo è stata fatta una breve introduzione al concetto della SoTL, considerando la sua evoluzione lungo gli ultimi 25 anni di ricerca educativa a livello internazionale. Partendo dal concetto di un insegnamento che va oltre la mera pratica e che affianca in modo sussidiario l'attività di ricerca, centrale alla professionalità accademica, è stato sottolineato come l'insegnamento possa diventare scholarship — *scholarship of teaching and learning*— quando il docente documenta e rende pubblica la propria didattica consentendo così forme di condivisione e di revisione e co-valutazione in un *loop* di continuo miglioramento e studio. È stata messo però in evidenza quanto sia difficile implementare realmente le strategie SoTL, e quanto questo metta a repentaglio la credibilità dell'insegnamento universitario come leva per la formazione di abilità necessarie alla società della conoscenza.

L'articolo ha analizzato successivamente il contesto di programmazione politica sulla qualità della didattica a livello sia europeo e internazionale, considerando nello sviluppo del dibattito anche altri scenari, quali quelli nordamericani e latinoamericani. Ciò che si è tentato di dimostrare è come il contesto di crisi e riforma delle istituzioni universitarie richieda oggi più che mai l'implementazione di strategie in linea con la SoTL, considerando la didattica universitaria e il ruolo

29 Dichiarazione della CUN relative al Sistema di valutazione dell'Università e la Ricerca "Le emergenze del sistema" January 2013. http://www.cun.it/media/118417/dichiarazione_cun_su_emergenze_sistema.pdf

della professionalità accademica un pilastro fondamentale del cangiante scenario istituzionale. Non sorprende osservare infine, introducendo una breve panoramica della situazione italiana, che il contesto di programmazione politica e di attuazione della valutazione della qualità dell'Università sta portando l'attenzione verso l'implementazione di esperienze di innovazione didattica. Aspetto che, pur essendo già stato messo in evidenza dagli studiosi del settore pedagogico, soltanto molto recentemente trova espressione concreta in normative e linee guida a supporto di vere e proprie attività di sperimentazione e ricerca didattica. Anche se ancora lunga è la strada da percorrere e molte le resistenze, sia a livello europeo, sia a livello italiano.

Assodato che la didattica universitaria è un aspetto molto rilevante all'interno dei processi di riforma universitaria; e che le strategie alla base della SoTL potrebbero diventare una *via maestra* per configurare sistemi di continuo miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento; non sfugge all'analisi che l'implementazione di questi due elementi è ai suoi esordi. Un primo passo è l'attivazione di forme di riconoscimento delle pratiche eccellenti motivando alla partecipazione a programmi di sperimentazione didattica. Ma un secondo e più delicato elemento è la messa a sistema della SoTL come base per lo sviluppo professionale accademico, dalla formazione iniziale (i.e., l'integrazione nei percorsi di dottorato) alla formazione continua (i.e., l'attivazione di comunità di apprendimento professionale con riconoscimento di crediti utili ai concorsi per l'avanzamento di carriera).

Se all'inizio di questo *ex-cursus* la domanda poteva essere *perché la didattica universitaria può essere importante nell'attuale contesto di cambiamento dell'Istruzione Superiore* ci auguriamo che gli argomenti esposti possano portare a considerare ugualmente rilevanti domande quali *come implementare percorsi di supporto all'innovazione e alla qualità della didattica universitaria? come studiare la qualità degli apprendimenti? come facilitare lo sviluppo professionale dei docenti?* Un cenno di risposta a queste domande verrà indubbiamente dall'ambito della SoTL, che da ormai 25 anni ha tracciato la strada per dibattiti e ricerche sulla qualità della didattica.

Riferimenti

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. (246). Paris. From <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>
- Bologna Working Group Qualifications Frameworks (2005). *A framework for Qualifications of The European Higher Education Area*. Copenhagen, Denmark. From http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files///Processo_Bologna/Doc Qualification Framework.pdf
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate* (1997, 147). Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. From <http://books.google.com/books?id=y0EQAQAAMAAJ&pgis=1>
- Cashmore, A., Cane, C., & Cane, R. (2013). *Rebalancing promotion in the HE sector: is teaching excellence being rewarded?* (39). York, UK. doi:ISBN: 978-1-907207-77-8.
- Creten, S., & Huyghe, S. (2013). Teaching at the University of Leuven: a case of Teacher Training in Higher Education in Flanders, Belgium. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 73–90.
- Damiano, E., con Giannandrea, L., Magnoler, P., & Rossi, P. G. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento* (383). Milano: FrancoAngeli.
- De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P., & Van Keulen, H. (2013). Poldering a teaching qualifica-

- tion system in Higher Education in the Netherlands: a typical Dutch phenomenon. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 23–40.
- Entwistle, N. (2009). Taking Stock: Teaching and Learning Research in Higher Education. In H. Christensen & J. Mighty (Eds.). *Taking Stock: Research on Teaching and Learning in Higher Education*. Kingston, Ontario: McGill-Queen's University Press.
- Fernández Lamarra, N. (2012). LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate Universitario*, 1(1), 1–29. From <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/1603>
- Frabboni, F. Callari Galli, M. (1999), (eds). *Insegnare all'università*. Milano: FrancoAngeli.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., & Tejedor Tejedor, F. J. (2011). Variables TIC vinculadas a la generación de nuevos escenarios de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Aportes de las Curvas ROC para el análisis de diferencias. *Educación XXI: Revista de La Facultad de Educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3749042>
- Galliani, L. (1996). Didattica e comunicazione In AA.VV., *Lineamenti di didattica*. *Studium educationis*, 4. Padova: Cedam.
- Galliani, L. (2009). Le nuove forme della didattica in una Università cambiata, discorso inaugurale, Università Italiana Università Europea, La convergenza dei percorsi formativi da Bologna 1999 a Londra 2007 - Camerino, 1 February 2007.
- Ghislandi, P. (2005). *Didattiche per l'università*. Trento: Trento University Press.
- Gibbs, G. (2010). *Dimension of quality in higher education* (62). York, UK. doi:ISBN 978-1-907207-24-2.
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* (p. 54). Paris. Retrieved from http://www.oecd.org/edu/imhe/QT_policies_and_practices.pdf
- IESALC-UNESCO (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. In IESALC-UNESCO (Ed.), *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias: UNESCO AMERICA LATINA Y CARIBE.
- Lucarelli, E., & Malet, A. M. (2010). *Universidad y Practicas de Innovacion Pedagogica* (272). Buenos Aires: Jorge Baudino Editores.
- Mahoney, C. (2012). How should teaching, learning and assessment evolve? How to drive quality teaching. *Blue skies. New thinking about the future of higher education*.
- Marton, F., & Saljio, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- McAleese, M. (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. doi:1.0.2766/42468 ISBN978-92-79-30360-9
- Mena, M. (2004), (ed). La educación a distancia en América Latina. Modelos, Tecnología y realidades. *RIED - Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*, 7(1-2), 318. Retrieved from <http://ried.utpl.edu.ec/en/node/550>
- Oblinger, D. (2012), (ed). *Game Changers: Education and Information Technologies*. EDUCAUSE. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7203.pdf>
- OECD (2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/imhe/learningourlessonreviewofqualityteachinginhighereducation.htm>
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London & New York: Routledge.
- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00145017>
- Rué, J. (2013). Formación Docente de Profesorado. Una perspectiva internacional. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 17–22.
- Shulman, S. L. (1999). Taking Learning Seriously. *Change*, 31(4), 10–17.
- UNESCO (2005). *Education for All - The Quality Imperative*. Paris. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>

- Xodo, C. (2000). *L'università che cambia*. Padova: Cleup.
- Xodo, C. (Editor) (1996). *Apprendere all'università*. Padova: Cleup.
- Xodo, C., Orlando, L., Galliani, L. (2000). *Riscrivere i percorsi della formazione*. Lecce: Pensa.

Sitografia

- Carnegie Mellon Foundation: <http://www.carnegiefoundation.org/>
- International Society for the Scholarship of Teaching & Learning: <http://www.issotl.com/>
- Bologna Process: http://www.bolognaprocess.it/index.php?id_cnt=
- Strategia Europea per il 2020: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm
- Tuning Educational Structures in Europe: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
- Society for Teaching and Learning in Higher Education: <http://www.stlhe.ca>
- The Higher Education Academy: <http://www.heacademy.ac.uk/>

La formazione universitaria e la didattica

University education and didactics

Massimo Baldacci
Università Carlo Bo, Urbino
massimo.baldacci@uniurb.it

ABSTRACT

This paper intends to consider the role of university education within the existing social and historical transformations.

In the first part the reconfiguration of the formative mission of the university as a passage explored by a curriculum centered on the knowledges to a curriculum centered on the competences. A curriculum centered on the competences intends to stimulate the formation of citizens equipped with solid cognitive and professional competences, elevated and flexible. The integration among courses of teaching, laboratories, seminars and apprenticeship can allow to reach this level and to overcome the encapsulation of the university formation.

In the second part the matter deepens the question related to the relationships between university education and the new forms, faster and faster, of social change. To this purpose it is not enough to form a subject that has learned to learn for the whole life. It is necessary to guarantee the ability to readapt the cognitive habits, to promote the flexibility of the habits of mind through the diversification of the experiences of in operation learning of the continuous and unpredictable social changes.

Il presente contributo intende considerare il ruolo della formazione universitaria all'interno delle attuali trasformazioni storiche e sociali.

Nella prima parte viene esplorata la riconfigurazione della missione formativa dell'università come passaggio da un curriculum centrato sulle conoscenze a un curriculum centrato sulle competenze. Un curriculum centrato sulle competenze intende stimolare la formazione di cittadini equipaggiati di competenze cognitive e professionali solide, elevate e flessibili. L'integrazione fra corsi d'insegnamento, laboratori, seminari e tirocinio può consentire di raggiungere questo livello e di superare l'incapsulamento della formazione universitaria.

Nella seconda parte si approfondisce la questione relativa ai rapporti tra formazione universitaria e le nuove forme, sempre più rapide, di cambiamento sociale. A questo scopo non è sufficiente formare un soggetto che abbia imparato ad apprendere per tutta la vita. È necessario assicurar la capacità di riadattare le abitudini cognitive, di promuovere la flessibilità degli abiti attraverso la diversificazione delle esperienze di apprendimento in funzione dei mutamenti sociali continui e imprevedibili.

KEYWORDS

University education, Competences, Habits of mind.
Formazione universitaria, competenze, abiti mentali.

1. Gli scenari formativi dell'economia cognitiva

Per mettere a fuoco il problema della *didattica universitaria*, si devono esaminare le trasformazioni del contesto storico-sociale in cui l'università svolge la propria missione formativa. Detto in modo schematico, tale contesto è oggi caratterizzato dalle dinamiche dell'economia della conoscenza, che richiede produttori equipaggiati di competenze cognitive e professionali non solo solide ed elevate, ma anche flessibili rispetto al mutamento degli scenari produttivi. Così, alla classica visione della formazione universitaria come formazione culturale, si è affiancata quella che la vede come alta formazione professionale (Cfr. Moscati, 2012, pp. 47-50). Tale connubio di funzioni, in realtà, ha generato non poche contraddizioni, e l'università non sembra ancora aver trovato un punto di equilibrio tra queste esigenze. Ma qui ci interessa semplicemente mettere in luce come questa riconfigurazione della missione formativa dell'università stia determinando una transizione paradigmatica da curricula centrati sulle conoscenze a curricula centrati sulle competenze. Si tratta di una transizione che trova non poche resistenze, perché si teme che essa possa portare a una subordinazione dell'università alle esigenze del sistema socio-economico, spesso su base addirittura localistica (a rimorchio dei bisogni degli *stakeholder* del territorio). Ma se correttamente intese le competenze sono alla base non solo della formazione del produttore, ma anche di quelle del cittadino democratico (Baldacci, 2014). Ciò premesso, si deve pensare a una riarticolazione del compito formativo dell'università capace di comprendere sia le conoscenze sia le competenze, piuttosto che passare dalle une alle altre. In questo contributo, rapportheremo la didattica universitaria a questo genere di compito formativo.

Il motivo per cui si è cominciato ad affermare che le conoscenze acquisite all'università devono diventare "competenze" è collegato alla critica di modi di apprendere che rimangono incapsulati nel contesto accademico, senza che l'individuo sappia servirsene al di fuori di tale contesto. Per questo motivo, si dice, il laureato deve compiere un ulteriore percorso formativo *on the job* prima di diventare un produttore efficace. Richiamiamo però il concetto di competenza. In linea di massima, per "competenza" s'intende la capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che riguardano non solo prestazioni riproduttive, ma anche e soprattutto la soluzione di problemi. In genere, alla competenza, così sommariamente concepita, si riconosce una struttura complessa, che connette varie componenti (Baldacci, 2010): la *conoscenza concettuale*, che riguarda il possesso di conoscenze relative ad un certo campo di attività culturale; la *conoscenza procedurale*, la quale concerne il possesso di cognizioni sulla struttura dell'attività esecutiva da compiere; la *metacognizione*, in forza della quale una competenza non si limita alla padronanza dell'esecuzione, ma comprende una certa rappresentazione della sua struttura e dei suoi criteri; la *conoscenza pragmatica o strategica*, che riguarda la capacità di usare le conoscenze come mezzi per scopi entro un certo campo d'attività. Un curriculum centrato sulle competenze, perciò, è un percorso formativo che si preoccupa di stimolare questi suoi diversi aspetti, nonché di realizzare la loro connessione. Ma come si possono coltivare le competenze all'università?

I dibattiti degli ultimi anni hanno portato a identificare alcune linee per la formazione universitaria delle competenze: i corsi d'insegnamento universitari (volti soprattutto al sapere); i laboratori (dedicati prevalentemente al saper fare); i seminari (intitolati al saper pensare); gli stage e il tirocinio (mirati al saper agire nel

contesto professionale, integrando sapere, saper fare e saper pensare). Ovviamente le funzioni formative caratterizzanti di questi momenti sono relative, e una loro parziale sovrapposizione è del tutto positiva. In altre parole, questi momenti non dovrebbero essere separati ma collegati tra loro. In ogni caso, il tirocinio va visto come lo spazio in cui i diversi aspetti della competenza s'integrano in funzione dell'agire professionale. Passiamo adesso a un rapido esame di ciascuno di questi punti.

I *corsi d'insegnamento*. Le competenze possono essere legate, sebbene con una certa approssimazione, a gruppi di discipline universitarie, il cui insegnamento deve fornire le conoscenze alla base delle competenze stesse. Questa infrastruttura di conoscenze ha anche la funzione di rendere significativa l'esperienza relativa agli altri momenti formativi.

I *laboratori* sono volti essenzialmente a dare un profilo operativo alla conoscenza, trasformandola in capacità di fare. Difatti, qualsiasi professione implica una serie di conoscenze procedurali, ma per lo più tali abilità non sono di tipo meccanico e non possono perciò essere coltivate solo attraverso la pratica. Una gran parte delle conoscenze procedurali deve essere legato a una base conoscitiva esplicita, e deve possedere un profilo riflessivo. Ciò è indispensabile, per non ridurre la capacità professionale a una serie di abitudini meccaniche, mantenendone viceversa un carattere intelligente. Così, nel laboratorio il fare, il sapere e il pensare si devono miscelare.

I *seminari* costituiscono momenti di approfondimento riflessivo di nuclei conoscitivi (generalmente, trattati nei corsi), di ipotesi operative (solitamente, esplorate nei laboratori) o di esperienze sul campo (sperimentate durante il tirocinio diretto), o – al meglio – di questioni trasversali a questi momenti (tematiche trattate teoricamente, esplorate operativamente e sperimentate sul campo). Il seminario si basa per lo più sulla discussione, attuata secondo i principi del confronto argomentativo.

Il *tirocinio* rappresenta il momento in cui l'integrazione tra sapere, saper fare e pensare – che già nel laboratorio trova un momento significativo – precipita nel contesto professionale reale. Senza questa esperienza diretta nel contesto professionale, le competenze rischierebbero di rimanere "incapsulate" nell'ambiente universitario, diventando accademiche nel senso deteriore del termine. Il tirocinio consente invece di rendere trasferibili tali competenze all'agire professionale in situazione, corredandole con quelle cognizioni pragmatiche che permettono di usare come strumenti per gli scopi della pratica professionale (Seely Brown, Duguid, 1991).

Se questi sono i "pezzi" della formazione universitaria, occorre però individuare la logica secondo cui tali pezzi sono montati in un congegno formativo unitario.

La visione tradizionale della formazione era orientata unilateralmente alle conoscenze fornite dalle diverse discipline accademiche. Ma anche quando integrava pratiche agite e riflessive (sia pure in forma debole), le concepiva in un'ottica lineare e gerarchica, secondo la quale prima viene la teoria e poi la pratica, alla quale era attribuito un carattere meramente applicativo. Seguendo questa logica, prima dovrebbero esserci i Corsi d'insegnamento, poi i laboratori – dove s'impara ad applicare le conoscenze –, e infine il tirocinio (collocato a valle del percorso formativo vero e proprio), durante il quale si fa pratica sul campo. Un simile modo di concepire la formazione delle competenze è viziato da un doppio limite. In primo luogo, misconosce che teoria e pratica s'influenzano reciprocamente, ed è perciò riduttivo collocarle in sequenza, si tratta piuttosto d'intrec-

ciarle. In secondo luogo, in questo modo le competenze vengono formate in vitro, e rischiano perciò di rimanere incapsulate nel contesto accademico, con rilevanti difficoltà nel momento del loro trasferimento sul campo.

Compiuta questa critica alla logica gerarchica del primato della teoria, occorre però una precisazione. Una logica basata sul primato della pratica è altrettanto limitata e unilaterale. Secondo questa logica, la competenza si acquisisce direttamente dalla pratica sul campo. Ovviamente, l'esperienza costituisce una componente importante della crescita professionale. Tuttavia, vi sono due modi d'apprendere dall'esperienza: quello meccanico e quello intelligente. Solo l'apprendimento intelligente porta a una vera crescita professionale. Un apprendimento meccanico dall'esperienza porta solo a contrarre abitudini professionali poco consapevoli, che col tempo tendono a irrigidirsi in *routines* prive di flessibilità. E una mentalità cristallizzata diventa un ostacolo all'innovazione professionale e al cambiamento. Ma quali sono i fattori che rendono intelligente l'apprendimento dall'esperienza? Ci limitiamo a segnalarne uno: la riflessività.

L'apprendimento è intelligente se è *riflessivo*, ossia se il soggetto agisce in base a ipotesi e analizza i risultati cercando di cogliere i nessi tra le idee e i fatti, modificando di conseguenza i tentativi successivi (Dewey, [1933] 1986; Schön, 1993). Diversamente, si avrà la tendenza alla strutturazione di pure abitudini. Pertanto, equipaggiare il soggetto di un abito riflessivo, costituisce il presupposto per apprendere in maniera intelligente dall'esperienza, e dunque per la crescita professionale continua.

Vi è, però, un ulteriore problema. Si è accennato che della struttura logica della competenza fanno parte i principi strategici che presiedono all'uso delle conoscenze concettuali e procedurali come mezzi per gli scopi di un certo campo d'attività. Si deve precisare che sebbene tali principi possano essere enunciati in maniera formale, la loro effettiva acquisizione si compie *nel* contesto della pratica. Ciò premesso, la questione è la seguente. La formazione universitaria delle competenze si compie in quel particolare contesto che è l'università. Questo non impedisce una connessione organica tra gli aspetti concettuali, procedurali e metacognitivi (tra il sapere, il fare e il pensare), ma appare dubbio che questo apprendimento possa includere anche i principi strategici dell'uso delle conoscenze nel loro contesto di utilizzazione tipica. Come si è visto, tale inclusione è affidata a pratiche di tirocinio che integrano l'istruzione formale, e permettono di contestualizzare le conoscenze. Tuttavia, l'apprendimento delle competenze rimane prevalentemente decontestualizzato, o avviene in forme specifiche al contesto accademico. Si può allora parlare di formazione di vere competenze? Se per competenza s'intende una capacità strutturata in funzione di uno specifico contesto d'uso, allora pare difficile che l'università possa conseguire realmente un traguardo del genere, se non in casi circoscritti e limitati a percorsi strettamente professionalizzanti. L'importante è che tali competenze non rimangano "accademiche" nel senso deteriorato del termine: scarsamente trasferibili, quasi incapsulate nella situazione d'istruzione formale. Questo è probabilmente il vero problema delle competenze universitarie: non tanto la mancata inclusione della componente strategica specifica ad un particolare contesto d'uso (a questo può provvedere *on the job*); ma il fatto che possano risultare troppo "accademiche", scarsamente trasferibili nei contesti professionali. Gli stage e il tirocinio vanno allora visti non tanto come momenti di formazione della componente strategica delle competenze (che richiede una pratica estesa, difficilmente comprimibile nei tempi del curriculum universitario), quanto come strumenti mirati a spezzare l'incapsulamento delle competenze, a facilitarne il trasferimento nei

contesti professionali e a formare un primo embrione delle componenti strategiche che in seguito – grazie alla pratica sul campo – completeranno il profilo delle competenze stesse.

2. Il meta-cambiamento e la formazione universitaria

Premesso quanto sopra, occorre però approfondire la questione in rapporto alle nuove forme del mutamento sociale. Nell'epoca dell'economia della conoscenza, infatti, il cambiamento sociale è diventato sempre più rapido e imprevedibile, e ciò richiede un mutamento anche nella logica della formazione universitaria.

Dapprima, la rapidità del cambiamento sociale e scientifico si è ripercossa su un'altrettanto celere obsolescenza delle conoscenze. A fronte di ciò, si è posta l'esigenza di una formazione continua del lavoratore, allo scopo di adeguare costantemente il suo corredo di conoscenze e di abilità al mutamento dei processi di produzione.

Poiché l'esigenza è quella di una maggiore celerità ed efficacia nell'acquisizione di conoscenze, ciò implica anche una trasformazione della formazione universitaria. Quest'ultima deve superare un'ottica limitata alle conoscenze, perché molte di queste presto invecchieranno. La priorità diventa quella di formare un soggetto che abbia imparato ad apprendere per tutta la vita. Il mutamento consiste, cioè, nel dare centralità, alla strutturazione di abiti mentali inerenti all'imparare ad apprendere. Rispetto all'obsolescenza delle conoscenze, occorre formare la capacità di continuare ad apprendere saperi per tutta la vita professionale. In ciò resta però un assunto implicito, ossia l'idea che gli abiti mentali non siano a loro volta soggetti a obsolescenza. Qualora l'esigenza di cambiamento investisse anche questi ultimi, il problema muterebbe però completamente. La formazione continua non sarebbe più limitata al continuo aggiornamento delle conoscenze e delle abilità. Essa interesserebbe gli stessi abiti mentali che garantiscono la capacità d'imparare ad apprendere. Diventerebbe una richiesta di mutamento continuo di *forma mentis*.

Posto ciò, si aprono due problemi: si è oggi in presenza di un'esigenza di questo tipo? È possibile una formazione come ristrutturazione delle *formae mentis*?

Secondo alcune interpretazioni, oggi stiamo entrando in una fase avanzata della modernizzazione sociale, che Beck (2000) ha definito come *modernizzazione riflessiva*. Tale fase sarebbe caratterizzata non solo dal cambiamento sempre più rapido, ma dal mutamento della modernizzazione stessa. Nelle fasi precedenti, la modernizzazione ha visto cambiamenti di tipo lineare, sebbene sempre più rapidi. L'ultima fase della modernizzazione vede invece il cambiamento dei modi stessi del mutamento sociale. Questo *meta-cambiamento* (Bauman, 2002) non è caratterizzato solo dalla rapidità, ma anche dalla rottura della linearità: mutano continuamente le forme della trasformazione sociale, rendendola poco prevedibile.

Se si assume che questa diagnosi sociale sia sostanzialmente corretta, anche se probabilmente i fenomeni descritti sono ancora in fase iniziale, ne derivano conseguenze rilevanti per la formazione universitaria.

La prospettiva di formare abiti mentali, legati all'imparare ad apprendere, entra in crisi. Difatti, tali abiti sono adattivi solo se i contesti sociali sono stabili, o cambiano in maniera lineare (rendendo necessario solo l'adeguamento delle conoscenze). Ma se tali contesti mutano in maniera rapida e non lineare, un corre-

do di abiti mentali duraturi può risultare un ostacolo all'adattamento sociale. Pertanto, sembra opportuno un mutamento nelle logiche della formazione universitaria. Non è più sufficiente preparare a un apprendimento continuo di conoscenze. Pare necessario assicurare soprattutto la flessibilità degli abiti mentali, la capacità di riadattare le abitudini cognitive in funzione di continui e imprevedibili mutamenti sociali.

Ma è veramente possibile un passaggio di questo genere? Com'è noto, gli abiti mentali sono piuttosto difficili da modificare. Secondo Peirce ([1898] 2009), per una legge naturale, i nostri abiti mentali – così flessibili in gioventù – tendono progressivamente a cristallizzarsi e a diventare imm modificabili. Se fosse realmente così, una formazione volta a favorire la plasticità mentale durante tutta la vita professionale, sarebbe semplicemente impossibile. Tuttavia, lo stesso Peirce ammette che vi sono eccezioni a questa legge: il filosofo e lo scienziato – se sono autenticamente tali – tendono almeno in parte a conservare la freschezza e la duttilità mentale di un bambino. Ma allora la legge della cristallizzazione degli abiti vale solo sotto certe condizioni, e assicurando condizioni differenti (analoghe a quelle di cui fruiscono il filosofo e lo scienziato) sarebbe possibile serbare la plasticità della mente. Ma quali sarebbero queste condizioni?

Bateson (1997)¹ descrive un particolare tipo d'apprendimento – l'apprendimento terziario – descrivendolo come il processo attraverso il quale s'impara a liberarsi degli abiti acquisiti, e s'apprende a strutturarne rapidamente di nuovi. Secondo Bauman (2002), nel regno del meta-cambiamento sociale sarebbe precisamente l'apprendimento terziario a poter garantire l'adattabilità degli individui, dando loro la necessaria flessibilità mentale. Tuttavia, questo passaggio si presenta problematico. Secondo Bateson, l'apprendimento terziario viene innescato dall'esistenza di contraddizioni nell'esperienza, per risolvere le quali occorre fare un salto logico nel modo di vedere le cose, conquistando un punto di vista più elevato e comprensivo. Nel compiere questo salto, ci si libera necessariamente delle precedenti abitudini circa i modi di vedere le cose, e si inizia a strutturarne di nuove, inerenti alla nuova angolazione conquistata. Ma questo processo è problematico e disagiata. Si tratta di spogliarsi di una specie di seconda natura (le abitudini mentali), e questa è un'operazione ostica e scomoda. L'esito è incerto e il disagio è sicuro, per non parlare della frustrazione in caso d'insuccesso.

A questo punto, la possibilità di una formazione capace di preparare a una costante ristrutturazione degli abiti mentali dell'individuo sembrerebbe fragile, in quanto affidata a un processo disagiata e con basse probabilità di successo. Lo spiraglio per uscire da quest'*impasse* può essere suggerito da Peirce, più che da Bateson. Difatti, Peirce ([1898] 2009) non parla tanto di modificare gli abiti consolidati, ma di "preservare" la plasticità degli abiti mentali. In altre parole, occorre prevenire la cristallizzazione degli abiti mentali, più che cercare di destrutturare *formae mentis* già irrigidite. Ma per fare ciò occorre contrastare una sorta legge naturale della crescita (Ivi, p. 332), aggiunge ancora Peirce. Come si può allora combattere contro questa "legge naturale"? In termini batesoniani, sarebbe necessario un precoce intervento dell'apprendimento terziario, prima che gli abiti in via di formazione possano consolidarsi. A questo scopo, la condizione consisterebbe in una diversificazione dei contesti d'esperienza, sia durante la forma-

1 Per l'uso del modello batesoniano in sede pedagogica, vedi Baldacci, 2012.

zione universitaria, sia dopo di questa. Bauman (2002) dice qualcosa del genere, sostenendo che la “polifonia” caotica e incontrollata di offerte formative – tipica delle società complesse, e destinata a svilupparsi – sarebbe capace di favorire l’apprendimento terziario e la conseguente flessibilità mentale. Tuttavia, mentre appare plausibile la necessità di un’esperienza diversificata e pluricontestuale per preservare la plasticità mentale, è molto più dubbio che essa sia anche sufficiente. Se intendiamo fondare una formazione universitaria capace di promuovere la flessibilità mentale, occorrerà ricercare le condizioni che devono accompagnare la necessaria diversificazione delle esperienze d’apprendimento. Si tratta di un oggetto di ricerca per la didattica universitaria. Ma si può ipotizzare che un contributo importante possa venire dal mantenimento di un profilo culturale della formazione universitaria, capace di incorporare in modo non residuale l’esperienza della ricerca, così da evitare di appiattirsi su competenze meramente professionali.

Riferimenti

- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2014). *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco-Angeli.
- Bateson, G. (1997). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: il Mulino.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso la seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1986; 1933). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Moscatti, R. (2012). *L’università: modelli e processi*. Roma: Carocci.
- Peirce, C. S. (2009; 1898). *Allenarsi a ragionare. Scritti scelti*. Milano: Mondadori.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Seely Brown, J., Duguid, P. (1991). Organizational learning and Communities of Practice. *Organization Science*, 2/1.



Professionalità docente e innovazione didattica.
Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari
**Teacher professionalism and didactic 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 rethinking 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.

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 curricolari 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 Ateneo – 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 orientata 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, è prevista 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 paventino*. 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 innovative. 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 PRODIG

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 un "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.

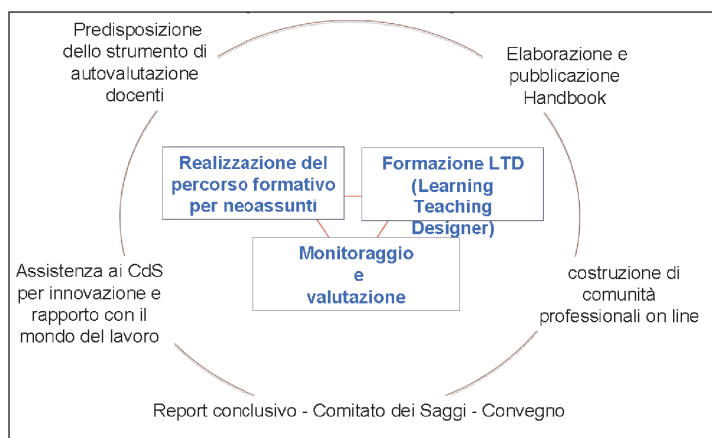


Fig. 2. Articolazione della seconda annualità di progetto PRODID

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-Ylance, 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.



Higher Education Instructional Change in a U.S. Context: Investigating the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) Innovations at Niagara University

Cambiamento dell'Istruzione Superiore negli Stati Uniti: Una ricerca sulle innovazioni relative alla Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) presso la Niagara University

Cynthia L. Kline, M.Ed.
cmckline@roadrunner.com
Paul J. Vermette, Ed.D.
Timothy M. Downs, Ph.D.
Danyelle A. Moore, M.Ed.
Niagara University, New York, USA

ABSTRACT

In mid-September 2013, two of the authors visited Lecce, Italy, presenting at a conference on higher education. Ten powerful and significant changes occurring across the vast U.S. collegiate panorama were shared. This list featured developments that made their way from theory to differing levels of implementation and practice at a small, highly regarded Vincentian university called Niagara, in the northwest corner of New York State. Among the highlighted initiatives, first and foremost, was the commitment to the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Ernest Boyer's vision of an alternative scholarly route to success for faculty via instructional excellence.

SoTL changes a university's culture, placing the teaching of students as a supremely important priority and the scholarship resulting from formal study of teaching as equivalent to that of traditional disciplinary research investigations. The experiences at Niagara University provide both a case study of implementation in one modern U.S. institution and a mirror with which to compare events in various institutions across Italy. The work occurring at Niagara rivals that of more prominent U.S. universities recognized as forerunners in the burgeoning SoTL movement. This article provides a brief history and definition of the Boyer Model of Scholarship, and suggests how institutions might adopt this paradigm to better develop faculty and appropriately assess the essence of the work they perform as professors.

A metà Settembre 2013, due degli autori di questo articolo sono stati a Lecce (Italia) realizzando una presentazione in una conferenza sull'istruzione superiore. In quella sede, è stato possibile condividere con i partecipanti i dieci cambiamenti più potenti e significativi che hanno avuto luogo nel vasto panorama dell'accademia americana. L'elenco si componeva di sviluppi di tipo teorico; così come da diversi livelli di implementazione e pratica presso l'Università di Niagara, nell'angolo Nord Est degli Stati Uniti. Tra le iniziative messe in evidenza è stata prima e soprattutto menzionato il lavoro di Ernest Boyer sulla Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), ovvero la sua visione su strade alternative comunque accademiche, basate sulla didattica, per il successo della formazione universitaria.

Il percorso tracciato dal movimento SoTL cambia la cultura universitaria, collocando l'insegnamento come priorità; e la "scholarship" (ricerca didattica) emergente dagli studi sull'innovazione didattica come una disciplina di ricerca che può allinearsi ad altre nell'ambito accademico. Le esperienze all'Università Niagara forniscono sia un caso di studio dell'implementazione dei suddetti concetti in una moderna istituzione americana; sia un'opportunità per la comparazione con i vari casi delle istituzioni italiane. Inoltre, il lavoro portato avanti dall'università di Niagara risulta competitivo con riguardo ad alcune delle più riconosciute università americane, potendo essere considerato all'avanguardia dell'emergente movimento SoTL. Questo articolo fornisce un breve resoconto e definizione del modello di Boyer su SoTL, suggerendo come le istituzioni potrebbero adottare tale paradigma sia come strategia per lo sviluppo professionale accademico, sia come adeguata base per la valutazione del lavoro del docente universitario.

KEYWORDS

Boyer model, faculty development, faculty learning communities, instructional support, SoTL. Modello di Boyer, Sviluppo Professionale del personale Accademico, Comunità di Apprendimento Professionale in ambito accademico, supporto alla progettazione, SoTL.

1. A Historical Perspective on Scholarship

Conversations have evolved over the last 25-30 years regarding the efficacy of higher education and the differences in institutions offering degrees of higher learning. While the research universities of the world are well recognized and noticeable for their many accomplishments and contributions to society and their advancements in thought and innovations, these institutions are a minority of the overall institutions charged with educating students at the post-baccalaureate level, and beyond. More specifically, the majority of institutions providing a college-level education in the United States have a more narrowly defined niche in the educational market, namely, focusing their efforts as institutions that emphasize undergraduate education (associate's degrees or bachelor's degrees) or offer both an undergraduate education as well as select graduate and professional degree programs. The genesis of this article suggests that with each of these types of institutions it may best serve their respective faculty by adopting the Boyer Model of Scholarship (1990) as a means to evaluate the contributions of faculty to their institutions and academic disciplines.

In terms of the initiation of this conversation, the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching contracted with Ernest Boyer and a group of his colleagues in the 1980's to assess how faculty research might be reconsidered to best fit the range of higher education institutions in the United States. This issue became prevalent in U.S. higher education as a result of the growth in the number and size of higher education institutions, which then led to the need for a more refined definition of the types of institutions that exist and the respective missions and goals of each institutional type. Braxton, Luckey, and Helland (2002) provide an excellent edited work that focuses on this very issue. The three main types of institutions are:

- Research Universities
- Master's Degree Granting/Comprehensive Institutions
- Liberal Arts Colleges and Universities

In addition, many states, counties or cities in the United States have developed community colleges that offer associate (2-year) and technical degrees, preparing students to either pursue a 4-year degree elsewhere or enter a vocational field in their area of education or certification. The major premise of Boyer's treatise is that each type of institution described above naturally requires different types of work, with the corresponding faculty evaluation processes carefully aligned with the institutional mission and expectations of faculty. In order to advance this premise, Boyer's Model placed a great emphasis on the evaluation of faculty research, with the goal of expanding this category of evaluation to include a typology of four types of *scholarship*, which are as follows:

- Scholarship of Discovery: traditional, peer-reviewed research and publications, and peer-reviewed grants.
- Scholarship of Integration: activities that lead to a synthesis of knowledge, possibly in the form of edited publications, textbooks, etc.
- Scholarship of Application: activities applying a premise of scholarship in social, educational or industry contexts; leading to outcomes such as industry-based education, service learning projects and publications, presentations to professional societies, etc.

- Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): focusing on the instructional design and processes as well as pedagogical outcomes and the improvement of educational experiences; can result in in-service training activities, conference presentations or peer-reviewed publications.

With this expansion of “recognized” faculty work from the single category of traditional, peer-reviewed research to a more robust set of four categories, defined as scholarship, institutions can better recognize the scope of faculty activities and faculty have the ability to better define the objectives of their scholarly work and professional activities. Of course, it is incumbent upon each institution to define which types of scholarship will be recognized and rewarded in terms of the traditional practices of faculty evaluation, including promotion and tenure.

An evolution of thought, yielding many great debates in higher education, has ensued as to the quantity and quality of research, preferably now referred to as scholarship, required in order for faculty to receive positive evaluations and qualify for promotion and tenure. Glassick, Huber and Maeroff (1997) provide substantive recommendations for the evaluation of professors. Institutions potentially considered as more progressive have made the distinction between the types of scholarship that faculty can and should be encouraged to engage in, and these same institutions clearly demarcate the rationale that their expectations are in alignment with the mission of the university. Many universities adopting the Boyer Model of Scholarship have also clearly articulated that a sufficient amount of peer-reviewed works must be included in a faculty portfolio in order for faculty to receive a positive performance evaluation.

Adoption of the Boyer Model by comprehensive institutions has been recognized as a viable solution to assist faculty with substantive teaching obligations, to also have the ability to develop a recognized and respected scholarship portfolio. Henderson and Buchanan (2006) affirm this perspective when they state: “The scholarship of teaching and learning seems a natural fit for teaching-intensive settings where the blend of scholarship and teaching issues can lead to work that will be appreciated and rewarded by colleagues in the faculty and administration” (p. 536). In consonance with this premise, numerous colleges and universities have adopted the Boyer Model of Scholarship, especially master’s degree granting institutions and liberal arts colleges and universities. Although research-focused universities remain fairly consistent with their expectations of faculty, expecting a high degree of peer-reviewed publications as well as the receipt of external funding from federal, state and private agencies, some of them have also begun to recognize a wider scope of scholarly activities as acceptable forms of professional work by their faculty.

One irony of higher education is that although most faculty received their academic development and terminal degrees from doctoral granting institutions, the majority of those same faculty will not be employed as professors by doctoral granting institutions. As a result, faculty employed by the master’s comprehensive and liberal arts colleges and universities quite often need to assimilate to a different faculty role than that of the people who served as their mentors and advisors. With the appropriate structures and developmental processes in place at these institutions, the majority of these faculty transform themselves into excellent teacher-scholars. In addition, faculty choosing positions at institutions that do not primarily focus on traditional research must not just become excellent teachers, but they must also be willing to engage in service and student advising.

2. Institutional Commitment to the Boyer Model of Scholarship

Institutions choosing to adopt the Boyer Model need to proceed carefully in order for this paradigm shift to succeed. This article presents Niagara University (NU) as one such institution that has adopted the Boyer Model, emphasizing the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) as a viable model for the creation of an efficient framework that maximizes faculty efforts in teaching and scholarship. This transition occurred with a change in leadership in academic affairs and a subsequent adoption of the Boyer Model, using the premise that institutions with higher expectations for teaching, service and student advising could best be served by this paradigm.

Initial conversations on the Niagara University campus strategically occurred with open discussion forums as faculty sought clarity regarding the expectations of their new academic vice president in order to be positively evaluated, either as an assistant professor or as a result of post-tenure reviews. Once faculty understood that the Boyer Model was accepted as an enhanced framework for evaluation, faculty development workshops were offered to further advance the Boyer Model and SoTL. The co-chairs of the University Promotion and Tenure Committee have also presented this framework to faculty in addition to being proponents of the use of a well-designed portfolio as essential to faculty clearly demonstrating the efficacy of their work. In order to perpetuate this philosophy, Niagara University's faculty development center's coordinator also began to espouse the viability of the Boyer Model and SoTL. In keeping with this focus, in the current academic year, a tenured professor has been assigned duties as the coordinator (lead faculty member) of the Faculty Learning Community (FLC), a forum that promotes faculty development across a wide variety of topics. As the lead faculty member of the FLC this individual has become the champion of this paradigm shift. Because this individual is a highly regarded colleague, faculty are moving toward embracing the Boyer Model and SoTL to an even greater degree. Faculty development activities, sponsored by the university and facilitated by faculty and staff at NU, continue to further this movement toward becoming teacher-scholars. Most importantly, faculty at Niagara University fully understand that the Boyer Model is acceptable to use as a framework for faculty development plans and portfolios, annual and post-tenure evaluations, and promotion and tenure applications.

Additional outcomes to this paradigm shift include confirmation that ongoing faculty development is imperative and reliant upon clearly defined faculty expectations. Finally, the development of scholarship beyond the more traditional Scholarship of Discovery is essential; although it is also important to recognize that faculty who choose to focus their efforts in the area of traditional research will be reviewed with an equitable framework for evaluation.

3. Bridging Theory to Practice

Operationalizing the Boyer model within a U.S. university presents unique opportunities and challenges. Much has been written about the uncertain nature of translating SoTL theory into effective practice (Boshier 2009; Ochoa 2011). This lack of prescription has created great opportunity for individual institutions to define its use in a way that is most consistent with the specific mission, traditions, resources and history of the school. Thus, each institution or its component colleges, can custom-tailor practice while maintaining fidelity to both the intent and theory behind the Boyer Model, especially the SoTL component.

The common framework of the U.S. professoriate is three-dimensional. By identifying standards for quality teaching, service and research, the tenure track pathway is becoming clearer. Adoption of the Boyer Model assists in framing this clarity and providing options that were not discernible in the past. Crucial to promotion and tenure decisions at Niagara, is the fact that faculty members must show high levels of achievement in each of the three dimensions, with teaching becoming more critically important over the past decade. In its mission and Community Commitment, Niagara University professes that faculty have a responsibility to teach students in accordance with the following statement called the Community Commitment:

We, as the University Community of Niagara University, promise to, challenge and inspire students to think critically and creatively and to promote overall intellectual growth, contribute to an environment in which students may develop themselves as a whole person, and help students to recognize their place in the world and understand their responsibility to others, particularly with regard to marginalized people.

Moreover, when the scholarship of teaching is recognized as equivalent to the scholarship of discovery, teaching can be seen as both a good in itself and as the focus of a highly valued research agenda. In order to promote both instructional growth and accomplish the tasks stated in the Community Commitment above, faculty must be willing to embark on a journey as teacher/researcher, sharing findings of their own classroom experiences, collaborating with the wider University community, and recognizing avenues for continuous growth. Reciprocally, the institution must foster the potential of each person and publicly honor and promote the essence of SoTL while committing to an infrastructure of support.

Several years ago, a pertinent piece by Ochoa (2011) discussed the topics mentioned here and put the realities of SoTL into a generalized American context. She echoes the message once again that scholarship of teaching begins with the commitment to, and practice of, scholarly teaching, that it involves the systematic examination of teaching through scholarly analysis, and that dissemination of findings from those examinations to the larger educational community is paramount. As she closes that article, she makes five recommendations that are worth serious consideration by every higher education institution:

1. Create and support a pedagogical focus on campus that assures all persons in the teaching function have the training and support to be effective instructional leaders.
2. Increase the visibility of pedagogical excellence and scholarship, incorporating such into the indoctrination process for all new and future faculty, as well as promoting among senior faculty.
3. Contribute publically to the discussion of the scholarship of teaching.
4. Consider quality of teaching fully in the tenure and review process. SoTL should have EQUAL prominence with existing criterion of the professoriate.
5. Breed the attitude that quality pedagogy is valued as integral to a positive student experience, and reward faculty for making gains in this area.

These five general prescriptions are woven throughout the next section of the article, which demonstrates how SoTL is manifested in the daily operations of Niagara University.

4. Implementations at Niagara University

Before continuing, it is worth taking a few moments to assure a clear picture of the interrelationship between *scholarly teaching* and the *scholarship of teaching*, as the implementations that follow may represent either, or simply provide the requisite infrastructure to facilitate their pursuit.

Niagara University acknowledges the importance of both *scholarly teaching* and the *scholarship of teaching* as avenues for maximizing the student learning experience. These are similar, yet distinct in their focus and intent. “The purpose of *scholarly teaching* is to affect the activity of teaching and the resulting learning, while the *scholarship of teaching* (and learning) results in a formal, peer-reviewed communication in appropriate media or venue, which then becomes part of the knowledge base of teaching and learning” (Richlin & Cox 2004).

For example, one of the authors in her Master’s degree program at Niagara studied and researched various models of cooperative learning, with the intent of employing it in her own classroom. This, an effective use of researched-based pedagogy to assist the learning of her students, represents scholarly teaching. As a result of her developing expertise, she and another of the authors created a cooperative learning model of their own which is now known by the larger educational community (through publication and workshops) as the “Dual Objective” model (Kline & Vermette 2014). This supplemental activity adds value to the body of knowledge on cooperative learning by disseminating it to others, and therefore serves as exemplar of *scholarship of teaching*. Dissemination may take a variety of forms, including publication in a peer-reviewed journal, as a case study, white paper, think piece, as conference proceedings, etc. each with the purpose of furthering the knowledge base on efficacy in teaching.

As you continue to read the entries below, ask yourself, “How does this enhance student learning” and “How does this contribute to the discipline of teaching?” Your answers provide evidence for the benefits of engaging in such scholarship.

4.1 *The Center for the Advancement of Scholarship, Teaching and Learning (CASTL)*

“The institution that respects and embraces SoTL, must also have a mechanism for supporting instructional growth and teaching improvement, which we see evidenced in the proliferation of teaching centers across the nation’s universities (Ochoa 2011).”

Niagara’s venture into systematically supporting teaching effectiveness began to take shape in earnest at the turn of the millennium. It was then that a group of faculty, who cared deeply about teaching, was provided monetary support from the institution for their first annual Conference on College Teaching. This group, that later became known as the Committee on College Teaching and Learning (CCTL), then led the initiative to promote active and integrative learning across the campus. In 2006, the committee received administrative support for their endeavors to promote quality teaching in the form of a department of Instructional Support. In 2010, NU made a strategic decision to hire a vice president of academic affairs that fully supported the Boyer Model of scholarship, understanding the positive impetus this would have on facilitating the needed cultural shift toward optimizing the student experience. In 2011, the Center for the Advancement of Scholarship, Teaching, and Learning (CASTL) was established; which so-

lified the institutional commitment to scholarship, teaching, and learning through providing both prime physical space and support for expanded programming.

The mission of the Center for the Advancement of Scholarship, Teaching and Learning is to provide instructional support services for faculty, which in turn, improves teaching and enhances the student learning experience. Support includes assisting face-to face and on-line professors in developing effective pedagogy through various professional development opportunities. Pursuits in this domain are often thought of as “learning from teaching,” which is closely aligned with social constructivism and student-centered learning. The focus becomes sustained faculty growth and development throughout one’s career.

The center assumes the role as educational change agent charged with the promotion of *scholarly teaching* as well as the *scholarship of teaching*. All workshops, Teaching and Learning Conversations, Faculty Learning Communities, consultations, and growth plans facilitated by CASTL are rooted deeply in scholarly practice. As the influence of CCTL and CASTL affect larger numbers of faculty, far more are pursuing the subsequent action of scholarship as an avenue for personal growth and/or completion of the professoriate.

CASTL offerings include on-demand tutorials, workshops and personal consultations, special events, Teaching and Learning Conversations, Faculty Learning Communities, the CCTL annual conference, CCTL active learning grants, Small Group Individual Diagnosis, Instructional Perception Analysis and the Instructional Growth Plan to cite the majors. A more complete list is described in the section that follows.

4.2 *The Committee on College Teaching and Learning (CCTL)*

Active learning has a long history at Niagara, but the conscious and institutionalized promotion of such is relatively recent. Early in the 1990’s The Carnegie Foundation, a U.S. organization for academic policy and research, published a report aimed at improving teaching by applying the power of collaboration through shared, peer-reviewed research. NU’s then vice president of academic affairs realized that Niagara University was the perfect type of institution for this approach due to its emphasis on undergraduate teaching. In the year 2000, the Committee on College Teaching and Learning was established to investigate the possibilities. The co-chaired committee today proudly boasts membership from all four colleges at Niagara, Arts and Sciences, Business Administration, Education, and Hospitality and Tourism Management. This grassroots group serves as steering committee for cultivating institutional change focused on active and integrative learning, having received robust support from three consecutive academic vice presidents. This consistency fosters internal focus on quality teaching and sends a strong message to faculty that pursuits involving scholarship of teaching at Niagara warrant serious attention and are of worth to the institution.

The CCTL committee hosts an annual international conference on active and integrative learning, which brings together nearly 150 professors, administrators, faculty developers, and students from approximately 16 different institutions. Nearly half of the presentations in 2013 were faculty from the Western New York region sharing their SoTL findings, often presenting with students and/or colleagues. The day-and-a-half long conference is host to experts in the field of teaching and learning as keynote speakers. Respected regionally as a great source of inspiration for the spring semester, proven teaching strategies are offered in

abundance and numerous SoTL projects, partnerships, and collaborations have originated as a result of networking opportunities afforded participants.

Although the annual conference is the most visible sign of the active, integrative learning culture from outside, that culture continues to develop internally. CCTL's active learning grants, designed to promote an incentive for faculty members to initiate active learning experiments in their classrooms, have become a normal part of Niagara University's culture. Serving as impetus for numerous faculty projects, these \$1000 mini-grants often fund attendance at discipline-specific state, regional and national conferences, providing a venue to share the results as scholarship of teaching and learning.

With the growth of the CCTL conference each year, and the visibility created through the active learning grants, Niagara continues to strengthen their prominence as an institution respected and recognized for quality teaching and learning.

4.3 Faculty Learning Communities (FLC's)

Work done by Milton Cox (2002) and others has resulted in the creation of Faculty Learning Communities at Niagara. These small, interdisciplinary, face-to-face groups of faculty are committed to collaboratively improving instruction. Niagara has had several over the past six years, but when Vermette became lead faculty member for 2013-2014, changes took place: a more diverse faculty was recruited (totaling 29 across all four colleges), a commitment to investigating good teaching practices was redefined, and a sense of community and strong relationships were fostered. This latter point was also exacerbated by dividing the 29 individuals into smaller cross-disciplinary teams in the spring 2014 semester to pursue common projects.

Currently the FLC does several things:

1. Every two weeks, a one-hour meeting provides members a chance to openly discuss instructional situations (similar to Japanese lesson study) and to share innovations and experiences from their own classes.
2. The FLC formally studied two of Ken Bain's famous books on higher education, (Bain 2004; 2012) using his suggestions, stories and advice as focal points for deep discussion. Much of this conversation has served as stimuli for further study and further conversation.
3. Finally, by breaking into numerous sub groups, a host of investigative projects were spawned for the spring semester. Some of these collaborations will make their way into print as publishable papers supported by the SoTL culture developing at NU.

The University intends to demonstrate its growing confidence in the FLC over the next few years by renewing its funding. Current data show nearly 25% of full-time faculty at Niagara as formally engaged in actively improving instruction, surpassing 2013 projections. Continued expansion of the human base of the FLC will extend its influence to a wider swath of faculty.

4.4 Student Evaluations of Teachers (SET's)

Student evaluations of teachers, (known today as SET's), play a key role in Niagara's protocols for measuring the student learning experience. Some faculty however, doubt the validity and usefulness of such assessments, and brush them off, desperate to ignore student voice. These reservations are valid, when SET's are poorly designed, when feedback is delayed, or not provided, or when they are used as summative evaluations for administrative purpose (usually punitive). Recent work by Benton (2010), Marsh (2007), Felder and Brent (2008), all confirm however, that well designed and effectively conducted student surveys reveal important information, and that this information can indeed be used to improve teaching. Ongoing work being done by Kline, Goacher, Aquino, Moore, Vermette (and others) at Niagara supports this notion. Both the SGID and IPA processes described below have shown solid evidence of improvements in student perceptions, engagement and achievement as a result of using SET's as measurement tools; naysayers beware!

4.4.1. Small Group Instructional Diagnosis (SGID)

The Small Group Instructional Diagnosis (Clark 1979) was originally designed to evaluate the classroom experience using formative feedback from students to help improve course quality and instructional effectiveness. Although it may be used at end of term, or as a final evaluation, it is most commonly employed formatively at midterm. To conduct the SGID, a facilitator meets with a class (usually in the absence of the professor), and gathers feedback regarding aspects of the class that they find positive as well as recommendations for change to improve the learning experience. The facilitator compiles the data and reviews the findings with the professor at a follow-up meeting, and/or in writing. The information is historical, and the process is conducted only once with a given group of students. The onus to modify practice lies within the purview of the professor. Professors often seek assistance from instructional support staff, colleagues or the lead faculty member (LFM) when considering corrective action.

4.4.2. Instructional Perception Analysis (IPA) and sustained mentoring

The Instructional Perception Analysis involves employing multiple student perception surveys, of the same class, administered as baseline, mid-plan and endpoint, to highlight areas of strength in the classroom experience and to surface areas of opportunity. The timeframe involves a minimum of two semesters but may be extended for added benefit. The focus for each professor's development is determined by the professor as "driver," assisted by "guide" and "facilitator," who are educational specialists/experts, (Aquino, Vermette 2012; 2013; Kline, Aquino & Vermette 2014). The ensuing action plan, developed collaboratively, employs sustained mentoring by the guide and facilitator to improve the quality of teaching by a content expert with limited or no previous pedagogical background.

Following are the components of the process, now referred to as the KAV model:

1. Perform structured peer observations and provide feedback following the driver-guide model (Aquino & Vermette 2013) across a semester

2. Design Instructional Perception Analysis survey
3. Administer survey to students
4. Analyze survey results and create recommendations for driver
5. Discuss Instructional Perception Analysis data and instructional recommendations with driver for consideration.
6. Implement changes chosen by driver
7. Assess effects of implementation and determine next steps
8. Repeat steps 3-7 until driver is pleased with all data outcomes of interest. A minimum of three surveys are needed to serve as baseline, mid-plan and endpoint analyses.

In the above model, the roles of each participant are crucial to successful implementation. The guide conducts classroom observations, as well as providing pedagogical intervention aligned with survey results. The facilitator manages the process, collaborates on survey design and implementation, retrieves, interprets and manages the data, and contributes pedagogical insights complementary to those of the guide. In sustained mentoring, it is vital that all parties trust one another and that they cultivate a culture within their team of acceptance, respect and openness.

The primary differences between the above two options is their time commitment, the specificity of the data provided, and the process employed for subsequent action. The SGID is a one-time snapshot showing an overview of general class perceptions, it is administered and feedback provided generally within the equivalent of two class periods, and the ensuing change is solely owned by the professor. The IPA, as a sustained mentoring model, extends across two semesters or more, is highly structured, provides far more specific detail, and relies on the interactions between professor, guide and facilitator to direct and manage the resultant change.

Historically the use of the SGID at Niagara preceded the development of the IPA. In fact, the creation of the IPA was the result of the scholarship of teaching between two faculty members engaged in improving instructional practice (Aquino & Vermette 2013). This is a prime example of how SoTL facilitates growth and focuses organizational development.

4.5 Instructional Growth Plan (IGP)

The Instructional Growth Plan (IGP) is an action plan designed to track professional development and corresponding performance for the individual professor over time. It may employ multiple measures demonstrating progress toward completion of the professoriate or numerous other indicators of teaching and professional success. It is anticipated to serve as a clearinghouse of sorts, for faculty use in tracking personal development throughout their career. It will be diagnostic, rather than administrative in purpose and it will most likely be voluntary. Currently, the plan is in under development, mostly in conceptual stages, while individual elements are being piloted within the College of Art and Science.

4.6 Individual consultations

Individual consultations are available by appointment with CASTL staff, or informally on a drop-in basis. Popular requests involve teaching strategies, availabili-

ty or use of specific resources or teaching tools, technology integration and functionality, curriculum design, assessment, classroom management, syllabus review, personalizing instruction, etc.

Although department chairs are the first line faculty resource, when questions relate to teaching, CASTL personnel are often better equipped for the role, and may be perceived as a “safer” alternative than the chair, who has administrative authority. Currently, all CASTL staff have education backgrounds, including classroom experience, which facilitates advisement.

Often consultations will begin around a technology question relating to the University Learning Management System, or incorporating technology into student coursework and lead to a deeper discussion of lesson purpose where selecting the correct technological tool for the task becomes critical (Graham 2005; Kenney 2012). This example mingles pedagogical knowledge with technological savvy, a very common combination of skills CASTL personnel rely on to provide service to faculty.

4.7 Writing retreats

In higher education, the demands of the professoriate, dictate a need for a balanced skill set enabling effective teaching, service to others, and the pursuit of scholarship. In reality however, it is not uncommon to have an imbalance in these skill sets to some degree. This may be apparent in the highly accomplished researcher and writer, whose pedagogy lacks luster, or maybe the superior teacher who struggles with academic writing. What if the two collaborated in a supportive environment designed to help both grow?

Integral to the charge of CASTL, is the expectation to assist faculty as they develop personal skills, in addition to advancing the institutional knowledge base related to the scholarship of discovery, integration, application, and teaching. The annual Walden Writing Retreat serves both purposes and satisfies challenges inherent in the act of scholarship. The retreat is an event where faculty can begin, refine, or finish articles they wish to publish. The five-day retreat includes activities intended to promote scholarship, and to create opportunities for faculty members to write and consult with experienced publishers.

4.8 Promotion and tenure workshop

Promotion and Tenure is one of the goals that all full-time tenure track faculty work toward throughout their careers. Due to the importance of this process, it is imperative that faculty members clearly understand the expectations in order to plan for such accordingly. In answer to this need, CASTL hosts a P&T workshop annually. At the workshop, the chair of the Promotion and Tenure Committee, the vice president of academic affairs and a recently-tenured faculty member clarify the importance of each element of the professoriate (teaching, scholarship, and service) providing pertinent advice on acceptable evidence of each.

4.9 New faculty orientation

Services available at an institution can be purposefully utilized only when potential users are aware of their existence. This tenet is a common foundation of well-

planned orientation programs. New faculty orientation at Niagara attempts to acclimate new faculty to crucial institutional processes, programs and facilities providing mandatory information in one eight-hour day. As the principles of active and integrative learning are deeply embedded in Niagara's mission, and educational philosophy, and these are championed through CCTL and CASTL, time is now allotted to discover CASTL during new hire orientation sessions. New faculty visit the physical space, learning about the resources, services, and meeting the staff. Although time is short, the theme of Niagara's focus on quality teaching permeates the entire day from presentations by the vice president of academic affairs, the chair of the Promotion and Tenure Committee, and the CASTL team. By the end of the first official day at Niagara University, new faculty members are very aware of the importance of teaching and learning as expressed during the hiring process and the CASTL resources at their disposal.

4.10 Professional Learning Communities (PLC's)

An outcome of the 2012 CCTL conference was the creation of a virtual Professional Learning Community (PLC), established to provide a forum for exchanging scholarly discourse related to selected books on classroom instruction and best practices in teaching. Since its creation, the PLC has grown to encompass cross-institutional and international participation and perspectives from 13 different institutions. The PLC has three major components, the SPARK creator, the technology facilitator, and the members. The SPARK creator is an expert at artfully creating questions related to the readings that provoke and promote deep critical thinking for the discussants. The technology facilitator releases these bi-weekly to the PLC using Google Groups, managing any technology challenges, which have been few. The members are the primary discussants who respond to the SPARKs based on the readings and their classroom experience. The bi-weekly format promotes interplay between discussants, keeping the PLC active.

As can be expected, the SPARK creator is a vital role in this process and as such, the role is currently filled by the lead faculty member, Vermette. With an expert education background, Vermette facilitates the learning process, targeting the development opportunities within each reading segment. This is an important function because the discussants are all at varying levels of familiarity with effective pedagogy. Fulfilling the intended goal, most participants will experience with and report out changes in their teaching as a result of their experience within the PLC.

4.11 On-line course design PLC – Quality Review Process

The on-line course design PLC offers faculty the opportunity to immerse themselves in an on-line class experience while gaining relevant information related to on-line and hybrid policy and pedagogy. The PLC is a five-week voluntary course offered three times a year. The course commences with each PLC member creating his or her own learning goals which must be approved by the facilitator. The faculty members then complete activities and readings related to foundations of course design in the on-line environment, web-based activities, institutional policies, intellectual property, Americans with Disabilities Act, and the Learning Management System (LMS). Faculty will often participate in this on-line PLC prior to having a course they teach undergo the Quality Review for On-line and Hybrid Courses.

The Quality Review process conducted within each college is a process instituted to assure that all on-line classes meet uniform standards of quality delivery expected for the medium. The final assignment for the PLC includes submission of a reflection discussing how the course learning goals were met.

4.12 Teaching and Learning Conversations (TLC's)

Teaching and Learning Conversations were created by CCTL as an opportunity for faculty to come together to discuss teaching and learning in a less formal atmosphere than a workshop, but more formal than a chance encounter. The TLC topic is offered by the faculty member hosting the conversation, and is often related to personal scholarship, or best practices. This is also a venue appropriate for common challenges to be discussed and solutions discovered. Although advance registration is preferred, informal drop-ins are always welcome and participants may come and go as they please. This flexibility and informality coupled with the relaxed atmosphere of the CASTL location encourages participation and stimulates interest.

4.13 Expert workshops

Expert workshops are similar to TLC's in intent, but as workshops, there is a more formal agenda and specific planned content. This forum provides faculty the opportunity to showcase personal expertise, or to share results from scholarship endeavors. These workshops are often more technique-based, where particular strategies, pedagogical approaches, and technology use are often explored with colleagues. In addition, these have the added benefit of fostering interdepartmental and intercollegiate collaboration and exposure. Currently coordinated through CASTL as single occasion events, there may be worth in considering options for a more systematic, sustained approach to sharing personal expertise with colleagues throughout the University family (B. Iannarelli, personal communication, January 20, 2014).

4.14 Faculty peer training videos

An alternative method of accessing peer expertise is through the faculty peer video library.

Created by faculty for faculty, these videos demonstrate an effective teaching strategy or technique as it is used in class. The video includes an explanation of the strategy, how it enhances student learning, and suggests how the strategy could be applied in different content areas. The videos are on an internal faculty portal accessible at any time of the day.

4.15 Teaching awards

Ochoa tells us in her recommendations for promoting the Scholarship of Teaching and Learning, that it is important for institutions dedicated to the pursuit of SoTL to cultivate the attitude that quality pedagogy is valued as integral to a positive student experience. She goes on to add that faculty making advances in

this area should receive special reward as well. Niagara University has two such awards, one of which debuted last year.

The Excellence in Teaching Award hosted its inaugural presentation in 1990, as a formal display of the commitment Niagara University places on teaching quality. The award is presented annually at a faculty breakfast in the fall semester. The faculty member receiving the award welcomes in the next freshman class and is an honorary member of CCTL for that academic year.

The Innovation in Teaching Award first presented in 2013, is formal recognition for those individuals who take risks in the classroom, reaping great success in student learning and classroom environment. This, like the Excellence in Teaching Award, will be presented annually.

5. In Closing

It is obvious that Niagara has grown tremendously because of its relationship with, and commitment to SoTL. It should be understood that the authors are extremely proud of this trajectory. It may not be so apparent that this “continuous improvement” mantra requires a commitment to sustained focus and hard work in order to maintain these achievements while new feats unfold.


The authors wish to close this article with three reminders for Niagara faculty and to all colleagues in universities around the globe:

1. Keep the original purpose and mission of higher education; the effective teaching of young people, at the center of your efforts, priorities and your commitment of resources. The paradigm has shifted and student learning should clearly be the outcome of choice everywhere.
2. Believe that teaching is a learned skill and is not an inherited ability; that highly effective teaching is not a direct result of earning a terminal degree; and that poor teaching does not get better with practice (repetition). However, teaching does improve with planned and individualized interventions, within a supportive and collaborative culture, and in a context that recognizes that the formal study of pedagogy is a respected form of scholarship and a legitimate advancement of the discipline.
3. Recognize that there are four factors of modernization that are changing the immediate future for higher education. Harsh economic realities (MOOCs, excessive tuition costs, sustained unemployment, etc.) are taking a toll, the technological revolution will continue (and present its options with glitz and great promise), the student body will become more diverse and varied in their prior knowledge, experience and skill, and the global context for institutional decision-making will expand. These four factors of modernization increase the importance of good teaching as remedy to their influence, (in both face-to-face and on-line contexts) and, by extension, promote the need for attention to the Scholarship of Teaching and Learning.

References

- Aquino, C., & Vermette, P. (2013). Improving Teaching: A Sustained Mentoring Collaboration Between Accounting and Education. *Advances in Accounting Education*, 14, Emerald Group Publishing Limited, 101-129.
- Aquino, C., & Vermette, P. (2012). Improving Teaching in a Freshmen Managerial Account-

- ting Class: Collaboration Between Accounting and Education, American Accounting Association (AAA) - Southwest Regional Meeting, Teaching, Learning and Curriculum Section (TLC). New Orleans, LA, Mar 2012.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bain, K. (2012). *What the best college students do*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Boshier, R. (2009). Why is the Scholarship of Teaching and Learning such a hard sell? *Higher Education Research & Development*, 28(1), 1-1.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. New York: John Wiley and Sons.
- Braxton, J. M., Luckey, W., & Helland, P. (2002). Institutionalizing a broader view of scholarship through Boyer's four domains. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 29, 2. San Francisco: Jossey-Bass, Wiley Publications.
- Brent, R. & Felder, R.M. (2008). Proceedings from ASEE Annual Conference: A Professional Development Program for Graduate Students at North Carolina State University.
- Clark, D. J., & J. Bekey. (1979). Use of small groups in instructional evaluation. *POD Quarterly*, 1(2), 87-95.
- Cox, M. D., & Richlin, L. (2004). *Building faculty learning communities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Graham, C. R. (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Henderson, B. B., & Buchanan, H. E. (2006). The scholarship of teaching and learning: A special niche for faculty at comprehensive universities. *Research in Higher Education*, 48 (5), 525-543.
- Kenney, J. L. (2012). Getting results: Small changes, big cohorts and technology. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 873-899.
- Kline, C., Aquino, C., & Vermette, P. (2014). Using Sustained Mentoring, Educational Expertise and Student Perceptions to Improve Teaching in an Intermediate Accounting Classroom. Manuscript under review.
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.). *The Scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (319-383). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Ochoa, A. (2012). The scholarship of teaching: yesterday, today & tomorrow. *Journal of the Professoriate*; 2012, 6, 1, 100.
- Richlin, L., & Cox, M. D. (2004). Developing scholarly teaching and the scholarship of teaching and learning through faculty learning communities. *New directions for teaching and learning*, 97, 127-135.
- Schnase, J. L., & Cunniss, E. L. (Eds.). (1995). Proceedings from CSCL '95: The First International Conference on Computer Support for Collaborative Learning. Mahwah, NJ: Erlbaum.



Internacionalización, virtualización y convergencia de la Educación Superior. Nuevos contextos para América Latina y Europa Higher Education internationalization, virtualization and convergence. New contexts for Latin America and Europe

Norberto Fernández Lamarra, Cristian Perez Centeno

nflamarra@fibertel.com.ar - cpcenteno@untref.edu.ar

Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires

ABSTRACT

In this article we draw on some of the diverse processes of change in Higher Education deriving from the implementation of the global political and economical dynamics, and the relating strategies of transnational cooperation. In this context, mercantilization, internationalization, virtualization and convergence are some of the phenomena cast out with regard to higher education. We particularly focus the relationship between the above mentioned global processes and the opportunities open by cooperation, in societies which higher educational systems are highly diversified, like is the case of Latin America and Europe.

En este trabajo problematizamos diversos procesos de la Educación Superior derivados de la implantación del proyecto político económico de la globalización y de las estrategias de cooperación transnacional resultantes. Mercantilización, internacionalización, virtualización y convergencia son fenómenos concomitantes que expresan el impacto a nivel educativo de la globalización. Particularmente nos enfocamos en la relación entre estos procesos de globalización y de cooperación en sociedades de gran diversidad organizacional, como lo son las de América Latina en términos de su Educación Superior, así como entre ésta y Europa.¹

KEYWORDS

Internationalization, Virtualization, Convergence, Higher Education, Latin America, Europe.

Internazionalizzazione, Virtualizzazione, Convergenza, Istruzione Superiore, America Latina, Europa.

Internacionalización, Virtualización, Convergencia, Educación Superior, America Latina, Europa.

- 1 El presente trabajo se basa en diversos estudios y desarrollos previos sobre la temática que Norberto Fernández Lamarra ha desarrollado durante los últimos años; fundamentalmente sobre la base de los textos publicados en 2010 y 2011, que se incluyen en la bibliografía.

1. Mercantilización, internacionalización y virtualización y de la educación superior

La internacionalización de la Educación Superior es resultante de un fuerte proceso de promoción de la mercantilización de la educación, fundamentalmente a nivel de la Educación Superior, junto a un proceso de virtualización de los cursos y programas favorecido por el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TICs) y de su aplicación pedagógica.

1.1 Mercantilización

El soporte ideológico de la globalización, el neoliberalismo, promueve – entre otras políticas – un fuerte proceso de privatización y libre disponibilidad de los bienes y servicios. En términos educativos implica concebir a la educación como un servicio transable, comercializable como cualquier otro *commodity*. Quienes fomentan esta liberalización señalan que los servicios de educación superior están ampliándose y diversificándose mediante el uso de internet, de modo que constituyen una actividad empresarial internacional cada vez más importante, que complementa el sistema de enseñanza pública y contribuye a la difusión en todo el mundo de la moderna economía del conocimiento.

Estas ideas, consecuencia de la creciente significación económica del conocimiento en la fase actual del desarrollo capitalista, impregnan fuertemente el debate educativo y han logrado imponerse a nivel global traduciéndose en decisiones políticas de carácter internacional. Desde 1999, el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS – GATS, en inglés-) incluye a la educación entre los servicios, tendiendo a la “liberalización en el comercio de servicios de enseñanza”, lo que obligaría a los países miembros de la OMC a eliminar las reglamentaciones o regulaciones nacionales que afecten el comercio de esos servicios. Debido a ello, la reglamentación nacional en materia de calificación, procedimientos, requisitos y procedimientos de concesión de licencias, normas técnicas, pasarían a ser objeto de “evaluación” por parte de la Organización Mundial de Comercio (OMC).

La mayor crítica al planteamiento de la OMC es que concebir “lo educativo como bien público en el sentido de bien comercial y de mercancía” implica una idea inaceptable para quienes defendemos la educación como un derecho social. Es imperativo que el acceso, desarrollo y regulación de los sistemas de la educación superior sea un asunto de soberanía de cada país, no susceptible a ser regulado por las fuerzas del mercado, a través de una organización supranacional. A su vez, debe considerarse que el intercambio de servicios educativos en términos comerciales es un proceso desigual entre mundos diferentes y asimétricos. La liberalización del comercio de la educación superior significa la generalización de contenidos y métodos y, por lo tanto, afecta valores y comportamientos de cada una de las naciones; hay, pues, fuertes contradicciones en las relaciones y efectos existentes entre el mercado y los valores deseables. Así, los estudiantes son concebidos como “consumidores”, las instituciones y los profesores como “vendedores” y el mercado global deviene en el gran ordenador social, lo que es incompatible con los principios de derechos humanos, de los que la educación es uno de los más importantes, por lo que debe garantizarse el acceso universal a la misma.

La inclusión de la educación en marco de las negociaciones del AGCS produjo la reacción y resistencia de diversas asociaciones, redes de enseñanza, univer-

sidades e instituciones educativas; los gobiernos latinoamericanos han adoptado una actitud común de rechazar este tipo de acuerdos en el ámbito de la OMC a través de las declaraciones conjuntas. Sin embargo, la educación quedó consagrada como una de las categorías previstas en el AGCS y, por lo tanto, sujeta a las negociaciones de liberalización del comercio de servicios².

Si bien la iniciativa de la OMC puede considerarse “congelada”³,

La mercantilización de la educación superior avanzará por otras vías; los problemas de reconocimiento de títulos y homologación de estudios seguirán requiriendo soluciones acordes a un mundo globalizado en que la movilidad aumenta y, especialmente, la de profesionales; las necesidades de asegurar la calidad de los estudios superiores seguirá existiendo y se volverá más crítica conforme se siga expandiendo la matrícula y la oferta educativa en el nivel superior. (Hermo y Bizzozero; 2009, p.107)

En América Latina existe un sector de servicios comerciales de educación superior no regulados y en expansión, generando un efecto no deseado y no controlado, como la instalación de un alto número de instituciones extranjeras, sin acreditación y sin control nacional, y con dudosos antecedentes institucionales en lo referido a la calidad de los servicios ofrecidos. La mayor parte de ellas operan como sedes locales de esas universidades o por acuerdo de franquicia, utilizando tecnologías virtuales, también de dudosa calidad. Por lo que, el proceso de mercantilización, en particular en materia de educación transnacional implementada a través de la educación a distancia, está ocurriendo a ritmo creciente en América Latina.

Por ello, si el desafío de la educación superior es sentar las bases para una sociedad más justa y más igualitaria, tanto a nivel mundial como regional y nacional, que asegure los beneficios de la educación –cada vez más imprescindibles en el mundo actual– a toda la población, o al menos a grupos poblacionales cada vez mayores, la concepción de la educación como servicio reemplazando la educación como derecho conlleva una fuerte tensión a nivel mundial, nacional y regional. Los procesos económicos y sociales derivados de la globalización y del desarrollo tecnológico tienden a una mayor concentración de la riqueza y de los medios de producción, información y comunicación; por lo que las desigualdades tienden a agudizarse, como ha ocurrido en América Latina en los últimos años. Si esta tendencia regresiva se consolida, cada vez serán más grandes las diferencias sociales, culturales y educativas, y mayores los sectores de población condenados a la pobreza y a la marginalidad social, cultural y educativa.

- 2 El AGCS clasifica los servicios educativos en: servicios de educación primaria, servicios de educación secundaria, servicios de educación superior, servicios de educación de adultos y “otros” (algunos países han propuesto incluir aquí actividades diversas vinculadas al comercio de servicios educativos como el de las agencias de reclutamiento de estudiantes extranjeros, los representantes/promotores de instituciones educativas extranjeras, entre otros).
- 3 De los 47 compromisos asumidos por los distintos países miembros del AGCS, en el año 2005 –en su mayoría– no se han implementado aún. A su vez, cada país presenta distintas necesidades y situaciones por las cuales se han establecido los compromisos.

1.2 Internacionalización y transnacionalización

Conjuntamente con los procesos de globalización se fortalecieron los procesos de internacionalización de la educación superior, comprendida como “una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización” (ANUIES; 1999, p. 87), lo que posibilita que las instituciones de educación superior logren una mayor presencia y visibilidad internacional que genera beneficios del exterior.

A su vez, los procesos de internacionalización están conduciendo a un nuevo escenario, como es el de la transnacionalización de la educación; definida por el Global Alliance for Transnational Education (GATE) como

Cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en la cual los estudiantes están en un país diferente (el país huésped) de aquel al cual pertenece la institución proveedora (el país proveedor). Esta situación requiere que las fronteras nacionales sean cruzadas por información educativa y por los profesores y/o los materiales educativos (traducción de García de Fanelli, 1999).

En América Latina la internacionalización o transnacionalización de la educación superior en diversos formatos⁴ se ha acentuado en la última década, a partir de: la instalación de sedes de universidades de Estados Unidos y Europa; de la multiplicación de programas de educación a distancia (con programas, materiales y títulos extranjeros, con o sin apoyo local); la aparición de carreras de grado y de posgrado con doble titulación; el asentamiento de universidades virtuales en consorcio entre instituciones extranjeras y locales; el incremento de los programas de intercambio de profesores y estudiantes de grado y de posgrado, con apoyo de la Unión Europea, de Australia, Estados Unidos y de Canadá. Un efecto no deseado y no controlado de la internacionalización de la educación superior en Latinoamérica es la instalación de un alto número de instituciones extranjeras, sin acreditación ni control nacional y con dudosos antecedentes institucionales, y en lo referido a la calidad de los servicios ofrecidos.

Por ello, se hace necesario y urgente que tanto en el ámbito regional como en cada uno de los países se adopten políticas que tiendan a promover los procesos de internacionalización de carácter positivo – como serían por ejemplo,

- 4 El GATE describe seis modalidades de educación superior de carácter transnacional: a) *Educación a distancia (distance education)* con una utilización cada vez mayor de tecnologías virtuales; b) *Educación a distancia apoyada localmente (locally supported distance education)* con programas y materiales de la institución proveedora suministrados por una institución local que brinda apoyo a los estudiantes; c) *Programas gemelos (twinning programs)* similares a los anteriores, excepto que los programas siguen el mismo currículo y el mismo horario que en la institución proveedora extranjera; d) *Programas articulados (articulation programs)* lo que permite a los estudiantes iniciar los estudios en una institución local y continuarlos y finalizarlos en la institución proveedora extranjera; e) *Sedes locales de instituciones extranjeras (branch campuses)* ya sea en asociación con una local o estableciéndose por sí mismas; y f) *Acuerdos de franquicia (franchising)* en los que la institución proveedora extranjera le otorga, a instituciones locales, la licencia para ofrecer sus carreras y títulos. La proveedora puede estar muy comprometida en cómo se enseña el programa o muy poco, generando en este último caso problemas de real certificación (o acreditación) de los estudios.

los de convergencia e integración regional – y limitar aquellos que impliquen un avasallamiento de los intereses nacionales y de la región, particularmente los de una transnacionalización no controlada y que atenten contra el fortalecimiento de los sistemas universitarios de cada país y del conjunto de la región. Fundamentalmente, de los que intentan convertir a la educación en general, y a la superior en particular, en “bienes comerciales transables en el mercado”, como ya fue señalado.

Para ello, los gobiernos latinoamericanos deberían establecer una estrategia consensuada para evitar que, en el ámbito de la OMC, se aprueben acuerdos basados en esa línea. Ejemplo de esa estrategia son las recomendaciones de la Conferencia Regional de la UNESCO sobre la Educación Superior –CRES- realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008 y la Conferencia Mundial de Educación Superior –CMES- llevada a cabo en París, en 2009. En efecto, uno de los planteamientos claves de las CMES es afirmar y reafirmar la concepción de la educación superior como un bien público y el conocimiento como un bien social. Tünnerman señala que

Sin duda, la CRES y la CMES lograron debilitar las políticas de los organismos multilaterales de financiamiento, que abogaban por la privatización de la educación superior y la disminución del papel del Estado en el financiamiento de la educación superior. (Tünnerman; 2008, p. 40).

Además de ello, con distinto énfasis, hay temas recurrentes en ambas Declaraciones, en la línea de lo que aquí se propone tales como la preocupación por la relevancia de la educación superior y la garantía de su calidad, la necesidad de generar nuevos modelos educativo-académicos -enfaticando en la pedagogía universitaria y en la renovación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, colocando el acento en el aprendizaje de los estudiantes y en la reconversión didáctica del personal docente-, el fomento del uso de las TICs como herramienta que contribuya al acceso a la educación superior, ampliando su alcance. Asimismo, realizan recomendaciones referentes a la igualdad de acceso y promoción de la equidad, se explicita y enfatiza la necesidad de universalizar el acceso y permanencia en la enseñanza media. En cuanto a esto, Latinoamérica presenta logros parciales, pues si bien se ha ampliado el acceso y la matrícula, son todavía bajas las tasas de egreso de la escuela media y – por lo tanto – la escolaridad en la educación superior en muchos países latinoamericanos. Si bien hubo significativos adelantos en las últimas décadas, en relación con la participación femenina en el total de las matrículas tanto de enseñanza media como superior, en materia de acceso de jóvenes indígenas o de las becas destinadas a jóvenes en situación de pobreza, aun son insuficientes las acciones realizadas.

1.3 Virtualización

América Latina muestra, en la última década, el fuerte crecimiento de las matrículas y del número de instituciones educativas y, por lo tanto, de la diversificación y segmentación de la oferta educativa, particularmente a nivel de la Educación Superior. En este contexto se aprecia un mayor grado de internacionalización así como un fuerte crecimiento de la educación a distancia y, muy especialmente, de la educación virtual, como efecto del rol creciente de las TICs.

La educación virtual es el principal instrumento para proveer de programas educativos transnacionales, por lo que se agrega una complejidad adicional a las

ya difíciles propuestas para su regulación. Sin embargo, a nivel mundial se han ido desarrollando diversas modalidades de regulación de la educación transnacional, ya sea por normas autoimpuestas por los países proveedores o exportadores, por las establecidas por los países “huéspedes” o importadores o por el GATE u otras agencias -como la norteamericana ACICS⁵-. Entre los establecidos por los países exportadores pueden señalarse los de Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia; entre los importadores, el recientemente elaborado por Israel frente al importante avance de la educación transnacional en su territorio. En América Latina han sido muy escasos los avances en materia de evaluación de la educación virtual, a pesar del importante desarrollo que esta modalidad está asumiendo a nivel internacional.

En trabajos previos (Fernández Lamarra, 2007) hemos considerado necesario analizar a la educación virtual tanto desde lo institucional como en relación con programas y carreras, en lo conceptual y metodológico, a fin de lograr una adecuada regulación y evaluación de la educación superior virtual, en especial por sus fuertes efectos sobre la internacionalización de la educación. Los países e instituciones proveedores deberán controlar seriamente la calidad de los programas que producen y exportan, y hacerlo en un marco de respeto a las normas vigentes en los países importadores, trabajando en conjunto con las instituciones educativas locales. Mientras que los países exportadores deberán intervenir en la regulación de dicha oferta para asegurar niveles mínimos de calidad, su pertinencia y, fundamentalmente, su accesibilidad para porciones crecientes de población que favorezca un ejercicio incremental del derecho a la educación.

En efecto, las modalidades virtuales constituyen una significativa complementación de la educación superior, por lo que será necesario reelaborar los modelos educativos vigentes en una y otra modalidad de manera de poder integrarlos adecuadamente. De igual forma, la educación a distancia y la virtual requieren ser complementadas en muchas oportunidades por actividades presenciales. Ambas modalidades deben aprovechar sus fortalezas para complementarse y para superar sus limitaciones. Por otra parte, en un ámbito nuevo y en proceso de experimentación, como es el de la educación virtual, se facilitan la puesta en marcha de procesos y experiencias de carácter innovador que contribuyan simultáneamente al fortalecimiento de la misma pero, a su vez, a la renovación en lo que sea pertinente de la educación tradicional. Es posible – y necesario- diseñar una estrategia renovadora de la educación superior a partir de las posibilidades y nuevas perspectivas que ofrecen la educación virtual y las TIC, desarrolle nuevos modos de pensamiento y de aprendizaje⁶.

A partir de lo anterior, se puede plantear la importancia de capacitar no sólo a los docentes de la educación virtual, sino la de incorporar en todo el proceso de capacitación de los docentes del sistema educativo lo referido a las concepciones educativas y a las metodologías de carácter virtual. Al respecto, los procesos tendientes al mejoramiento de la educación virtual – a través de la capacitación docente – pueden contribuir efectivamente al mejoramiento de la calidad

5 Accrediting Council for Independent Colleges and Schools.

6 Como plantea Litwin tanto en su trabajo de 1995 (Tecnología Educativa. *Política, historias, propuestas*, Ed. Paidós, Buenos Aires) como de 2001 (A educação em tempos de Internet, en *Pátio. Revista Pedagógica*, Año V, núm. 18, agosto / outubro, Artmed Editora, Porto Alegre, RS, Brasil).

en todo el sistema educativo, según como se lo plantee y organice. Las TICs son un poderoso instrumento para facilitar y ampliar las posibilidades de la educación y convertirla en el factor esencial para el desarrollo económico y social. Sin embargo, esta nueva etapa para la educación –en la que la educación virtual desempeñará un rol decisivo– puede ser un factor fundamental de progreso para el desarrollo humano y social, como sería deseable, o bien, constituirse en el factor que marque casi definitivamente la existencia de dos mundos, de dos sociedades, de dos modelos de desarrollo humano: el del progreso hacia mayores niveles de democratización o el de la marginalidad social, cultural y educativa. En este último escenario, la distancia entre quienes accedan a los mayores niveles de educación y quienes estén marginados de ella será cada vez mayor: la situación de los analfabetos y de los que tienen muy bajos niveles educativos, será cada vez más injusta y de mayor marginalidad.

Las instituciones educativas son principales productoras y usuarios de las TIC, por lo que las políticas para la educación superior son muy importantes para definir el rumbo a seguir: o consolidan el modelo de desarrollo injusto y desigual o promueven –a través de la educación y de sus nuevos y poderosos instrumentos con las nuevas tecnologías– un cambio sustantivo a partir de un nuevo modelo de desarrollo humano, social, económico, cultural y educativo de carácter integrador.

Como antes nunca, las políticas educativas y el rol de la educación y de sus nuevas tecnologías son decisivas para el futuro de la humanidad. Ello requiere, como ya se ha planteado, que la educación ocupe un papel fundamental en las políticas de Estado y que estas surjan de procesos participativos, amplios y democráticos, en los que el Estado y sus instituciones asuman la responsabilidad de ser “la voz” de los que no tienen voz y de representar a los que nunca han estado representados: los pobres y los marginados de la sociedad y de la educación.

Un aspecto central en la definición de las políticas educativas – y en la consecuente organización y gestión de la oferta en educación superior – es el rol que deben desempeñar la producción y utilización de las TICs, la inserción y articulación con la sociedad del conocimiento y, muy especialmente, las nuevas modalidades de educación a distancia y de educación virtual.

Por ello, tanto el proceso de internacionalización de la educación como la utilización de las TIC, deberán tender a una humanidad más justa y más equilibrada. El desafío es que la sociedad del conocimiento, las TICs, la educación virtual y la internacionalización de la educación se conviertan en elementos que contribuyan *para la construcción de un mundo y sociedades nacionales más justas, más humanas y más solidarias, en las que la ciencia, la tecnología y la educación sean los factores decisivos para esa meta*. En este sentido, la evaluación de la calidad de la educación virtual deberá tener en cuenta este importante desafío para evitar que los niveles de desigualdad y de diversificación de la calidad en las instituciones y programas de educación superior continúen ampliándose negativamente.

2. Convergencia de la Educación Superior entre América Latina y Europa

La educación superior latinoamericana se desarrolló en un contexto en el que los sistemas educativos son muy heterogéneos, con gran divergencia institucional y en el diseño de sus modelos académicos. Los procesos de integración regional – convergencia regional – que se desarrollan en América Latina en las últimas décadas, se presentan como una oportunidad para atender la necesidad de

articular los sistemas educativos, particularmente a partir del reconocimiento de títulos y estudios, y posibilitar la movilidad de estudiantes y profesores en la región. En este sentido, la experiencia europea con el Programa Erasmus⁷ ha mostrado que el intercambio de estudiantes es una estrategia muy eficiente para promover los procesos de integración regional, la convergencia de los sistemas de educación superior y la articulación entre las instituciones universitarias.

Los procesos de integración regional son indicadores muy positivos hacia la unidad de América Latina. Todos los países latinoamericanos están insertos en diversos bloques regionales⁸. Las distintas cumbres de jefes de Estado y de Gobierno deben ser reconocidas como espacios desde donde se promueve la integración y la cooperación, sobre todo por el rol que han jugado en la formulación de lineamientos de políticas y programas específicos para los países miembros. A modo de ejemplo, se consensó – en el año 2006 a partir de la Cumbre realizada en Montevideo, Uruguay – avanzar en la estructuración progresiva del Espacio Iberoamericano de Conocimiento (EIC) como ámbito para promover la cooperación solidaria, la mejora continua y el aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación superior, la investigación y la innovación como fundamento para el desarrollo sostenible y la conservación de la biodiversidad en la región. Todo esto potenciando los esfuerzos y acciones que los gobiernos y redes de educación superior desarrollan para la construcción de espacios multilaterales. Para la puesta en marcha del EIC se impulsa un Programa Cumbre de Cooperación en materia de movilidad académica de estudiantes, que se sustenta en criterios básicos de pertinencia, calidad y multilateralidad; dirigido “en primera instancia” para estudiantes de grado.

Los procesos de convergencia de los sistemas de educación superior se encuentran – como ya fue señalado – frente a algunos obstáculos importantes, tales como la fuerte divergencia en cuanto a lo institucional, manifestada en la existencia de grandes y tradicionales universidades hasta muy pequeñas instituciones, con situaciones diversas en materia de calidad de la educación superior y de su evaluación, con influencias heterogéneas en materia de diseño y organización de las carreras de grado y posgrado y de educación a distancia y virtual. En este marco es que se desarrolla la educación transnacional sin regulaciones ni controles adecuados y, también, con modelos muy disímiles, como se ha mencionado.

En cuanto al diseño de los modelos académicos, se han producido también cambios sustantivos: hasta los años 1970-1980 había un predominio de carreras profesionales que respondían al modelo universitario napoleónico. A partir de esos años se registró una ampliación y diversificación de la oferta con criterios académicos distintos, a veces contradictorios en e que coexisten carreras de grado tradicionales largas (“carreras túneles”) con seis años formales de dictado y ocho reales, con carreras más cortas y de dudosa “profesionalidad”; en algunas áreas se definen los títulos de manera poco aceptable.

En general, las carreras se han conformado por adiciones, agregados o parches que vienen de estos diversos orígenes y muestran, por lo tanto, influencias

7 El Programa Sócrates-Erasmus promueve la movilidad de estudiantes entre distintas universidades europeas, buscando mejorar la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudios y las cualificaciones entre los países de la Unión Europea.

8 Entre los más importantes se encuentran el TLCAN –NAFTA, en inglés–, MERCOSUR, CARICOM, ALBA, Mercado Común Centroamericano, Comunidad Andina de Naciones, UNASUR y la Comunidad Iberoamericana de Naciones.

disímiles y contrapuestas. Esto causa dificultades para la compatibilidad, la convergencia y, también, para la movilidad de los estudiantes ante este panorama tan fragmentado.

Respecto a los posgrados, éstos han tenido un gran desarrollo en pocos años, pero sin que se haya modificado sustancialmente el nivel de grado, lo que produce cierta incompatibilidad y confusión de roles entre el grado y el posgrado, derivándose contenidos del grado hacia el posgrado. En varios países – como por ejemplo en Argentina – los posgrados poseen una excesiva duración. Se estima que, si al grado se adiciona una carrera de maestría la duración total de los estudios se transforman en doce o más años; en el caso de los doctorados, la duración puede ser aún mayor, lo que genera una gran diferencia con los países europeos y de América del Norte. Asimismo, hay un escaso avance de los doctorados en algunas áreas disciplinares, afectando al desarrollo académico de los docentes y, por tanto, a la calidad de las instituciones. De ahí entonces la necesidad de debatir – de manera convergente y consensuada – en cada país y en la región, sobre objetivos académicos, articulación institucional, articulación del grado y del posgrado en cuanto al alcance de los títulos, los niveles de formación, la habilitación profesional, la diferenciación o no entre carreras académicas y profesionales, etc.

Para este proceso de debate y convergencia son muy útiles – y de mucho interés – los acuerdos y avances registrados en la Comunidad Europea en el marco del denominado Proceso de Bolonia. En esa instancia se han alcanzado acuerdos sobre los distintos objetivos y la duración de las carreras de grado y posgrado, el establecimiento de un Sistema Europeo de Créditos Académicos Transferibles (ECTS), la adopción de criterios comunes de calidad, el diseño de planes y programas de estudios basado en competencias, y la inclusión de contenidos que fortalezcan el conocimiento y la unidad europea, entre otros temas.

2.1 Procesos de integración regional y de cooperación internacional en Educación.

Debe destacarse la creciente presencia de algunos organismos internacionales que han cobrado relevancia en la educación latinoamericana en materia de cooperación internacional y que han sido soporte, en muchos casos, de los procesos y acciones de cooperación e integración de la educación superior más significativos en Latinoamérica. Siguiendo a Siufi (2009), se pueden mencionar a nivel *intergubernamental internacional*: a la UNESCO, al Banco Mundial (BM), a la OMC, a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y al Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). A nivel *intergubernamental-interregional*: a la Comisión Europea y a nivel *intergubernamental regional*: a la Organización de Estados Americanos (OEA), al IESALC/UNESCO y al Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Respecto de *agencias gubernamentales bilaterales* pueden citarse: a la U.S. Agency for International Development (USAID), a la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), a la Japan International Cooperation Agency (JICA), a la Canadian International Development Agency (CIDA), entre varias otras. Y en el *nivel interregional* pueden mencionarse a la OEI y al Convenio Andrés Bello.

Las experiencias de convergencia más importantes desarrolladas en la región durante la última década, en algunos casos sólo involucran a grupos de países latinoamericanos. En otros muchos casos, también a países ajenos a la misma, principalmente de Europa, impulsados por una fuerte y creciente política de inversión de la Comisión Europea a través de programas –como por ejemplo,

el ALFA⁹ y el ALBAN- que promueve el desarrollo de proyectos de articulación y convergencia entre América Latina y Europa por la vía de la conformación de redes académicas e institucionales pertenecientes a países de ambas áreas geográficas. Por una cuestión de espacio y de la naturaleza de este libro, y porque lo hemos revelado con mayor amplitud en otros trabajos (Fernández Lamarra, 2010a, 2010b, 2011), desarrollaremos aquí, del universo de experiencias existentes, aquéllas que promueven una convergencia interregional.

2.1.1. Espacio Común de Enseñanza Superior UEALC/ALCUE

El UEALC/ALCUE fue creado en el año 2000, de manera conjunta entre la Unión Europea y los países de América Latina y el Caribe, con el objetivo de llegar a constituir el mayor espacio universitario a nivel mundial. Desde el UEALC se han aprobado diversas resoluciones, hasta ahora de escasa resonancia efectiva en la dinámica universitaria. Por su parte, la Cumbre Iberoamericana ha creado, también, el Espacio Iberoamericano de Educación Superior, en el cual se han hecho algunos avances en materia de convergencia. En este sentido, la puesta en marcha de la Secretaría General Iberoamericana como brazo ejecutor de la Cumbre de Presidentes Iberoamericanos, propende también a la construcción de ese espacio común de la educación superior entre los países de ambas regiones. España, Portugal, Alemania, Francia, Suecia e Italia, así como otras naciones europeas, también han propendido a construir redes y lazos entre los sistemas de educación superior a ambos lados del océano. Además, en el marco de este Espacio se plasmaron tres proyectos ALFA (ACRO, Tuning América Latina y el 6x4) que tuvieron alto impacto en términos de trabajo cooperativo de distintos actores y en las propuestas de avance sobre la armonización de los distintos sistemas educativos. Actualmente se está ejecutando el Proyecto Alfa VERTEBRALCUE, que entre otros objetivos propone la creación de Unidades ALCUE en todas las instituciones participantes y a nivel nacional para que, a través de ellas, se tienda a fortalecer la convergencia de América Latina y el Caribe con Europa.

Sin embargo, las iniciativas de estos numerosos organismos y proyectos han tenido muchas veces impactos aislados y no continuos, provocando –quizás sin proponérselo– una mayor fragmentación, disgregando los espacios compartidos entre ambas regiones al no plantearse como prioridad la necesidad de construir un espacio común de la educación superior en América Latina.

Por lo tanto, la creación de este espacio común es una prioridad política y académica para tender a la convergencia en materia de educación superior en cada país y entre los sistemas centroamericanos. A partir de este espacio pueden fortalecerse las convergencias ALCUE e Iberoamérica, y con otras naciones del mundo. Los avances y experiencias de América Latina en cuanto a procesos de convergencia en materia de educación superior, adecuadamente aprovechados, pueden constituirse en una base importante para la creación del espacio común.

9 El Programa ALFA de la Comisión Europea invirtió de manera creciente €170,6 millones entre 1994 y 2013 (€31 millones en la Fase 1, €54,6 en la Fase 2 y €85 millones en la última fase, aún vigente). El ALBAN –destinado a financiar formación de posgrado en Europa para latinoamericanos–, €84,7 millones entre 2003 y 2010.

2.1.2. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

La OEI desarrolla una tarea contributiva a la convergencia y articulación entre los sistemas educativos y en la educación superior del Espacio Iberoamericano. La Revista Iberoamericana de Educación, las colecciones de libros – en especial Cuadernos de Iberoamérica y la serie “Educación Comparada” de Cuadernos de la OEI –, y otras publicaciones y trabajos que facilitan el conocimiento mutuo en los países y sus sistemas educativos, favoreciendo el desarrollo de políticas y proyectos compartidos. En el ámbito de la educación superior, la OEI está promoviendo estrategias de cooperación interuniversitaria entre los países de la región, las que contribuyen, en forma paulatina, a su articulación. Entre los programas que desarrolla se puede mencionar al Proyecto de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), que consiste en el intercambio de estudiantes de universidades de la región iberoamericana en un cada vez mayor número de áreas. También, se destaca la Iniciativa Iberoamericana de Movilidad Académica de Posgrado “Pablo Neruda”.

Recientemente, en 2008, ha creado el Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI, que tiene como objetivo general contribuir a la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, y a fortalecer y mejorar la calidad de los procesos de modernización de la educación, la ciencia y la cultura, a través de redes de formación e investigación interinstitucionales.

2.1.3. La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES)¹⁰

Esta Red fue constituida por las agencias de evaluación y acreditación de la calidad de diversos países de América Latina y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España y por los ministerios de educación de la región, con el apoyo de organismos internacionales, como la OEI. Desde sus objetivos se propone el desarrollo de proyectos y acciones de intercambio, conocimiento mutuo y trabajo conjunto, contribuyendo así a la convergencia y articulación de la educación superior en el espacio iberoamericano.

2.1.4. Los Programas ALFA¹¹ y ALBAN¹² de la Comisión Europea

Como fue señalado, estos programas se han constituido en los últimos años en instrumentos muy significativos para la articulación y convergencia en materia de educación entre los países de la Comisión Europea y los de América Latina.

El Programa ALBAN ofrece becas de alto nivel para estudiantes y profesionales de América Latina que desean desarrollar estudios de posgrado (maestría y doctorado) o de formación superior especializada en universidades de los países de la Unión Europea. Desde el año 2003 y hasta el 2008, en sus cinco convocatorias obtuvieron becas 3.319 postulantes. De ellos, 90 han cursado especialización

¹⁰ www.riaces.org

¹¹ http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/index_es.htm

¹² www.programalban.org

nes (3%); 1.803 maestrías (54%) y 1.426 doctorados (43%). Se han involucrado con el programa 510 instituciones de educación superior de la Unión Europea y 635 de Latinoamérica. La distribución de los becarios, en tanto país de origen, se corresponde a 1.077 becarios de Brasil, 592 de México y 462 de Colombia, entre los de mayor cantidad. En cuanto a la Unión Europea, los tres países con mayor recepción de becarios fueron España con 1.165, Reino Unido con 748 y Francia con 512. Respecto a las áreas de estudios, se destacan ciencias sociales con un total de 536 becarios e ingeniería y tecnología con 469.

Los proyectos ALFA (América Latina-Formación Académica) son propuestas de trabajo en red entre instituciones universitarias europeas y latinoamericanas. Estas redes temáticas están constituidas, al menos, por seis universidades de países diferentes: tres europeos y tres de los dieciocho países de América Latina, coordinadas por una de ellas. Desde estas redes se ha producido una muy valiosa documentación, a la que puede accederse a través de las respectivas páginas web y de los trabajos editados. En particular, se destaca el Proyecto Tuning-América Latina, que convocó a 18 países latinoamericanos representados por académicos de 190 universidades y de 12 áreas del conocimiento. El propósito fue “afinar las estructuras educativas de América Latina, principalmente en lo que refiere a la provisión de los títulos y de los conocimientos, habilidades y niveles de comprensión de los egresados certificados, identificar e intercambiar informaciones sobre competencias y destrezas y mejorar la colaboración entre instituciones de educación superior para el mejoramiento de la calidad, efectividad y transparencia”¹³. El Informe final de este proyecto contiene la propuesta de desarrollo curricular por competencias genéricas y específicas para las 12 áreas profesionales consideradas. Con anterioridad a este proyecto, se había desarrollado un proyecto similar en los países europeos (Tuning-Europa). Las conclusiones de ambos proyectos y sus publicaciones constituyen un aporte muy significativo tanto para la convergencia en materia de planes de estudio en América Latina, así como para el aprovechamiento de las experiencias europeas en el marco del Proceso de Bolonia.

Cabe destacar, también, el desarrollo del Proyecto 6x4¹⁴ que contó con la participación de 120 universidades de 11 países, que trabajaron sobre 6 profesiones en 4 ejes: los créditos académicos; la evaluación y la acreditación; las competencias profesionales y la formación para la investigación y la innovación. Su objetivo fue el de proponer condiciones operativas que faciliten una mayor compatibilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe; y su posible homologación con los sistemas de la Unión Europea (<http://www.6x4uealc.org>). Las conclusiones de este proyecto constituyen un aporte significativo para el proceso de convergencia, particularmente en cuanto a su propuesta de un Sistema de Créditos Académicos para América Latina. Esta propuesta incluye un modelo de “Complemento al Título”, que “consiste en un documento que añade información al título, vinculada con detalles sobre el programa cursado, desempeño del titulado, características de la institución que lo emite, sistema de aseguramiento de la calidad, entre otras cuestiones” (Restrepo Abondano, J. M., 2009).

Con anterioridad a los mencionados proyectos ALFA, se llevó a cabo el proyecto ALFA-ACRO, cuyos trabajos y conclusiones (Mora y Fernández Lamarra,

13 Proyecto Alfa Tuning / www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php

14 www.6x4uealc.org/site2008/indice.htm

2005) son un antecedente importante para la convergencia de la educación superior entre América Latina y Europa, en particular en cuanto a los procesos de aseguramiento de la calidad.

Actualmente se está desarrollando un importante Proyecto ALFA VERTEBRAL-CUE¹⁵ – coordinado por la Universidad de Bolonia – en el que participan universidades europeas y latinoamericanas. Su objetivo es el de contribuir al desarrollo de la integración regional entre los sistemas de educación superior de América Latina y el proceso de implementación del Área Común de Educación Superior entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE), en función de explorar y fortalecer los diferentes niveles de articulación en cuanto a cooperación académica de Latinoamérica y entre Latinoamérica y la Unión Europea, por medio del diseño y la implementación de una infraestructura de cooperación a nivel institucional, nacional y regional. A través de esta infraestructura, el Proyecto promueve el establecimiento de enlaces estructurales duraderos y de redes entre las instituciones de educación superior en América Latina y entre los sistemas de educación superior latinoamericanos y europeos, con acciones y actividades específicas que serán llevadas a cabo en – y a partir de– las unidades AL-CUE, que al mismo tiempo serán resultado de las acciones del Proyecto.

Más allá de estas menciones que realizamos, se encuentran en desarrollo, completándose, alrededor de 50 proyectos aprobados en la Fase III del Programa, ejecutados a partir de 2008, que promueven acciones de convergencia entre América Latina y Europa. Entre los de mayor significación referidos a la Educación Superior pueden mencionarse el INFOACES¹⁶ – que proyecta construir un sistema de indicadores sobre Educación Superior que favorezca su convergencia en América Latina–; el RIAIPE3¹⁷ – que tiende a favorecer las políticas de igualdad social y educativa en la Educación Superior en la región–; y el Tuning América Latina¹⁸, que ha incorporado un grupo de estudios tendiente a favorecer la innovación y participación social en la Educación Superior y profundizar los desarrollos teóricos y curriculares alcanzados entre 2004 y 2007, en fases previas del Programa ALFA.

2.1.5. El Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB)¹⁹

El CUIB es una organización que se configura como una red de redes de las universidades iberoamericanas, integrado por las organizaciones nacionales representativas de las universidades y otras instituciones de educación superior de los países que integran la comunidad iberoamericana de naciones. Promueve la creación y consolidación de un Espacio Iberoamericano de la Educación Superior y la Investigación e impulsa la cooperación entre las universidades iberoamericanas y con universidades de otras regiones. Entre otros objetivos busca constituir un foro para el debate, información e intercambio de experiencias que facilite la coordinación y la organización de iniciativas conjuntas; potenciar la participación de la Universidad en los procesos de integración regional; fomentar la mo-

15 www.vertebralcue.org/

16 <http://infoaces.org/>

17 www.riaipe-alfa.eu

18 www.tuningal.org/

19 www.cuib.org

vilidad de profesores y estudiantes; y desarrollar programas de doctorado compartidos que impulsen la creación y fortalecimiento de redes de investigación.

2.1.6. Global University Network for Innovation (GUNI)²⁰

La GUNI es una Red global compuesta por más de 100 cátedras UNESCO de todo el mundo e instituciones innovadoras comprometidas con la responsabilidad social de la enseñanza superior y de su innovación; asimismo, promueve la creación de redes regionales, formadas por Cátedras UNESCO. El trabajo de la GUNI se centra en la aplicación de los acuerdos de las Conferencias Mundiales sobre Enseñanza Superior, a través del Observatorio Universidad y Compromiso Social. Esta plataforma pretende contribuir al debate y la reflexión sobre los retos a los que se enfrenta la universidad en la actualidad; facilitando el acceso a recursos, experiencias y debates en torno al papel que la educación superior debe desempeñar en la sociedad contemporánea, desde la doble perspectiva global-local.

Los congresos internacionales organizados – en un principio en forma anual y actualmente bianual– en la sede de la Universidad Politécnica de Catalunya, institución que coordina esta Red, han contado con la participación de autoridades universitarias y especialistas de todos los continentes – en especial de Asia y África– lo que posibilita tener información – muy importante – a nivel mundial sobre la situación y tendencias de los temas de educación superior tratados en cada congreso. Para cada uno de ellos se publican, en varios idiomas, todos los trabajos elaborados especialmente por destacados expertos de cada región, así como los resultados de un estudio Delphi que reúne la opinión de especialistas invitados para tal fin. Entre los temas tratados en los últimos congresos se destacan los referidos al financiamiento de la educación superior, a la evaluación y acreditación de la calidad y las relaciones universidad-sociedad.

2.1.7. Virtual Educa²¹

Virtual Educa es una plataforma transversal y multilateral cuyo objetivo es conseguir la óptima utilización de los recursos virtuales, propiciar sinergias y complementariedad con otros esfuerzos y esquemas de cooperación y desarrollo educativo. Sus miembros están representados por ministerios de educación, redes, instituciones de educación superior, asociaciones y consorcios educativos de 18 países iberoamericanos. El programa de actividades de Virtual Educa consiste en siete líneas de actuación (Iniciativas multilaterales y gubernamentales para la innovación en educación y formación; una Escuela para el futuro; La universidad en la sociedad del conocimiento; Formación continua, profesional y corporativa; Modelos, recursos tecnológicos y mecanismos de gestión del conocimiento en educación y formación; Las industrias culturales de la era digital: propuestas educativas; Medidas para la inclusión digital, la cohesión social y el desarrollo sostenible). Para el desarrollo de su programa de trabajo, Virtual Educa cuenta con los siguientes instrumentos: Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe; biblioteca digital, centro de documentación y recursos, pu-

²⁰ www.guni-rmies.net

²¹ www.virtualeduca.org

blicaciones electrónicas. Además, se organizan encuentros y foros internacionales y nacionales para debatir sobre el desarrollo de las tecnologías de la información y la educación.

2.1.8. Redes de universidades

En las últimas décadas se han ido constituyendo diversas redes de universidades, tanto entre instituciones de América Latina como entre éstas y universidades europeas. Dichas redes son un factor contributivo al trabajo en común entre instituciones de ambas regiones y de diversos países, por lo que favorecen los procesos de articulación y convergencia en materia de educación superior pero, a su vez, evidencian síntomas de fragmentación por las múltiples redes existentes, que deberían ser superados en el marco de procesos de convergencia. La reciente creación y organización del Portal ENLACES²² (Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior) por parte del IESLC/UNESCO es una alternativa muy positiva hacia la convergencia en la región y entre esta y otras regiones del mundo.

Una de las redes existentes es Columbus²³ constituida por 64 universidades europeas y latinoamericanas que llevan a cabo programas conjuntos y que ofrece servicios de formación, evaluación, auditoría y consultoría a universidades y a gobiernos. Sus programas de trabajo incluyen proyectos de convergencia de los sistemas de educación superior, sobre nuevas TICs, internacionalización de la educación superior, educación continua, evaluación de las ingenierías, etc.

Otra muy importante es la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL²⁴), integrada por 169 universidades que desarrollan una significativa actividad académica de intercambio y de integración regional. Su revista Universidades es un importante órgano para la difusión de estudios y artículos sobre la educación superior latinoamericana. También edita la Colección UDUAL de libros sobre temas universitarios e Idea Latinoamericana, con publicaciones sobre aspectos históricos, filosóficos y culturales de la región.

La Asociación de Universidades del Grupo Montevideo²⁵ está integrada por universidades públicas y autónomas de Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Paraguay. Entre sus objetivos están los de desarrollar conjuntamente una masa crítica de alto nivel entre sus miembros, promover la investigación científica y tecnológica y la formación continua, mejorar las estructuras de gestión de las universidades que la integran y fomentar la interacción entre las instituciones miembros. En su seno funcionan cinco Cátedras UNESCO sobre: Cultura de la Paz, Li-

22 El Portal ENLACES (debe accederse a través del sitio <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>) es una plataforma regional para la movilización y articulación de acciones concretas de cooperación académica solidaria que promuevan el conocimiento de las características, tendencias y problemas de la Educación Superior en la región; el diálogo entre los actores institucionales con miras a la consolidación de una agenda de consenso encaminadas a la superación de nuestras deficiencias y la promoción de una educación superior inclusiva, de calidad y pertinente; el apoyo a los procesos de reforma y/o fortalecimiento de los sistemas nacionales y de las instituciones de educación superior y la divulgación de informaciones vinculados a esos procesos.

23 www.columbus-web.com

24 www.udual.org

25 www.grupomontevideo.edu.uy

bertad de Expresión, Derechos Humanos, Nuevas Técnicas de Enseñanza e Innovación Pedagógica en la Educación Superior y Microelectrónica.

En Centroamérica, hace ya más de 50 años se creó el CSUCA²⁶, organismo precursor de la integración subregional y del funcionamiento de redes interuniversitarias. En sus cinco décadas de existencia, el CSUCA ha tenido etapas muy significativas de promoción de la integración universitaria en la región y de contribución a su mejoramiento. Sus publicaciones y trabajos han sido muchas veces de gran importancia tanto en Centroamérica como en el conjunto de América Latina. Actualmente funciona en el marco del Sistema de Integración Centroamericano (SICA) y está integrado por 16 universidades públicas de Centroamérica y Panamá. En su seno se ha puesto en marcha el Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES) que, conjuntamente con el MEXA del MERCOSUR, se constituyen en los dos mecanismos subregionales de mayor significación en materia de aseguramiento y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. El CSUCA cuenta, también, con el Consejo Regional de Vida Estudiantil (CONREVE) y con una Red de Sistemas de Información Documental de Universidades Centroamericanas (Red SIID), que garantizan la interconexión telemática de los 16 sistemas de información documental de las universidades miembros.

El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA²⁷) está integrado –actualmente– por veintiocho universidades latinoamericanas y tres europeas (de España e Italia). Sus objetivos son los de articular esta red de universidades con el desarrollo regional y de cada uno de los países. Desde el CINDA se han realizado numerosos estudios y trabajos de consultoría y asesoramiento, vinculados con el mejoramiento de la gestión y la calidad en la educación superior. Regularmente publica libros de mucha relevancia académica que contribuyen significativamente al conocimiento y a la convergencia sobre los sistemas de educación superior en América Latina y su articulación con los europeos.

La International Association of Universities (IAU)²⁸ es una asociación que reúne a instituciones y organizaciones de unos 150 países, proponiendo promover acciones y políticas mediante la enseñanza, investigación y servicios, los principios de libertad y justicia, de la dignidad humana y la solidaridad. Contribuye, a través de la cooperación internacional, al desarrollo de la asistencia material y moral para el fortalecimiento de la educación superior en general.

Cabe mencionar otras redes interuniversitarias como la Asociación ORION²⁹, integrada por 40 universidades de países de América Latina, el Caribe y Europa. Esta Asociación está iniciando el desarrollo del proyecto VALUE, financiado por la Unión Europea, destinado a la implementación del Espacio Común de Educación Superior, América Latina, Caribe y Unión Europea. La International Association of University Presidents (IAUP)³⁰ es una asociación de rectores, presidentes y dirigentes universitarios de instituciones de educación superior en todo el mundo cuyo objetivo principal es fortalecer la misión internacional y la calidad de la educación de sus instituciones miembro. La Asociación de Universidades

26 www.csuca.org. Puede accederse al SICA a través de www.sica.int.

27 www.cinda.cl

28 www.iau-aiu.net

29 www.aorion.org.ar

30 <http://iaup.org/>

Amazónicas³¹ está integrada por 72 universidades de los ocho países con influencia territorial en el Amazonas. También funciona otra red denominada Red CRIS-COS³² (Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica) compuesta por universidades de la región andina de Argentina, Perú, Chile, Paraguay y Bolivia y representada por sus rectores.

La Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús (AUSJAL)³³ en América Latina está constituida por 31 universidades en 15 países de la región. La Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe (Red MACRO)³⁴, con sede en Venezuela, está integrada por 23 universidades públicas, definidas como macrouniversidades (cuentan con una matrícula de más de 60 mil estudiantes). Esta Red estudia la complejidad de su organización, su concentración de las actividades de investigación científica, el financiamiento público y el patrimonio histórico y cultural que resguardan. La Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA)³⁵ está compuesta por 37 universidades e institutos, cuyo objeto es fomentar la cooperación entre los centros de estudios superiores en el Caribe. La Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica y Panamá (AUPRICA)³⁶ cuenta con 15 universidades miembros y, entre otros, sus objetivos son: fomentar la colaboración recíproca entre las instituciones miembros; estrechar lazos de cooperación cultural, académica, de investigación y de extensión entre las instituciones de educación superior; fomentar el intercambio de información, profesores, estudiantes y de proyectos de investigación regional. La Association of Tertiary Educational Institutions (ACTI)³⁷ con sede en Jamaica, agrupa a 96 instituciones (universidades, colegios universitarios, colegios comunitarios, colegios estatales, colegios técnicos, etc.), de 17 países del Caribe. La Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF)³⁸, con sede en Canadá, cuenta con 634 miembros de universidades públicas y privadas, institutos de enseñanza superior, centros o instituciones de investigación, redes institucionales y administrativas ligadas a la vida universitaria en los países pertenecientes a la Organización Internacional de la Francofonía. Además, se ha constituido una red de más de 350 departamentos de estudios franceses en centros universitarios del mundo entero y cuyo objeto es colaborar con los establecimientos de enseñanza superior e investigación que han optado por el francés como lengua de enseñanza. Además, desarrolla programas de cooperación cuyo objetivo esencial es apoyar la investigación y la enseñanza en francés. La Organización de Universidades Católicas de América Latina (ODUCAL)³⁹ es una asociación que concentra a universidades católicas de América Latina y el Caribe con el propósito de propender al progreso del saber y el perfeccionamiento de las mismas, mediante la promoción del estudio de los problemas comunes, la colaboración, la comunicación y cooperación entre los miembros. La organización está conformada por 80 universidades de 17 países de América Latina y el Caribe.

31 www.unamaz.org

32 www.criscos.org

33 www.ausjal.org

34 www.redmacro.unam.mx

35 www.unica.uprm.edu

36 www.auprica.org

37 www.acticarib.org

38 <http://humanidades.uprrp.edu/francofonia/auf.html>

39 <http://oducal.uc.cl/>

Finalmente, mencionamos algunas otras iniciativas intrarregionales que fomentan procesos de articulación y convergencia al interior de América Latina, tales como la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU)⁴⁰ – integrada por universidades de 14 países que promueven la integración regional, la cooperación y la excelencia académica y la generación y la difusión del pensamiento universitario en América Latina, el desarrollo de la organización y gestión universitaria, la movilidad y la homologación de estudios, la acreditación institucional y por programas y las nuevas tecnologías para la educación superior- o la Asociación de Universidades de América Latina y del Caribe para la Integración (AUALCPI)⁴¹, compuesta por universidades de veinte países latinoamericanos con objetivos semejantes.

2.2 El Espacio Latinoamericano de Educación Superior y su articulación con el Espacio Europeo

Desde el año 1999, veintinueve ministros de educación europeos se comprometieron a adoptar un marco de referencia común –transparente y flexible– para los cursos y los títulos de la educación superior; generalizar un sistema europeo de créditos transferibles y adoptar medidas para mejorar la calidad a través de la evaluación de los cursos y las instituciones. Este compromiso dio lugar al Proceso de Bolonia, a través del cual se propuso la construcción de un sistema de educación superior, articulado e integrado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A partir de esta iniciativa, se han desarrollado un conjunto de políticas y acciones a nivel de gobiernos y de universidades para la implementación de mecanismos para asegurar la comparabilidad, la compatibilidad, la transferencia y la flexibilidad en la educación superior europea. Estas acciones han impactado profundamente en los sistemas nacionales de educación superior, en el contexto de un amplio proceso de convergencia.

En la actualidad están comprometidos y avanzando con este proceso 47 países – muchos más que los que integran la ampliada Unión Europea – que en esta década tendrán una estructura de educación superior común: con licenciatura o niveles de grado de 3 años (4 años en España), maestría de dos años y doctorado de 3; es decir un ciclo de formación que abarca un total de 8 años desde el grado hasta el doctorado.

Se ha elaborado un sistema de créditos transferibles que permiten una gran movilidad de los estudiantes (European Credits Transfer System -ECTS-) con validez gradual en todas las universidades europeas, y se ha organizado un sistema de aseguramiento de la calidad que cuenta con un ente regulador: el ENQA. Además, se ha fortalecido y ampliado la movilidad estudiantil y docente, y se han generado múltiples redes de investigación y docencia a través de programas como el *Erasmus Mundus* o el *Sócrates*. Todos estos programas innovadores están sentando las bases para la consolidación del Espacio Europeo de la Educación Superior.

La convergencia y articulación de los sistemas de educación superior en América Latina y la consolidación de un Espacio Común que abarque al conjunto del

40 www.rlcu.org.ar

41 www.redaualcpi.org

continente se plantea como un desafío significativo y un proceso ineludible frente a la actual situación de fragmentación que se registra. La construcción de estos procesos de convergencia debería llevarse a cabo en diversos ámbitos y mediante acuerdos, redes, acciones subregionales y regionales, y a través de los diversos ejes problemáticos, a partir de los cuales podrá avanzarse hacia el establecimiento tanto de espacios regionales temáticos específicos como de un Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior, tomando como referencia – no asumiéndolos acríticamente – los procesos de globalización de la educación superior y las experiencias y referencias aquellas del Proceso de Bolonia.

En América Latina la convergencia, la articulación y los consensos deben construirse desde el protagonismo que tienen las universidades, ya que la fuerte tradición de la autonomía universitaria así lo exige. En Europa, la convergencia – el EEES y el Proceso de Bolonia – se inició a partir de la iniciativa de los ministros de educación, y este proceso se extendió luego a los consejos de rectores y a las universidades, convirtiéndose en un trabajo conjunto y mancomunado de todos los actores.

La experiencia europea debe ser tenida en cuenta en América Latina, siempre desde la autonomía de las instituciones y sus consejos de rectores. A partir de ello, deben sumarse a los procesos de convergencia los gobiernos, las redes y asociaciones de universidades, los organismos internacionales de cooperación – en particular la UNESCO – así como todos los actores significativos de la educación superior de la región.

3. El desarrollo de la Educación Virtual en América Latina: Un nuevo contexto⁴²

Como ya ha sido señalado, los escenarios de la educación superior en América Latina en la última década muestran el efecto del proceso de globalización y, por ende, de la internacionalización de la educación; el fuerte crecimiento de las matrículas y del número de instituciones educativas y, por lo tanto, de la diversificación y segmentación de la oferta educativa; la preocupación ante lo anterior, por la calidad y su evaluación, por lo que esto se tiende a generalizar en la región al igual que en el resto del mundo. Simultáneamente con estos escenarios, en la última década se produce una presencia cada vez mayor de la sociedad del conocimiento y de las Tics, que llevan a un fuerte crecimiento de la educación a distancia y, muy especialmente, de la educación virtual. Por lo tanto, la educación virtual se interrelaciona estrechamente con la sociedad del conocimiento y de las Tics y con la evaluación de la calidad en un marco de fuerte diversificación de la oferta de la educación y de su internacionalización.

En este período se produce una fuerte tendencia de la educación a distancia hacia la virtualización como efecto del rol creciente de las TICs. Barberá afirma que

«la educación a distancia con el uso de la tecnología... ha experimentado en los últimos años una especie de estrellato fulminante que pare-

42 El presente apartado sigue, en términos generales, la línea conceptual presentada en el texto “La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe. Situación, tendencias y perspectivas”, editado por IESALC/UNESCO (Fernández Lamarra; 2004).

ce no haber acabado aunque lo relativiza señalando que nos falta perspectiva y experiencia para valorar su carrera como fugaz o cómo fundamento sólido de una nueva época en educación» (Barberá; 2001, p. 15).

Como lo señala Mena (2004) se han registrado en poco tiempo varias generaciones sucesivas en la educación a distancia: de la correspondencia a las telecomunicaciones y la telemática, según Garrison, o cinco generaciones sucesivas y, a veces, simultáneas, según Taylor: impresos, audiovisuales, tecnología satelital e informática, multimedia interactiva y sistemas de respuestas automáticas.

En lo institucional también se produce un proceso de evolución en etapas: la introducción de elementos de virtualidad en la universidad presencial; el diseño de entornos virtuales para cursos de extensión o educación continua; el uso de esos entornos conjuntamente con otras instituciones; la creación de una estructura de universidad virtual con gestión relativamente independiente a la universidad tradicional; y la creación de la universidad virtual como organización virtual autónoma.

Un tema que es necesario mantener presente permanentemente es que estos procesos de virtualización son ante todo procesos educativos, evitando que el “encandilamiento” por lo tecnológico soslaye su relevancia educacional. Como señala Barberá, frecuentemente

la atención centrada en el medio – las TIC – supera con creces a la atención sobre el fin último – la educación – y el efecto que provocan son productos atractivos de una oscura inspiración conceptual. (Barberá; 2001, p. 15).

El modelo pedagógico debe primar, orientar y coherentizar toda la propuesta estableciendo los principios y criterios que permitan no sólo seleccionar la tecnología adecuada, sino también guiar para su utilización y evaluación posterior. (Mena, 2004)

El escaso avance en el campo de la educación virtual, a pesar del importante desarrollo que esta modalidad está asumiendo a nivel internacional y en América Latina es una limitación importante con relación al tema de su calidad y evaluación. Recíprocamente, un avance en la mejora de la calidad de la educación virtual y en su evaluación, es imprescindible como herramienta de aseguramiento de su pertinencia, tanto en su dimensión tecnológica pero, muy especialmente, en su dimensión pedagógica y didáctica.

Un objetivo central en esta tarea es que al diseñarse los proyectos de educación virtual se tengan en cuenta y expliciten los criterios de calidad que se asuman, tanto en lo referido al proceso educativo en sí mismo como en relación al entorno tecnológico. En cuanto a lo educativo es muy importante, como ya se señaló, la idea de tener en cuenta en el modelo pedagógico virtual la creación de comunidades de aprendizaje virtuales, complementadas con servicios que contribuyan a la efectiva inserción de los alumnos -tratando de evitar el muy habitual problema de la deserción- con la creación de actividades integradoras en un ambiente socialmente propicio y la existencia efectiva de las bibliotecas digitales.

Otro aspecto a tomar en cuenta es la necesaria articulación en lo pedagógico entre sistemas presenciales y no presenciales porque si bien plantean requerimientos didácticos diferentes, coexisten y se complementan en muchas de las ofertas educativas existentes en el escenario de la educación, en especial en la educación superior. En este sentido la educación presencial podría beneficiarse

con la documentación preparada para la no presencial ya que habitualmente son más completos y tienen desarrollos más detallados. La cantidad y calidad de la información y conocimientos a suministrar deberán precisarse –al igual que en la educación presencial- según el perfil de los estudiantes, los objetivos que se planteen, las competencias que se esperan desarrollar y el tiempo previsto para cada actividad de formación. Es deseable que, además de los objetivos de aprendizaje y las competencias, se tengan en cuenta las actitudes y valores pertinentes. Será necesario tener en cuenta que los materiales desarrollados son los soportes específicos de cada curso, por lo que deberán ser producidos por profesionales con competencias tanto en el contenido como en el diseño de los mismos.

El proceso de virtualización que se registra en el proceso de formación será mayor en el futuro a partir del más amplio uso de tecnologías en todas las carreras universitarias y en otros tipos de cursos. Tendrá implicancias en los actuales roles de profesores y estudiantes, asociados a la introducción de nuevas competencias profesionales vinculadas con el empleo de esos recursos informáticos; su introducción y generalización en todos los tipos de cursos universitarios; la introducción del empleo más eficiente de métodos distintos en las variadas formas organizativas del proceso de formación; y el empleo de diferentes modalidades de prácticas de laboratorio virtuales y las transformaciones que están teniendo lugar en la educación a distancia. Por ello, las nuevas tecnologías se constituyen en una oportunidad para la renovación de la organización y de las metodologías de enseñanza.

4. A modo de cierre

En este trabajo hemos descripto diversos modos en que la globalización ha impactado a la educación superior latinoamericana. Así, los procesos de internacionalización, virtualización, cooperación transnacional y convergencia -tanto como el debate sobre la educación en tanto bien público o bien transable-, atraviesan el desarrollo de los sistemas educativos de América Latina de las últimas décadas.

Si bien ese impacto no es exclusivo para nuestra región sino que por su propia definición es de carácter global, afecta de manera particular debido a los altos niveles de desigualdad y a la gran diversidad y fragmentación organizacional que caracteriza a América Latina y a sus sistemas educativos, en especial a nivel de la Educación Superior.

Y aunque América Latina viene desarrollando en las últimas décadas un proceso de ampliación de su cobertura a nivel de la educación superior que permitió la inclusión de nuevos grupos de estudiantes que, junto al desarrollo e incorporación de nuevas tecnologías de información y comunicación aplicadas al ámbito educativo, configuran un nuevo escenario sobre el que se inscriben los procesos pedagógicos.

Sin embargo, la escena actual de este proceso integrador no está libre de dificultades y contradicciones que obligan, más bien, a hablar de un fenómeno de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011) ya que aunque se verifica un muy significativo proceso de ampliación de la matrícula -que incluso continuará en el futuro-, existen procesos consustanciales –deserción, fracaso, segmentación, diferencias de capital académico, etc.- que lo ponen en duda ya que beneficia fundamentalmente a los sectores medios, en detrimento de los más desfavorecidos.

Será necesario asegurar que estos nuevos contextos, más ricos en cuanto a su

diversidad, no devengan en nuevas expresiones de viejos estados de situación, desigualdad y uniformidad. Habrá que asegurar que los procesos de internacionalización, virtualización y, fundamentalmente, de convergencia, no inhabiliten la implementación de políticas diversas y procesos pedagógicos diferenciados para contextos y grupos desiguales, de manera que los nuevos espacios de aprendizaje aseguren la justicia en el aprovechamiento de la mayor disponibilidad de la educación superior para mayores porciones de población, y su democratización. Para ello, será indispensable sostener la concepción de la educación en tanto bien público y un ejercicio del Estado que garantice el derecho a la educación y cuya intervención asegure que los procesos de internacionalización, virtualización, cooperación transnacional y convergencia educativa sean herramientas tendientes al desarrollo y el progreso pero, a la vez y consustancialmente, de inclusión y democratización.

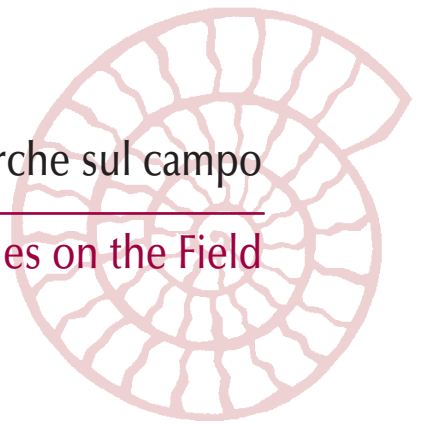
Referencias


- ANUIES (1999). Actas de la XIV Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines de la ANUIES. Universidad de Colima, diciembre de 1999. Accesible en: www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/documentos_estrategicos/co-op/62.html
- Barberá, E. (Coord.) (2001). La incógnita de la Educación a Distancia. *Cuadernos de Educación*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Ezcurra, A.M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En: Fernández Lamarra, N. *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. (2004). *La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe. Situación, tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: IESALC/UNESCO
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. Buenos Aires: EDUNTREF / IESALC-UNESCO.
- Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina: situación y perspectivas*. México: ANUIES.
- Fernández Lamarra, N. (2010). La convergencia de la Educación Superior en América Latina y su articulación en los espacios europeo e iberoamericano. Posibilidades y límites. *Avaliação*, 15, 2. Campinas: RAIES / Universidade de Sorocaba.
- Fernández Lamarra, N. (2011). Hacia una gestión universitaria para la convergencia de la Educación Superior en América Latina. Situación y Desafíos. *Memorias de Liderazgo*. Veracruz: IGLU.
- García de Fanelli, A. M. (1999). *La educación trasnacional. La experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina*. Buenos Aires: CONEAU.
- Hermo J. y Bizzozero (2009). *La globalización de la educación superior y sus implicaciones en las negociaciones de comercio internacional. Temas en debate, estado de las negociaciones y opciones de regulación. Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Accesible en: http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/formacion_funcionarios/Bizzozero-Hermo.pdf
- Mena, M. (Comp.) (2004). *La educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía - Editorial Stella - IESALC/UNESCO.
- Mora J. G. y Fernández Lamarra, N. (coord.) (2005). *Educación Superior. Convergencia en América Latina-Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Buenos Aires: EDUNTREF - Proyecto ALFA - Comisión Europea.
- Mora, J.G. y Vidal, J. (2010). *Final Evaluation of Programme ALBAN*. Bruselas: Comisión Europea.

- Restrepo Abondano, J. M. (2009). Innovaciones en la implementación de sistemas de créditos en América Latina, Aprendizajes del proyecto 6x4. En: Fernández Lamarra, N. (Compilador), *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Siufi, G. (2009). Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 14, 1. Accesible en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/55>
- Tünnermann Bernheim, C. (editor) (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana - IESALC/UNESCO.

Studi e ricerche sul campo

Studies and Searches on the Field





Quality teaching by design for learning ... o dell'uovo di Brunelleschi

Qualità dell'insegnamento e progetto per apprendere ... o dell'uovo di Brunelleschi

Patrizia Ghislandi

Università degli Studi di Trento

patrizia.ghislandi@unitn.it

ABSTRACT

The learning design concept evolved in the last fifty years from instructional design, to learning design, to design for learning and finally to the idea of teaching as a design science (Collins, 1992; Laurillard 2012). The educational design has been in the more recent years considered in a constructive framework as a communication artifact, used to share ideas, to generate social energy in the teaching/learning community of practice (Suchman, 1987; Wenger, 1998) and in short to make the learning possible (Ramsden, 1992). Moreover the design is supported by tools and languages that facilitate and mediate communication and practices (Ghislandi et al., 2013). The rubrics adAstra that we are developing at labINDIA-laboratorio Innovazione Didattica Accademica, Dipsco- Department of Psychology and Cognitive Science are an example of such a tools aimed at facilitating the educational design, tools that we build and evaluate using the DBR-Design Based Research methodology. In this theoretical framework we suggest the use of educational technologies, that make design for learning more explicit and shareable, towards a Scholarship of Teaching/Learning (Boyers, 1990). From the assumptions presented, we maintain that quality teaching is generated by a design for learning that is sage, iterative, participative, situated, eclectic.

We conclude with the Brunelleschi's egg anecdote. Because no person better than messer Brunelleschi (and his extraordinary design for an innovative dome) can be borrowed to speak about design.

La progettazione didattica si è evoluta nell'ultimo mezzo secolo passando da progetto dell'istruzione a progetto dell'apprendimento, poi a progetto per l'apprendimento, fino ad arrivare alle teorie di insegnamento come scienza della progettazione (Collins, 1992; Laurillard 2012). Il progetto per l'apprendimento è, in questo contesto, visto costruttivamente come un artefatto di comunicazione, un veicolo per condividere le idee, per generare energia sociale nella comunità di pratica (Suchman, 1987; Wenger, 1998) e, in definitiva, per rendere l'apprendimento possibile (Ramsden, 1992). La progettazione costruttivista è basata su strumenti e linguaggi che mediano e facilitano la comunicazione e le pratiche (Ghislandi, Raffaghelli, & Yang, 2013). Come esempio di strumenti per la progettazione si presentano le rubric adAstra, un progetto in corso presso labINDIA-laboratorio Innovazione Didattica Accademica, del Dipsco - Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, che stiamo creando e valutando attraverso una metodologia che ben si presta a questo scopo: la DBR- Design Based Research. In questo quadro teorico si iscrive l'uso di tecnologie per la didattica, poichè rendono esplicito e condivisibile il design per l'apprendimento, facilitando così la Scholarship of Teaching and Learning. (Boyers, 1990)

Sulla base dei presupposti presentati nel paper si sostiene che la qualità della didattica dipende da un buon progetto per l'apprendimento. Ovvero un progetto sapiente, iterativo, partecipato, situato, eclettico.

La conclusione è affidata all'aneddoto dell'"uovo di Brunelleschi". Chi meglio di messer Brunelleschi (con il suo straordinario progetto di una innovativa cupola) potrebbe essere preso a prestito per parlare di progettazione?

KEYWORDS

Learning Design, Educational Technologies, Constructive Framework, Design Based Research (BDR), Rubric.

Progettazione Didattica, Tecnologie Educative, Progettazione Costruttivista, Design Based Research (BDR), Rubric.

1. Preambolo

Nella ricca, scintillante ed orgogliosa Firenze del 1418 un orologiaio basso, bruttino e collerico vince il concorso per progettare e costruire la cupola del Duomo. La città a cui guardavano tutte le corti d'Europa stava vivendo un momento magico e ospitava, sotto la signoria di Cosimo de' Medici, le maggiori intelligenze del tempo e artisti quali Donatello e Masaccio. Il Duomo era stato costruito ben 100 anni prima del concorso per la cupola che da allora era attesa dai fiorentini, mentre l'acqua pioveva sull'altare.

Il genio di Filippo di ser Brunellesco con quel progetto assurdo a fama imperitura.

Fu la creazione di un capolavoro che incarnava lo spirito del Rinascimento per la grandiosità del pensiero, l'originalità dell'idea, l'innovazione nelle soluzioni costruttive, la magnificenza e l'insuperata straordinarietà del risultato. Avrebbe sorpassato di 44 metri il diametro del Pantheon, la più grandiosa cupola fino allora costruita. Un progetto veramente fuori del comune se Michelangelo, che visitò Santa Maria del Fiore ormai vecchio, disse che avrebbe potuto uguagliare la cupola, ma giammai superarla. E infatti la cupola di San Pietro, completata nel 1590, è di quasi 3 metri più piccola. (Mueller, 2014; King, 2001)

Ma lasciamo Filippo alle prese con la costruzione della sua grande opera (lo ritroveremo più avanti) e veniamo al tema delle nostre riflessioni: come un insegnamento di qualità derivi da un buon progetto per apprendere.

2. Qualità dell'insegnamento

Bisogna premettere che è difficile parlare oggi di qualità, perché è un termine troppo utilizzato e spesso circoscritto all'idea di una valutazione iperburocratizzata, documentale e solo formale, che non va a toccare la sostanza dei problemi e soprattutto non considera il progressivo miglioramento dei processi, alla luce di esperienze, riflessioni, riaggiustamenti.

Inoltre per parlare di qualità della didattica bisogna considerare su quale dei parametri si vuole concentrare l'attenzione, in quanto possiamo prendere in esame (Ehlers & Schneckenberg, 2010) (EFQUEL, 2007)¹:

- i livelli di analisi, che nel caso della didattica universitaria possono essere: l'intera università, la facoltà, il corso di studi, l'insegnamento;
- gli stakeholders: docenti, instructional designers, studenti, dirigenti;
- l'epistemologia e i metodi della valutazione: paradigma qualitativo vs quantitativo; autovalutazione vs eterovalutazione e valutazione partecipata; metodi quali standard, best practice, linee guida, benchmarking, checklist, rubric;
- i tempi dell'analisi: formativa vs sommativa ovvero ex ante o in itinere vs ex post;
- le dimensioni. Ad esempio, nel modello Sloan-C, vengono considerate: *learning effectiveness, student satisfaction, faculty satisfaction, cost effectiveness, access* (Moore, 2005).²

1 Per chi desidera approfondire il tema della qualità, in particolare nel campo della didattica, si suggerisce (Ghislandi et al., 2012).

2 «efficacia didattica, soddisfazione degli studenti, soddisfazione dei docenti, favorevole rapporto costo/qualità, accessibilità» (trad. a cura dell'autrice).

Alla luce di tutto questo possiamo dire che analizzare il tema della qualità della didattica sia argomento troppo vasto e che peraltro già abbiamo trattato in altri contesti per questa breve nota. Tuttavia preme qui ricordare che *Teaching it does make the single biggest contribution to the students learning experience and student success*³ (Mahoney, 2012) e che *Quality teaching is a sine qua non of a quality learning culture and ... both are multifaceted activities that depend largely on the context, such as the subject, the learners, the mode of instruction, resources, etc.* (McAleese, 2013).⁴

Inoltre ci concentriamo qui sulla didattica accademica, che ha alcune componenti peculiari. Infatti negli ultimi 50 anni i cambiamenti in questo ambito sono stati straordinari: studenti sempre più numerosi⁵ e con caratteristiche (demografiche, accademiche, culturali) differenziate, rapporto docente/studenti quasi triplicato, contesto tecnologico in rapida evoluzione, competenze progressivamente più complesse e ingresso nel mondo del lavoro sempre più difficoltoso.

E mentre fino a 50 anni fa il professore era prevalentemente un ricercatore, che andava in aula per raccontare dei suoi studi e tenere lezione ad un numero limitato di studenti, che conosceva personalmente e seguiva fino alla tesi, ora la realtà si è completamente modificata. E le aule connesse in videoconferenza per offrire un posto alle centinaia di studenti presenti non sono più una eccezione, soprattutto nei primi anni di università. Nel frattempo ai libri e alle biblioteche come unica fonte di conoscenza si sono affiancati internet, google, facebook, twitter, il cloud e l'open access.⁶ Di fronte a tutto ciò non si può pensare che sia possibile mantenere invariato il modo di far didattica.

Se 50 anni fa essere un ricercatore preparato nelle proprie discipline era (forse) una qualifica sufficiente per insegnare bene, oggi questo non è più sufficiente. Abilità, competenze, tecnologie e processi sono in parte legati alla disciplina di insegnamento, ma mai come oggi sono in gran parte anche autonomi e connessi piuttosto con i metodi di insegnamento. Entra prepotentemente in gioco la progettazione didattica.

3. Progettare per apprendere

Design ...is concerned with how things ought to be, with devising artifacts to attain goals (Simon, 1969 p. 133).⁷ È una celebre definizione di progettazione da parte di Herbert Alexander Simon, premio Nobel per l'economia nel 1978, uno dei padri dell'intelligenza artificiale.

3 «L'insegnamento è ciò che dà il maggior contributo all'esperienza di apprendimento e al successo degli studenti» (trad. a cura dell'autrice).

4 «La qualità dell'insegnamento è una condizione sine qua non della cultura della qualità dell'apprendimento...tutte e due sono attività a molte sfaccettature che dipendono in larga misura dal contesto, ovvero dal contenuto, dagli studenti, dalle modalità didattiche, dalle risorse, etc.» (trad. a cura dell'autrice).

5 dai circa 288.000 iscritti nel 1961/62 siamo passati a 1.777.000 nel 2008/09, mentre i docenti sono passati da 27.578 (rapporto docente/studenti 1/10.5) a 62.768 (rapporto docente /studenti 1/28.3) (ISTAT, 2012).

6 Internet è ormai in oltre il 60% delle famiglie italiane (ISTAT, 2013).

7 «Il progetto... riguarda come le cose dovrebbero essere, compreso l'ideare artefatti che consentano di raggiungere gli obiettivi» (trad. a cura dell'autrice).

La definizione di Simon si potrebbe facilmente applicare anche alla progettazione didattica che fino a pochi anni fa era chiamata (anche in Italia) Instructional Design, almeno quando la progettazione era in ambito accademico, dove peraltro era poco usuale, o destinata all'educazione degli adulti, dove era un po' più praticata. Definito da Merrill e colleghi come la pratica di creare *instructional experiences which make the acquisition of knowledge and skill more efficient, effective, and appealing* (Merrill, Leston, Lacy, Pratt, & ID ResearchGroup, 1966),⁸ l'ISD- Instructional Systems Design era basato quasi sempre sul modello ADDIE (che vedeva cinque fasi: analysis, design, development, implementation, and evaluation) ed affondava le sue radici nel paradigma comportamentista. Anche perché l'ISD era nato durante la seconda guerra mondiale, quando questo paradigma era dominante, per produrre molto materiale didattico al fine di formare i militari rapidamente. La verifica dell'apprendimento avveniva tramite test standardizzati che, creati nel 605 in Cina sotto la dinastia Sui per scegliere i mandarini dell'impero (Miyazaki, 1988), videro durante la prima e la seconda guerra mondiale una diffusione su larga scala. Dato il successo di questa operazione l'ISD si rafforzò e, principalmente ad opera di psicologi, furono messe a punto procedure dettagliate di analisi, progettazione, valutazione. Più recentemente il campo è stato molto influenzato prima dal cognitivismo, poi dal costruttivismo e infine dal costruttivismo sociale (Gagnon & Collay, 2001).

I nostri giorni hanno visto il rifiorire di numerose e autorevoli pubblicazioni sulla progettazione didattica (Cross, 2010) (Laurillard, 2012) (Conole, 2013).

Conole definisce il learning design come «A methodology for enabling teachers/designers to make more informed decisions in how they go about designing learning activities and interventions, which is pedagogically informed and makes effective use of appropriate resources and technologies.»⁹

Laurillard fin dal titolo della sua fondamentale opera dichiara che insegnare è scienza della progettazione e articola questa idea affermando «A design science uses and contributes to theoretical science, but it builds design principles rather than theories, and the heuristics of practice rather than explanation ... Teaching is more like a design science because it uses what is known about teaching to attain the goal of student learning, and uses the implementation of its designs to keep improving them» (Laurillard, 2012, p. 1).¹⁰

Nel frattempo nuove denominazioni sono state coniate: da instructional design si è passati a parlare di learning design e più recentemente di design for learning, ovvero progettare per apprendere, un sintagma che è più consono al manifestarsi del processo. Dice infatti Wenger *Learning cannot be designed: it*

8 «esperienze di istruzione che rendono l'acquisizione di conoscenze e abilità più efficiente, efficace e attraente» (trad. a cura dell'autrice).

9 «Una metodologia per consentire a insegnanti/progettisti di prendere decisioni più informate nel modo in cui progettano attività e interventi per l'apprendimento, che è competente dal punto di vista pedagogico e che usa efficacemente le risorse e le tecnologie appropriate» (trad. a cura dell'autrice).

10 «La scienza della progettazione usa e contribuisce alla scienza teorica, ma costruisce principi della progettazione anziché teorie, e euristiche della pratica anziché spiegazioni....L'insegnamento è più vicino alla scienza della progettazione perché utilizza ciò che è noto dell'insegnamento per arrivare all'obiettivo dell'apprendimento degli studenti, e utilizza l'implementazione delle proprie progettazioni per migliorarle continuamente.» (trad. a cura dell'autrice).

can only be designed for – that is facilitated or frustrated (Wenger, 1998, p. 229).¹¹

La citazione sottolinea come insegnamento e apprendimento non siano legati da un rapporto di causa/effetto, perchè l'apprendimento letteralmente è atto proprio dell'alunno. (Damiano, con Giannandrea, Magnoler, & Rossi, 2013, p. 108-109). Quindi il nostro obiettivo, quando progettiamo, è *rendere l'apprendimento possibile* secondo la celebre affermazione di Ramsden (Ramsden, 1992). E le ricerche dimostrano che gli studenti adattano il loro approccio all'apprendimento in funzione di come percepiscono l'ambiente di insegnamento. Da un insegnamento centrato sul docente scaturisce un approccio superficiale all'apprendimento, mentre un insegnamento centrato sullo studente stimola un approccio profondo all'apprendimento (Entwistle, 2009). In un approccio profondo all'apprendimento gli studenti ricercano attivamente i significati di ciò che stanno studiando, mentre in un approccio superficiale gli studenti cercano di memorizzare quello che pensano gli verrà chiesto in seguito (Marton & Saljio, 1976).

Dunque design for learning, progettare per apprendere. Ma cosa intendiamo?

È il processo in cui si definiscono tutti gli elementi dell'ambiente di apprendimento (curriculum, syllabus, materiali didattici, metodologie, ambiente tecnologico, modalità di comunicazione, feedback e valutazione degli studenti, monitoraggio del progetto), tenendo conto dei fattori di contesto (caratteristiche degli studenti: età, dispersione geografica, lingua, scolarità, competenze), dell'ambiente (risorse umane, infrastrutturali, tecnologiche), degli obiettivi da raggiungere (eventualmente partecipati).

La progettazione sarà *sapiente*, in quanto esperienza di chi cerca senza fretta e improvvisazione. Sarà *situata* ovvero definita ex ante e modellata in itinere, adattandola alle circostanze. Perché come diceva Suchman nel 1987 in un testo molto popolare fra coloro che si occupavano di Intelligenza Artificiale e nel quale l'autrice cercava di capire come poteva essere progettata la comunicazione uomo-macchina «however planned, purposeful actions are inevitably situated actions. By situated actions I mean simply actions taken in the context of particular, concrete circumstances.our actions, while systematic, are never planned in the strong sense....Rather, plans are best viewed as a weak resource for what is primarily ad hoc activity. Stated in advance, plans are necessarily vague, insofar as they must accommodate the unforeseeable contingencies of particular situations» (Suchman, 1987, p.ix, p. 28)¹² «...A consequence of action's situated nature is that communication must incorporate both a sensitivity to local circumstances and resources for the remedy of troubles in understanding that inevitably arise. In breve ...plans are constituent as an artifact of our rea-

11 «Non si può progettare l'apprendimento: si può solo progettare per l'apprendimento, ovvero si può solo facilitarlo o frustrarlo» (trad. a cura dell'autrice).

12 «comunque pianificate, le azioni fatte con uno scopo sono inevitabilmente situate...per azioni situate io intendo azioni fatte in un contesto di circostanze concrete e particolari.....le nostre azioni, benchè sistematiche, non sono mai pianificate in senso stretto...Piuttosto sarebbe meglio vedere i piani come risorse flessibili per ciò che è essenzialmente una attività ad hoc.....Preordinati in anticipo i piani sono necessariamente vaghi, in quanto devono tener conto delle imprevedibili contingenze di una situazione particolare...». (trad. a cura dell'autrice).

soning about action, not as the generative mechanism of action» (Suchman, 1987, p. 39).¹³

E quanto dice Suchman è ancora più vero quando progettiamo per apprendere, quando i destinatari sono i nostri studenti, e tutto il processo è fortemente influenzato dalle caratteristiche personali di coloro che devono apprendere, e pure, in definitiva, di coloro che devono insegnare.

Anche Wenger sottolinea «Design is an artifact for communication, through which the community of practice negotiate its contributions, and its positions... There is a big difference in seeing Design like a source that generate learning or like a re/resource for the community of practice... Design generate social energy, and at the same time give direction to this energy» (Wenger, 2006).¹⁴

È un concetto di progettazione ben lontano da quello rigidamente deterministico dell'instructional design, e profondamente rivisitato attraverso le riflessioni e le esperienze del paradigma costruttivista.

4. Strumenti e linguaggi per il progetto per apprendere

Conole dice che la progettazione« includes the design of resources and individual learning activities right up to curriculum-level design. A key principle is to help make the design process more explicit and shareable. Learning Design as an area of research and development includes both gathering empirical evidence to understand the design process, as well as the development of a range of learning Design resources, tools and activities» (Conole, 2013).¹⁵

In molti altri dei saggi che si occupano di progettazione si sottolinea la necessità di un linguaggio per comunicare fra gli stakeholders e di strumenti per razionalizzare, condividere e mediare il processo. Sul tema della mediazione dei processi l'Activity Theory di Engeström è la riflessione a cui ci si può sicuramente riferire: benché non includa una teoria dell'apprendimento, si presta però bene a fornire un modello per l'attività di progettazione per l'apprendimento. (Engeström, 1987; Raffaghelli & Ghislandi, 2012; Conole, 2013, p. 76). I partecipanti ad una attività sono indicati come soggetti che interagiscono con gli oggetti per raggiungere gli obiettivi desiderati. E contemporaneamente le interazioni fra le diverse persone e con gli oggetti dell'ambiente (fisico o virtuale) sono mediate at-

13 «Una conseguenza del fatto che le azioni sono situate è che la comunicazione deve incorporare sia la sensibilità alle circostanze locali che le risorse per rimediare ai problemi nella comprensione che inevitabilmente sorgono... i piani sono artefatti per ragionare sull'azione, non sono un meccanismo generativo dell'azione stessa.» (trad. a cura dell'autrice).

14 «La progettazione è un artefatto per la comunicazione, attraverso il quale la comunità di pratica negozia i propri contributi e le sue posizioni.....c'è una grande differenza tra vedere il progetto come la fonte dell'apprendimento o come una ri/sorsa per la comunità di pratica... *Il progetto genera energia sociale e nello stesso tempo dà una direzione a questa energia*» (trad. a cura dell'autrice).

15 «la progettazione include la progettazione di risorse e di attività individuali di apprendimento fino alla progettazione del curriculum. Un principio chiave è quello di rendere il processo di design più esplicito e condivisibile..La progettazione per l'apprendimento vista come un'area di ricerca e sviluppo include sia la raccolta di evidenze empiriche per comprendere il processo di design sia lo sviluppo di risorse, strumenti e attività per progettare per l'apprendimento» (trad. a cura dell'autrice).

traverso l'uso di strumenti, regole e divisioni del lavoro. I mediatori rappresentano la natura delle relazioni che esistono fra i partecipanti di una attività in una comunità di pratica. Anche Wenger sottolinea la necessità di mediazione (Wenger la chiama *pratica*) che consolida e migliora progressivamente una attività svolta in comune da molte persone.

«...la pratica è ciò che gli appartenenti ad una comunità sviluppano per essere in grado di fare il loro lavoro e di avere una soddisfacente esperienza lavorativa...È un fare in un contesto storico e sociale e per questo è una pratica sociale. Il concetto di pratica include l'esplicito ed il tacito, il detto ed il non detto, il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, ruoli definiti, criteri specificati, procedure codificate, regole e contratti, relazioni implicite, tacite convenzioni, regole pratiche non dette, intuizioni, percezioni, visioni del mondo condivise. Sono segni di appartenenza alla comunità di pratica e sono cruciali per il successo dell'impresa.» (Wenger, 2006)

Presso l'Open University dal 2007 è in corso il progetto OULDI (Open University Learning Design Initiative) su linguaggi e strumenti della progettazione. Gli strumenti che OULDI offre intendono promuovere la collaborazione, il dialogo e il riuso delle idee relative al processo insegnamento/apprendimento; la rappresentazione e visualizzazione dei diversi tipi di progettazione; la ricerca empirica sulla progettazione per l'apprendimento e un linguaggio condiviso per consentire un confronto fra diversi tipi di design innovativi; un supporto alla progettazione didattica; un metodo per la progettazione di qualità.

Sul tema della progettazione basata su strumenti e linguaggi che mediano e facilitano la comunicazione e le pratiche (Ghislandi et al., 2013) presso labINDIA (laboratorio Innovazione Didattica Accademica presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Trento) è stata messa a punto, a partire dal 2008, una suite di strumenti di supporto alla progettazione: le rubric adAstra (Ghislandi & Pedroni, 2011). Le rubric, e l'approccio epistemologico e metodologico alla valutazione che dà loro forma, sono state descritte in alcuni paper e presentate a convegni. Recentemente poi è stato creato un sito dedicato¹⁶. Qui riportiamo le caratteristiche principali delle rubric adAstra (Ghislandi, Raffaghelli, & Cumer, 2012):

1. *Automonitoraggio*: le rubric consentono l'automonitoraggio di moduli eLearning, allo scopo di riconoscere e migliorare la qualità;
2. *Enfasi sul processo*: le rubric supportano il monitoraggio delle attività di eLearning non solo ex post, alla fine del corso, ma anche in itinere, durante la fase di erogazione, ed ex ante, durante la fase di analisi e design;
3. *Multiprospettive*: adASTRA è destinata ai progettisti, ai docenti, agli eTutor o agli studenti (in definitiva a tutti coloro che hanno interesse e sono coinvolti nella progettazione, e/o realizzazione, e/o erogazione, e/o fruizione, e/omonitoraggio (ex-ante, in itinere ed ex-post) di eLearning);
4. *Approccio pedagogico partecipato/innovativo*: adASTRA è creata, in modo particolare, per monitorare moduli eLearning di stampo costruttivista (Ghislandi, et al. 2011);

16 <http://www3.unitn.it/moodle/assi/course/view.php?id=12>

5. *Dinamicità/adattamento*: adAstra è uno strumento dinamico, che necessita di costanti aggiornamenti e modifiche. In futuro sarà ampliata in funzione delle diverse strategie e situazioni didattiche.
6. *Approccio teorico alla definizione della qualità della progettazione*: le rubric adASTRA sono progettate con riferimento al modello Sloan-Consortium Five Pillars e i suoi "cinque pilastri" in quanto elementi portanti della qualità dell'eLearning (Lorenzo e Moore, 2002).

5. Design Based Research: la ricerca basata sul progetto per apprendere

Nel luglio del 1979, in Inghilterra, viene fondata la rivista *Design Studies*, che ha fra gli editors Bruce Archer e Nigel Cross, e che nel primo numero proclama che *design is an adaptive procedure, a means whereby members of the human race are able to cope with their surroundings and deal with difficulties and change* (Sydney, 1979).¹⁷

E cosa c'è di più soggetto all'imprevisto, al cambiamento, agli stati d'animo, alle caratteristiche personali di una comunità che impara? Chi insegna quindi lavora sulla progettazione didattica, e non solo nella scuola, dove la progettazione didattica si fa da tempo, ma anche all'università.

Non per nulla Collins fin dal 1992 identifica l'educazione come la scienza della progettazione (Collins, 1992). Poco dopo Brown e Campione pubblicano un articolo che da lì in poi sarebbe stato molto citato come lo scritto che ha dato inizio ad una nuova metodologia di indagine, la Design Based Research appunto, o in italiano la Ricerca Basata su Progetti. Nell'articolo si definivano le caratteristiche di una ricerca la cui metodologia intende superare i limiti degli studi sperimentali, spesso realizzati in laboratorio, in ambiente lontano dal carattere situato della didattica, e di quelli etnografici, spesso con intenti di comprensione di situazioni e fenomeni umani, ma scarsamente adatta alla progettazione di interventi formativi (Brown & Campione, 1996). La Design Based Research cerca invece di cogliere quelle che sono le esigenze più profonde di un ambito che ha come obiettivo primario quello di facilitare l'apprendimento, attraverso interventi che intendono venire incontro alle esigenze di chi apprende.

In Italia uno dei primi e ancora più rilevanti articoli su questa metodologia di ricerca è di Pellerey (Pellerey, 2005) che citando il lavoro del Design-Based Research Collective, un gruppo attivo soprattutto nel 2001 e 2002, e il numero speciale di Educational Researcher sull'argomento (Kelly, 2003) elenca così le caratteristiche della metodologia:

- a) In primo luogo va evidenziato che gli obiettivi fondamentali di progettare ambienti di apprendimento e di sviluppare teorie o «prototeorie» dell'apprendimento sono strettamente interconnessi.
- b) Lo sviluppo del progetto sul piano pratico e quello della ricerca legata al controllo delle sue qualità e all'enucleazione dei suoi caratteri specifici hanno luogo attraverso continui cicli di progettazione, attuazione, analisi e riprogettazione.

17 «la progettazione è una procedura adattiva, un mezzo attraverso il quale i componenti della razza umana sono messi in grado di vivere nel proprio ambiente, gestendo le difficoltà e il cambiamento» (trad. a cura dell'autrice).

- c) La ricerca progettuale deve condurre a teorie condivisibili che aiutino a comunicare agli operatori e ai progettisti implicazioni rilevanti sul piano della progettazione e dell'azione educativa.
- d) La ricerca deve render conto di come il progetto funziona in contesti autentici, documentando successi e fallimenti, focalizzando l'attenzione sulle interazioni che affinano la nostra comprensione delle problematiche d'apprendimento coinvolte.
- e) Lo sviluppo di tali rapporti e rendicontazioni si basa su metodi che documentano e collegano processi di attuazione con risultati pertinenti.

6. Qualità dell'insegnamento attraverso la ricerca basata sul progetto per apprendere

La nostra proposta, per migliorare la qualità della didattica, è quella di un docente universitario che, come il professionista riflessivo (Schon, 1983), coniughi con la pratica dell'insegnamento l'attività di ricerca basata sul progetto per apprendere. Il professionista di Schön diventa ricercatore in situazioni caratterizzate da incertezza, instabilità, unicità e conflitto. Il ricercatore universitario rimane tale mentre fa didattica, così ricomponendo il rapporto fra ricerca e insegnamento. Perché la pratica possa diventare ambito di ricerca il docente deve sviluppare sensibilità per i mezzi e i linguaggi della propria professione, praticando i vari modelli di progettazione, valutazione e autovalutazione della conoscenza.

La ricerca è principalmente basata sul metodo della Design Based Research in quanto l'insegnamento è *scienza della progettazione* (Collins, 1992; Laurillard, 2012) perché fa della progettazione *ex ante*, in itinere ed *ex post* l'ambito della ricerca progressivamente tesa ad una qualità che consideri olisticamente tutti i parametri: *learning effectiveness, student satisfaction, faculty satisfaction, cost effectiveness, access* (Moore, 2005). Una progettazione costruttivista, che vede il progetto come un artefatto che consenta di confrontarsi con le sorprese spesso piacevoli del situato. Al docente è quindi richiesta la capacità di improvvisare su un tema il progetto appunto contestualizzandolo mentre la didattica si fa evento. Ma non è una improvvisazione nel vuoto: è una variazione su temi e microtemi ripercorsi più e più volte, che si intrecciano armonicamente tenendo conto, letteralmente, delle emergenze. E che comunque hanno dei pilastri fissi su cui si appoggiano e a cui ritornano periodicamente, qualunque sia il percorso effettuato. Così come un quartetto di jazzisti è in grado di improvvisare, ma in base a prove che consentono di ricamare su una trama collettiva conosciuta, che consente di ritrovarsi a note e temi predeterminati gli appuntamenti a cui si approda tutti insieme, qualunque sia la variazione che il contesto ha suggerito. Una miscela sapiente di progettato ed emergente che raccoglie sia i benefici delle pratiche migliori reificate e richiamate nel progetto per apprendere sia le suggestioni portate dalla situazione, dalla fantasia e dal tono emotivo. (Chislandi, 2005)

7. La tecnologia come strumento per rendere esplicito e condivisibile il design for learning

Altrove in questo numero speciale della rivista *Formazione e Insegnamento* abbiamo detto che per migliorare la qualità della educazione accademica è necessaria una Scholarship of Teaching and Learning e che un atto dell'intelligenza diventa scholarship (Shulman, 1999) quando possiede come minimo tre caratteristiche:

1. Diventa pubblico (viene pubblicato);
2. Diventa oggetto di revisione critica e di valutazione da parte dei membri di una comunità scientifica;
3. I membri di una comunità iniziano ad utilizzare questa riflessione, e sulla base di questa costruiscono altre riflessioni e sviluppano altre creazioni

L'insegnamento diventa scholarship —scholarship of teaching and learning— quando il docente rende pubblico il suo lavoro, a disposizione della comunità di studiosi, che lo possano osservare, studiare, criticare e utilizzare per avanzare nella conoscenza.

In questa visione la tecnologia ha portato immensi vantaggi.

Mai come ora è stato possibile vedere il progetto reificato nei documenti che vengono lasciati nella rete. Orme da cui è possibile “leggere” la gran parte delle scelte e delle pratiche. E non solo si può intravedere la filigrana del progetto per apprendere pensato dal docente, ma anche come questo evolve nella comunità di pratica che si crea tra il docente e gli studenti della classe virtuale. La tecnologia promuove la condivisione e la discussione fra colleghi, un elemento fondamentale della SoTL, e incoraggia le pratiche riflessive perché, attraverso la documentazione, consente un progressivo miglioramento, di cui lasciar un segno per futuri insegnanti.

Anche se, come dice Jenkins, oggi *teachers and learners lack the necessary digital literacy skills to make effective use of these technologies* (Jenkins, 2009).¹⁸

È urgente rendere il progetto per apprendere una prassi anche per i docenti universitari (sia a livello di insegnamento sia a livello di corso di studi), affinché progressivamente si possa arrivare ad una migliore qualità della didattica, attraverso il contributo delle discussioni con i colleghi ed il coinvolgimento degli studenti. Con il supporto di una tecnologia che diventa trasparente perché ormai vissuta come un elemento “scontato” della cassetta degli attrezzi del buon insegnante e ha la capacità di suggerire manipolazioni ed usi innovativi, perché foriera di possibilità per l'apprendimento, un affordance direbbe Gibson (Gibson, 1979).

La progettazione, per portare ad una didattica di qualità, sarà:

1. *una progettazione sapiente*, in quanto basata sulle teorie, ma anche sulla esperienza di chi cerca senza fretta e senza improvvisazione in un ambito che è reso complesso dalle relazioni umane e dalla tecnologia per comunicare in rapida evoluzione;
2. *una progettazione iterativa*, che si migliora attraverso la DBR-Design Based Research e i suoi cicli di progettazione, attuazione, analisi e riprogettazione;
3. *una progettazione partecipata*, perché si confronta con i colleghi che fanno ricerca o esperienza sul campo nello stesso ambito e coinvolge i destinatari e gli stakeholders;
4. *una progettazione situata*, perché è fortemente collocata nell'ambiente in cui ha luogo l'azione;
5. *una progettazione eclettica* basata su ambienti per l'apprendimento ad archi-

¹⁸ «gli insegnanti e gli studenti non possiedono le competenze digitali necessarie per utilizzare efficacemente queste tecnologie» (trad. a cura dell'autrice).

tettura mista, intendendo con ciò la possibilità di prendere a riferimento, in un approccio teorico eclettico, l'aula o l'eLearning, i diversi paradigmi (comportamentista, cognitivista, costruttivista o del costruttivismo sociale); i modelli di insegnamento più adatti alla sensibilità didattica del docente e più consoni alle necessità del processo insegnamento/apprendimento (la lezione, la simulazione, il problem based learning, l'apprendimento basato su risorse, l'apprendimento collaborativo, le comunità di pratica, i giochi di ruolo, i casi di studio, la discussione, etc.) (Ghislandi, 2005).

A tal proposito Bednar (Bednar et al., 1992), uno studioso degli ambienti di apprendimento costruttivista, dice: «The field of IST-instructional systems technology currently draws principles of instructional design and development from empirical studies conducted within the traditions of an incredible variety of paradigms and disciplines: behavioral learning theory, cybernetics, information processing, cognitive theory, media design/production, adult learning, systems theory, etc. Until recently the field of IST has tended to rely for a theory of learning most heavily on the field of behavioral learning theorywe wish to challenge the concept that the eclectic nature of the field of IST is necessarily a strength. Instructional design and development must be based upon some theory of learning and/or cognition; effective design is possible only if the developer has developed reflexive awareness of the theoretical basis underlying the design» (Bednar, Cunningham, Duffy, & Perry, 1992, pp. 17-34).¹⁹

Ad un approccio così innovativo e complesso il docente che finora per insegnare si basava prevalentemente sull'esperienza e sui modelli acquisiti al tempo dei suoi studi deve essere formato sia all'inizio della sua carriera sia più avanti anche, e soprattutto, attraverso apprendimenti informali e comunità di pratica che autodeterminino i propri obiettivi e valorizzino l'esperienza sul campo che tutti i docenti hanno l'opportunità di fare.

Dice magistralmente Wenger... «there are few more urgent tasks than to design social infrastructures that foster learning. Those who can understand the informal yet structured, experiential yet social, character of learning and can translate their insight into designs in the service of learning will be the architects of our tomorrow» (Wenger, 1998, p. 225).²⁰

19 «Il campo dell'IST-Tecnologia di Sistemi di Istruzione trae i principi di progettazione e sviluppo didattico da studi empirici condotti nel solco della tradizione di una incredibile varietà di paradigmi e discipline: teoria comportamentista dell'apprendimento, cibernetica, information processing, teoria cognitiva, progettazione/produzione di media, apprendimento degli adulti, teoria dei sistemi, etc. Fino a tempi recenti il campo dell'IST si è basato principalmente per una teoria dell'apprendimento sulla teoria comportamentista dell'apprendimento....noi vogliamo sottolineare il fatto che la natura eclettica dell'IST è un punto di forza. La progettazione ed erogazione di didattica devono basarsi su qualche teoria dell'apprendimento e/o della cognizione, una progettazione efficace è possibile solo se chi progetta ha sviluppato una consapevolezza riflessiva delle basi teoriche che sottendono la progettazione stessa.» (trad. a cura dell'autrice).

20 «ci sono pochi compiti più urgenti che quello di progettare infrastrutture che promuovano l'apprendimento. Coloro i quali saranno in grado di comprendere il carattere informale ma anche strutturato, esperienziale ma anche sociale dell'apprendimento e saranno in grado di tradurre le proprie idee in progetti al servizio dell'apprendimento saranno gli architetti del nostro domani» (trad. a cura dell'autrice).

8. Conclusione....e si ritorna a Brunelleschi (e al suo uovo)

Il concorso per il progetto esecutivo della cupola di Santa Maria del Fiore venne bandito nel 1418 con in palio 200 fiorini, la moneta allora preferita in Europa. Una cifra considerevole, se si tien conto che un mastro muratore aveva uno stipendio di 5 fiorini al mese. Il modello ottagonale e a chiusura ogivale del 1367 della cupola rimaneva indiscusso: il problema era la sua realizzazione perché allora si pensava fosse necessaria la centinatura, ovvero l'intelaiatura lignea provvisoria che avrebbe sostenuto la cupola nei diciotto mesi circa in cui le malte medioevali si rapprendevano. Si calcolò che sarebbero stati necessari circa 700 alberi, un costo che non era possibile affrontare. Ricavo il racconto di come andarono le cose da un intrigante libro di King Ross. Ne modifico solo qua e là le parole, per ragioni di sintesi (King, 2001).

Filippo Brunelleschi offrì una soluzione semplice e audace: propose di fare a meno della centinatura. Per rendere questa impresa possibile suggeriva una serie di soluzioni innovative e si proponeva di utilizzare macchine enormi come una grande gru a ingranaggi di legno per sollevare pesantissime pietre, una gru che così alta non si era mai vista. Preoccupato che nessuno potesse rubargli il frutto della sua genialità, caparbiamente "Pippo" si rifiutò di divulgare i dettagli tecnici del suo progetto e delle sue macchine. Questo riserbo non incontrò la simpatia della giuria perché il suo piano ingegnoso sembrava una causa persa.

Non è noto cosa portò i responsabili a riconsiderare i meriti del progetto di Filippo.

Vasari racconta un aneddoto, tanto divertente quanto improbabile, più tardi chiamato "uovo di Colombo" perché riattribuito al navigatore genovese al suo ritorno dal Nuovo Mondo.

Eccolo qui riportato. Filippo suggerisce ai responsabili che chiunque fosse in grado di posizionare in verticale un uovo su una superficie di marmo liscia avrebbe dovuto vincere il concorso. Quando tutti gli altri concorrenti fallirono nel tentativo, Filippo ruppe leggermente il fondo del guscio d'uovo e lo posizionò dritto. Alle proteste dei suoi rivali, che dissero che anche loro così avrebbero potuto farlo, *rispose loro Filippo, ridendo, che gli arebbono ancora saputo voltare la cupola, vedendo il modello o il disegno*. E così la commissione, dice il Vasari, proclamò Filippo vincitore.

L'uovo di Filippo ci fa intravedere come la progettazione abbia la forza di svelare e rendere pubblica la grandezza di una idea. Come la cupola di Filippo, testimonianza ancora oggi del genio di un uomo che ha creduto nel progetto e nella propria capacità di plasmarlo giorno per giorno affrontando gli innumerevoli e destabilizzanti imprevisti di una realizzazione mai prima tentata.

La cupola di Filippo, un insuperato capolavoro di straordinaria eleganza il cui profilo ogivale domina incontrastato la splendida Firenze ed è visibile fino a Pistoia, quando le giornate sono più terse.

References

- Bednar, K. A., Cunningham, D., Duffy, M. T., & Perry, J. D. (1992). Theory into practice: how do we link? In Duffy, T. M. Jonassen, D. H. *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Boyers, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate* (147). Stanford, California: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Retrieved from

- <http://www.hadinur.com/paper/BoyerScholarshipReconsidered.pdf>
- Brown, A., & Campione, J. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environment: On procedures, principles, and systems. In L. Shauble e R. Glaser (eds), *Innovations in learning: New environments for education* (289–325). Mahwah: LEA.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon e T. O’Shea (eds). *New directions in educational technology* (15–22). Berlin: Springer.
- Conole, G. (2013). *Designing for learning in an open world* (321). New York, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Cross, N. (2010). *Designerly ways of knowing* (114). London: Springer-Verlag.
- Damiano, E., con Giannandrea, L., Magnoler, P., & Rossi, P. G. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento* (383). Milano: FrancoAngeli.
- EFQUEL. (2007). *From quality of eLearning to eQuality of Learning*. EFQUEL Green Paper Series, EFQUEL. Retrieved from <http://cdn.efquel.org/wp-content/uploads/2012/03/GP3.pdf?a6409c>
- Ehlers, U.-D., & Schneckenberg, D. (2010). *Changing Cultures in Higher Education. Moving Ahead to Future Learning*. Berlin and Heidelberg: Springer-Verlag.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Entwistle, N. (2009). Taking Stock: Teaching and Learning Research in Higher Education. In H. Christensen & J. Mighty (Eds.), *Taking Stock: Research on Teaching and Learning in Higher Education*. Kingston, Ontario: McGill-Queen’s University Press.
- Gagnon, G. W. J., & Collay, M. (2001). *Designing for learning. Six elements in constructivist classroom* (167). Thousands Oaks, California: Corwin Press, Inc A Sage publications company.
- Ghislandi, P. (2005). *Didattiche per l’università* (306). Trento: Editrice Università degli Studi di Trento. Retrieved from <http://eprints.biblio.unitn.it/4264/>
- Ghislandi, P., & Pedroni, A. (2011). Progettare eLearning: le rubric “ad Astra” per la valutazione di corsi accademici online. In *Didattica Universitaria Online: Teorie, Esperienze, Strumenti*, 2, (305–330). Napoli: Scriptaweb.
- Ghislandi, P., Raffaghelli, J., & Cumer, F. (2012). La qualità dell’eLearning: una metodologia per l’analisi qualitativa dei feedback degli studenti e dei docenti. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 2(7), 25–47. Retrieved from <http://rpd.unibo.it/article/view/3218>
- Ghislandi, P., Raffaghelli, J., & Yang, N. (2013). Mediated Quality: An Approach for the eLearning Quality in Higher Education. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 4(1), 56–63. doi:ISSN:1947-3494, EISSN: 1947-3508
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- ISTAT. (2012). *L’Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*. Retrieved from [http://www3.istat.it/dati/catalogo/20120118_00/http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1\[id_pagina\]=12&cHash=60f20a3d90be34dc9471eb030da8a6f2](http://www3.istat.it/dati/catalogo/20120118_00/http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1[id_pagina]=12&cHash=60f20a3d90be34dc9471eb030da8a6f2)
- ISTAT. (2013). Cittadini e nuove tecnologie. ISTAT. Retrieved from http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http://www.istat.it/it/files/2013/12/Cittadini_e_nuove_tecnologie_anno-2013.pdf?title=Cittadini+e+nuove+tecnologie++19%2Fdic%2F2013++Testo+integrale.pdf&ei=3lLU7azOoKNyWPogoKACQ&usg=AFQjCNGVnsHIEcomOnCZn9knlrZ0Xj2sIA&bvm=bv.61725948,d.bGQ
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, Trad. it. Henry Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali: media education per il 21. secolo*, Milano, Guerini studio, 2010. ISBN 9788862502337.
- Kelly, A. E. (2003). The Role of Design in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1). Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/i370897>
- King, R. (2001). *La cupola di Brunelleschi* (298). Milano: Rizzoli.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science* (247). New York and London: Routledge.
- Mahoney, C. (2012). How should teaching, learning and assessment evolve? How to drive quality teaching. *Blue skies. New thinking about the future of higher education*. Retrieved

- ved January 18, 2014, from <http://pearsonblueskies.com/wp-content/uploads/2012/09/Blue-Skies-UK-2012-FINAL.pdf>
- Marton, F., & Saljio, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- McAleese, M. (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (84). Luxembourg, Publication Office of the European Union. doi:10.2766/42468 ISBN978-92-79-30360-9
- Merrill, M. D., Leston, D., Lacy, M. J., Pratt, J., & ID ResearchGroup (1966). Reclaiming Instructional Design. *EducationalTechnology*, 36(5), 5–7. Retrieved from <http://mdavidmerrill.com/Papers/Reclaiming.PDF>
- Miyazaki, I. (1988). *L'inferno degli esami. studenti mandarini e fantasmi nella Cina imperiale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Moore, C. J. (2005). *The Sloan Consortium quality framework and the five pillars* (p. 9). Sloan-C. Retrieved from <http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDIQF-jAB&url=http://sloanconsortium.org/publications/books/qualityframework.pdf&ei=Ao1LU8P2NeiKywOQIloCYDg&usg=AFQjCNHJzBCmTVatNTnxVAU2rY6-cspeZA&bvm=bv.61725948,d.bGQ>
- Mueller, T. (2014). La cupola del genio. *National Geographic Italia*, 33(2), 2–25.
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(5, settembre ottobre 2005), 721–737.
- Raffaghelli, J., & Ghislandi, P. (2012). Researches on (e)Learning quality and eDesign. Some methodological issues.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education* (290). London & New York: Routledge.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner. How professional think in action!*. Trad. it., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologica della pratica professionale*. Bari: Dedalo, 1993. New York: Basic Books.
- Shulman, S. L. (1999). Taking Learning Seriously. *Change*, 31(4), 10–17. Retrieved from <http://www.carnegiefoundation.org>
- Simon, H. A. (1969). *The sciences of the artificial* (p. 229). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human-machine communication* (p. 203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sydney, G. (1979). Editorial. Design studies - the new capability. *Design Studies*, 1(1), 2. doi:ISSN 0142-694X
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.



A Scholarship of Open Teaching and Learning: new basis for quality in higher education

La scholarship di una didattica aperta: nuove basi per la formazione universitaria di qualità

Juliana E. Raffaghelli

Università degli Studi di Trento

juliana.raffaghelli@unitn.it

ABSTRACT

The recent research and policy context is drawing attention on the issue of openness in higher education. This emphasis is probably coming out from decades of debate on the power of open education to transform teaching and learning aligning the educational process with the needs of the knowledge society. However, the concept of openness has been probably endowed with a power that should be reconsidered on the light of real practices and institutional projects. This is particularly the case of quality teaching and learning in higher education, an issue that has been often connected with openness in a rather superficial way. This article draws on existing literature on the area of Open Education as well as on the area of educational quality, aiming at better understand how “opening up education” could generate quality for teaching and learning, and how quality teaching and learning could relate with openness in Higher Education.

In exploring these two conceptual universes, and building on Ghislandi and Raffaghelli (this Issue) the idea of SOTL is reconsidered, inviting the reader to think about a scholarship of open teaching and learning (SO2TL). In order to illustrate concepts, a case study is presented. It introduces a strategy to support an institutional process to opening up educational practices, which takes as key issue staff development to reflect on the idea of SO2TL. The conclusions aim at rethink future practice and research on the issue, in an attempt to give not only a concrete answer to the question “Is a scholarship of open teaching and learning connected to quality in higher education?”, but also, to put the basis for experiences that do support a positive answer.

Nel recente contesto politico e di ricerca sull'istruzione superiore c'è un'attenzione crescente sulla questione dell'openness (apertura di contenuti, pratiche, corsi, mediata dalle tecnologie). Quest'enfasi è probabilmente il risultato di un dibattito che esiste ormai da diverse decine di anni, sulle potenzialità dell'educazione aperta per trasformare la formazione, collocandola più in linea con le richieste della società della conoscenza. Tuttavia, il concetto di apertura è stato probabilmente investito di un potere che dovrebbe essere riconsiderato alla luce delle pratiche e progetti istituzionali concreti. Questo è probabilmente il caso della didattica di qualità nell'istruzione superiore, una tematica che è stata spesso collegata all'openness, ma in modo talvolta superficiale. Questo articolo si basa sulla letteratura esistente nell'area dell'Open Education, così come nell'area della Qualità della formazione, mirando a comprendere meglio come i processi di apertura educativa (“opening up education”) potrebbero generare qualità formativa, e come la qualità formativa potrebbe essere collegata a sua volta con l'openness nell'istruzione superiore.

Nell'esplorare questi due universi concettuali, ed elaborando sul contributo di Ghislandi e Raffaghelli (questo volume), l'idea di Scholarship of Teaching and Learning (ricerca didattica) viene riconsiderata, invitando il lettore a pensare in una Scholarship of Open Teaching and Learning (ricerca per la didattica aperta) ovvero, SO2TL. Con lo scopo di illustrare meglio i concetti trattati nella prima parte, viene introdotto un caso di studio. Lo stesso presenta una strategia per supportare processi istituzionali di apertura formativa, cui elemento fondamentale sono i processi di sviluppo professionale del personale accademico per la riflessione sull'idea di SO2TL. Le conclusioni puntano a ripensare la pratica futura sulla tematica, in un tentativo di dare non solamente una risposta concreta alla questione “È la professionalità di ricerca per la didattica aperta connessa con la qualità nell'istruzione superiore?” ma anche, per porre le basi a nuove esperienze che ne diano una positiva risposta.

KEYWORDS

Scholarship Teaching, Learning, Higher Education Openness.
Ricerca didattica, Istruzione superiore, Apertura educativa.

1. Introduction: Opening up education, a challenge for XXI Century Universities

Nowadays, the governments show an increasing attention to the issue of openness in all sectors of lifelong learning, but higher education is the “eye of the storm”, due to the fact that the University is the first producer of high level knowledge, with a good (or even total) base on public funds. From the birth of the University of Bologna in 1088, the *alma mater studiorum* model has passed through several transformations, adjusting the role of the university at the crucial contribution the society and markets required (Ghislandi, 2005, p. 23). Today, however, it seems that this centrality is challenged, based on the evident impossibility of universities to tackle the fast economical and societal changes. There is agreement in recent studies in both North America (Brown, Calkins, & Siemens, 2012; Sheets, Crawford, & Soares, 2012) and Europe (European Commission, 2006, 2011, 2013b; EURYDICE, 2012) about the drivers of this critical situation: the contemporary institutional model of Higher Education (HE) must revisit its efficiency (organization and expenditures for the institutions and students), its effectiveness (employability of graduates), and its educational strategies (participation in lifelong learning internationalization, opening up education). Amongst the strategies for renewing Higher Education, there is a growing attention to what has been called “opening up” education (Barber, Donnelly, & Rizvi, 2013), i.e., a process of knowledge (produced by research and teaching at the university) sharing, based on the advances of educational technologies, that could encompass better use of resources, such as more inclusive educational models, a more direct connection with the labor market, and facilitating lifelong training.

A recent policy document of the European Commission (European Commission, 2013c), addressing a call for action on opening up education, underlines that «All educational institutions need to improve their capacity to adapt, promote innovation and exploit the potential of technologies and digital content» (European Commission, 2013c, p. 4). The study supporting the mentioned communication from the European Commission (European Commission, 2013a) stresses the need to promote “innovative teaching and learning through new technologies and Open Educational Resources” as strategy for lifelong learning, further embedded within the EU development goals and “flagship” initiatives for 2020 (EU2020). The actions deemed as crucial in this document are connected to the acquisition of digital skills, the availability of open educational resources, the connections between learning environments across physical barriers, and the engagement of all social stakeholders along the educational process to «change the role of digital technologies at educational institutions» (European Commission 2013b, p. 2). The concern for policy makers is the rather long way to go in a region where «while the three main MOOC (Massive Open Online Courses) providers in the USA offer around 400 courses with three million users worldwide, (...) one third of the 200 universities consulted were not even aware of what a MOOC is, and only one third were considering any MOOC-related initiative». European higher education institutions are a rather cautious or even reluctant approach to the adoption of technologies and pedagogies that lead to opening up education. In fact, in Europe, «institutional strategies tend to oppose openness to education that ICT provides. (...) In higher education (...) factors such as inflexible funding and governance structures, compounded by restrictions on budgetary resources, inhibit change» (European Commission 2013b, *ibidem*).

Yet the trend of political support to initiatives for openness is consolidated and will continue to grow. The emphasis is probably coming out from decades of

debate on the power of openness to transform teaching and learning aligning the educational process with the needs of the knowledge society (Banzato, 2012; Peter & Deimann, 2013).

Taking into account the international state of art, openness within HE models could be defined as the institutional promotion of OER-Open Educational Resources (UNESCO, 2002), OEP-Open Educational Practices (OPAL project/EF-QUEL,) and MOOC-Massive Open Online Courses (U. Ehlers, 2013). In January 2007, the OECD had found more than 3000 Open Courseware, offered by more than 300 universities around the world. This phenomenon was expanded by the Massive Open Online Courses, which exponentially grew from the initial experiences of Siemens in 2008 to the 2012 courses of the Stanford branch, with 160.000 participants. It is clear that open education will have an increasing incidence on curriculum, teaching and evaluation approaches in HE. The effectiveness and quality of an educational process can be easily recognized in an OER: it generates a process of research, management, generation and sharing of both disciplinary content (emerging from research) and pedagogical approaches (Gráinne Conole, 2012). In the case of MOOC, the debate (at the center of change in HE, according to Knox, Bayne, Ross, MacLeod, & Sinclair, 2012; Sheets et al., 2012), is taking research to analyze learning effectiveness as well as the feasible business models, since the big numbers characterizing these courses have completely changed the teacher/student relationship to focus other types of interaction (peer-to-peer, peer-content, etc.); generating spaces to think about quality and access to higher education.

In sum, as Wiley & Hilton put, «An appropriate response to changes in higher education's supersystem should include increases in connectedness, personalization, participation, and openness. Of these four, a significant increase in openness is the most pressing priority for higher education because a culture of openness is a prerequisite to affordable, large-scale progress in the other three areas» (Wiley & Hilton, 2009, p. 8).

It is the time for introducing innovations in pedagogical and institutional approaches that lead universities, to open up the own educational model.

Nevertheless, the concept of openness has been probably endowed with a power that should be reconsidered on the light of real practices and institutional projects, as well as the gaps of skills amongst academics and other teaching staff (Hodgkinson-Williams & Gray, 2009). Indeed, «Openness is a controversial topic. Even people who agree on its desirability can disagree over what openness really means and how best to achieve it» ([Mackie, 2008], quoted by McNamara, 2012, p. 1). This is particularly the case when regarding to educational quality, an issue that has been often connected with openness in a rather superficial way (E. Ossiannilsson & Creelman, 2012).

I argue here that every university should find the “right way” to implement openness, connecting it to the own learning culture and mainly, to academics professional development to become fully fledged participants of a scholarship of *open* teaching and learning: aggressive, top-down reforms find always resistance and lack of cooperation [18](p. 502-562). In fact, according to Wiley & Hilton, every institution can analyze and find the own path to introduce open education principles and practices:

There are a number of ways institutions can be more open, including programs of open sharing of educational materials. Individual faculty can also choose to be more open without waiting for institutional programs. Increasing degrees of openness in society coupled with innovations in business strategy like dy-

namic specialization are enabling radical experiments in higher education and exerting increasing competitive pressure on conventional higher education institutions (Wiley & Hilton, 2009, pp. 13-14).

This article draws on existing literature on the area of Open Education as well as on the area of educational quality, aiming at better understand how “opening up education” could generate quality for teaching and learning, and how quality teaching and learning could relate with openness in Higher Education.

In exploring these two conceptual universes, and building on Ghislandi and Raffaghelli (Introduction, this Issue) the idea of SOTL is reconsidered, inviting the reader to think about a scholarship of *open* teaching and learning (SO2TL). In order to illustrate concepts, a case study is presented. It introduces a strategy to support an institutional process to opening up educational practices, which takes as key issue staff development to reflect on the idea of SO2TL.

The conclusions aim at rethink future practice and research on the issue, in an attempt to give not only a concrete answer to the question “Is a scholarship of open teaching and learning connected to quality in higher education?”, but also, to put the basis for experiences that do support a positive answer.

2. What do we mean with openness: A term that continues to expand

Openness in Education has been defined as an *emerging paradigm of social production* (Peters, 2008). For Sir John Daniel (2012), President & Chief Executive Officer of the Commonwealth of *Learning* «Open education broke open the iron triangle of access, cost and quality that had constrained education throughout history and had created the insidious assumption, still prevalent today, that in education you cannot have quality without exclusivity».

In spite of these statements, it is worth to trace back the basis of a philosophy of openness in Education, to understand the strength of the concept.

As Materu puts, «If the nineties were called the e-decade, the current decade could be termed the o-decade (open source, open systems, open standards, open access, open archives, open everything). This trend, now unfolding with special force in higher education, reasserts an ideology that has tradition traceable all the way back to the beginning of networked computing» (Materu, 2004, p. 5)

However the principles of openness in education are not entirely new; it is worth to recall, the American movement of “open classroom” that flourished in the 60s and 70s, the idea of “deschooling society” by Ivan Illich (Illich, 1971), as well as adults education concepts by Freire (Freire, [1970] 2000), let alone the UNESCO campaign in the 70s “Education for all” as well as the United Nations’ Universal Declaration of Human Rights in 1948 expressing that “*Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages*” (United Nations, 1948, Art.26, para.1, quoted by (D’Antoni & Savage, 2009, p. 138). Even earlier thinkers have been considered. Peter & Deimann (op. cit.) made an historical reconstruction that traces back ideas on openness on embryonic forms of open adult education along modern Western history. They mention the late middle ages with public lectures and experts rented by independent learners as the basis of the Universities; the Renaissance with the emergence of the fabulous invention of Johannes Gutenberg and printing, allowing the creation of public libraries; and the industrial revolution with Enlightenment and self-education. Arriving to the XIX and XXth century, the public school, open and for all could be considered at the basis of the modern societies’ project of development. As just an example, it

is worth to remember Thomas Jefferson's famous principle that "*ideas should freely spread from one to another over the globe*" (Unsworth, 2004). Recently, the most quoted case is that of the British Open University, founded in 1960s, which removed every barrier of access to higher education admitting students without formal qualifications. Peter & Deinmann also quote the model of the public University of Buenos Aires, a case standing on a former national reform early in the XXth century (1918) and tightly connected to socio-political values. In the case of Italy, several educationists and educational philosophers have been appointed; in fact, Banzato (op. cit) traced back the open educational movement in Italy to the ideas of Antonio Gramsci (1947), to the movement of "Cooperazione Educativa" (1951), or the famous school of Barbiana (1967), among others.

Along this *ex-cursus* it becomes evident that values that were the kernel of the Enlightenment, that is, *liberté, égalité, fraternité* (freedom, equality, fraternity); the same that shaped socio-political movements of contemporary age, putting the basis for democracy; are embedded in all the discourses of openness (Peters, 2008). Moreover, making knowledge (as the highest human kind's achievement) accessible and shareable is at the bottom of educational philosophy, which aim is to make societies to progress (Wiley & Gurrell, 2009).

In the contemporary society, what have really changed is the pace and means by which the philosophy of openness is put into practice within the educational settings: this is in fact the result of the raise of ICTs and the connected digital culture. Therefore, while the pedagogical debate had already developed key ideas regarding openness, the technological *affordances*, as well as other socio-cultural representing the digital revolution, were the springboard for the current *me-me of opening up education*.

As a matter of fact, the age of Internet deeply changed the patterns of access to information; the more recent "Web 2.0", that is, the social web, has enabled a revolution with regard to the consumption and production of information and services through the web; Tapscott & Williams showed that in several fields a historic turning point has been reached. This applies to as different human activities as business, health care, the media, environmental issues, science and education, where the "wisdom of crowds", through collaborative processes is supporting innovation and deeply changing not only scientific discoveries or jobs, but also daily life (Tapscott & Williams, 2008, 2010). There were important milestones empowering openness in several fields. The first one was the Open Source led by Linus Torvald, who during the '90s and early 2000 launched the Unix open code, putting the basis for collaborative a world-wide community of programmers contributing to a common, universal good (code supporting free operational systems for personal and networked computing). The Open Source movement reinforced the Open Access (OA) movement, that meant, opening progressively scientific (and later on all sort of knowledge), universally (Suber, 2009). In fact, the debate moved around the unbearable situation of restricted access to scientific information generated with public funds. The increasing access and openness of contents during the decade of 2000, led to the concern on intellectual property, as one of the most important drawbacks of Open Access movement. As a result, another important milestone comes about: the Creative Commons Licenses, aiming to modify the concept of "all rights reserved", allowing combinations of four conditions (Attribution, Share Alike, Non Commercial, No derivatives). The mentioned combinations create new opportunities to make one's work available, facilitating open access to it.

As we can see, more and more, the digital revolution has pushed the bounda-

ries of users' expectations with regard to the accessibility: having free access to a wealth of information leads users to get engaged were they can participate, not by achieving content, but mainly by communicating with others and creating the own content. This puts strong basis for openness: from one side, there is an utopia of participation and equity through access; from the other hand, new business model that are based on restricting participation and top-down control of knowledge and services could not survive. In fact, within the educational field new ways of communicating through the web resulted in new ways of learning, beyond institutional spaces and reinforcing both collaborative (peer-to-peer) and independent learning (Seely Brown & Adler, 2008). The formal educational institutions, from school to higher education, were stroke by the dynamics of the networked, social media: the educational debate along the last decade has been just responsive to the need of integrating and acknowledging informal and non-formal learning processes, being the risk not only drop-out but also the poor alignment with the socio-economical requirements for development. Open education in fact provided a strong conceptual base for educational researchers, practitioners and policy makers to figure out the landscape of educational shift; the blurring borders of formal education, and the educational practice itself as "cross boundary" or "runaway object" (Engestrom, 2009) could be framed.

As the latest cases of *openness* in education we should consider the MIT's Open Course Ware (OCW); the Open Educational Resources concept (UNESCO, 2002) later followed by Open Educational Practices (Ehlers & Conole, 2010); and the recent "hype" of Massive Open Online Courses (MOOCs). In a more or less evident manner, these concepts are challenging formal education and particularly Higher Education, while at the same time are putting the basis for a new educational landscape. The Figure 1 introduces a representation of the history of openness in Education as depicted by Peter & Deinmann (op. cit., p. 11), that allows us to understand the phenomenon's depth and length.

The most enthusiastic declaration on open education was made at Cape Town in 2007; as the web document stands, "we are on the cusp of a global revolution in teaching and learning. Educators worldwide are developing a vast pool of educational resources on the Internet, open and free for all to use. These educators are creating a world where each and every person on earth can access and contribute to the sum of all human knowledge. They are also planting the seeds of a new pedagogy where educators and learners create, shape and evolve knowledge together, deepening their skills and understanding as they go". This was preceded and followed by scholarly research literature that by means of empirical and theoretical research gave support to the following statement: openness could be the via maestra to make quality education finally accessible for all. What was once restricted to an élite could be now given for free to the masses, that could respond in time by enhancing open knowledge for a personalized pathway of lifelong learning.

It goes without saying, within this landscape quality is the kernel of the debate (Ehlers, 2013). In spite of the enthusiastic statements coming out from the Open Education movement, openness cannot be equated to better educational quality. Quality is a complex issue, and where an educational resource is deemed as of quality, more refined issues like cultural contextualization, or more basic problems as internet connection, can prevent the learner to experience full quality learning. From the other hand, openness has the potential to enact teachers' and learners' new forms of engagement in the educational process, generating what has been called "quality learning cultures".

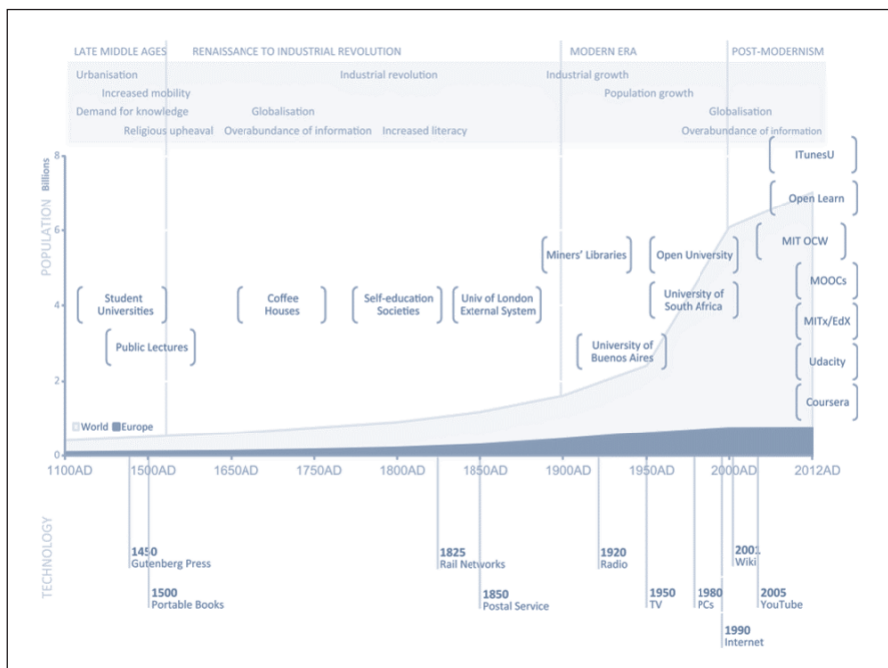


Fig. 1. A timeline for the idea of openness. From: Peter&Deinmann, p. 11

In the next section we will introduce the debate on Educational quality, as a mean to understand the opportunities and pitfalls generated by open education.

3. Educational Quality and Openness: opportunities and pitfalls

The promise of Open Education faces tensions and contradictions within Higher Education Institutions, depending on the stakeholders' values (educational, deontological) and interests (Bates & Sangra, 2011). Indeed, one of the main hazards for the implementation of openness is the quality of networked learning experiences: considering the base of educational resources available, the way they are made accessible, the existence of local support and cultural contextualization, the recognition of learning from open educational resources outside an institution are but a few of the topics regarding the problem of quality in open education.

But there is another, deeper problem in understanding educational quality within open education, that is, how quality is defined by the several stakeholders participating in an educational process.

Indeed, quality is not an intrinsic, universal value, but it has to do with the methodology of evaluation and the substantial epistemological principles and values underlying the process of evaluation (Ghislandi, Raffaghelli, & Yang, 2013). As the 2005 UN "Education for All" Global Monitoring report indicates, «...Notwithstanding the growing consensus about the need to provide access to education of "good quality", there is much less agreement about the term actually means in practice.» (UNESCO, 2005, p. 29).

In the general field of education, authors exploring the concept have used a myriad of definitions (Adams, 1993) or at least different values as drivers of quali-

ty conceptions and practices (Harvey & Green, 1993; Shelton, 2011). The recent advances in the study of educational quality have in any case emphasized the need of a multidimensional approach where elements like learners' characteristics, the teaching and learning processes, the learning outcomes as well as the socio-cultural and institutional context supporting education intervention are to be taken into account (UNESCO, *op. cit.*). In the specific case of Higher Education and particularly of eLearning (a key component of Open Education), the debate about quality considers in fact several levels and areas of the educational process, like is the case of the Sloan-C framework from U.S, which defines quality as a synergy of five elements or "pillars", i.e., *learning effectiveness, cost effectiveness, access, faculty satisfaction and student satisfaction* (Bourne & Moore, 2003). Consistently, in the European approach, quality is considered through the different values and perspectives (producers/deliverers/users of education), and the different levels of the educational process (Ehlers & Joosten, 2009). Furthermore, the trends of research in Europe emphasize the notion of quality as a participatory process where the learners/users vision is fundamental. The perspective of the user generated content quality framework stresses the idea of quality as part of dialogue and participation within an organizational learning process (EFQUEL European Foundation for the Quality of eLearning, 2006; Ehlers, Helmstedt, & Bijmens, 2011) that supports the generation of a "quality culture" and of "peer reviewed" quality (Auvinen & Ehlers, 2007). What it is clear according to this panorama, is that quality cannot be considered as universal fact, but a multiperspective, multilevel and contextualized process (Ghislandi, Pedroni, Pellegrini, & Franceschini, 2013). In spite of European efforts to constitute a framework for reflection and practice in the field of eLearning quality and later on Open Education, consistent transferring of concepts into practices is still difficult (Ehlers & Hilera, 2012).

The initial assumption in Open Education was that just "access" to "high quality resources" could encompass a radical change in the quality of education. This idea has probably emerged along with the concept of OER (open educational resources) coined by UNESCO (2002), yielded by the MIT Open Courseware initiative and impacts. Nevertheless, lying behind the utopia of high quality education, we find a conception that could neglect a more participatory idea of quality, for the "high quality resources" would be produced by powerful and rich Western institutions, mostly English speakers, while the "access" would be possible for those in the underdeveloped world. As Atkins et al put "(OER) catalyze universal access to and use of high-quality academic content on a global scale" (Atkins, Seely Brown, & Hammond, 2007, p. 1); also (Keller & Mossink, 2008, p. 13) emphasized that OER could promote "high-quality educational material freely available world-wide in many languages".

In spite of the positive data showing the beneficial results of openness in education, several drawbacks were also highlighted (Bates, 2011). Firstly, the evidence showed that most open educational resources are produced and adopted in rich, English speaking, countries. The first analysis on the participation at Massive Open Online Course are indicating a striking participation of those that are already employed, with high levels of education, and coming mainly from the US (Christensen et al., 2013; Ho et al., 2014). An infographic by "Top ten Colleges" clearly illustrates this situation.¹ Moreover, Kanwar, Kodhandaraman, & Umar (2010)

1 <http://www.top10onlinecolleges.org/mooc/>

have pointed out the importance of practice and cultural aspects of OER, where different stakeholders, not only OER producers, contribute to the quality of education; and Liyanagunawardena, Williams, & Adams, 2013 have highlighted the type of barriers that can be met in developing countries when adopting OER: physical (access to internet) lack of digital literacy to participate in online courses, institutional and cultural (from language to the culture of learning).

Secondly, the idea of quality in eLearning does not only regard the delivery of content, but has to do with the way the learner is engaged with the content through opportunities for significant activity both regarding interactions with experts, tutors, peers; and the own practice for learning (Swan, 2003). Conole (2012), has mentioned a set of criteria elaborated by the Spaces for the Knowledge Generation project, that should be taken into account when designing for (open) learning: comfort (a sense of well-being), aesthetic (recognition of symmetry, harmony, simplicity and fitness for purpose), flow (the state of mind felt by a learner when totally involved in the learning experience), equity (consideration of cultural and physical differences), blending (a mixture of technological and face-to-face pedagogical resources), affordances (action possibilities) and repurposing (potentials for multiple uses). More recently, when referring to MOOCs, Conole (2013) pointed out that there are a number of characteristics that should be taken into account when thinking about learning effectiveness and quality, namely: the degree of openness, the scale of participation, the degree of their use of multimedia, the amount of communication, the extent to which collaboration is included, the type of learner pathway (from learner-centred to teacher-centred and highly structured), the level of quality assurance, the extent to which reflection is encouraged, the level of assessment, how informal or formal it is, the degree of autonomy possible, and the diversity of the learner population.

Thirdly, there is the problem of recognition of open learning experiences for lifelong learning as well as for career opportunities. As (Ossiannilsson & Creelman, *op. cit.*, p. 19) pointed out there is still a long way to go to move from “proprietary” to “personalized” higher education, where any students come from any learning experiences to one University and their learning can be recognized; and where the certification/credits obtained for several types of learning can be also deemed for career and personal development. Wiley (2011) suggests that Open Accreditation Resources (OAR) could be a strategy through which the learners having access, using, and remixing OERs can create forms of evidence that support certification of learning. Moreover, the OERTest project (EU-LLP-ERASMUS)² has analyzed several scenarios for the accreditation of learning outcomes acquired through OER; within this project, a clear principle was that quality (open) learning cannot be achieved if the final step, accreditation has not place (Camilleri et al., 2012).

Therefore, open education quality emphasizes even more the need of reflection, participation and recognition of values as well as the need of standards and frameworks of reference, shared at interinstitutional and even transnational level, in a combination of individual, intersubjective, community, institution and regional/transnational layers of experience (Ossiannilsson & Creelman, 2012a). In fact, the movement of open education has moved in the last decade from the production/consumption model, to understand the networks of “prosumers”,

2 <http://www.oer-europe.net/>

promoting the cycle of use, share, remix and get credit (reelaborating on Beaven, 2013). In line with this idea of vivid communities and networks, Ossialnisson and Creelman (2012) structure open education projects as based on a first level of resources (OER), as springboard for practices (OEP), that generate an “open educational culture” (OEC). Within this culture, flexibility, accessibility, interactivity and personalization, well known quality indicators in open learning, have to be put in relation to management, content and support to students and staff, to participate in a culture of openness.

Building on the revised literature above, we could conclude that there are three key issues regarding the problem of quality in open education:

- The first one regards the process of generation of “quality” resources, from content coming out from scientific research, to teaching documents and media, to learners’ generated content. Much research on the quality of Open Education focused frameworks of quality to classify existing OER. Moreover, most MOOCs require a complex process of elaboration, from the selection of academics engaged, to editing resources, mainly videos (Seaton et al., 2014; Zahn, Krauskopf, Kiener, & Hesse, 2014)
- The second one regards the process of fruition and engagement from learners as well as the opportunities for obtaining recognition of the own learning experiences across open education.
- The third one regards the strategies that an institution or better a network of institutions puts into practice to assess, accredit and certificate learning outcomes from own activities or external activities.

The above three items draw attention to a key requirement to yield quality open education, that is, the need of academic staff development through a scholarship of teaching and learning. Indeed, the principles of open education and SOTL coalesce. As Gale puts:

The heart of open education is the sharing of accumulated knowledge and developed resources that improve teaching, student learning, and research. The scholarship of teaching and learning thus is naturally committed to open education, for it has always supported and been sustained by open understanding of principles and practices, examples and exemplars, made available and usable to the broadest of publics (Gale, 2008, p. 289)

The same author, gathering the experiences of the *Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL) Higher Education Program*, pointed out that openness is based on a culture of sharing, peer-analyzing and constructing teaching resources (Gale, op. cit., p. 290)

However, as Ghislandi & Raffaghelli (this volume) emphasized, a prior requirement of SOTL is staff development to understand the connections between doing research and teaching in an open, hyper connected world: a *scholarship reconsidered*, to paraphrase the pioneer work of Ernest Boyer (1990).

At this point, we can elaborate Ehlers’ conceptualization on “Quality Culture” (Ehlers, 2007; Ehlers, 2009), which brings good instruments to develop a quality model that overcome evident quality procedures or frameworks to validate open educational resources, practices, and massive courses (first level); moving ahead, instead, to achieve academics awareness on openness as part of a broader concept of educational quality.

Ehlers introduces 4 elements of the organizational culture, namely:

- A structural element (the visible quality system of an organization);
- Enabling factors (the tools/engines that allow the implementation of quality systems);
- The quality culture (the values, symbols, heroes and rituals linked to the idea of quality) and
- Transversal elements (the forms of participation, communication and trust that maintain a certain quality approach).

According to Ehlers, the model of Quality Culture cannot be changed/improved if stakeholders are not aware of these four elements at least partially. He further emphasizes that quality systems implemented as *exogenous* (mostly based on structural elements) tend to conflict with the organizational culture and hence to be applied superficially; whereas *endogenous* quality systems take into consideration actors participation and awareness of the quality system, governing processes and production. The stakeholders information, skills, and ability to transfer into practice the quality values, is called by the author “*quality literacy*”. He further operationalizes the construct through four important dimensions:

- Quality knowledge (to know what about quality),
- Quality experience (to have the necessary instruments to implement quality);
- Quality analysis (to evaluate –and understand the evaluation- of quality);
- Quality innovation (to modify actively what is necessary to promote better quality).

To expand Ehlers’ developmental idea, in our research (Ghislandi & Raffaghelli, 2012, Ghislandi, Raffaghelli, & Yang, 2013, Raffaghelli & Ghislandi, 2014) we took into consideration the socio-constructivist definition of the term *mediation* (Wertsch, 2007) as approach that implies offering tools that would support the processes of negotiating the many values lying behind a *quality culture*. According to this theoretical reference, *mediation* could encompass a learning process where stakeholders can enter a process of change, being guided *across the zone of proximal development*, from an initial position (i.e. *outsiders* of quality) to a new position (as *insiders* of quality or active agents of change). In fact, this approach is not *prescriptive*, that is, based on a number of instructions to operate. Instead, it is contextual and based on reflective and collaborative professional/institutional practices within the learning culture. For openness should not be deemed as an absolute; instead, we should think on *degrees of openness* (Hodgkinson-Williams & Gray, 2009), as progressive process of implementation along different (EU/national/institutional) systems, that must overcome cultural, organizational and personal tensions and contradictions.

I will say more: in the light of this conceptualization *opening up educational practices* is the *mediational mean* to develop awareness, reflection and collaboration for a *quality open learning culture*.

Our next step will be to better understand the Open Education movement in its different facets (OER, OEP, MOOC), in order to understand how it emerged and developed; and to make the connections with quality teaching and learning.

3.1 Open Educational Resources: a springboard to rethink educational practices

The concept of OER was coined during the UNESCO’s 2002 Forum (UNESCO, 2002) on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries,

as concept to make sense of the impressive amount of educational content being offered freely and openly for anyone to use through the Internet. The potential of the concept was mainly connected to access and quality education for all, a well-known concern for UNESCO. From then on, the use of OER has been considered a valid strategy in order to renew educational practices (OECD, 2007), (Conole, 2012), on the basis of the previous discussion about learner centered approaches supported by access to free knowledge, beyond the curriculum (Lemke, 1994) (Seely Brown & Adler, 2008). In fact, after the conceptualization proposed by UNESCO, several experiences and systematic approaches emerged about the use and sharing of OER (Andrade et al., 2011; Van Assche et al., 2009).

According to the extensive review on OER in Conole (op. cit., p. 225-243), there is a rapid expansion in the number of OER projects, as well as the number of people involved and the number of resources available. By January 2007 the OECD identified over 3.000 open courseware available from over 300 universities worldwide; latest estimations count 20.000 courses and 500 million OER (Pantò & Comas-Quinn, 2013). In repositories such as MERLOT³, Connexions⁴, OpenLearn⁵ and others, there are hundreds of thousands of pieces of content or materials representing thousands of freely available learning hours (Hénard & Roseveare, 2012; OECD, 2007, p. 10). A recently created area for retrieving and sharing open educational resources (from specific resources to MOOCs) is the European Portal “Open Education Europe”, a portal that should mainstream sparse practices and ideas according to the EU policy priorities (European Commission, 2013c).

Independently of whether institutions are engaged in OER projects or not, OER can be expected to affect curriculum, pedagogy and assessment, since OER movement is likely to accelerate changes in the traditional teaching role and the evolution of more independent learners (OECD, op. cit.). However, in the recent years the concern about the quality of OER raised, taking into consideration the fact that the quality models are fragmentary or not applicable to OER (Andrade et al., 2011). The same authors addressed the idea that quality has to be built through *open practices*. Since OER can be used and reused by teachers and learners in a range of contexts (formal, non-formal and informal learning); in the form of self-guided individual learning or collaborative, problem-driven learning, the concept of OEP (Open Educational Practices) emerged after 2010 as extension of the discussion about the quality of Open Educational Resources (U. Ehlers, 2011). Open Educational Practices are based on access to the extensive available resources, but attempt to move beyond, as we will see in the following paragraph.

- 3 <http://www.merlot.org/>, Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching. The project is supported by individual and institutional contributors from US. MERLOT is a free and open online community of resources designed primarily for faculty, staff and students of higher education from around the world to share their learning materials and pedagogy.
- 4 <http://cnx.org/> Connections Project, sharing resources and knowledge building - Connexions® is supported by the William and Flora Hewlett Foundation, the Maxfield Foundation, and the Connexions Consortium. The context is international but almost all supporters are from US.
- 5 <http://www.open.edu/openlearn/>. The project is supported by the Open University of UK.

3.2 Moving from the Open Educational Resources to the Open Educational Practices concept

According to the OPAL final report⁶ «although open educational resources (OER) are high on the agenda of social and inclusion policies and supported by many stakeholders of the educational sphere, their use in HE and adult education (AE) has not yet reached the critical threshold which is posing an obstacle to a seamless provision of high quality learning resources and practices for citizens' lifelong learning efforts. This has to do with the fact that the current focus in OER is mainly put on building more access to digital content. There is little consideration of whether this will support educational practices and/or promote quality and innovation in teaching and learning». As the OPAL coordinator put (Elhers, 2011) «In an analysis of publicly-funded and foundation-funded OER initiatives worldwide, Stacey (2010) shows that the focus of current, well-known OER initiatives is on the creation and publication of OERs. Use and reuse are still somewhat underrepresented; strategic aspects like business models or incentive strategies for creation use and reuse are not broadly touched upon». Elhers continue to argue that «in this situation, a model of factors that outlines the surrounding and influencing elements for the creation, use, sharing and reuse of OER for individuals, organisations and policy is indispensable. Such a model has to suggest the shift from a phase in which the preliminary focus is on opening access to resources, to a phase in which the primary aim is to embed OER into learning and teaching practices. The project OPAL therefore extends the focus beyond 'access' to 'innovative open educational practices' (OEP). OEPs are defined as practices which support the (re)use and production of high quality OER through institutional policies, promote innovative pedagogical models, and respect and empower learners as co-producers on their lifelong learning path. OEPs address the whole OER governance community: policy makers, managers/administrators of organizations, educational professionals and learners».

The OPAL project in fact developed a set of tools for the diagnosis of levels of implementation of OEP in the policymaking, institutional and individual activity.

In line with OPAL concern, the OLNET⁷ case, presented by Conole (2012, op. cit.), is an international research hub for aggregating, sharing, debating and improving Open Educational Resources (OER). The aim of OLnet is to gather evidence and methods about how we can research and understand ways to learn in a more open world, particularly linked to OER, but also looking at other influences. The project has tried to develop tools, like the "Evidence Hub" and the Seminars and Visiting Fellowships to provide an environment to systematically interrogate the Open Education movement, as well as represent and map the collective knowledge and memory of the Open Education community. The case of OpenLearn (see footnote) is also interesting for it has not only created an extensive database of resources for open education, but also tried to analyze the im-

6 OPAL Project final report – Public part – KA3-ICT project funded within the context of EU LLP (2010-2012) http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public_parts/documents/ict/2011/ict_mp_504893_opal_final.pdf.

7 OLNET - <http://www.olnet.org/> Open Learning Network. Supported by The William and Flora Hewlett Foundation, OLnet is a partnership project between The Open University, UK and Carnegie Mellon University, USA.

part of “openness” at institutional level; formulating a set of recommendations that go from generating the platform for OER to designing for OER (McAndrew et al., 2009). It is important to note that probably many of these achievements have been transferred to the OPAL initiative since OU-UK, leader of OpenLearn was partner in this last pan-EU project.

Another three cases worth to mention are the OERTest project⁸, the LUOERL project and the POERUP⁹ project.

The first one is a recently concluded LLP Erasmus Partnership that aims to support the mainstreaming of OERs within Higher Education and to test the feasibility of assessing learning exclusively achieved through the use of Open Educational Resources. In a project final publication (Camilleri et al., 2012), the consortium attempts to take the movement of OER “a step further”, with regard to the processes of recognition of learning on the basis of adoption of OER, according to several scenarios of learning recognition that go from self-guided learners within HE as integration of formal learning, to the recognition of non-formal and informal learning based on OERs for professional crediting.

The second one is a JISC research project¹⁰ where an expert consultant was asked to undertake a literature review to provide a greater understanding of the ways in which learners, whether or not in formal education, use online resources to aid their learning experiences and the factors that influence the selection of resources.

The last is an ongoing LLP project KA3-ICT that will conclude in 2014, which aim is to study the end-user-producer communities behind OER initiatives. By comparing in-depth European case studies to selected non-European ones, the aim of POERUP is to refine and elaborate recommendations to formulate a set of action points that can be applied to ensuring the realization of successful, lively and sustainable OER communities.

As we can see from the cases cited above, the community of researchers and practitioners are moving clearly from the idea of *producing and consuming* OER, to understand the ways in which OER are (if) used. In many of the concluded studies and projects, like the case of OERtest and the LUOERL project, the evidence shows a) still weak culture of adoption towards innovative/quality open practices; b) little analysis of how learners adopt OER and which kind of impacts have them in their personal/professional careers, with most of the evidence collected in studies with undergraduate students and in Higher Education OER platforms.

All the above reported information seems to be coherent with the EACEA's concern about moving educational practices to the digital age: «Substantial progress has been achieved in all Member States in the field of ICT for education since the launch of the Lisbon strategy. Almost all education and training institutions are equipped with and networked through ICT. However, more needs to be done to realise the full potential of ICT for supporting innovative pedagogical

8 <http://www.oer-europe.net/>

9 <http://www.poerup.info/index.html>. “Policies for OER uptake”.

10 “Learners Use of Online Educational Resources for Learning”. See Bacsich,P; Phillips, B. and Frank Bristow,S., *Learners Use of Online Educational Resources for Learning, Final Report*, retrieved from <https://oerknowledgecloud.org/?q=content/learner-use-online-educational-resources-learning-luoerl-%E2%80%93-final-report>, JISC, Joint Information Systems Committee, UK, January 2013.

developments, generalised access to lifelong learning, and the acquisition of key competences. This will maximise the return on current investments in ICT supported learning. Despite the progress made in the field of ICT and education, there is a serious lack of systematic and practical uptake of new technologies and creative pedagogies in formal education. Educational institutions are not reaping the benefits of ICT as an enabler to modernise learning and teaching practices»¹¹

So OER can be a channel for pedagogical innovations based on the full enhancement of ICTs through OEP, but its potential is still to be exploited in the light of educational quality.

3.3 *The case of MOOCs*

As we mentioned at the beginning of this article the model of the academic institutions as “ivory towers”, where pure knowledge is guarded and accessed only by privileged (academics and young students), is to be overcome. In this context, MOOCs (Massive Open Online Courses) have been given an impressive attention since late 2011 (Sheets, Crawford, Soares, 2012, Daniels, 2012). From the Siemens’ early experiences in 2008, several proposals have been launched from US and Canada; during 2013 Europe officially joined the movement with the project “Openup Ed”, and the European portal “Open Education Europe” (both aggregators of some hundreds of MOOCs produced in EU, no technical or pedagogical support; it is to be noted that many of the MOOCs there appeared are originally delivered through the main American platforms like Coursera). The model has seen a very fast expansion and has been considered as a springboard for Higher Education change due to the revolution it encompasses regarding key issues as accessibility, openness, excellence of teaching staff tightly connected to very successful research and business activities (Brown et al., 2012; Knox et al., 2012). It is to be considered that the concept of MOOC is based on the original experience by Siemens, but the initiatives by Coursera and other American platforms yield a classification of MOOC initiatives in late 2012, as xMOOCs (based on the excellence of the lecturers with a rather traditional delivery method) and cMOOCs (the original proposal by Siemens, based on the principles of Connectivism are adopted in the pedagogy of the MOOC) (Yuan & Powell, 2013). Later on, Clark discussed the former classification proposing as much as 8 types of MOOCs (Clark, 2013). In any case, the high quality of contents, produced by prestigious academics, as well as the open access to them, put the basis for “quality for all” (Barber et al., 2013; Daniels, 2012). Beyond the enthusiastic response of thousands of students and teachers, and the presence of prestigious universities behind the initiatives, the criticism is also raising, while the first designers think about the pedagogical drawbacks (Guàrdia, Maina, & Sangrà, 2013), and the first learners go through their MOOC experiences (Ho et al., 2014).

Along the evolution of both scholar and policy making discussion on the issue it is possible to see how the attention is moving from the organizational innovation to the participants’ perspective. Amongst the initial criticisms raised against the value claimed by the first MOOC implementers for the sustainability

11 LLP Call for Proposals 2013 – Policy Priorities: http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call13/prior_en.pdf, p. 43.

and quality of the approach, the issue of drop-out became crucial. As Hill declares it should be necessary to provide... *an experience and perceived value that enables higher course completion rates (most today have less than 10% of registered students actually completing the course)* (Hill, 2013). Another important concern was the pedagogical design of MOOCs; for example, the “Higher Education Chronicle Survey”¹², which analyzed the point of view of 174 scholars engaged in MOOCs, established the interest of them in keep contributing to the experience, but the high overload in doing so. The trend of scholarly publications grew exponentially from the beginning of 2013 till today. A year after the raise of the phenomenon, the contributions of scholarly literature have focused the need to pass from the analysis of MOOCs as model to the impact it can have on learners and institutions, across diverse learning cultures (Liyaganawardena, Adams, & Williams, 2013; Mor & Koskinen, 2013; Siemens, Irvine, & Code, 2013).

The issue of quality in MOOCs is evidently controversial: while institutions are concerned about business models and the role of MOOCs as “marketing” or as part of educational research activity (Raffaghelli, 2014b); scholars have raised a number of issues that affect the quality as perceived by learners. A model for the quality of MOOCs is extremely necessary: to this regard, the EFQUEL initiative “MOOC quality project” pioneered a number of debates drawing attention on the issue, worth to mention separately in the following paragraph.

3.4 Where is Quality in MOOCs? Defining Quality from the several perspectives

There are already consolidated systems to analyze and award eLearning quality both in North America (see for example the case of SLOAN Consortium¹³) as well as in Europe (the European Framework for Quality in eLearning¹⁴). It is interesting to consider that the multilevel approach to the analysis of quality is consistent with Conole and Oliver levels’ of analysis for the eLearning practice (Gràinne Conole & Oliver, 2006):

1. Macro-level or system factors such as cultural norms, social context, educational policy, curriculum standards, organizational factors.
2. Micro-level or individual factors such as, from the teachers’ side, pedagogical practice, educational background, experience with technology, etc; and for pupils, experience with technology, social and cultural background, learning processes, etc.

According to the above mentioned frameworks, it is not enough to refer to effective issues registered at macro-levels in MOOCs (business model, organizational innovation, the quality of design and resources to cover big numbers of students). Instead, an integral approach to quality requires effective practices and impacts also at micro-level, as it is the case of learners’ perspective.

However, the frameworks adopted to analyze eLearning experiences could not properly address the MOOCs,

12 <https://chronicle.com/article/The-Professors-Behind-the-MOOC/137905/#id=overview>

13 <http://sloanconsortium.org/>

14 <http://efquel.org/>

When it comes to quality there are some crucial questions. What are MOOCs actually aiming at? Can the quality of MOOCs be assessed in the same way as any defined university course with traditional degree awarding processes? Or do we have to take into account a different type of objective with MOOC learners? Are the learners mostly interested in only small sequences of learning, tailored to their own individual purpose, and then sign off and move to other MOOCs because their own learning objective was fulfilled? – (U. D. Ehlers, Ossiannilsson, & Creelman, 2013)

To this regard, the MOOC Quality Project launched a debate about quality in MOOCs, bringing together a global group of experts and first movers in the field of MOOCs, along 12 weeks. The experts were: Stephen Downes, Dave Cormier, Asha Kanwar, Grainne Conole, Claudia Bremer, Martin Weller, Julius Kvissberg, Paul Stacey, Wayne Macintosh, Gilly Salmon, Yves Epelboin. Summarizing the points raised regarding quality in MOOCs, almost all experts (and particularly Stephen Downes) highlighted the need to reconsider dropouts as a sign of poor quality. Most of them pointed out that the quality measures adopted for analyzing educational quality and elearning quality are not applicable to the MOOCs, which nature should be understood better, case by case; the idea most experts embraced is that understanding the aims a specific MOOC promotes (or why and how the MOOC was designed), leads to implement tools to explore to which extent there is “fit for purpose”. Moreover, these factors should be transparent to the learners, in order to avoid their disappointment with the MOOC they decided to attend. In Ehlers, Ossiannilsson & Creelman terms (2013), *The key issue is perhaps to ensure that promises are kept and that MOOC providers provide clear information about what the course can and cannot offer.*

In any case it seems appropriate to have some parameters against which a MOOC can be analyzed, and through which different MOOCs could be compared both by learners and by institutions. To this regard, an interesting proposal was made by Conole, presented within the “MOOC Quality Project” and further deepened in an scholarly article (2013). She goes on saying that the quality needs to be considered in relation to both the design and delivery of MOOCs. To that regard, she created a classification of 12 dimensions to analyze MOOCs, introduced at table 1.

Dimension	Description
Open	Use of open source tools. Use of open educational resources. Encouraging students to share their learning outputs (learners generated content) using the creative commons license.
Massive	Design, content and activities that can be perceived as significant for participants at global level. No prior training/skills is required to participate. If so, the offering is significant for a wide professional community.
Use of multimedia	Use of multimedia and interactive media, along with an extensive range of OER.
Degree of communication	Possibilities to contribute to key debates on discussion fora, as well as keeping reflective blogs; or adopting other social networks for communication.
Degree of collaboration	Presence of activities that promote collaborative learning.
Learning pathway	Presence of structured or personalized routes through the course, allowing the learner to self-regulate the own learning pathway.
Quality Assurance	Deployment of strategies (with strong emphasis on self and peer reviewing) aimed to analyze, discuss and evaluate the quality of contents, learning environment, learning activities, assessment and learning outputs.
Amount of reflection	Learning activities encompassing reflection along the course, such as writing on personal blogs, or learners-log.
Certification	Strategies for collecting evidence on learning achievements, aimed at supporting forms of institutional recognition (certification). These can include: certificates of attendance, badges, accreditation (recognition of university or other institutional credits), verified certificates of course completion, certification of professional competences.
Formal learning	Forms of integration of the course with regard to a formal learning pathway, from very informal and isolated course, to formal course that can be recognized in subsequent studies.
Autonomy	Independence of learners in taking control of the own learning, combined with low tutor support.
Diversity	Openness to learners from different cultural, professional and linguistic backgrounds, with the possibility of creating local communities, meet-ups, groups; as well as cultural contextualization of contents and activities.

Table 1. 12 criteria to analyze MOOCs (slightly modified from Conole, 2013, p. 12)

Her proposal is to adopt the above criteria, blended with a Learning Design framework (the 7Cs framework, Conole, 2013¹⁵) can be used both to design and

- 15 The 7Cs of Learning Design framework aims to provide teachers with the guidance and support they need to make more pedagogically informed design decisions that make effective use of new technologies. It consists of the following elements: Conceptualise (what is the vision for the course?), Capture (a resource audit) Communicate (mechanisms to foster communication), Collaborate (mechanisms to foster collaboration), Consider (assessment strategies), Combine (overarching views of the design), and Consolidate (implementing and evaluating the design in a real learning context) (Conole, 2013).

evaluate MOOCs, allowing not only to make more accurate decisions during the design phase; but also ensuring the design fits for purpose, *hence ensuring the quality of the MOOCs and the ultimate learner experience* (Conole, op. cit., p. 13)

While Conole gave instruments (the 12 criteria) to think about designing for learning in MOOCs, along the 12 weeks of the MOOCs Quality Project, none of the experts expressed the need of understanding how academics could be engaged in MOOCs, and which are the skills that are necessary for their professional development to participate in a MOOC, as part of the open education movement. In our approach of *Mediated Quality*, professional development in line with a scholarship of teaching and learning is the key for quality open education.

4. Scaffolding a Scholarship of Teaching and Learning for Openness: the way to achieve educational quality

It takes a **leap of faith** for the teachers to understand that sharing their educational content benefits the entire education system: appropriate training on legal and technical-operational issues is still necessary. Institutions should encourage and reward those who share their own materials and those who reuse other people's content, and also support publishers that produce quality learning content and promote widespread sharing and dissemination (Pantò & Comas-Quinn, op. cit., p. 18, my emphasis).

My emphasis in this quotation regards the idea that academics (and other educators) require allegedly a *leap of faith* to integrate open practices as part of the own repertoire. My point here is that the context of discussion of Open Educational Resources (OER) and the later evolution toward Open Educational Practices (Elhers, op. cit.); as well as the hype of MOOC as part of the open education movement, create the context to move on the issue of academics' professional development. In fact, if these professionals are the catalysts for pedagogical quality and innovation, it should be considered how they learn to participate in the OER production cycle (use, remix, create and share) and how they are (and could) taking part of the open education movement. It is on these bases that we could think how quality is addressed by openness. In fact, to promote openness in Higher education, the abilities that the academics are expected to have (for dealing with OER) are, to some extent, the same ones now expected of students; however, in reality there is little support for them to develop these digital skills and much less support in developing open literacies. Engaging with open practices requires expertise, support, time and commitment and universities need to provide both the support for developing the expertise and the time for academics to explore this new world as in general academics are positive and committed to embracing new practices, but they are also scared and worried, as new technologies are not their natural environment (Atenas, Havemann, & Priego, 2014).

The issue of educators (in a general way, professionals whose work is related to teaching in some way) and professional development has been particularly analyzed in the area of school teaching. Teachers professional development has been defined as a body of systematic activities designed to prepare educators to do their job at several stages of their professional life (Twining, Raffaghelli, Albion, & Knezek, 2013); it has become a major issue within educational research, particularly in the case of compulsory education (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin, & Heilig, 2005) in other LLL areas like Adults (Buiskool, Broek, van Laker-

veld, Zarifis, & Osborne, 2010) and Higher Education (Hénard & Roseveare, 2012); according to these studies, the preparation of quality teachers is considered one of the most important factor affecting learners performance; it has been emphasized that it could be the most important factor in formal education (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Teachers Professional Development is hence rooted in a performance-oriented perspective on the literature that emphasizes professional development for quality of education (Scheerens, 2010). While there are many key concepts from TPD that can converge in the specific case of University teaching, this last is newer in the scholarly research literature, with most research done in the last '20 years. Moreover, in the academic profession one of the main problems is the tension between teaching and doing research; in spite of the growing concern about the importance of quality teaching for quality higher education (McAleese et al., 2013), the academics' professional development is still based on research (Rué, 2013, Ghislandi&Raffaghelli, this issue) . There are few emerging cases of excellence where the academics' engagement in pedagogical innovations is rewarded (Creten & Huyghe, 2013; de Jong, Mulder, Deneer, & Van Keulen, 2013).

The technological shift made the problem of lack of innovation in pedagogical practices on higher education more evident, due to the pushing effect of technologies in the learners, and the fact that academics lost "power" as beholders of knowledge. However, the counterpart of this problem is the hint technologies represented to rethink academics professional development: self-learning strategies, collaboration among peers and reflection on own practices, key dimensions already explored in TPD, could be successfully supported by openness, based on the use of Web resources for doing open research as well as for open teaching, not in tension anymore, but in a dialogic situation (Weller, 2011).

4.1 *Digital Scholarship: a new frontier of open academic practice*

We will ask at this point: Why should be academics interested in generating open educational resources, practices and courses, if research is their prior objective?

When Boyer, in 1990, established the need of revisiting the priorities of the professoriate, the current scenario of technologies was maybe unthinkable. Nowadays the scholarship has been pushed to change by the growing phenomenon of Open Access and social web, into what has been called the "Digital Scholarship".

Open access has transformed the world of scholarship and since the early 2000s with major OA statements starting with Budapest in 2002 movement has picked up momentum and developed a clear political **ethos** (Peters, 2008, my emphasis)

Peter Suber's Timeline to Open Access Movement, as the basis for access to scientific and scholarly research literature (Suber, 2009) shows clearly the early roots of the mentioned movement. While it is true that the uptake of technologies and the idea of openness is being slower in scholars than in any other sector of business and socio-cultural activity, it is also true that the resistances are being overcome, for the same scholars find the results of a "networked" professional life (Weller, *op. cit.*).

(...) most studies indicate that researchers tend to use a variety of tools, some of which are provided by their institution and others they have selected themselves (Kroll and Forsman 2010). In terms of Web 2.0 technologies, there is tentative take-up; for example, Proctor, Williams

and Stewart (2010) in the United Kingdom found that a majority of researchers are making at least occasional use of one or more web 2.0 tools or services for purposes related to their research: for communicating their work; for developing and sustaining networks and collaborations; or for finding out about what others are doing. But frequent or intensive use is rare, and some researchers regard blogs, wikis and other novel forms of communication as a waste of time or even dangerous (Weller, 2011, ch. 5).

Weller studied carefully several cases of scholarship, attempting to understand how open access was understood and practiced by scholars (mostly in UK). In his rich contribution to this emerging situation of the academic profession, one of his most insightful conclusions was that

When we consider the changes in scholarly practice, it is perhaps in teaching that we see the greatest potential for a radically different approach to emerge. The three key elements of digital, networked and open converge most significantly around the production, pedagogy and delivery of education (Weller, op. cit., ch. 8).

Weller's remarks show that the idea of participating into what he called "*a pedagogy of abundance*" is in deep connection with a "networked" research: that is, adopting several open access spaces to share the own research (processes and products), that can be hence adopted as a base for open teaching. He goes on suggesting the characteristics of the "open scholar" that combines open research and teaching. I will summarily introduce them here:

- Cultivate an online identity, that is both distributed and connected to a central place to express it – using digital tools to communicate the own activity (like social networks), but also building a space to gather the results of the distributed activity.
- Networking with peers – engaging in a preferred social network and contributing regularly, engaging in informal, but still professional "conversations" with other scholars.
- Develop a personal learning environment from a range of tools – by trial and error, not institutional imposition, building the own space for professional learning.
- Engage with open publishing, both formal and informal – disseminating the own scholarly research through open access journals and publishers; but also by producing nontraditional outputs to disseminate such as video, *podcast*, *slidecast* and so on.
- In doing all of the above, experiment new technologies, and build on the new open technological tools for doing research, sharing data, sharing immature ideas that can be enriched by asking to the community, etc.

In sum, according to this emerging idea the priorities of the professoriate established by Boyer could be now reconsidered in the light of the technological "affordances", for the quality of teaching and learning are nowadays connected with this changing panorama.

However, addressing new practices and identities within a new quality culture, as expressed above, is not something that will occur only by informing or explaining the changing situation with regard to the academic profession. Instead, professional development strategies should be implemented to support academics in passing from a situation as *outsiders* of open (quality) educational practices, to become *insiders*. A hint comes to the fact that an open and digital scholar-

ship aligns perfectly with the principles of SOTL: it requires careful reflection on the “content” produced taking into consideration a learner-centered perspective; and it frequently requires forms of collaboration within the own institution and beyond while designing OERs that can be fruitfully adopted by life-long learners.

Indeed, the strategies to support academics’ learning and engagement into open education, should build on the power of informal professional learning in collaborative networks, enhancing open content. Seely Brown & Adler (op. cit.), consider the importance of an “*Open Knowledge Exchange Zone*”, where venues for teachers to share pedagogical knowledge to improve practice is to be linked to the use of peers represented knowledge, re-mix, integrating others’ knowledge into their own, and create new representations of pedagogical knowledge through activities and resources. An interesting example engaging eTutors and teaching staff in higher education is the project *Learning Design Initiative*, from the Open University¹⁶; this project (already concluded) attempted to develop and implement a methodology for learning design, that is, to discuss and represent educators’ knowledge and plans about their own pedagogical practices supported by educational technologies. This was interwoven with workshops and events exploring mechanisms for enabling teachers/designers to develop and co-create learning design (Conole, 2010). Educators’ collaboration processes within specific learning environments were called “*Cloudworks*”, an *ad hoc* created social network for educators take advantage of the interesting metaphor of *clouds*¹⁷, an excellent example of representation of collaborative processes on the Web. Recently, Laurillard launched the miniMOOC “*International Learning Design Challenge*”¹⁸, inviting openly to create at least 100 Learning Designs adopting the tool ideated by Laurillard and her team, the *Learning Designer*¹⁹. Along this challenge, the educators (coming from both school, adults’ education and higher education) were invited to re-think their pedagogical practices under the light of the *Learning Designer*, a tool that addresses reflection on Learning modes (learning by assimilating; by conversation; by collaboration; by practice) as described in Laurillard’s taxonomy (Laurillard, 2012). Furthermore, underpinning the concept of “teaching as a design science” the participants were invited to peer-review other colleagues’ designs, and to share refurbished designs, that remained within the “*Learning Designer*” as open educational resources.

Connected to the above mentioned strategies, one of the recommendations as a result of the OERTest project is in fact improve the transparency and accountability in teaching, to promote openness in education. This could be possible through the inclusion of metadata that would make the OER structure and design easier to understand. The metadata should be about: a) an overview on the

16 <http://ouldi.open.ac.uk/>

17 A tag cloud or word cloud (or weighted list in visual design) is a visual depiction of user-generated tags, or simply the word content of a site, typically used to describe the content of web sites. Tags are usually single words and are normally listed alphabetically, and the importance of a tag is shown with font size or color. Thus, it is possible to find a tag alphabetically and by popularity. The tags are usually hyperlinks that lead to a collection of items that are associated with a tag. Wikipedia definition, http://en.wikipedia.org/wiki/Tag_cloud

18 <http://buildingcommunityknowledge.wordpress.com/international-learning-design-challenge/>

19 <http://web.lkldev.ioe.ac.uk/LD/>

content, learning outcomes and suggested assessment methods, as if the resources were to be used by an independent educator to be later on integrated in an own path; or by the learner in self-paced activities. Furthermore, the scholar or team producing an OER could investigate whether assessment and recognition of the own OER could be feasible within the own institution, by independent learners; as well as enacting agreements for prospective students to have recognized learning through the developed OERs. All this activity promote pedagogical reflection on the nature, structure, outreach and overall quality of the resources created (Raffaghelli, 2014a).

Some deterrents to implement this “open professional learning community” regard not only fairly motivating scholars by providing them information to understand motivation and digital skills by scholars, but also pedagogical knowledge and skills. In fact, building on an extensive bunch of research on the area of Learning Design, Dimitriadis, McAndrew, Conole, & Makriyannis (2009) pinpointed the hindrance to share open educational resources. In their study, they explored the difficulties found by educators to build on prior OER to make the own designs for OER. As Dimitriadis et al expressed «teachers do not fully understand the resources and therefore they cannot effectively use them» (Dimitriadis et al., 2009, p. 200) suggesting that «if the design of OER is made clearer to teachers and learners, this is likely to ultimately make resources more usable» (Dimitriadis et al., *op. cit.*, p. 201).

This was instead contested by T. Beaven (2013), who found studying the professional conversations of teachers from undergraduate language courses that they engaged actively in the use and reuse of OER in a planned or improvised way, being their practice based on their professional knowledge and curiosity to get to know other professional practices. A limitation of her study is that the OER considered were used by all in a similar professional context, which is not the case of Dimitriadis' study.

There is a further dimension to promote collaborative designing for (open) learning. According to Persico & Pozzi (2013), the representation of learning designs is not enough to facilitate sharing and reuse of pedagogical plans. A provision of tools for storing, sharing and reusing learning designs should be accompanied by tools and spaces that support reflection and collaboration. And these last two activities are the base to enact designing for open learning (Conole, 2012).

What all these studies reveal is the need to work out carefully the solutions for openness, through a reflective and collaborative approach where the academics understand the context of production and possible impacts of their efforts to open resources, practices and even entire courses. Building on Ghislandi (this issue), the quality of open higher education could be achieved by engaging in collaborative and open processes of designing for learning; in line with the concept of *mediated quality*, designing for open learning could be the process that *mediates* professional learning at the base of (open) *quality literacy*, and hence, of a (open) *quality culture*. However, designing for *open* learning, with the reflective and collaborative processes entailed to promote a “scholarship of *open* teaching and learning” (shall we call this SO²TL?), go beyond the activity of the academic as “solo player”. It requires institutional support and strategic planning, where the creative part of professional learning is accompanied by “hard” elements of professional development, namely, reward of creative efforts as well as integration into a strategy of organizational development towards an open learning culture.

5. Strategies to open-up higher education: the case of DIPSCO²⁰

This brief case study will illustrate how a quality open learning culture could be cultivated by means of promoting a scholarship of open teaching and learning.

The case study is based on the experience undertaken within the Department of Psychology and Cognitive Sciences (DIPSCO), University of Trento. The Department has showed growing awareness regarding innovation in the Higher Education pedagogical models. The work of the unit started in 2000, with the implantation, by the University of Trento, of an experimental laboratory to support the introduction of new educational technologies in higher education, following the last educational research developments on technology enhanced learning environments. One of the research focus was the introduction of innovative pedagogical approaches via the technological “affordances”²¹, as part of HE new models (P. Ghislandi, Calidoni, Falcinelli, & Scurati, 2008). This important approach was institutionalized through the creation of DOL (Didattica Online), a rectorship special project that aimed at supporting faculty of the whole Trento University in technological and pedagogical innovation, and that made important contributions to bring the advances of eLearning. DOL introduced the adoption of Learning Management System MOODLE²², as support to several institutional projects, from the undergraduate to the post-graduate level; it customized this Learning Management System (LMS) and studied the integration of web technologies (particularly, in the recent years, with the explosion of web 2.0 tools) to offer teachers personalized services. Regarding pedagogical innovation DOL elaborated several strategies: information on new technologies and their application across the different disciplinary fields to improve teaching; coaching to teachers interested in implementing eLearning modules; reorganization and delivery of educational resources to students; innovation in the assessment system. DOL became an institutional department of the Trento University in 2005, establishing since then an institutional strategy to support pedagogical innovations and quality with the adoption of technologies. DOL was in tight connection with the research activities undertaken by the research unit at DIPSCO denominated labINDIA (laboratorio Innovazione Didattica Accademica, i. e. Laboratory for Innovation in Academic Teaching and Learning) along several national funded projects (2003, 2006, 2009), in an interaction among base research, development and implementation of innovations. On these bases, this interdisciplinary group has been planning a strategy of intervention to “open up” educational practices during the period 2012-2013; this activity will be implemented in the period 2014-2020 in line with the European strategic plan development EU2020²³ and the spe-

20 This paragraph builds on a prior article written with Patrizia Ghislandi and Remo Job (Ghislandi, Raffaghelli & Job, 2013).

21 The term “affordance” is used in the literature (from its early definition by James. J. Gibson in 1977) to mention the possibilities given by an object, in this particular case, the object of technological environments and tools. An object can in fact allow certain actions performed or imagined, and block others.

22 Moodle is a Course Management System (CMS), also known as a Learning Management System (LMS) or a Virtual Learning Environment (VLE). It is a Free web application that educators can use to create effective online learning sites. www.moodle.org

23 http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

cific ET2020²⁴ programme, which represent a concrete benchmark to address educational innovations. The framework of intervention is based on the following 4 elements, that go hand in hand with the 4 elements of a *quality literacy*:

- Knowledge on Openness: Understand the policy context as well as educational research with regard to the openness of learning and teaching in HE. This implies good information instruments and processes, as well as understanding that openness is a progressive strategy with impact at micro (pedagogical practices) meso (communities of practice) and macro (institutional and business models)
- Experiences for Openness: To promote and support an intentional use of tools along the courses design, delivery and assessment that lead to production of open educational resources as well as flexible integration of them in personalized learning pathways.
- Evaluation of Openness: to generate qualitative and quantitative self and peer-evaluation practices, spaces for best practices sharing, communities of practices for participatory reflection of the results collected through practice, in order to promote debate about the key dimensions, processes, tools to support an open learning culture within the specific context of University of Trento.
- Innovation for Openness: to develop, pilot and analyze innovative practices as the result of the participatory evaluation processes implemented. This implies a process of continuing improvement of open teaching and learning strategies.

The envisaged implementation of this approach is as follows:

First step, based on existing resources

- The generation of web spaces and communities of practice that support concrete information on the policy context and the research advances in the field of open teaching and learning. This activity can be based on the existing area space managed by the DOL unit, but connected to labINDIA, which will provide web repositories with useful resources, case studies, illustrative material, and examples.
- Specific tools for self-evaluation will be made available online within the above mentioned web spaces. These would allow teachers to monitor the quality of their own open courses, from the design to the evaluation stage.

Second step, based on new resources

- The establishment, inside labINDIA, of an observatory on learning and teaching practices, that should support the work of the Deans and the Rector, in understanding the state-of-the-art of designing for openness within their university and in the Italian / European and international context.
- New research and development would be coordinated within labINDIA which would network both inside the institution, mainly with DOL, and outside the university, with several key stakeholders locally and nationally, as well as at the European and International level.

24 http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm

One of the foci of the research activity will be the forms of professional development within the academic staff. To this regard, elements considered crucial are:

- Initial formal training on open education aimed at researchers and academic staff entering a teaching activity at undergraduate level.
- Engagement in a professional community of practice open to all the academic staff for the open pedagogy in HE. This would encompass particularly the integration of new learning pathways, laboratories of learning design, proposals to integrate formative assessment, adoption of educational technologies as well as eLearning, generation of open educational resources, participation in MOOC-massive open online courses as teaching staff.
- Additional training for PhD students regarding pedagogical approaches in higher education to achieve concrete skills for open education.
- Support to piloting of innovative pedagogical practices and further evaluation of impact.
- Forms of reward to the best practices as well as for the continuity of open approaches in teaching, on the basis of concrete results in learning outcomes, mainly based on peer and self-evaluation. This approach would reinforce the climate of collegiality and professional community necessary to support authentic quality in teaching and learning within an *open learning culture for quality in Higher Education*.

The leading questions, addressing the research and training activities are:

- Which are the reasons preventing academics to participate/promote Open Educational Practices (OEPs), including MOOCs?
- How can be the academics supported in analyzing the own participation to OEPs?
- How can be supported the academics, supposed to be in low stages of OEP implementation (*outsiders of quality open teaching and learning*) in selecting appropriate/quality OER?
- How can be supported academics, supposed to be in medium stages of OEP implementation, in designing for OEP?
- How can be supported academics, supposed to be in high stages of OEP implementation (including MOOCs engagement), in implementing and integrating schemes of quality assessment of the own and peer OEPs?
- Which kind of professional learning is achieved through the deployment of OEPs?
- How can be supported academics in their reflection about the own professional development across the process of implementation of OEPs? How is this connected with their professional identity as *scholars of open teaching and learning*?
- Which kind of outcomes have the engagement in OEPs for the overall quality culture in the organization?
- Which kind of benefits arise from cross national interactions between academics engaged in OEPs across the institutional/national frontiers?

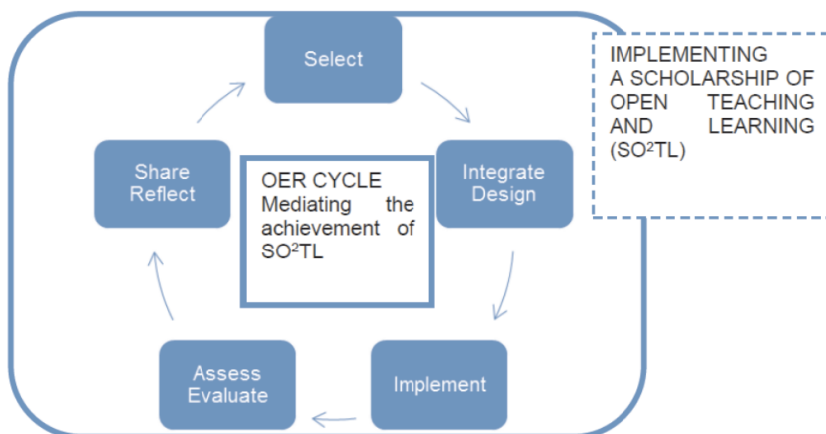


Fig. 2. The OER Cycle as springboard to achieve SO2TL

		OER USAGE		
		Low OER and MOOCs selection	Medium OER and MOOCs design	High OER and MOOCs implementation, assessment, evaluation
Learning Architecture	High Social Practices, Collaboration, Sharing (reflection in Action) • Open Objectives • Open Methods	A	B	C
	Medium Dialogue Procedures, Rules (Know-how) • Closed Objectives • Open Methods	D	E	F
	Low Knowledge Transmission (know what) • Closed Objectives • Closed Methods	G	H	I

Table 2. The Process of implementation of OEPs (OPAL, 2011, p. 4)

The frameworks that could be used to understand the practices aligned with the concept of a scholarship of open teaching and learning are two: one regarding the OER cycle, that addresses reflection and collaboration not only to create but to self and peer-evaluate open resources and practices. The second one could be worked out building on the OPAL project framework, which is a useful instrument, already tested, to analyze open educational practices at pedagogical and institutional level.

Conclusions

The University as institution has moved in the last 50 years from providing education for the elites, to a massive institution that educates professionals for the knowledge society. As a result, the university struggles today to find its own space, balancing autonomy in research and teaching, promoting sustainable business models, increasing participation of students, improving the quality of the education delivered; there is an intense search for better connections with the

society and the labor market (U. Ehlers & Schneckenberg, 2010). In this context, the Open Education movement could be deemed as a “Trojan Horse” (Conole, 2012b) to introduce reflection on teaching and learning processes in connection with the learning culture, steering to quality in higher education. We claim that opening up education can be assumed as a *via maestra* to generate institutional innovations resulting in more integrated and sustainable HE institutions. However, the resistance found across Europe, and particularly in Italy, require specific strategies, that tend to have long-term impacts. In fact, the amount of evidence introduced here showed clearly that the technologies and its affordances, as well as the “pushing” effect of the high interest for openness in the policy context do not do the trick. Careful processes of support to reflection from the pedagogical level to the institutional and policymaking level are necessary.

In sum, the elaboration of a framework to promote a scholarship of *open* teaching and learning should be based on:

- Enabling academics to understand the phenomenon
- Providing a set of technologies and networks supporting professional learning, that facilitates the access to examples of practices and cases of cultural contextualization of those practices.
- Generating spaces for reflection on open educational practices, as part of an overarching model of quality at institutional level.
- Recognize and reward efforts for open teaching promoting open learning.
- Put open teaching in relation with research and vice versa.

As we emphasized in this article, much is to be done, and the efforts of the educational community to implement projects, to evaluate them, and to share case studies will enable more reluctant institutions to think about the potential offered by open education. However, this must be a slow process. As Margiotta expressed, it is a matter of fact that naturalizing and integrating distance education within pedagogical practices imply the reconsideration of key concepts like learning and knowledge, and this will take time. Indeed, while the debate on MOOCs goes on, the human condition is polarized. As Margiotta goes on saying, «to an élite that lives on their own in their own spaces, an opposed majority is not able of having access to the most essential elements to survive. In line with this, there is also the phenomenon of vast and multifaceted communities in the cyberspace, that behave as élites their selves, for the digital divide is not being overcome in spite of the many initiatives, and networked learning, in spite of the enthusiasm, do not go beyond certain borders.» (Margiotta, 2012, p. 7, my translation).

Reinforcing this idea, we should remember Tripathi’s (2006) statement: “*Technology transfer without appropriate cultural transfer is not sufficient*” (Tripathi, 2006, p. 7).

In this article, it was shown the case of DIPSCO, a Department within the Italian (and European) context. While there has been an intense work to introduce technology enhanced learning approaches, the progress is slow and requires the full engagement of both academics and students in a bottom-up approach. It is expected that the generation of “hubs of excellence for openness” will have a growing and systematic impact in the institutional model. Connecting tightly pedagogical innovation with educational research, in a perspective of *open scholarship* of teaching and learning, will lead to the visibility of results, and the possibility to generate opportunities of dialogue at wider levels, with the dissemination and exploitation of the model, to move (local, Italian, European) higher education into a *quality open learning age*.

References

- Adams, D. (1993). *Defining Educational Quality*. Report. Pittsburgh: USAID. Retrieved from http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnaca245.pdf
- Andrade, A., Ehlers, U., Caine, A., Carneiro, R., Conole, G., Kairamo, A., Holmberg, C. (2011). *Beyond OER: Shifting Focus to Open Educational Practices* (1–191). Duisburg, Germany. Retrieved from <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-25907/OPALReport2011-Beyond-OER.pdf>
- Atenas, J., Havemann, L., & Priego, E. (2014, February 13). Opening teaching landscapes: The importance of quality assurance in the delivery of open educational resources. *Open Praxis*. doi:10.5944/openpraxis.6.1.81
- Atkins, D. E., Seely Brown, J., & Hammond, A. L. (2007). *A review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities* (84). San Francisco, CA, US. Retrieved from <http://www.hewlett.org/uploads/files/Reviewof-theOERMovement.pdf>
- Auvinen, A., & Ehlers, U. (2007). *Handbook of Quality Management of Peer Production* (83). Brussels: EFQUEL. Retrieved from http://cdn.efquel.org/wp-content/uploads/2012/03/QMPP-Handbook_ver099.pdf
- Banzato, M. (2012). Open Learning. Il caso dei MOOC tra luci e ombre / Open Learning: the MOOC case under lights and shadows. *European Journal of Research on Education and Teaching - "Formazione & Insegnamento"*. Special Issue: Open Learning for the Dialogue between the Generations. Edited by Monica Banzato and Barbara Baschiera, 10(3), 11–36.
- Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2013). *An avalanche is coming. Higher Education and the revolution ahead* (p. 73). London. Retrieved from [http://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/FINAL Embargoed Avalanche Paper 130306 \(1\).pdf](http://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/FINAL%20Embargoed%20Avalanche%20Paper%20130306%20(1).pdf)
- Bates, A. W. T. (2011). OERs: the good, the bad and the ugly. *Online Learning and Distance Education Resources - Blog moderated by Tony Bates*. Retrieved March 12, 2014, from <http://www.tonybates.ca/2011/02/06/oers-the-good-the-bad-and-the-ugly/>
- Bates, A. W. T., & Sangra, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning (Google eBook)* (p. 250). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Beaven, T. (2013). Use and Reuse of OER: professional conversations with language teachers. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 9 (1) 59-71. Retrieved from http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/802
- Bourne, J., & Moore, J. C. (2003). *Elements of Quality Online Education: Practice and Direction* (p. 312). Washington DC: Olin College - Sloan-C.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate* (Vol. 1997, p. 147). Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brown, M., Calkins, A., & Siemens, G. (2012). The Current and Future State of Higher Education. *EDUCAUSE*. Retrieved June 07, 2013, from <http://www.educause.edu/library/resources/current-and-future-state-higher-education>
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., & Osborne, M. (2010). *Key Competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Report. Zoetermeer: Research vor Beleid. Retrieved from http://www.frae.is/files/Kennaraf%C3%A6rni2010_1168938254.pdf
- Camilleri, A. F., Ferrari, L., Haywood, J., Maina, M., Pérez-Mateo, M., Soldado Montes, R., Tannhäuser, A.C. (2012). *Open Learning Recognition. Taking Open Educational Resources a Step Further*. (A. F. Camilleri & A.C. Tannhäuser, Eds.). Brussels, Belgium: EFQUEL – European Foundation for Quality in e-Learning. Retrieved from http://oer-europe.net/output/OERtest_A5_Book.pdf
- Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D., & Emanuel, E. J. (2013). *The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why? Social Science Research Network*. Retrieved from <http://papers.ssrn.com/abstract=2350964>
- Clark, D. (2013). MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC. *Donald Clark Plan B - Personal*

- Blog. Retrieved March 14, 2014, from <http://donaldclarkplanb.blogspot.se/2013/04/mocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>
- Conole, G. (2010). Learning design – making practice explicit. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Design Education, ConnectEd 2010*. Sydney, Australia. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/22890/2/Conole.pdf>
- Conole, G. (2012a). *Designing for Learning in an Open World*. London: Springer.
- Conole, G. (2012). Designing for learning spaces. *e4innovation blog*. Retrieved March 12, 2014, from <http://e4innovation.com/?p=492>
- Conole, G. (2012b). Using the VLE as a Trojan horse. *e4innovation blog*. Retrieved March 23, 2014, from <http://e4innovation.com/?p=526>
- Conole, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia, XIII(39)*, 1–17. Retrieved from <http://www.um.es/ead/red/39/conole.pdf>
- Conole, G., & Oliver, M. (2006). *Contemporary Perspectives in E-Learning Research: Themes, Methods and Impact on Practice* (1st ed., Vol. 2006, p. 288). Oxon: Routledge.
- Creten, S., & Huyghe, S. (2013). Teaching at the University of Leuven: a case of Teacher Training in Higher Education in Flanders, Belgium. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, 11(3)*, 73–90.
- D'Antoni, S., & Savage, C. (2009), (eds). *Open Educational Resources. Conversations in Cyberspace*, (172). Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001816/181682e.pdf>
- Daniels, J. (2012). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. Sir John Daniels blog. Retrieved from <http://jime.open.ac.uk/2012/18>
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives, 13(42)*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ846746>
- De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P., & Van Keulen, H. (2013). Poldering a teaching qualification system in Higher Education in the Netherlands: a typical Dutch phenomenon. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, 11(3)*, 23–40.
- Diana Laurillard. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge. Retrieved from <http://www.routledge.com/books/details/9780415803878/>
- Dimitriadis, Y., McAndrew, P., Conole, G., & Makriyannis, E. (2009). New design approaches to repurposing open educational resources for collaborative learning using mediating artefacts. In *ascilite 2009: Same places, different spaces* (pp. 200–207). Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/19378/1/dimitriadis.pdf>
- EFQUEL European Foundation for the Quality of eLearning. (2006). *Learners as active stakeholders of eLearning quality* (pp. 1–5). Retrieved from <http://efquel.org/>
- Ehlers, U. (2007). Quality Literacy – Competencies for Quality Development in Education and e-Learning. *Educational Technology and Society, 10*, 96–108.
- Ehlers, U. (2011). From Open Educational Resources to Open Educational Practices. *eLearning Papers, 23*, 1–8.
- Ehlers, U. (2013). *Open Learning Cultures* (239). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag. DOI 10.1007/978-3-642-38174-4. Retrieved from http://download.springer.com/static/pdf/191/bbm%253A978-3-642-38174-4%252F1.pdf?auth66=1405015689_d60b340895f5c5fc9e62598ed8fa5567&ext=.pdf
- Ehlers, U. D. (2009). Understanding quality culture. *Quality Assurance in Education, 17(4)*, 343–363. doi:10.1108/09684880910992322
- Ehlers, U. D., Ossiannilsson, E. S. I., & Creelman, A. M. (2013). MOOCs and Quality. *MOOC Quality Project Webpage*. Retrieved from <http://mooc.efquel.org/first-post-of-the-series/#sthash.XDEcB8FN.dpuf>
- Ehlers, U., & Joosten, J. (2009). Quality evaluation of eLearning through an international peer-review community, (December), 1–8.
- Ehlers, U., & Schneckenberg, D. (2010). *Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning* (p. 568). Berlin: Springer.

- Ehlers, U.-D., & Conole, G. (2010). Open Educational Practices: Unleashing the power of OER. In UNESCO (Ed.), *UNESCO Workshop on OER* (pp. 1–9). Windhoek, Namibia. Retrieved from <http://www.oer-quality.org/open-educational-practices-unleashing-the-power-of-oer/>
- Ehlers, U.-D., Helmstedt, C., & Bijmens, M. (2011). *Shared Evaluation of Quality in Learning* (pp. 1–25). Duisburg. Retrieved from <http://efquel.org/>
- Ehlers, U.-D., & Hilera, J. R. (2012). Special Issue on quality in e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(1), 1–3. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00448.x
- Engestrom, Y. (2009). Engestrom – The Future of Activity Theory: A Rough Draft. In A. Sanino, H. Daniels, & K. Gutiérrez (Eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2006). *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research, innovation. COM(2006) 208 final* (p. 16). Brussels. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:en:PDF>
- European Commission. (2011). *Recent developments in European higher education systems. Working Document SEC(2011) 1063 final* 1–59. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2011:1063:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2013a). *Analysis and mapping of innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational resources in Europe SWD(2013) 341 final* (p. 77). Brussels. Retrieved from <http://new.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013SC0341&from=EN>
- European Commission. (2013b). *European higher education in the world. COM(2013) 499 final* (p. 15). Retrieved from http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com499_en.pdf
- European Commission. (2013c). *Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources COM(2013) 654 final* (p. 13). Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0654:FIN:EN:PDF>
- EURYDICE. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report* (p. 224). Brussels. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. London: Bloomsbury Academic.
- Gale, R. A. (2008). Inquiry Unplugged: A Scholarship of Teaching and Learning for Open Understanding. In T. Iiyoshi & M. S. V. Kumar (Eds.), *Opening up Education: The collective advancement of Education through Open Technology, Open Content and Open Knowledge* (pp. 289–302). San Francisco, CA, US.: MIT Press.
- Ghislandi, P. (2005). *Didattiche per l'università* (First, pp. 1–306). Trento: Trento University Press.
- Ghislandi, P., Calidoni, P., Falcinelli, F., & Scurati, C. (2008). e-university: a cross-case study in four Italian universities. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 443–455. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00840.x
- Ghislandi, P. M. M., & Raffaghelli, J. E. (2012). Implementing Quality e-learning in Higher Education: change efforts, tensions and contradictions. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *ICERI2012 Proceedings* (pp. 1107–1117). Barcelona: IATED. Retrieved from <http://library.iated.org/view/GHISLANDI2012IMP>
- Ghislandi, P., Pedroni, A., Pellegrini, A., & Franceschini, D. (2013, September 16). eLearning e qualità. *Il Giornale dell'eLearning*. Retrieved from <http://www.giornalelearning.it/index.php/igel/article/view/47>
- Ghislandi, P., Raffaghelli, J., Job, R. (2013) Opening-up higher education: a case study. *International IC'13 Symposium on Smart Learning for the Next Generation. Theme: Think Globally, Act Locally – The big pICTURE in Education*. Abu Dhabi, 24-25 November 2013.
- Ghislandi, P., Raffaghelli, J., & Yang, N. (2013). Mediated Quality. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 4(1), 56–73. doi:10.4018/jdlc.2013010106
- Guàrdia, L., Maina, M., & Sangrà, A. (2013). MOOC Design Principles. A Pedagogical Approach from the Learner's Perspective | eLearning. *eLearning Papers*, (33). Retrieved from

- <http://elearningeuropa.info/en/article/MOOC-Design-Principles.-A-Pedagogical-Approach-from-the-Learner's-Perspective>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. doi:10.1080/0260293930180102
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* (p. 54). Paris:OECD. Retrieved from http://www.oecd.org/edu/imhe/QT_policies_and_practices.pdf
- Hill, P. (2013). The Most Thorough Summary (to date) of MOOC Completion Rates. *e-Literate blog*. Retrieved June 10, 2013, from <http://mfeldstein.com/the-most-thorough-summary-to-date-of-mooc-completion-rates/>
- Ho, A. D., Reich, J., Nesterko, S. O., Seaton, D. T., Mullaney, T., Waldo, J., & Chuang, I. (2014). HarvardX and MITx: The First Year of Open Online Courses, Fall 2012-Summer 2013. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.2381263
- Hodgkinson-Williams, C., & Gray, E. (2009). Degrees of Openness: The emergence of Open Educational Resources at the University of Cape Town. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 5(5), 101–116. Retrieved from <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=864>
- Illich, I. (1971). *Deschooling society* (p. 116). New York: Harper & Row.
- Kanwar, A., Kodhandaraman, B., & Umar, A. (2010). Toward Sustainable Open Education Resources: A Perspective from the Global South. *American Journal of Distance Education*, 24(2), 65–80. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/107777/>
- Keller, P., & Mossink, W. (2008). *Reuse of material in the context of education and research* (p. 32). Utrecht, The Netherlands. Retrieved from <http://www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf>
- Knox, J., Bayne, S., Ross, J., MacLeod, H., & Sinclair, C. (2012). MOOC pedagogy: the challenges of developing for Coursera. *(ALT) Online Newsletter*, Issue 28. Retrieved from <http://newsletter.alt.ac.uk/2012/08/mooc-pedagogy-the-challenges-of-developing-for-coursera/>
- Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013, June 3). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3) 202-227. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455/2573>
- Liyanagunawardena, T., Williams, S., & Adams, A. (2013). The impact and reach of MOOCs: a developing countries' perspective. *eLearning Papers*, 33. Retrieved from <http://openeducationeuropa.eu/en/article/The-Impact-and-Rreach-of-MOOCs%3A-A-Developing-Countries%E2%80%99-Perspective?paper=124335>
- Margiotta, U. (2012). Editorial. *European Journal of Research on Education and Teaching / Formazione&Insegnamento*. Special Issue: Open Learning for the Dialogue between the Generations. Edited by Monica Banzato and Barbara Baschiera, 10(3), 7–10.
- Materu, P. N. (2004). *Open Source Courseware: A Baseline Study* (p. 31). Africa Region. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/open_source_courseware.pdf
- McAleese, M., Bladh, A., Berger, V., Bode, C., Muelhfeit, J., Petrin, T., ... Tsoukalis, L. (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (p. 81). High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf
- McAndrew, P., Santos, A., Lane, A., Godwin, S., Okada, A., Wilson, T., ... Webb, R. (2009, May 1). *OpenLearn Research Report 2006-2008*. The Open University. Retrieved from http://oro.open.ac.uk/17513/2/Research_forWeb.pdf
- McNamara, T. (2012). *Open Education: Emergence and Identity* (p. 17). Retrieved from http://oh-institute.org/external_resources/pub/McNamara-OpenEd_Emergence_Identity-CC-by.pdf
- Mor, Y., & Koskinen, T. (2013). MOOCs and Beyond. *eLearning Papers*, 33, iii–iv. Retrieved from <http://www.openeducationeuropa.eu/en/paper/moocs-and-beyond>

- OECD. (2007). *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources* (p. 149). Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/ceri/givingknowledgeforfreetheemergenceofopeneducationalresources.htm>
- Ossiannilsson, E. S. I., & Creelman, A. M. (2012). OER, Resources for Learning—Experiences from an OER Project in Sweden. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1/2012 1-8 Retrieved from <http://www.eurodl.org/?article=494>
- Ossiannilsson, E., & Creelman, A. (2012a). From proprietary to personalized higher education - how OER takes universities outside the comfort zone. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*. 8 (1) 9-22. Retrieved from http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/583
- Pantò, E., & Comas-Quinn, A. (2013, January 15). The Challenge of Open Education. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*. Retrieved from http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/798
- Persico, D., & Pozzi, F. (2013). The Role of Representations for the Development of a Participatory Culture of Learning among Educators. In D. Parmigiani, V. Pennazio, & A. Traverso (Eds.), *Learning & Teaching with Media & Technology* (pp. 365–372). Genoa, Italy: ATEE - Association of Teachers European Education.
- Peter, S., & Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5(1), 7–14. doi:10.5944/openpraxis.5.1.23
- Peters, M. A. (2008). “Openness” and “Open Education” in the Global Digital Economy: An Emerging Paradigm of Social Production. *The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory - EEPAT*. Retrieved March 11, 2014, from http://eepat.net/doku.php?id=openness_and_open_education
- Raffaghelli, J. E. (2014a). Teachers’ creativity throughout professional life A model based on oer cycle. *eLearning Papers*, 36(3), 1–13. Retrieved from <http://openeducationeuropa.eu/en/article/Teachers'-creativity-throughout-professional-life-A-model-based-on-oer-cycle?paper=134810>
- Raffaghelli, J.E. (2014b). MOOCs avalanche: The aftermath?. Personal blog. Retrieved from: <http://wp.me/pawic-3v>
- Raffaghelli, J. E., & Ghislandi, P. M. M. (2014). Quality, that complex issue: collaborative design for quality networked learning in HE. In S. Bayne, C. Jones, M. de Laat, T. Ryberg, & C. Sinclair (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on networked learning 2014* (p. in print). Edimburgh. doi:978-1-86220-304-4
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. doi:10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x
- Rué, J. (2013). Formación Docente de Profesorado. Una perspectiva internacional. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 17–22.
- Seaton, D. T., Nesterko, S., Mullaney, T., Reich, J., Ho, A., & Chuang, I. (2014). Characterizing video use in the catalogue of MITx MOOCs. In U. Cress (Ed.), *eMOOCs2014* (140–146). Lausanne, Switzerland: Ecole Polytechnique Federale de Lausanne & P.A.U. Education. Retrieved from <http://www.emoocs2014.eu/sites/default/files/Proceedings-Moocs-Summit-2014.pdf>
- Seely Brown, J., & Adler, R. P. (2008). Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *EDUCAUSE ONLINE REVIEW*. Retrieved from <http://www.educause.edu/ero/article/minds-fire-open-education-long-tail-and-learning-20>
- Sheets, R., Crawford, S., & Soares, L. (2012). *Rethinking Higher Education Business Models | Center for American Progress* (p. 18). Washington DC. Retrieved from <http://www.americanprogress.org/issues/higher-education/report/2012/03/28/11250/rethinking-higher-education-business-models/>
- Shelton, K. (2011). A Review of Paradigms for Evaluating the Quality of Online Education Programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(4). Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring141/shelton141.html>
- Siemens, G., Irvine, V., & Code, J. (2013). Guest Editors’ Preface to the Special Issue on MOOCs. An academic Perspective on an Emerging Technological and Social Trend. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), iii–iv. Retrieved from http://jolt.merlot.org/vol9no2/siemens_editorial_0613.htm

- Suber, P. (2009). Open-Access Timeline. Retrieved March 11, 2014, from <http://legacy.earlham.edu/~peters/fos/timeline.htm>
- Swan, K. (2003). LEARNING EFFECTIVENESS ONLINE : WHAT THE RESEARCH TELLS US, 13–45.
- Tapscott, D., & Williams, A. D. (2008). *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*. New York:Penguin.
- Tapscott, D., & Williams, A. D. (2010). *Macrowikinomics: New Solutions for a Connected Planet* (p. 448). New York:Penguin.
- Tripathi, A. K. (2006). Reflections on the philosophy of technology culture of technological reflection. *Ubiquity*, 7(29). Retrieved from <http://ubiquity.acm.org/article.cfm?id=1151586>
- Twining, P., Raffaghelli, J., Albion, P., & Knezek, D. (2013). Moving education into the digital age: the contribution of teachers' professional development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 9(5) 399-486. doi:10.1111/jcal.12031
- UNESCO. (2005). *Education for All - The Quality Imperative*. Paris:UNESCO. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>
- Unsworth, J. (2004). The Next Wave: Liberation Technology. *The Chronicle Review - The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/The-Next-Wave-Liberation/9698>



The International Student's Voice: can it make a difference? Enhancing the International Student's Learning Experience

La voce dello studente internazionale può fare la differenza? Migliorare l'esperienza di apprendimento dello studente internazionale

Catherine Riley

Università degli Studi di Trento - catherine.riley@unitn.it

ABSTRACT

While Quality Assurance and Enhancement (QA&E) practices and processes have been at the heart of the Higher Education debate across Europe for over 20 years (Harvey and Williams, 2010), Italian universities have only recently (2013) begun to implement (with some resistance) compulsory external QA&E mechanisms (ANVUR)¹. Any attempt to enhance the learning experience in HE is welcome, in particular those which promote excellence in teaching, but whether these external processes (ENQA, 2009)² will have the desired impact remains to be seen (cf. Henard & Roseveare, 2012). Indeed, studies have shown (e.g. Greere & Riley in print, Harvey & Williams, 2010) that even in countries where such mechanisms have long been the norm and external quality processes (QA) have become ritualised, there is little evidence that this has translated into the creation of a quality culture, actively engaging all stakeholders (students, teachers, administrators and quality managers) in promoting quality (QE) (Räsänen, 2013). Indeed, while there have long been calls for the development of a quality culture 'on the ground' (EUA, 2006; ENQA, 2009; Vettori, 2012), the literature lacks reports of successful bottom-up practices which result in such a culture. This study will present one such case study.

Thanks to the election of an international student on the Student-Teacher Committee at the School of International Studies, a need to address issues specifically regarding international students emerged. As part of the EU funded SPEAQ project (Sharing Practices to Enhance and Assure Quality), a micro-project was thus developed which would engage international students in identifying possible actions and initiatives to address these issues. While the project aimed to enhance the learning experience of International Students through both formal and informal QA&E mechanisms, it was hoped positive outcomes would also benefit local students.

Mentre in tutta Europa è da vent'anni che i processi e metodi dell'assicurazione della qualità (QA&E) del sistema universitario sono al centro del dibattito sul miglioramento dell'offerta didattica (Harvey & Williams, 2010), in Italia è stato introdotto un sistema obbligatorio di valutazione esterno (con non poche resistenze) solo recentemente (ANVUR, 2013). Ogni tentativo di migliorare la qualità dell'esperienza universitaria è da sostenere, in particolare quelli che promuovono l'eccellenza nella didattica, ma l'impatto effettivo che avranno questi processi esterni (ENQA, 2009)³ è impossibile da immaginare (ved. Henard & Roseveare, 2012). Infatti, come risulta in vari studi (es. Greere & Riley in print, Harvey and Williams, 2010), anche in paesi dove i processi di valutazione (QA) sono la norma e il sistema esterno imposto dalle agenzie è ormai una routine, non ci sono indicazioni che questa esperienza si sia tradotta nella creazione di una cultura della qualità che coinvolga tutti gli attori (studenti, insegnanti, amministrativi e delegati della qualità) nella promozione attiva della qualità (QE) (Räsänen, 2013). C'è ormai da tempo un consenso sulla necessità di sviluppare questa cultura della qualità 'sul campo' (EUA, 2006; ENQA, 2009; Vettori, 2012), ma finora, vi è una carenza di studi che riportino positive pratiche dal basso verso l'alto, che hanno come esito una cultura di qualità. Questo studio presenterà un caso del genere.

In seguito all'elezione di uno studente internazionale alla Commissione Paritetica presso la Scuola di Studi Internazionali all'Università di Trento, è emersa la necessità di affrontare alcune questioni riguardanti specificamente studenti internazionali. Nell'ambito di un progetto finanziato dall'UE, "the SPEAQ project" (Sharing Practices to Enhance and Assure Quality), si è dato vita a un progetto locale che ha coinvolto studenti internazionali nell'individuare azioni e iniziative possibili per far fronte alle questioni sollevate. Sebbene lo scopo del progetto locale fosse di migliorare l'esperienza e l'apprendimento degli studenti stranieri attraverso meccanismi formali e informali del QA&E, si è auspicato che eventuali risultati avrebbero portato benefici anche agli studenti locali.

Parole chiave: la voce dello studente internazionale, legittimazione, coinvolgimento, cooperazione, responsabilizzazione, la cultura della qualità.

KEYWORDS

The international student's voice, Empowerment, Engagement, Shared responsibility, Culture of the quality.

Voce degli studenti internazionali, Empowerment, Impegno, Responsabilità condivisa, Cultura della qualità.

1 ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (i.e. the Italian national quality assurance agency). Not having met the strict membership requirements in full, ANVUR is not currently a full member of ENQA, the European Association of Quality Assurance Agencies, but was awarded affiliate membership in September 2013.

2 The ESG (European Standards and Guidelines, ENQA, 2009) make a clear distinction between internal (i.e. institutional) QA mechanisms and external (i.e. agency-based) QA instruments. See also The Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions Report of the High Level Group on the Modernisation of Higher Education on the importance of an interplay between internal and external mechanisms (2013, p. 24).

3 The ESG make a clear distinction between internal (i.e. institutional) QA mechanisms and external (i.e. agency-based) QA instruments.

1. International or Italianational? - Setting the scene

Higher Education Institutions across Europe are currently plagued by a series of competing pressures: cutting costs while at the same time assuring and enhancing the quality of teaching and research, and promoting internationalisation. Given, rightly or wrongly, that internationalisation is a widely-accepted priority (Hughes, 2008, p. 4; OECD, 2012), a priority highlighted in the strategic plan of the Rector of the Trento University, then it would follow that guaranteeing a quality experience for international students is an institutional prerogative. However, while the University of Trento International Office offers support and guidance to prospective students and the 'Welcome Office', in the students' own words (Riley, 2013b), provides excellent support with practical matters, there is no such support to foster integration into the new academic environment. Such things as navigating the website to find barely intelligible (to them) study programmes ('manifesti degli studi') written in obscure codes ('settori scientifici disciplinari' - SSD), understanding the difference between compulsory core subjects, optional courses ('scelte vincolate') and electives, trying to find out about (compulsory) language classes, which often clash with core subjects etc., can often make the initial impact at best a challenge at times demotivating and at worst demoralising. While once they have understood the system most students are happy to stay at Trento, the first impact students report on experiencing⁴ is not so much the expected international⁵ experience, but rather an Italianational approach. By this they mean that while the course is in English and actively welcomes international students, it is very deeply embedded in the Italian academic culture. This is not necessarily a negative thing, indeed many of them choose to come to Trento because they want to study in Italy. However, undoubtedly, and something agreed upon unanimously by all participants in the project, there is ample room for improvement⁶.

This paper narrates the story of a micro project whose specific aim was to give international students a voice in not only identifying (often perceived as complaining about) aspects which would ease their entrance into the new learning environment, but more importantly, would give them the opportunity to have an active role in enhancing their own learning experience at the University of Trento. Moreover, in sharing and discussing their proposals with their local peers, faculty members and administrative staff, and thus actively engaging all actors in the proposed initiatives and actions, is perfectly in line with the aims of the broader European funded project SPEAQ (SPEAQ, 2013) of which the Trento project was a part.

- 4 All the comments included in this paper are fully documented within the project (Riley, 2013b) which regards a single Master's degree course (Laurea Magistrale) and therefore are not intended as generalisations.
- 5 It is not in the scope of this paper to discuss the myriad interpretations of 'international programmes' and internationalisation. We are dealing here with **students'** perceptions and expectations – not those in the literature.
- 6 See Vincent-Lancrin & Pfotenhaur (2012) for a guideline to quality and international programmes. See also the Council of Europe Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education CoE (2002).

2. Spinning in Circles - The LANQUA Model and SPEAQ

The SPEAQ project⁷ drew directly on the outcomes of LANQUA (Language Network for Quality Assurance 2010), a previous EU project. In particular the LANQUA Quality Model, originally developed by and for language teachers, was adopted and extended beyond language courses to other discipline courses and indeed the whole higher education experience for students, including QA&E processes themselves. The model is based on an iterative, or cyclic approach to quality and draws on the work of Donald Schön (1983), which centres on the reflective practitioner, or in the case of SPEAQ reflective stakeholders. Of particular importance is 'reflection in action', or as Schön called it 'thinking on your feet'.

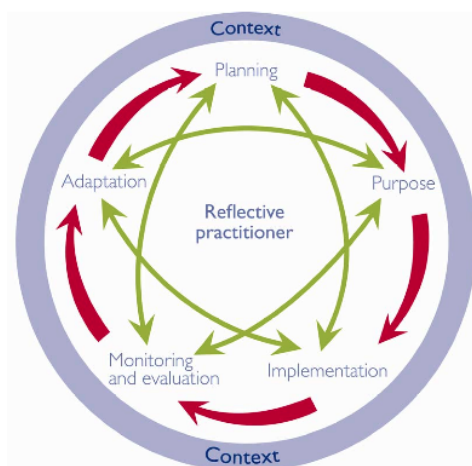


Fig. 1 - The LANQUA Model⁸

The LANQUA Model can be adapted to and should take account of the context of action, be it national, cultural, academic, discipline, administrative or political/policy making. For each 'stage' in the cycle a specific Quality Question can be asked:

1. Planning: overview and process - What are we trying to do?
2. Purpose: objectives and outcomes – Why are we trying to do it?
3. Implementation: methods – How are we going to do it?
4. Monitoring and evaluation: results and feedback – How will we know that it works?
5. Adaptation: revision and modification – How will we be able to improve it?

While the original questions used the pronoun 'you', for the SPEAQ project at Trento, the preferred pronoun was 'we' to emphasise the inclusive approach to

7 A two-year LLP-Erasmus funded project.

8 For a more detailed overview of the model see http://www.LANQUA.eu/sites/default/files/LANQUA_quality_model.pdf

quality. Indeed, the fundamental characteristic of the SPEAQ-Trento adaptation of the model is that all stakeholders, teachers, students, administrators and quality managers engage in the quality cycle⁹, continuously interacting and sharing their reflections and actions with each other. Moreover, the quality cycle cannot/should not stop (r)evolving, even if the actors change. The Trento project, in fact, is on-going, with a new intake of students taking over from and expanding on what their former colleagues started.

Each stakeholder brings to the discussion a different but equally valid perspective (ESU, 2013). This is an idea the Trento project tried to not only recognise but to promote. Indeed, in many national contexts, including Italy, the student voice has been, and still is given little space and often goes unheard (ESU, 2012), if not wilfully ignored. For example, few students have faith in the end of course questionnaires actually being heeded, something found to be a common feeling across Europe (Greere and Riley in print). Similarly, students do not have great faith in their influence on Student-Teacher committees or other University institutional organs. At Trento the President of the student council felt it necessary to send a plea to all departments to ask that the student representatives be given due attention in discussions regarding the strategic plan¹⁰. The SPEAQ project aimed to address such issues, actively encouraging all stakeholders to engage in dialogue and speak out.

3. Let the choir sing out¹¹ giving voice to international students

The Trento project had a two-pronged approach. **Firstly**, through the election of a Mexican student to the **Student-Teacher Committee** a direct voice was given to international students to air their opinions and make suggestions. That international students have different issues to local students had not fully been realised before hand or had been addressed on a situation by situation basis. What is more, though it is perhaps risky to generalise from a single case study, international students often have a different perspective on more general issues, and are thus able to make a valid and valued contribution to the work of the Student-Teacher Committee, through their representative. This was particularly the case in semi-formal meetings of the Committee where more open discussions of issues took place. In addition, the exchange of information was two-way. This forum provided an opportunity for the international representative, and through him his international colleagues, to fully understand how the Italian HE system worked, not least the 'straight-jacket' imposed by the degree class. Before these discus-

9 Trowler 2010 shows how there is no consensus on what student engagement in QA&E actually means, and a similar observation might be made for the engagement of other stakeholders (see also Trowler & Trowler 2010). However, in this study it is intended as active participation in discussions, debates and initiatives both inside and outside the classroom in both formal and informal contexts in line with Kuh *et al's* (2007) definition (in Trowle, 2010, p. 7, also Harrison & Marzetti's, 2013). Kahu's four perspectives of engagement provide a further way of defining engagement (Kahu, 2013).

10 Student Council Motion 7/13 19 September 2013.

11 The author, a linguist more than an academic, realises that such explicit use of metaphor may not have a place in academic journals, but given the focus of the paper – the student voice – hopes this rhetorical device will enhance rather than detract from the paper.

sions, the structure of the degree course had seemed, to international eyes, somewhat arbitrary and restrictive in the courses offered. Upon understanding that much of the macro-structure is dictated by the Italian Ministry for Instruction, Universities and Research (MIUR), while not always in agreement, they more readily accepted the overall structure of the degree, such as two foreign languages, the high number of compulsory courses, the comparably high number of classroom hours leaving little time for self-study etc.

Secondly, a series of **informal focus groups and workshops** with international student volunteers took place over the academic year, continuing well into the summer, the last meeting taking place in late July 2013.

The first focus groups provided an open forum to discuss both the positive and negative impressions and experiences of the international students at the SIS. Many aspects relating to the academic culture and life in general were discussed. Students expressed perplexities about such things as the strict language requirements for admission while professors are not subjected to the same requirements (unlike in most northern European countries) and teaching methods, found in general to be rather more knowledge driven than skills and competence driven. In other words, very much 'talk and chalk' or 'sage on a stage', as frequently found in Mediterranean HEIs (Riley, 2013a, Taillefer 2013), and fewer seminar/tutorial/interactive/student driven activities, which are generally expected on so-called 'international' Master's degrees. A comment made by more than one student was that the Master's course was more like an Italian degree in English than an international degree, both in teaching methods and structure, i.e. marked by rigid disciplinary courses¹², rather than thematic, interdisciplinary, co-taught courses, which are the hallmark of comparable international programmes.

In fact, the international students were very keen to discuss the content and teaching methods of the degree course and had many suggestions on how best to restructure the whole curriculum and what kind of activities and approaches might help achieve the degree's ambitious learning objectives. Students even suggested that professors might benefit from some teacher training. They did not question the professors' expertise and breadth and depth of knowledge, but they realised that being an expert in one's field does not automatically mean being an excellent teacher. Upon learning about the kinds of programme of compulsory professional pedagogical development all professors undergo in Scandinavian countries (e.g. Räsänen, 2013), students wondered why the same does not happen in Italy, but realised they had little power to affect such sweeping changes requiring a change in mentality as much as a change in regulations.

Moreover, given the small scale of the project, coupled with their lack of knowledge of the system and the restrictive ministerial framework which the students were only just beginning to understand, led to the decision to focus on more easily achievable and concrete aims.

The students themselves realised that many of their grievances, were not so much a question of Trento not providing for their requirements, but due to a lack of information. Or rather, difficulty in finding and understanding information at all stages of their experience, from being prospective students, through the ap-

12 In a personal communication (November 2013), a recent visiting (international) professor made a similar comment regarding the programme content, likening it to high school subjects rather than post graduate studies developing analytical and applied skills, including the transversal skills identified in the Dublin Descriptors.

plication process, to arriving and studying in Trento, led to some disappointed expectations, several misunderstandings, and even hindered their successful integration into the Trento academic environment. A lack of transparency and clarity and even availability of information in English or even Italian affected understanding of such things as: the relatively little degree of choice in courses; that Italian cannot be considered one of the compulsory foreign language (there being no SSD for Italian as an L2); understanding the grade system; how to enrol for courses at the language centre etc. It was therefore decided to focus on improving the information itself and exploring different channels of information.

4. Mixing musical genres - Formal and Informal QA&E channels combined

Having an international student representative as part of the informal part of the project, meant a two way filter. The student's greater insight into the mechanisms of degree courses was transferred to the other students, and the input and ideas from the focus groups filtered through to the formal forum of the student teacher committee. More specifically from both the formal and informal quality channels, the following courses of possible action were identified:

- producing Study Guidelines for International Students to promote swifter and improved integration into the new learning context;
- inviting and, wherever possible, acting upon suggestions regarding all aspects of the learning experience, including information/communication channels, student support and services, and informal QA channels and processes and, not least, teaching/learning practices in the international classroom;
- helping shape policy decisions regarding international students/internationalisation¹³;
- initiating a discussion on the aims and objectives of the degree course, in particular with regard to learning objectives and graduate profile.

Even though many of the points raised were heard through the official QA channels, given the time official mechanisms and procedures take to implement decisions, the group of students felt they themselves could translate many of their proposals into concrete outcomes (or 'deliverables' in EU-speak) which would enhance the learning environment at the SIS during their own academic career. Thus in spring 2013 a student-led project, An aMEISing Project, was undertaken. Interestingly, some local students asked to participate alongside their international colleagues, collaboration which was gladly accepted. Opening up the project to local students, while not strictly in the official project plan, had the added benefit of including yet another student perspective. Part of the project thus became integrated with a second year elective course, the Advanced English Workshop and students were able to use the project as part of their continuous assessment assignments for this course.

13 From the SPEAQ project flyer <http://speaqproject.wordpress.com/resources/>

5. An aMEISing Project - Quality Assurance from the bottom up¹⁴

This micro-project is outlined in detail in the project report (Riley, 2013) and in a short article in the Trento University periodical *UNITN* written by two of the students (Scotton & Stroia, 2013)¹⁵. The idea for this student-driven project “sprang from the students’ desire to see greater visibility and a stronger identity for the SIS at the local, national and international level” (Scotton & Stroia, 2013). The students were concerned that the image portrayed of the degree course itself, but more importantly of MEIS graduates, was unclear and even unconvincing, perhaps affecting their future employment prospects. Employability is widely acknowledged as a measure of quality and this is particularly perceived as a priority by students. Therefore, in addition to redesigning the website, editing (often drastically) the information provided both in Italian and English, creating specific pages for international students and creating an FAQ page, it was thought essential to redefine the graduate profile as portrayed on the website. Other novel (for Trento) proposals were: an alumni network set up through a face book group; a promotional video staged, directed and edited by the students; student testimonials to provide information on life in Trento from different perspectives (Italian, European, non-European) etc. This highly motivated and extremely dedicated group of ten students, in two working groups coordinated by a ‘chair’, put together the whole series of initiatives listed above, often learning new IT and multimedia skills in doing so. A presentation of their project, “An aMEISing Project: redesigning the MEIS from the students’ perspective”, was organised by the chair in May 2013 less than six weeks after identifying which initiatives to develop.

The presentation embodied in full the ‘Sharing Practices’ spirit of the SPEAQ project, inviting fellow students, faculty members and administrative staff to participate in this open forum. It is worth noting, that the students were very careful to embrace the principles of their own project by striving to communicate effectively with their target audience(s).



Fig. 2. Front of student-designed flier for the project presentation and open forum.

14 For a discussion of the importance of the importance of bottom-up processes in QA see Sursock, 2011.

15 Ironically, even though the project was student-driven, and about ‘giving students a voice’, *UNITN* would only allow this authorship under the supervision and ‘guarantee’ of a faculty member. This rather undermined the feeling of empowerment and legitimation the students had hitherto felt.

In fact the poster and flier of the event, intended to engage and inform, as well as use modern technology – the QR code was active and not just a gimmick. More importantly, the invitation “Let’s find a way through together” had the dual purpose of intriguing the target audience, thanks to the wordplay between MEIS and ‘maze’ (a synonym for labyrinth), and promoting the more collaborative and inclusive approach to QA&E. The principle that QA&E should be owned by all stakeholders, even if not presented in these terms or in this language, lay at the very heart of this project. It is worth reiterating the fact that the students wanted to stimulate debate with the wider SIS community, not merely their classmates to set the quality cycle in motion.

6. Sing out loud, sing out strong, sing out long – listening to the learners

Nothing in the project was particularly ground-breaking, quite the opposite in fact. FAQ pages, alumni networks, dedicated pages for international students, check lists for applications, Facebook groups, twitter etc. are nothing new. One cannot but wonder why the website of one of Italy’s most international universities should need such a major overhaul. The answer lies simply in the different perspective the student voice brings. Much of the information on the website is generated by administrators, who fully understand (their part) of the system but may have very little contact with students or even academic staff. They assume prospective/international students and future employers share similar knowledge to themselves, often a gross overestimation.

By not only listening to the students’ perspective, but providing them with an opportunity to make concrete proposals, resulted in far more effective and **user-friendly** webpages. The ‘users’ in this instance being the students and the outside world, including prospective employers, rather than office-bound administrators. As the students were keen to underline, a university’s website is its external image, it’s calling card. Even the most rudimentary principles of marketing and indeed discourse/genre analysis (e.g. Bhatia, 2004) stress the importance of addressing your target audience. Precisely what the students managed to do with their demo website.

While not strictly related to the quality of teaching and learning, such things do have an impact on the overall student experience. Moreover, the potential value of the student’s perspective should not be underestimated:

This idea of a student quality concept can bring change in the field of quality in terms of transcending the discussion surrounding quality assurance and information provision to reflect the views of students as the main benefactors rather than simply other actors (ESU, 2012, p. 1).

7. Multiple voices making music – Achieving the aMEISing aims

In terms of the concrete aims the project was extremely successful. The official School website is currently incorporating many of the features from the project demo, the students were invited to work with the university technicians to edit the video which will go live, marketing materials have been redrafted to present a more dynamic image of the School and enhance the graduate profile, the Facebook group, even though only a temporary demo, had over 75 active members

within the first week, without being officially launched, pages of student testimonials will shortly be uploaded.

The alumni network, while still a work in progress, is currently taking shape on the basis of a survey of all SIS alumni, conducted in autumn 2013. As many of the students who participated in the project are now alumni themselves, they are keen to see this part of the project flourish, not least because it will be a way of keeping alive the spirit of community which the project fostered. Indeed, several have offered to work on developing the network, even though they are no longer in Trento.

It is perhaps this less tangible impact that is the project's greatest achievement, or rather the immediate effect it had on all stakeholders. This is evident in some of the comments made by academic staff on the day of the presentation: "Assolutamente rinfancato [...] dalle presentazioni"¹⁶, the project "has achieved a miracle: transform potential complaints into constructive proposals" (see Riley, 2013, p. 6 for further comments).

Moreover, the project presentation triggered a series of further suggestions from all stakeholder groups. These suggestions regarded all aspects of academic life at the SIS, many of which are being implemented. Thus examples of good practice have inspired further examples.

8. The summer cycle song – hot but not heated discussions

Such was the enthusiasm kindled by the project, that even though officially over from a SPEAQ point of view, the group of international students was still willing to work through the summer. This next stage involved monitoring and evaluating the steps so far to then make any adaptations necessary in preparation for the new intake in September 2013. For example editing the FAQ page further, making the pages for the international website as clear as possible, drafting an email to the newly admitted students to welcome them and inform them of what to expect in September etc. were some of the improvements made to the original project. One might say that the quality cycle had become a virtuous cycle.

One initiative which had not yet been put into practice was an online student guide for international students, in particular an introduction to the Italian academic culture. The international students still saw this as an essential tool to ease the integration and enhance the learning experience of the next intake of students.

9. Sing for your supper – hot hard work rewarded

The final workshop took place at the author's house before the August holidays. Aware that this was the last opportunity to make a contribution to the further enhancement of the project, students worked one long hot afternoon, in a room with no air-conditioning for over four hours. To them be subjected to further overheating by having to cook their own supper on the barbecue! In true-team-building spirit, they rose to this final challenge, and even did the washing up.

¹⁶ "I feel reassured/heartened by today's presentations" (All comments originally Italian are left in their original form in the text and translated by the author in the footnotes).

While such detail is perhaps not the usual content of an academic paper, this anecdotal evidence has some importance. While I am not suggesting project co-ordinators and Quality Managers have to welcome stakeholders into their own home to serve the cause of Quality. However, the interpersonal development skills of students are part of their whole education, a part of education often overlooked in formal programmes.

Moreover, the very fact that students were willing to dedicate their time in the full heat of summer to improving the lot of the students who would follow in their footsteps is evidence, if not scientific proof, that when given the opportunity, students are willing to take quality into their own hands to develop and implement their own initiatives and make a contribution to the overall quality of the institution, becoming personally involved in a community of action – a virtuous circle is drawn. This would also challenge the more recent perception/representation of students as customers and educational institutions as service providers, and reinforces the idea of universities as learning communities, if not veritable hot houses of culture, intercultural exchange.

10. Learning to read the notes to sing the refrain – understanding the quality questions

While it is not necessary for students to understand the language of quality assurance, it is important that they be aware of the processes if they are to take on (some of the) responsibility for the quality of their own learning experience. Early on in the project the LANQUA quality model was presented to the students, as were the other projects in the SPEAQ partner institutions. The students were very interested in these other projects, in particular the ones in Finland (Räsänen 2013) which focused on the professional development of professors and redesigning the end of course Teaching Quality Assessment procedures due to TQA fatigue and a general dissatisfaction with the online format (Helmerson 2013). They were also interested in how even in educational contexts renowned for their excellence, there is still room for improvement and the quality cycle continues turning. The importance of raising awareness to quality issues in the whole student body is highlighted in the ESU Quest reports (ESU, 2012; 2013). This finding was confirmed in the Trento project.

A further analysis of the project can be made by making reference to the LANQUA quality model. At each stage the students tried to answer the questions in the cycle. A brief summary of their answers to the questions might provide a useful overview of the project. More importantly, for exploitation and extension purposes, this case study can also illustrate how the model, originally intended for language courses, can easily be adapted to any area of the HEA.

1. Planning: overview and process - What are we trying to do?
 - a) Improve the information provided for international students through multiple communication channels, including social media; b) improve the image of the School; c) better define the graduate profile; d) create an alumni network
2. Purpose: objectives and outcomes – Why are we trying to do it?
 - a) To ease the integration of international students into a different academic culture; b) & c) to attract students of the highest calibre in the first instance and to enhance the employability of graduates; d) to foster the idea of

a community, to act as a forum of advice for current students, not least regarding internship and employment possibilities.

3. Implementation: methods – How are we going to do it?
SWOT analysis, questionnaires, discussions, debates leading to concrete deliverables.
4. Monitoring and evaluation: results and feedback – How will we know that it works?
The reception of the concrete outcomes will be monitored through feedback from all stakeholders in forums and in further discussions and questionnaires. The fostering of a community spirit will be measured by the continued (or lack of) interest in the future of the project activities.
5. Adaptation: revision and modification – How will we be able to improve it?
Further input from a new intake of students and input from faculty members will ensure new perspectives ensure the cycle will continue spinning.

The students were quick to realise that certain aspects of their academic life in Italy are more resistant to change than others, not least the sanctity of the professor's independence and autonomy. Therefore, other than recommend the introduction of teacher training for professors, in particular teacher training for the multicultural classroom, and request the introduction of further elective courses, the students focused more on support services and communication aspects of academic life. Teachers should also be subject to minimum requirements in English language on programmes where teaching is in English.

Apart from the opening hours, international students are generally happy with the service at The Welcome Office. However, it offers no support in course related matters and students are referred to the Student Office where often the personnel have limited English skills and even more limited time to explain such things. It is hoped the planned student online guide to studying in Trento will in some way obviate this problem. However, another student proposal was to offer a student tutoring/mentoring service similar to that provided for undergraduate freshers in the departments. A dedicated student tutor with good English language skills would save time for both students and administrative staff, and therefore be cost effective as well as enhancing quality.

11. Singing a new song of praise – feedback on the project

Given the nature and the aims of this project, which was not intended as scientific research as such, but rather a grass-roots initiative to put QA&E practices into action on the ground, the main discussion section of this paper will focus on the feedback provided by participants in the project. While representing a mere fraction of the feedback generated, and by no means selecting only the flattering comments, this feedback is essential to understand the change in mindset such a project can generate.

As a follow up to the project, the two working groups were asked to submit project reports. They were purposely not given specific instructions on how to structure these reports or to use the model. It was interesting to see, however, that most students adopted a Quality Question approach to the write up (Riley, 2013, Annex 8). They had almost automatically adopted, and adapted, the model for monitoring/reporting purposes.

At the end of the project, some interviews were conducted and questionnaires

res with open ended questions were submitted to the three main stakeholder groups in the aMEISing project: students, teachers, administrative staff. A different questionnaire, again with open-ended questions was submitted to all members of the Student-Teacher committee and the international student was interviewed. Sample responses from these questionnaires and interviews can be found in Annexes 9-12 of the project report (Riley, 2013).

While this is no scientific measurement of achieving the overarching aim of the project, namely to foster a quality culture (Blanco Ramirez, 2013), this method of data collection allowed an insight into the perceptions of the different actors. Nonetheless, a **reported** change in mindset, a change in awareness of both wider issues and/or a different perception of one's own role in quality, might be considered an indicator of achievement.

Indicative of the feedback from the survey on the role of the Student-Teacher Committee was the fact it provided a formal platform of discussion: "It is good to have a formal context to do this, so complaints are reasoned and mediated"¹⁷. It is a little early to comment on whether it has achieved a great deal but all members felt it was very promising: I feel very satisfied with the amount of things that have been accomplished so far and with the commitment of the SIS' staff in delivering such objectives."; "it is not possible to say if it has been efficient or not yet, but the intentions are good"; "It remains to see the outcomes (I think it is still early for a full-fledged judgment)".

There was some specific mention to the student voice being heard, even if this was not explicitly elicited in the questions, which highlights the fact that students want their voice to be heard **and** heeded: "I think the S-T Committee has been essential in ensuring that the student proposals are actually considered and not just acknowledged". Nonetheless, there was some belief that the scope of the Committee might be limited in its impact on certain aspects: "I think it will have a positive impact, although a limited one. The greatest role will be played by teachers in the Council of the School (and in some sense, this is right: it is their job to bear the responsibility for organising the course) and by the structural constraints that allow limited leeway for action." This last comment shows considerable understanding of the system and in acutely aware insight into the different roles of the stakeholders in QA&E: "The risk for students is to look at their own problems and propose irrational solutions, overlooking the general interest and future implications. So teachers should always mediate through their experience and foster dialogue and reasoning". In trying to explain this mature and reasoned analysis of QA&E processes, it might be expected that student representatives to come to the table with a greater awareness of these issues. However, in interviews the students reiterated the value of what they had learnt from an institutional point of view by being part of the process. They were then able to go back to the student body with reasoned answers and explanations. This highlights how both formal and informal QA&E mechanisms are both essential and can work in harmony.

The future success of the Committee, however, in their view, depends on the degree to which the students' role in the process is taken seriously: "the presence of a S-T Committee is already very promising because it shows that you care about what we think and what we need and I am sure this will bring improvements to our school".

17 All questions were answered in English and quotes are reported unedited, i.e. including language errors.

As for feedback on the aMEISing project, obviously the focus of comments depends very much on the actor involved. Administrative staff obviously highlighted the role of the institution, in particular regarding the difficulties encountered: “Far conciliare le esigenze effettive degli studenti con i tecnicismi vincolati della programmazione didattica; sono anche di ostacolo i lunghi tempi di attesa per veicolare le necessità agli uffici competenti e implementare le opportune azioni correttive”¹⁸.

It is interesting to note the kind of language used by administrators, far more technical and detached, perhaps reflecting the way they experience Quality – as part of their duties rather than something they felt as being their own. Paradoxically, the administrators reported as one of the most valuable outcomes of the project from their point of view was the realisation of the importance that the **students** developed a feeling of belonging to the SIS: “la percezione che gli studenti hanno un senso di appartenenza alla SSI, si identificano con gli obiettivi che essa vuole perseguire. È stato interessante cogliere come essi si siano interrogati su come raggiungere i risultati attesi nell’ambito delle condizioni attuali della struttura del programma e al contempo siano riusciti ad evidenziare la necessità di creare nuove condizioni operative”¹⁹.

While not in the scope of this paper, this raises interesting questions on ‘ownership’ of quality and the realisation (or lack of) that **all** stakeholders, including administrators, are involved in Quality. In fact in an earlier stage of the project, the inclusion of administrators in workshops and focus groups was sometimes questioned by the academic staff, unused to actually discussing issues with administrators. As already stated, the SPEAQ perspective is inclusive of all stakeholders. Administrators are essential to the smooth functioning of any system, even more so when this system deals with the future generations.

The most valued aspect of the project from the administrators’ point of view, however, was a new awareness of the students’ perspective, in particular regarding communication channels: “Uscire dalla prospettiva UNITN troppo ‘inside-oriented’, cogliere l’importanza della efficacia comunicativa, individuare gli strumenti che la Scuola può adottare per venire incontro alle esigenze degli studenti, porsi come obiettivo il far capire agli utenti cosa la Scuola offre per l’inserimento nel mondo del lavoro”²⁰. As this was one of the main objectives the students had identified, at least in part, this increased awareness of those very administrators responsible for communication with the external world – the

18 “To reconcile the effective needs of the students with the technical restrictions of the teaching programme; there are also obstacles and long time scales (literally waiting times) in transmitting these needs to the appropriate offices and subsequently to implementing the remedial actions”.

19 “Realising that the students feel they belong to the SIS (School of International Studies), they identify with the objectives the School aims to achieve. It was interesting to see how they asked themselves how to achieve the desired results in light of the current conditions with the rigid structure of the programme and at the same time how they managed to highlight the need to create new working conditions (educational environment)”.

20 “[We need to] Depart from the UNITN (University of Trento) perspective which is too focused on itself, fully understand the importance of effective communication, identify the instruments the School can adopt to meet the students’ needs, set ourselves the objective of presenting what the School offers current and prospective students in terms of job opportunities”.

website – might be considered a major achievement, and one which is proving to be so.

Changing perspective to that of the academic staff (professors, lecturers, support teachers and tutors), even though there was a greater divergence of opinion among academic staff as to what the priorities are, we can see some overlap with administrators in the realisation of the importance of effective communication: “To involve all the School community in improving the way things are run, in particular information and communication and the School’s image”. Regarding the greatest obstacles to QA&E, there was unanimity in condemning the straightjacket effect of an increasingly centralised bureaucracy in a system which places no value on teaching and for some which does not provide for professional development.

As for what they considered the main value of the project, views ranged from: “the way students were positive and creative in their approach to the issues and prepared to dedicate their time and effort to improving the School” to comments on the way the project brought the stakeholders together: *l’incontro che avete organizzato è stato veramente bello e stimolante, ho trovato l’interazione studenti-docenti al tempo stesso molto rispettosa dei ruoli reciproci e molto costruttiva*²¹.

The great impact the project had on the academic staff, in particular concerning communication with the external world, had reverberations across the university reaching the highest levels: “da quanto ho capito il vostro lavoro ha fatto da apripista per una serie di riflessioni a livello centrale; [prorettore] è informato ed è rimasto molto colpito soprattutto dalla parte relativa alle testimonianze dei laureati”²². As reported earlier, students were invited to cooperate with the information office and technicians which engendered further motivation – yet another example of how such grass roots initiatives can set a virtuous quality cycle in motion.

Some academic staff welcomed students comments regarding teaching methods and approaches in the Italian context and the suggestion of the need for professional development of teachers²³, others were less receptive. Professors who had spent periods abroad tended to be more enlightened to the benefits of pedagogical training in student-focused teaching (e.g. Pan *et al* 2012, Postareff *et al* 2007). Moreover, one professor who would wholeheartedly welcome such pedagogical training, thought that if the opinions of international students on this issue were made more widely known, also through more formal mechanisms, then there was more likelihood of this becoming a reality. However, it is not only the less enlightened professors are sceptical about pedagogical training. Even though the international student on the Student-Teacher Committee was one of the most vociferous in debating this issue, many Italian students, used to the mo-

21 “The meeting you organised was really great and very stimulating, I found the interaction between students and teachers at once very respectful of the respective roles and very constructive”.

22 “As I have understood it your project has instigated a series of reflections at the central [office] level; [Pro-Rector] has learnt of the project and was very impressed, particularly by the student testimonials”.

23 During a seminar at Trento in autumn 2013, Prof. Castagnaro of the ANVUR also voiced a desire for such courses to be introduced as a matter of course in all HE institutions in Italy.

re traditional (and less demanding) teacher-focused approach, were not fully in agreement²⁴, and thus the issue was not raised in the Committee²⁵.

Interestingly, some academic staff were alerted to the essential role of administrators in QA&E, not merely as executors of the rules and regulations imposed by the structure but as active contributors to the processes: "Involving the administrative staff more in the project would be effective, but obviously within the limits of the possible". The development of an awareness of the shared roles and responsibilities is another of the overarching aims of the SPEAQ project.

From the SPEAQ perspective, however, by far the most interesting comments from academic staff regarded the concept of a learning community spirit and the involvement of all stakeholders: "The whole project left a very positive feeling in everyone at the presentation. It made us all think that we can all contribute to help improve things". There was also recognition that fostering such a community can spring from small-scale initiatives: "A small-scale project like this working on issues that can be addressed relatively easily can help create the right atmosphere at the School and help give the School an identity".

As the students were at the heart of this project, it is to their feedback that we now turn our attention. As Coates illustrates in his model of student engagement (Coates, 2007) there are multiple levels of student engagement and the following comments would seem to support his claims. On an affective level, the greatest reaction was one of immense satisfaction and gratification: "the project has had a huge impact not only on our mates and professors but also outside the school. I am happy with the result, I think we all have done our best". Not least because their efforts were made known to the wider university community through the UNITN periodical and through the presentation of one of the students during a webinar held at the Department of Cognitive Science in November 2013²⁶.

As for a more tangible impact, students were very positive about the future of QA&E processes and the role their project had in bringing these to the fore: "I think the most important impact the project left was the echo of change, i.e. that in order to be more attractive and competitive at the international level, MEIS needs restructuring, and for this what is needed is debate, discussion and evaluation from all stakeholders"²⁷. In fact the need to discuss issues was a recurrent theme: "the fact that all stakeholders (i.e. students, professors, MEIS staff) got together to discuss, evaluate, and propose eventual changes for the MEIS' structure".

Regarding the actual deliverables, the students were on the whole happy with their efforts, but were aware of their own limitations as communications experts. Moreover, there was an awareness that small-scale projects have to fit into a wider perspective: "University communication professionals should check the content and see if it is in line with the whole unitn communication project. The project then should be implemented and periodically updated".

24 See O'Neill & McMahon (2005) for a discussion of students' and teachers' beliefs about teaching approach in HE.

25 The Italian students, not used to voicing their opinion on such matters, might also have been reluctant to raise this issue in a formal forum where their professors are present.

26 <http://www.unitn.it/cogsci/evento/31967/qualita-della-didattica-universitaria-il-contributo-dellelearning>

27 It is interesting to note that this was one of the main findings of the whole SPEAQ project with all stakeholders reporting that the various projects had provided an informal forum of discussion amongs all stakeholders. (Greere & Riley in print).

There were also some collateral benefits mentioned by both academic staff and the students themselves. Not least the way they had developed their communication and critical thinking skills during the project (cfr the Dublin descriptors for transversal and transferable learning outcomes): “The presentation itself was very professional and the some of the outcomes were very well thought out, in particular the video. The students were able to develop many different skills by participating in the project”. One professor commented on how the project had helped students develop these skills and the added value this gave: “più riusciamo a rendere gli studenti capaci di ‘vendersi’ bene sul mercato, più loro avranno successo nel perseguire i loro obiettivi professionali”²⁸.

To a certain extent the project was also self-fulfilling in so far as the student’s felt their own profile had been enhanced thanks to the project alongside that of the enhancement of the MEIS graduate profile viewed externally: “The project led to very good outcomes, but one should not consider it as a easy task: it aimed to modify the ‘vitrine’ of the school/MEIS. The reputation of the school - then, ours as well- will depend on it”.

The project also provided a space for personal development and other interpersonal skills, which are essential for future employment: “I learned how a team should work, I saw which are the problems that arise during team working and how to find a solution all together. However, the most important thing I’ve learned is that when you put passion in your work, it makes the difference”. Professors also noted this aspect: “soprattutto la parte relativa al lavoro in team: gli studenti mi sono sembrati molto affiatati e pronti ad interagire con professori e amministrativi in maniera costruttiva”²⁹. These applied skills are precisely those transversal and transferable skills advocated in the Bologna Framework and exemplified in the Dublin descriptors.

Finally, and most importantly, as with the other stakeholder groups, the most valued aspect of the project was that of creating a sense of community: “In short, I think the project left this spirit of a community which gets together to discuss the best prospect for itself”. This sense of community is so strong that students felt they were almost duty-bound to engage in such projects: “The most valuable aspect is the motivation behind the project, i.e., the willingness of giving something back to a school that has given us so much”.

12. Singing in a community round – fostering a quality culture

As mentioned above, one of the most positive outcomes of the whole project was, as one student expressed it “QUOTE”. This feeling has been voiced by all those involved in the project. A new intake of students and even several new faculty members with the start of the new academic year might have resulted in a slowing down of the rhythm of the quality cycle, or even stopping mid cycle. To a certain extent, the student teacher committee has ensured a degree of formal continuity, in particular as regards the monitoring and evaluation of the initiati-

28 “The more we are able to help the students able to ‘sell themselves’ well on the job market, the greater success they will have to achieve their professional goals”.

29 “particularly the team work aspect: the students seemed to get on very well together and ready to interact with professors and administrators in a constructive way”.

ves undertaken. For the more informal mechanisms, thanks to the prominence given to the project on the School website – a link on the home page – current students have become aware of the project and have expressed an interest in its continuation. As already mentioned, recent graduates have volunteered to help run the alumni network.

The enthusiasm and interest of the student thus remains constant. The biggest change in attitude, instead, has come from some faculty members and also administrative and technical staff, and even the university hierarchy. The Rector's Delegate for Didactics contacted the project coordinator to have further information and after seeing some of the deliverables urged for the continuation of the project and instructed the information office to offer support in implementing the concrete actions.

At the SIS level, several of the main actors (degree coordinator, communications coordinator and careers guidance coordinator) have all renewed their commitment in terms of time and energy and not just lip-service, to assuring and enhancing all aspects of life at the School as well as instigating change. The reform of the MEIS is currently underway, and much greater notice is being taken of the students' voice than in previous reforms. This may be due to the external QA mechanisms recently introduced by ANVUR, based on the best practices in many European countries. However, in part, I am convinced it is thanks to the effect of the project on the faculty. In fact, one thing this project has confirmed, is that grass roots initiatives often have a greater impact on promoting quality and fostering a quality culture than external mechanisms imposed from above (EUA, 2006) This was a common finding in all the SPEAQ partner projects. Small, focused initiatives are able to engage actors more effectively, which had a positive washback effect on the local and even wider context. Therefore, while I agree with Henard and Roseveare's (2012, p. 3) call for collaboration and for ways "to address tensions between innovators and those reluctant to change". However, I would challenge their claim that this requires "leadership" if the aim is "developing institutions as effective learning communities where excellent pedagogical practices are developed and shared". Good practice on the whole is not only imposed from above, but rather developed with the full cooperation between stakeholders at all levels of the institution, all within a sound policy framework (Harrison & Marzetti, 2013). In other words, dialogue between policy and practice is needed and the responsibility for quality shared by all (academics, students, administrators, quality managers and quality agencies). Quality is thus a two way street – top down process facilitate and subsequently incorporate the outcomes and best practices of bottom up initiatives (cfr Telford & Musson, 2005). Only then can a quality community be developed and sustained.

13. World Music – where international and national voices meet

In answer to the question posed in the title, then the resounding answer must be yes. Over the academic year, the willingness of international students to contribute to improving the MEIS experience was admirable. The fact that this enthusiasm and interest spread to the local student community to then reach out to the whole school can only be music to the ears of those involved in promoting QA&E at Trento.


Conclusion

This project spawned many positive tangible outcomes, but perhaps the most positive outcome of all was that of raising awareness to QA&E envisaged as a shared, collaborative effort among all stakeholders which in turn fostered a feeling of learning community, as reported in the follow up questionnaires. The project's dual focus of both formal and informal mechanisms, also showed how both external and internal, bottom-up and top-down processes operating in concert and with stakeholders in cooperation (codecision-makers) can contribute to enhancing the quality of all aspects of university life. More specifically concerning the international student's voice, engagement, empowerment and ownership of Quality (Greere and Riley in press) by international students can thus be said to be functional to maintaining the rhythm of a virtuous quality cycle and thus contribute to the overall enhancement of a quality culture in a HE context.

References

- ANVUR Agenzia Nazionale della Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. Retrieved 9th March 2014 <http://www.anvur.org/index.php?lang=it>
- Blanco Ramirez, G. (2013). Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives. *Quality in Higher Education* 19:2, 126-141.
- Coates, H. (2007). A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 32:2, 121-141.
- CoE (2002). *Council of Europe Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education* Retrieved 9th March 2014 from http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Code%20of%20good%20practice_EN.asp#TopOfPage
- ENQA (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – 3rd edition* ENQA publications. Retrieved 9th March 2014 from http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf,
- ESU (2012). *Quest for Quality for Students: Going back to basics*. Brussels: ESU publications.
- ESU (2013). *Quest for Quality for Students: Survey on Students' Perspectives Volume II Part 1*. Brussels: ESU publications.
- EUA (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002 – 2006*. Brussels: EUA publications.
- 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. Retrieved 9th March 2014 http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf
- Greere A., & Riley, C. (in press). Engagement, Empowerment, Ownership – How to nurture the quality culture in higher education. *EQAF 2013 - 8th European Quality Assurance Forum: Working together to take quality forward* Shortly available from www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance/eqaf/previous-eqafs.aspx
- Harrison, T. & Marzetti, H. (2013, November). Conceptualising student engagement: A co-creation perspective. Paper presented at the 8th European Quality Assurance Forum: *Working together to take quality forward*. Gothenburg, Sweden.
- Harvey L. and J. Williams (2010.) Fifteen Years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education* 16:1, 3-36.
- Helmerson, O. (2013). *SPEAQ Project Year 2 Report - Denmark*. Retrieved 9th March 2014 from <http://speaqproject.wordpress.com/resources>.
- Henard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education*. Paris: OECD Publications. Retrieved 9th March 2014 from <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>

- Hughes, R. (2008). Internationalisation of Higher Education and Language Policy: Questions of Quality and Equity. *Higher Education Management and Policy* 20:1 1-18.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38:5, 758-773.
- LANQUA (2010). LANQUA Quality Model. *LANQUA Toolkit*. Retrieved 9th March 2014 from http://www.LANQUA.eu/sites/default/files/LANQUA_quality_model.pdf
- O'Neill, G. & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Eds). Dublin: AISHE, 2005 Retrieved 9th March 2014 from http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.pdf
- OECD (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators – 2005 Edition*. Paris: OECD
- Pan, D., Ragupathi, K., Ip, Y. K. (2012). Effects of a professional development programme on the development of teaching styles. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 2(4), 170-191. Retrieved 9th March 2014 from http://www.nus.edu.sg/teachingacademy/wp-content/uploads/2012/11/v2n4p170_PanD.pdf
- Postareff, L., Lindblom-Ylaine, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Prosser, K. & M. Trigwell (2002). Experiences of teaching in Higher Education. *Understanding Learning and Teaching: The Experience of Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Räsänen, A. (2013). SPEAQ Project Year 2 Report - Finland. *SPEAQ Resources*, Retrieved 9th March 2014 from <http://speaqproject.wordpress.com/resources>
- Riley, C. E. (2013b). A Long Hard Climb – Getting from the Bottom to the Top of the CLIL Incline. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 32 (3), 30 – 56.
- Riley, C. E. (2013b). SPEAQ Project Year 2 Report - Italy. *SPEAQ Resources*, Retrieved 9th March 2014 from <http://speaqproject.wordpress.com/resources>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Scotton, V. & Stroia, C. (2013). Migliorare l'apprendimento e la qualità dello studio. *UNITN:136*. Retrieved 9th March 2014 from <http://periodicounitn.unitn.it/136/migliorare-l-apprendimento-e-la-qualita-dello-studio>
- SPEAQ (2013). Retrieved 9th March 2014 from <http://speaqproject.wordpress.com/>
- Sursock, A. (2011). *Examining QC Part II: Processes and tools – Participation, ownership and bureaucracy*. Brussels: EUA Publications. Retrieved 9th March from http://www.eua.be/pubs/examining_quality_culture_part_ii.pdf
- Taillefer, G. (2013). CLIL in higher education: the perfect crossroads of ESP and didactic reflection. *Asp*, 63, 31-53.
- Telford, R., & Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education*, 13(2), 107-119.
- Trowler, V. & Trowler, T. (2010). *Student Engagement Evidence Summary*. York: The Higher Education Academy. Retrieved 9th March from <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/studentengagement/StudentEngagementEvidenceSummary.pdf>
- Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. York: The Higher Education Academy. Retrieved 9th March from <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/studentengagement/StudentEngagementLiteratureReview.pdf>
- Vettori, O. (2012). *Examining Quality Culture Part III: From self-reflection to enhancement*. Brussels: EUA Publications. Retrieved 9th March 2014 from http://www.eua.be/libraries/publications_homepage_list/examining_quality_culture_eqc_part_iii.sflb.ashx
- Vincent-Lancrin, S & Pfothenhauer, S. (2012). *Guidelines for quality provision in cross-border higher education: where do we stand?* Paris: OECD Publications. Retrieved 9th March 2014 from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/49956210.pdf>



Il coinvolgimento degli studenti nel processo di analisi e miglioramento della didattica accademica

The involvement of students in the process of analysis and improvement of academic teaching

Luca Artesini

Università degli studi di Trento
dipartimentoPSC@unitn.it

ABSTRACT

The importance of academic teaching is a primary concept but often overlooked. It is necessary to get a careful analysis of those which are the main factors that makes the notion of teaching and how they are perceived by the students. The work I have done is a qualitative essay that picks up the opinions, the comments and the criticism put forward by a diverse group of students interviewed. In particular, the three areas analyzed are: lessons, examinations and assessments for which they have been grouped the main categories and for each of them there have been identified the positives and the negatives aspects. It turns out that often the perception of the seriousness and effectiveness of the tests and of the lessons are often not related to their facility and enjoyment, and what happens is exactly the opposite, as long as you do not create excessive imbalances between the various parameters that are considered for evaluation.

L'importanza della didattica accademica è un concetto primario benché spesso trascurato. Si rende quindi necessaria una attenta analisi di quelli che sono i fattori principali che compongono il concetto di didattica e di come essi siano percepiti dagli studenti. Il lavoro che ho svolto è un'analisi qualitativa che raccoglie le opinioni, i commenti e le critiche addotte da un gruppo variegato di studenti intervistati. In particolare le tre aree analizzate sono: le lezioni, gli esami e le valutazioni, per le quali sono state raggruppate le principali categorie e per ciascuna di esse sono stati identificati gli aspetti positivi e quelli negativi. Risulta che spesso la percezione della serietà e dell'efficacia degli esami e delle lezioni spesso non sono correlati alla loro facilità e godibilità e che ciò che accade è esattamente l'aspetto opposto purché non si creino disequilibri eccessivi tra i vari parametri che vengono considerati per la valutazione.

KEYWORDS

Higher Education, Students, Teaching, Didactics.
Alta Formazione, Studenti, Insegnamento, Didattica.

1. Introduzione

L'importanza della didattica all'interno dell'ecosistema accademico è davvero cruciale così come cruciale è il ruolo che gli studenti stessi possono avere nell'incrementarne la qualità. La mia esperienza di quasi due anni come rappresentante degli studenti in Consiglio di Dipartimento mi ha permesso di addentrarmi un po' più in profondità in quelli che sono i meccanismi che determinano l'identità della didattica di un ateneo e molto più in particolare dei parametri che ogni singolo Dipartimento e ancor più di ogni singolo Professore o Ricercatore hanno in questo senso. Mi sono potuto scontrare con idee e prospettive molto diverse, sia a livello pratico sia ad un più alto livello teoretico che a loro volta vanno a delineare due approcci che, sebbene siano tra essi gerarchicamente e temporalmente compenetranti, spesso si vedono contrapposti in una logica che, mascherata da "si fa ciò che è più utile", sembra talvolta abbandonare la teoria che sottostà ad ogni azione pratica che si può mettere in atto. Non voglio tuttavia dilungarmi troppo su quelle che sono le dinamiche e le discussioni di cui sono stato spesso parte attiva ed integrante poiché in questo frangente ciò su cui maggiormente mi preme concentrarmi è il ruolo fondamentale e necessario che gli studenti possono avere all'interno delle dinamiche di analisi e miglioramento. Un paragone molto efficace che mi viene spontaneo fare è quello di vedere i meccanismi dell'università come singoli sistemi di ingranaggi che producono singoli risultati talvolta asincroni e non sempre efficaci (mi riferisco in tal senso ai singoli corsi). Mi piace pensare che lo studente possa giocare un ruolo di albero di trasmissione tra questi meccanismi produttivi e che possa sincronizzarli al fine di creare una grande e unica macchina volta ad un solo scopo: accrescere l'**interesse**, le **conoscenze** e le **competenze** dei fruitori del servizio, ovvero gli studenti.

Dopo questa metafora probabilmente più apprezzata da un pubblico ingegneristico e mi scuso per questo, vorrei brevemente raccontare il perché ora io stia scrivendo questo breve intervento all'interno di tanti altri articoli scritti da persone autorevoli e di esperienza notevolmente maggiore.

"In principio fu il Direttore" potrei dire poiché è grazie al direttore del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Prof. Remo Job, se io sono stato parte del gruppo di lavoro da egli voluto ed istituito che si occupa di rinnovo della didattica. Gruppo al quale appartiene anche la Prof.ssa Patrizia Ghislandi la quale più di tutti mi ha coinvolto in questo genere di attività. Durante uno degli incontri uno dei membri del gruppo di lavoro, il Prof. Roberto Cubelli, mi ha in particolare chiesto di produrre un breve documento circa le opinioni degli studenti a proposito delle metodiche di didattica che si mettono in atto nel nostro Dipartimento. Nei mesi successivi mi sono quindi cimentato in una ricerca qualitativa volta a raccogliere una serie di voci e di opinioni degli studenti dei vari Corsi di Laurea presenti nel polo universitario di Rovereto (TN).

Ciò che ne è risultato è un prospetto che attraverso l'analisi dei "pro" e dei "contro", si pone l'obiettivo di analizzare le tre componenti della didattica secondo la maggior parte degli studenti ovvero: la lezione, l'esame e la valutazione.

1.1 La lezione

La lezione viene intesa come ogni attività didattica che include un rapporto di trasmissione delle conoscenze dal docente allo studente in ogni forma e meto- dica che essa utilizzi così come ogni metodologia che preveda un incremento di conoscenze e competenze nel fruitore del servizio. All'interno di ciò che ho de-

nominato lezione vanno inserite anche componenti apparentemente esterne come conferenze, collaborazioni di gruppo e laboratori.

1.2 L'esame

Con il termine esame mi riferisco non solo al momento temporale e fisico che chiede allo studente di dimostrare le conoscenze e le competenze acquisite durante il corso, bensì anche alla fase di valutazione delle stesse in itinere durante tutta la lunghezza del corso.

1.3 La valutazione

La valutazione spesso può essere confusa con l'esame e la svista è certamente giustificata poiché è evidente che tra i due fattori vi sia una notevole compenetrabilità, dovuta al fatto che la metodica dell'esame può influenzare la valutazione dell'elaborato finale. Tuttavia tengo le due componenti separate poiché alcune peculiarità le distinguono nettamente. Per esempio se l'esame è qualcosa che è possibile concordare con gli studenti la valutazione è univoca e prevede che essa sia un giudizio "calato dall'alto" ed è quindi di primaria importanza che tale giudizio sia quanto più trasparente e oggettivo possibile.

2. La metodologia e la raccolta dati

La metodologia utilizzata in questa relazione è volta all'ottenimento di una relazione quanto più oggettiva possibile. Per questo motivo ho scelto di individuare le macro-categorie dei tre ambiti analizzati e di descriverne gli aspetti positivi e quelli negativi per ciascuna, poiché, salvo rare eccezioni, nessun metodo di lezione, esame e valutazione è esente da difetti.

Sebbene non vi siano analisi statistiche o dati numerici quanto segue è il frutto di un continuo lavoro qualitativo di raccolta di informazioni tra gli studenti.

2.1 Pro e contro della lezione

In questa categoria sono inserite alcune tra le molte modalità di lezione che sono state esperite dagli studenti all'interno del Dipartimento cui appartengo e naturalmente esse sono probabilmente una buona rappresentazione del panorama di modalità che si può trovare in qualsiasi ateneo globale. Considerata la probabile preparazione media dei lettori di questo intervento non mi dilungherò nel elencare e parafrasare una ad una le modalità di lezione individuate bensì inserirò la tabella riassuntiva seguita da un commento volto a darne una valida interpretazione.

Tipologia	Descrizione	Pro	Contro
Lezione frontale classica	La più utilizzata nei Corsi di Laurea in esame; per lezione frontale si fa riferimento alla lezione svolta in aula dal solo Professore responsabile del corso con l'uso di slide.	<ul style="list-style-type: none"> •Metodo collaudato e spesso il più pratico ed efficace in materie che richiedono un approccio di tipo frontale in cui vi è un trasferimento delle conoscenze dal Professore allo studente •Modalità di svolgimento chiara e di facile intuizione per gli studenti. 	<ul style="list-style-type: none"> •Passività dei destinatari •Eccessiva dipendenza dalle slide e dalle capacità oratorie del Professore •Accentuazione dell'individualità a scapito di nuove forme di aggregazione come gruppi di lavoro •Ripetitività dei contenuti negli anni.
Lezione frontale con utilizzazione di interazione e/o supporti multimediali	Lezione frontale svolta in aula dal solo Professore responsabile del corso con l'uso di slide e altri supporti multimediali (video, quesiti e "giochi" interattivi, lavagne...).	<ul style="list-style-type: none"> •Attenzione più viva e partecipazione più attiva negli studenti •E' favorita la frequenza (ad eccezione del caso in cui *) •Consente la differenziazione dei contenuti e delle idee emerse attraverso l'interazione con la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> •Qualità del materiale e delle interazioni utilizzate •Spesso il coinvolgimento dello studente viene percepito come un test. (*)
Lezione frontale con utilizzo di consulenti ed esperti	Uguale alla lezione frontale semplice, ma con l'utilizzo di esperti e consulenti (interni o esterni) chiamati ad approfondire in itinere uno o più argomenti, oggetto di studio in un particolare momento del percorso.	<ul style="list-style-type: none"> •Percezione di una maggiore qualità del corso frequentato •Frequenza favorita •Il ricorso ad un consulente e ad un esperto spesso fornisce la possibilità agli studenti di confrontarsi con una più pratica applicazione della materia studiata. 	Se l'esterno chiamato non ha esperienza nella didattica c'è il rischio (finora mai riscontrato) che esso non sappia coinvolgere la classe.
Lezione frontale con registrazione video.	Lezione frontale che presenta una o più modalità sopra descritte con l'aggiunta della registrazione video della stessa.	<ul style="list-style-type: none"> •Possibilità di rivedere le lezioni ovunque si sia e di recuperare "buchi negli appunti" •Molto positiva per gli studenti che non possono frequentare. 	<ul style="list-style-type: none"> •Eccessiva dipendenza dalle lezioni •La frequenza potrebbe essere sfavorita.
Lezione con utilizzo di laboratori o esercitazioni	Lezioni che prevedono l'utilizzo in itinere di laboratori e/o esercitazioni pratico-applicative dei concetti appresi.	<ul style="list-style-type: none"> •Gratificazione dello studente attraverso la possibilità di un confronto diretto con altri studenti e con il Professore •Efficace con materie in cui vi sia una componente metodologica •Mantiene viva l'attenzione verso i contenuti ed evita spesso agli studenti di "ridursi all'ultimo". 	<ul style="list-style-type: none"> •Non efficace con tutte le tipologie di materie affrontate •Frequenza sfavorita se le modalità dei laboratori e delle attività alternative non sono chiare semplici.
Lezione con due o più Professori	Corsi tenuti da due o più professori separatamente.	<ul style="list-style-type: none"> •Confronto con due o più approcci alla materia •Una maggiore varietà aiuta a tenere viva l'attenzione e la curiosità dello studente (a patto che entrambi i Professori riescano in pari modo a coinvolgere la classe). 	Se vi è scarsa coordinazione tra i due professori c'è il rischio di creare confusione e senso di frustrazione (p. es: iniziare con le esercitazioni e successivamente approcciarsi alla teoria in una materia matematica può rappresentare una grande fonte di difficoltà e frustrazione).
Lezione online o parzialmente online	Lezioni con parziale lavoro da svolgere online (in gruppo e/o individualmente).	<ul style="list-style-type: none"> •In ambito di materie con alto contenuto metodologico il metodo è efficace •Stessi pro delle "lezioni con utilizzo di laboratori o esercitazioni". 	<ul style="list-style-type: none"> •Difficoltà nell'apprendere le modalità di verifica e di valutazione del corso •Sfavorevole per gli studenti non frequentanti.

Tab. 1

Interpretazione

Da questa breve e semplificata raccolta dati si può osservare come nessuna modalità sia esente da problemi e critiche, cosa che rende quindi la scelta di una modalità di lezione frustrante e che può spingere un docente ad accontentarsi del metodo a suo avviso identificato come il “meno peggio” se mi si concede l’espressione gergale.

La scelta di una metodologia di lezione deve essere fatta in funzione dei contenuti del corso e l’utilizzo di forme alternative alla lezione frontale possono essere efficaci nell’incremento dell’interesse dello studente e di conseguenza possono favorirne la partecipazione e la frequenza.

Lo studente in genere è abbastanza accondiscendente con la scelta della modalità di lezione purché esse siano trasparenti ed il più semplici possibile (bisogna sempre considerare la diversità nella disponibilità di tempo e risorse della maggior parte degli utenti finali fornendo quindi una scelta alternativa). Sembra superfluo dire che un discreto margine di decisione congiunta in aula è sempre gradito da parte del corpo studente e tale fatto accresce la percezione di partecipazione e importanza nel processo di decisioni a livello di didattica accademica all’interno del proprio percorso di studi.

2.2 Pro e contro dell’esame e annessa valutazione

In questa categoria ho inserito la maggior parte delle modalità di esame e relativa valutazione presenti nel Dipartimento in cui ho svolto la raccolta dei dati raggruppandoli per categorie esclusivamente sulla base della forma in cui esso si presenta non tenendo quindi conto di fattori tangenziali quali il numero di CFU (Crediti Formativi Universitari), il numero di ore o minuti dedicati allo svolgimento e altri fattori tecnico-ambientali che esulano dal tipo di analisi che è mia intenzione produrre.

Tipologia	Descrizione	Pro	Contro
Esame a scelta multipla	Esame con esclusivo utilizzo delle domande a scelta multipla.	<ul style="list-style-type: none"> •Possibilità di coprire un maggior numero di argomenti trattati •Efficace in taluni corsi •Tempi di correzione (teoricamente) più brevi •Indubbiamente molto amato dallo studente. 	<ul style="list-style-type: none"> •Lo studio per un esame che si sa essere a scelta multipla perde di qualità •Se non differenziati, il tasso di copiature è elevatissimo •Percezione di minor qualità del corso.
Esame con domande aperte (medie e lunghe)	Esame con esclusivo utilizzo di domande a risposta aperta di media o lunga lunghezza.	<ul style="list-style-type: none"> •Studio di qualità superiore •Maggiore discriminazione tra studenti intesa come maggiore possibilità di emersione per gli studenti capaci nella stesura di un testo •Minore possibilità di copiare. 	<ul style="list-style-type: none"> •Maggior carico di studio per lo studente (è un contro qualora non si tenesse conto di questo in relazione ai CFU di un corso) •Tempi di correzione (teoricamente) più lunghi •Problematica per studenti non di madrelingua italiana.
Esame misto (scelta multipla, domande aperte brevi, medie o lunghe)	Esame che incorpora le due metodologie precedenti.	<ul style="list-style-type: none"> •Maggior equità •Permette di verificare la conoscenza e le abilità dando modo a tutti gli studenti di emergere (e per abilità di memoria e per abilità inferenziali). 	Nessuno.
Esame tramite produzione di un progetto e/o di una relazione	Esame in cui è prevista la produzione di una relazione o di un progetto a seguito generalmente di un lavoro di gruppo e di attività di laboratorio.	<ul style="list-style-type: none"> •Utilizzo di mezzi alternativi e multimediali anche da parte dello studente •Stimola le capacità del singolo invogliandolo a diventare il leader del gruppo di lavoro •Permette una trasmissione delle conoscenze apprese durante il corso. 	<ul style="list-style-type: none"> •Appiattimento e iniquità nelle valutazioni dei singoli all'interno dei gruppi •Spesso le modalità non sono state spiegate in modo chiaro nei syllabus •Frustrazione spesso molto alta in caso di gruppi con troppi componenti dovuto alla scarsa percezione di riconoscimento del proprio lavoro (qualora vi siano disparità nella quantità e nella qualità dei contributi di alcuni membri del gruppo).
Esami con parziali	Esami che presentano la possibilità di prove intermedie.	<ul style="list-style-type: none"> •Minor carico di studio per gli studenti nelle sessioni di esame •Gradevolezza del corso aumentata •Maggior profitto (in genere) nelle valutazioni. 	Nessuno (ad eccezione di controindicazioni legate alle metodologie utilizzate per l'esame).
Esame con valutazione premiata da lavoro costante	Nell'esame di Analisi Matematica del nostro Dipartimento per esempio ogni settimana lo studente può svolgere a casa un compito relativo agli argomenti svolti nella settimana precedente ed esso gli verrà corretto entro la settimana successiva. Lo svolgimento del 70-80% dei compiti (siano essi corretti o meno) comporta 2 punti in più all'esame finale.	<ul style="list-style-type: none"> •Coinvolgimento massiccio e proficuo dello studente •Lo studente è particolarmente invogliato a partecipare alle lezioni e alle descritte verifiche settimanali •Gratificazione per il lavoro svolto •Mantiene attiva l'attenzione per la materia nel corso del semestre. 	Nessuno (ad eccezione di problemi legati alle metodologie utilizzate per l'esame).

Tab. 2

Interpretazione

Il tema legato alle modalità d'esame si presenta naturalmente esposto a molti fattori che sfiorano spesso i confini dell'oggettività. Non di rado infatti gli studenti intervistati si sono dimostrati molto tendenziosi, di fatto fornendo una visione eccessivamente "studente-centrica" tralasciando, volutamente o per paura, la componente oggettiva e di qualità che invece voleva essere lo scopo primo della mia raccolta dati. In altre parole non cercavo tautologie come: "Io preferisco gli esami a crocette" e "preferisco i parziali perché si studia meno". Ero invece alla ricerca di dati che mi permettessero di capire quali fossero i parametri che concedono ad un esame di essere inserito tra le valutazioni oggettive e serie rispetto a quegli esami che sono percepiti come poco seri dagli studenti, valutazione che inevitabilmente si riflette sulla credibilità e sul prestigio di un dipartimento e per diffusione dell'intero ateneo di cui esso è parte.

Questo preambolo vuole spiegare meglio i commenti positivi e negativi presentati in tabella (Tab.2) poiché come si può notare, in essa sono inseriti solo i commenti che a priori ho ritenuto essere oggettivi e che quindi centrassero l'obiettivo che la raccolta dati si poneva. A giustificazione della mia arbitrarietà nel discernere i commenti da conservare e quelli da gettare posso addurre il fatto che la maggior parte delle forme di esame analizzate le ho "subite" in prima persona e di conseguenza ho potuto applicare un filtro quanto più razionale possibile alle informazioni raccolte.

Ciò che più evidentemente emerge è che gli esami meglio percepiti sono quelli che prevedono una forma mista di domande sebbene essi siano anche i più impegnativi dal punto di vista della tipologia di studio che prevedono poiché implicano la necessità di uno studio approfondito rivolto alla riuscita delle domande a risposta multipla e uno studio di tipo costruttivo per la parte rivolta alle domande aperte lunghe mentre per le domande a risposta aperta breve sarà la capacità di sintesi ad essere messa alla prova. Naturalmente, visto questo coefficiente di difficoltà, è necessario prestare attenzione al carico di materiale previsto dal corso e che esso sia proporzionato al numero di crediti formativi forniti dal corso.

Una valida alternativa consiste nel non esplicitare la forma dell'esame e di conseguenza "costringere" lo studente ad uno studio metodologicamente variegato al fine di poter coprire qualsiasi forma gli venga somministrata. In questo caso naturalmente bisogna prestare cura al pericolo circa la possibile disparità tra diversi appelli somministrati in diversa forma e struttura.

Notiamo quindi che gli esami percepiti come più seri e maggiormente formativi sono quasi completamente sovrapponibili con gli esami le cui modalità non sono tra le più *student-friendly*. Il tutto, naturalmente, andrebbe approfondito indagando i singoli casi e le singole individualità ma questi dati sono certamente utili per i docenti cosicché possano adattare i loro esami al meglio, rendendoli equilibrati per il loro scopo e quanto più adatti a verificare equamente conoscenze e competenze.

2.3 Il focus sulla valutazione

Qualcuno, vedendo la distinzione triadica che ho fatto ad inizio articolo, potrebbe chiedersi il perché io abbia deciso di separare la valutazione dagli esami e non nego che talvolta anche io mi ritrovi a pensare di aver commesso un errore o quantomeno ad aver creato una biforcazione laddove essa non fosse affatto richiesta. In effetti molti punti nella tabella relativa agli esami (Tab.2) sono sovrapponibili e ampiamente inclusi nel tema relativo alla valutazione.

Malgrado ciò ogni qual volta questo dubbio mi colga mi sono sempre ritrovato a preferire la distinzione tra i due concetti. Essi infatti fanno riferimento allo stesso momento della carriera universitaria di uno studente: ovvero la sessione d'esame. Tuttavia questo è vero solamente se assumiamo che il solo momento di valutazione dello studente debba avvenire in sede d'esame e non anche in altri momenti e con altre modalità. Il dogma dell'appello come unico spazio temporale di analisi delle conoscenze è un paradigma di cui si è ampiamente abusato e che, *anche grazie alle nuove tecnologie*, è ora non più il solo e più comodo sistema per la valutazione a disposizione del docente.

È evidente che la valutazione è direttamente connessa con gli esami ma non altrettanto scontata è la relazione tra validità di un esame e buona percezione della valutazione. Non di rado lo studente si può ritrovare nella condizione di percepire un esame come ben strutturato ed efficace, ma di non essere sinceramente convinto che la valutazione sia corretta e rispecchi il suo effettivo grado di preparazione. Anche in questo caso sorge spontaneo chiedersi come si possa valutare l'esito di un esame poiché sarebbe come dare un giudizio su un giudizio il che darebbe vita ad un *loop* infinito in cui si valuta la valutazione. Per ovviare a questa poco auspicabile possibilità la soluzione è la trasparenza. Tale concetto può trovare applicazione in molti modi, ovvero dando la possibilità di revisionare l'esame fatto con colui che l'ha valutato onde permettere un confronto aperto e quanto più possibilmente fruttuoso.

Un punto ricorrente e personalmente molto apprezzato è relativo alla possibilità di poter avere a disposizione un'integrazione orale (qualora l'esame fosse scritto). In questo modo lo studente che non ritiene comunque corretta la valutazione, anche dopo la presa visione dell'elaborato, ha la possibilità di dimostrare il suo "effettivo" livello di preparazione senza essere costretto a ripetere l'esame nella sessione successiva. Anche questo metodo si presta ad una serie di difetti che vanno da quelli insiti all'esame orale al dilemma relativo alla possibilità o meno di peggioramento della valutazione inizialmente data. Anche in questo caso però, trasparenza e dialogo precoce possono rendere minimi gli effetti collaterali e aumentare la gradevolezza di un esame.

Riassumendo: la valutazione è forse da considerarsi un iperonimo rispetto all'esame poiché esso è solo una via possibile per mettere in atto il processo di analisi delle conoscenze e delle competenze. Sono tuttavia distinguibili esame e valutazione per il tipo di rapporto che intercorre tra docente e studente; abbiamo visto la necessità di rendere la valutazione quanto più trasparente possibile così come la necessità di ampliare il *range* di metodologie a disposizione dei docenti per aumentare la varietà di strumenti da poter mettere a disposizione della didattica in ambito accademico. Mi riferisco in particolare a tecniche di *e-learning*, *videoconference*, momenti di scambio di opinione e chiarimenti di dubbi con chat e sistemi più efficaci della classica e-mail. È noto infatti che uno dei maggiori problemi relativi alla relazione studente-docente è la reperibilità e la rapidità della stessa e questo a mio avviso parzialmente può risolvere alcuni dei problemi che poi si potrebbero portare fino alla valutazione sia essa finale o *in itinere*.

Conclusioni

È molto difficile produrre delle conclusioni e sarebbe eticamente errato se ne traessi poiché contravverrei a svariati principi scientifici quali l'imparzialità e l'affidabilità metodologica giusto per citarne due. Per questo motivo più che trarre delle conclusioni sarebbe opportuno parlare di "considerazioni" circa la percezione che gli studenti hanno dei metodi di lezione, esame e valutazione ed effettuare un confronto con la situazione esistente. Un punto che mi preme evidenziare è che eventuali "contro" identificati nell'analisi, non necessariamente sono dei difetti reali e razionali del metodo considerato: un esame a scelta multipla con domande semplici e due risposte a disposizione senza penalizzazione in caso di errore sicuramente verrebbe apprezzato dagli studenti! Tuttavia ciò andrebbe in forte contrasto con la qualità percepita del corso e del valore dell'insegnamento.

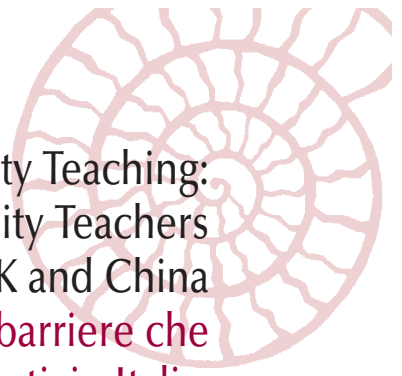
È proprio di questo equilibrio ciò su cui ci si deve quanto più concentrare! Trovare il giusto compromesso tra accessibilità e valore oggettivo dell'esame e quindi dell'intero insegnamento.

Allo stesso modo, le lezioni devono essere sì coinvolgenti e il più possibile innovative, ma senza sfociare nel semplice desiderio di compiacere "la classe". Immagino che, una lezione in cui tutto viene affidato a video non accompagnati da un'adeguata parafrasi e riferimenti alla teoria, può essere molto apprezzata dal corpo studenti ma di certo non ne incrementa la percezione di qualità e di potenzialità di accrescimento personale. Si giunge quindi nuovamente a parlare di equilibrio.

Un'ultima considerazione vuole essere una lancia spezzata a favore del metodo di lezione classico per determinati insegnamenti: è indubbio che vi siano determinati argomenti e determinate materie che richiedono un metodo di insegnamento "classico". Nel qual caso non resta che sperare nel carisma e nelle capacità di coinvolgimento dell'insegnante poiché ritengo che nessuna materia nasca noiosa. Tutto ciò naturalmente va accompagnato da un adeguato supporto istituzionale e centrale poiché i mezzi e gli ambienti in tutto questo contesto hanno un ruolo fondamentale in termini di realizzabilità e di *framing* supportivo e motivazionale.

Ringraziamenti

Il mio coinvolgimento in questo progetto nasce dal mio ruolo di rappresentante degli studenti presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università degli Studi di Trento. In particolare sono stato designato dal Direttore del Dipartimento come membro effettivo del gruppo di lavoro per il rinnovo della didattica che mi ha di fatto proiettato all'interno di questo tema. Desidero quindi ringraziare la Prof.ssa Patrizia Ghislandi per l'appoggio ed il coinvolgimento in questa attività, il Prof. Roberto Cubelli per avermi suggerito una relazione di questo tipo, la Prof.ssa Maria Micaela Coppola in qualità di responsabile del gruppo di lavoro di cui sono parte e da cui è partito questo progetto e i restanti membri della commissione: Prof.sse Maria Paola Paladino e Paola Venuti. Un ringraziamento va anche al Prof. Remo Job per aver voluto un gruppo di lavoro di questa natura e alla Dr.ssa Juliana Raffaghelli per i commenti costruttivi durante i vari colloqui e per la collaborazione dimostrata.



Perception and Barriers of Quality Teaching: From the Perspective of University Teachers in Italy, UK and China

Insegnamento accademico di qualità e barriere che lo ostacolano, dal punto di vista dei docenti, in Italia, Regno Unito e Cina

Nan Yang
University of Trento
nan.yang@unitn.it

ABSTRACT

Quality higher education teaching is crucial in enabling higher education institutions to produce creative and adaptable graduates, and it should be the center of gravity of higher education; however, quality of teaching is often overlooked and undervalued (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Based on the literature, a possible reason for overlooking and undervaluing the quality of teaching is because “quality” is a value-laden concept with little agreement over the description of quality and without reliable way of assessment (Andreson, Powell, & Smith, 1987; Ehlers, 2009; Harvey & Green, 1993; Harvey, 2007; Moodie, 1986; Vettori, 2012; Williams & Blackstone, 1983). As university teachers are the core practitioners who are responsible for the quality of teaching, it is important to cognize their perception as it represents the central value of quality teaching. Beside to understand their perception, it is also essential to find out the barriers for them to pursue quality teaching because it will trigger other stakeholders in higher education system to reflect on how to support teachers on improving teaching quality. With these two aims, there are two research questions. The first one is what does university teachers define the quality in their teaching; the second one is what are the barriers that university teachers are facing in their way of improving quality teaching. In this study, the researcher interviews 23 university teachers across various disciplines from Italy, UK and China to find the answers.

Un insegnamento universitario di qualità è cruciale per consentire alle istituzioni universitarie di creare laureati flessibili e creativi, e deve quindi essere il centro di gravità dell'insegnamento universitario. Pur tuttavia la qualità dell'insegnamento è spesso sottovalutata e trascurata. (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Facendo riferimento a questa letteratura una delle ragioni possibili per cui l'insegnamento gode di così poca attenzione è dato dal fatto che il concetto di qualità è sovraccarico di significati, mentre c'è uno scarso accordo su cosa qualità significhi e non ci siano forme di valutazione affidabili. (Andreson, Powell, & Smith, 1987; Ehlers, 2009; Harvey & Green, 1993; Harvey, 2007; Moodie, 1986; Vettori, 2012; Williams & Blackstone, 1983). Poiché i docenti universitari sono coloro che operano sul campo e sono responsabili in prima persona della qualità dell'insegnamento, è importante indagare la loro percezione di qualità, visto che rappresenta il valore centrale di un insegnamento di qualità. E dopo aver capito come essi percepiscono la qualità, è pure essenziale indagare quali sono, per i docenti, gli ostacoli che si frappongono al suo raggiungimento, poiché questo spingerà altri portatori di interesse del sistema universitario a riflettere su come sia possibile aiutare i docenti per aumentare la qualità.

Se questi sono i due scopi del nostro lavoro, possiamo identificare due domande di ricerca. La prima è relativa a come i docenti universitari definiscono la qualità del proprio insegnamento e la seconda è quali sono le barriere che i docenti universitari devono affrontare quando decidono di aumentare la qualità. In questo studio il ricercatore intervista 23 docenti universitari di varie discipline in Italia, Regno Unito e Cina per trovare risposte ai due quesiti.

KEYWORDS

Educational Quality, Higher Education, Professional Development, Quality Perception, Grounded Theory.

Qualità dell'insegnamento, Insegnamento accademico, Sviluppo professionale, Qualità percepita, Grounded Theory.

1. Introduction

In high education, quality is one of the five challenging issues that are highlighted not only in Europe, but also on a global level (Kohler, 2006). As quality is a value-laden concept that means different things to different people, a shared value negotiated by different perspectives could be a way to improve quality practice efficiently in higher education (EFQUEL, 2011). In order to build a shared vision, there should be a core idea that represents the system in order to make negotiation possible among different stakeholders. A recent report *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institution* might be a sign that the recognition of core value is teaching and learning in European higher education system, (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). In this report, it emphasizes the necessity of professional academics and provides policy recommendations to guide teachers being recognized not only by research, but also by teaching. It is a real step of modernizing higher education as it rethinks quality in term of pedagogical value rather than a managerial assurance at universities. In order to facilitate this policy idea into real daily practice level, it is important to understand the key practitioners - teachers' understanding and position in the quality process. The discovery on teachers' perception and barriers of quality teaching will be helpful to figure out practical issues to improve teaching and learning at universities. In this study, it will explore the perception and barriers of quality teaching from university teachers in Italy, UK and China.

2. Methodology

From previous research, quality teaching is considered as a complex concept (Alexander & Golja, 2007; Dittmar & McCracken, 2012; Ghislandi, Raffaghelli, & Yang, 2013; Lee Harvey & Williams, 2010; McMahan, Barrett, & O'Neill, 2007), so qualitative research approach is adopted as its suitability of making sense of complexity (Richards & Morse, 2007) from university teachers' perception of quality teaching and barriers they are facing in their way of pursuing quality teaching. Furthermore, grounded theory is chosen as the research methodology for the following two reasons. The first reason is that grounded theory is suitable for this research situation. There are two types of research situation suits the methodology of grounded theory (Richards & Morse, 2007): one situation is to study an almost new topic with few previous research; another situation is to study an old topic with a new perspective. In this study, both perception and barriers of quality teaching are old topics, however, few previous research explore the two issues from the perspective of university teachers in three countries, so this study suits the second type of research situation of choosing grounded theory. The second reason is that grounded theory is suitable for this research purpose. In this study, it aims to present university teachers' own voice rather than to shape their idea into a pre-defined framework while grounded theory is a systematic qualitative method to enable important concepts emerged from the data (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2009).

3. Research Implementation

This study was conducted from December of 2012 to December of 2013. There is a summary of information on the participants in this study (Table 1). Interviews are mainly conducted in a face-to-face approach with the supplementary way via telephone and online in the case that the researcher is not able to meet the participants in the presence. The total time of interview recordings is proximately¹ 23 hours with one teacher per hour.

Disciplines	Philosophy (1), Psychology (2), Cognitive Science (1), Computer Science (1), Education (3), Media and Communication (2), English Education (1), Medicine (1), Economics and Management (3), Statistics (2), Structure Engineering (1), Linguistics (1), Geography (1), Agroforestry (1)
Country context	Italy (7), UK (11), China (5)
Teaching experience¹	0-5 years (5): 3, 4, 4, 4, 5 6-10 years (3): 7, 10, 10 11-20 years (8): 11, 12, 12, 15, 18, 20, 20, 20 21-30 years (4): 23, 23, 27, 28 Above 30 years (2): 35, 45
Teaching context	Traditional university: 18 Open university: 5

Table 1. Summary on Participants Information

4. Data Analysis

In this study, data analysis is based on the grounded theory method with three phases of coding: initial coding, focused coding and theoretical coding (Charmaz, 2006). Initial coding is the first phase of coding in which the researcher tries to extract participants' view based on the interview transcripts using in vivo coding, almost all the codes developed in this period come from participants' own word or the researcher summarize participants' idea into a word or a phrase. Focused coding is the second phase of coding in which the researcher tries to organize all the in vivo codes into several groups or categories. Theoretical coding is the third phase also the last phase to unify all the categories around a core concept that represents the central idea of the study (Corbin & Strauss, 1990).

To ensure the validity of coding, the researcher invites an external expert³ to code two samples of transcripts in this study. In Table 2, all the codes are presented with the coders in columns and are assigned into several groups in rows based on the similar meaning⁴. Each coder makes eight codes in the two samples

- 1 In the calculation of recording time, the total is 23 hours and 39 minutes.
- 2 There is one teacher without the information on the years of teaching experience, so the summary on this section is from 22 teachers.
- 3 The external expert is a PhD candidate at Institute of Learning Innovation at University of Leicester in UK.
- 4 In the group 1, there are some phrases directly quoted from the transcripts to provide evidence on explaining the similar meaning of the two coders' codes.

of transcripts, and only one of the eight codes is different with “two types of assessments” from the researcher while “teaching quality in a teacher-centered view” from the external expert. The other codes are similar in the two ways. The first way is codes with similar ideas are described differently such as codes in group 1-3. In group 1, the researcher makes one code “quality is not the first concern” while the external expert extracts the similar idea with two codes “view of quality” and “more important than quality”. Though their codes are written differently, they come from the same sentence in the transcript “It (quality) is not my concern in the beginning because when you start teaching you much concern about your performance” with a similar idea that performance is the first concern when teachers start teaching. In group 2, the researcher makes two codes “Giving competence to students” and “students are unable to use the knowledge” while the external expert has one code “problem in teaching practice: theory vs practice”. The two coders discover the same problems in quality teaching from the interviewees: teachers think quality teaching means giving competence to students, and the competence is students’ capability of applying the knowledge or theory they have learnt into practice. In group 3, the researcher makes one code “meaning of quality depends on the types of learners” while the external expert has two codes “quality teaching for undergraduates” and “quality teaching in advanced classes”. Two coders express the same idea of distinguished quality perception based on the learners by different descriptions. The second way is codes with the same idea are described similarly such as codes in group 4 and group 5. In group 4, the researcher’s code is “negative aspects in group work” while the external expert expresses the same idea with a code “group work in opposition to quality teaching” as the interviewee mentions s/he does not want to use group work in his/her teaching due to the difficulty of assessing the individual contribution. In group 5, two coders select the same keyword “Socratic” with the researcher’s code is “Socratic teaching” and the external expert’s code is “quality teaching, Socratic method”. In summary, the agreement on the codes from two coders is 87.5% (7 similar codes in the total of 8 codes) and it supports the reliability of the researcher’s coding work.

Questions for coding:		
1. What do university teachers define the quality in their teaching?		
2. What problems they are facing in their teaching?		
	The researcher’s codes	The external expert’s codes
Group 1	Quality is not the first concern (“concern about your performance”)	View of quality (“not my concern”) More important than quality (“concern about your performance”)
Group 2	Giving competence to students Students are unable to use the knowledge	Problem in teaching practice: theory vs practice
Group 3	Meaning of quality depends on the types of learners	Quality teaching for undergraduates Quality teaching in advanced classes
Group 4	Negative aspects in group work	Group work in opposition to quality teaching
Group 5	Socratic teaching	Quality teaching, Socratic method
Separate codes	Two types of assessments	Teaching quality in a teacher-centered view

Table 2. Comparison on co-coding results

Although usually there is only one core concept in data analysis based on grounded theory approach, the researcher decides to have two core concepts in this study as the two research questions: one core concept perception of quality teaching and another core concept for barriers of quality teaching.

5. Research Finding on Perception of Quality Teaching

From university teachers' point of view, quality teaching is a complicated issue that composed various aspects such as design, pedagogy, assessment, and expectation on the learning outcomes. To summarize the complex idea of quality teaching, a words cloud (Figure 1) is developed using the codes⁵. Despite teachers' thought varies a lot depends on their teaching experience, their disciplines and countries, from the transcripts of 23 teachers' interview, there is a common concern on the perception of quality teaching that is: their expectation on students' a deep understanding on the learning subject. According to constant comparison method in the grounded theory approach (Corbin & Strauss, 1990), as the code "deep understanding" is frequently appeared from transcripts as a common concern across differences in the disciplines and countries, so the research select it as the core concept for teachers' perception of quality teaching.



Fig. 1. Codes on Quality Perception

To elaborate the complexity of perception on quality teaching, the researcher selects several sentences to explain important codes and the relations among different codes from the interview transcripts.

Sentence 1: I think good teaching means it should be exciting and related to people's real life experience, and it should be about research what we know now, not what we knew in 20 or 30 years ago.

5 To draw this cloud, weights are set for each code for the importance and the platform for developing the cloud is <http://www.wordle.net/>.

This sentence includes two in vivo codes: “*related to real life experience*” and “*frontier knowledge*” and it presents quality teaching from the aspect of content design. For academic learning at universities, students are expected to become experts in their study fields; so it is important to design the content with cutting-edge knowledge. Besides, it also advises on engaging students by teaching things that related to their real life experience. Most of the learning subjects are relevant to the life such as psychology, economics, statistics and so on. If teachers only introduce abstract knowledge, students might not be motivated to learn according to their personal preference. However, if teachers present the knowledge with real examples relevant to students’ own experience, it is a good way to enhance the *attractiveness of content*⁶ for learners and it might also challenge their own ways of thinking in order to develop a new way to understand things with the “professional perspective” they are gaining from the study field.

Sentence 2: for a good course, you need to have a useful amount of knowledge and content and that content need to be coherent...then to help students access that knowledge, you need to have time for them to play with that knowledge, understand that knowledge, develop that knowledge to discuss with other people, to think about it, to understand in relation to the knowledge they already have.

Two in vivo codes are extracted from this sentence: “*accessible content*” and “*logical progression*”. It continues the topic of content design from sentence 1 by adding a new point that is: teachers need to consider the accessibility of knowledge in term of students’ previous knowledge background, so students are able to access and understand the knowledge with the help of teachers. According to the idea of “zone of proximal development” (Vygotsky, 1987), “*accessible content*” will help learners go to a new knowledge level (zone of proximal development) from their previous knowledge level (a zone that learners can do without guidance) and teachers prepare the knowledge in an accessible way for students could be considered as a form of guidance (scaffolding). Furthermore, this sentence raises another aspect in quality teaching - the teaching and learning process with the code “*logical progression*”. It is common to have many topics in one course⁷, but few teachers realize the importance of presenting the links among those topics in the teaching. A *logical progression* means teachers present the hidden connections among the separated topics in order to help students *build their own structured of knowledge* and design activities for students to think, discuss (with others) and reflect the knowledge for a better understanding. Besides, the logical progression presented by the teacher could be also considered as a good example on how to approach knowledge for students to develop their self-regulated learning in other topics.

6 The italic term or phrase without quotation marks are the in vivo codes come from other interview transcripts. The reason to include both the codes extracted from the quoted sentences and those come from other transcripts in the discussion is because the researcher wants to show the relations among various codes.

7 For example, in Data Structure (a course in computer science), there are several topics such as array, records, hash table union, trees, and graphs, etc.

Sentence 3: When you have a group of students together, you can use the knowledge and human resources within the group to generate more knowledge, and you can get students to challenge each other. So it is not just always one way thing between teacher and students that would be a quality for me is that there are tasks or assignments, projects that get students to use each other's knowledge and to learn from each other productively.

This sentence includes two in vivo codes: "*students' contribution*" and "*get students to challenge each other*". Students are tended to be the ignored resource in the teaching and learning process when teachers are used to consider them only as the recipients of information. University students are adult learners with more experience in their life compared to learners in K-12 education and sometimes even more professional backgrounds and practical experience (e.g. students in the postgraduate study with working experience in the same field) compared to the teachers. So they might be able to provide more fresh idea in the topics they are studying. Besides, teachers who have international students might also consider the *multi-cultures* as a resource to encourage student contributing to the whole group. Many teachers in their teaching mention *small group tasks*, and some of them also provide further suggestions such as monitor questioning and *keep authority* to make it work.

Sentence 4: I think it is really important in quality of teaching it is how we verify them...I think it is the most important because they(students) study functionally for the examination. So if you change what you ask, for the examination, even you don not change all the rest, you would have another outcome.

Though codes are not directly extracted from this sentence, but it presents another aspect on teachers' perception of quality teaching, that is assessment. In the interviews, teachers mention the assessment is almost the last element for them to think in the design but usually it is the first thing for students to pay attention to. Although teachers are aware of the impact of assessment on students' learning approach and result, sometimes it is still difficult to find an efficient and effective way to assess the learning. Teachers have the dilemma to choose the test between "objective" exams (such as multiple choices questions, Yes/No questions) and "subjective" exams (such as open questions, essay, oral exam) due to the time requirement and *fairness in the evaluation*. "Objective" exams are usually timesaving, but it is not easy to understand students' idea on a particular topic in depth. "Subjective" exams are usually good ways for presenting students' idea but with a significant risk of plagiarism and time commitment from teachers such as essay. Teachers also discover a problem on score validity in "subjective" exams. For example, in oral exams, it might be difficult to distinguish students' own thought from teachers' comments and guidance.

Sentence 5: They do not just learn something by memory without understanding, they go much in depth...So the idea that students change the way of their thinking and their relationship to other people and other places in the world and that learning is something lasts with them, so it is not something that they do the course and forget about it.

This sentence includes the in vivo code "*deep understanding*" that presents quality teaching from expected learning outcome. Teachers expect students to

gain a deep understanding on the learning subjects rather than to have a superficial understanding on the knowledge to pass the exams. According to five levels of understanding in the solo taxonomy (Biggs & Collis, 1982), a deep understanding means learners are able to integrate separated knowledge into a structure and generalize the knowledge into a new domain. For example, teachers of C++ programming in computer sciences expect students will have a deep understanding in programming in the sense that they can not only know the specific knowledge such as the grammar and rules in C++ language but also understand the most important idea on programming which is transferable and adaptable to study any programming language. Teachers from psychology expect students to use theories or cognitive process to explain certain situations rather than only write know the definitions. “Deep understanding” is selected as the core concept because it is a common idea across disciplines and countries. Slightly differences on teachers’ idea of deep understanding mainly come from teaching experience. Teachers with less teaching experience define “deep understanding” within the learning subject field while teachers with long experience define “deep understanding” as change learners’ way of thinking for people, things around them, and even towards the world which is beyond the boundary of the subject field.

In summary, university teachers describe their idea of quality teaching includes how they select the content, organize and monitor the teaching learning activities, and verify students’ learning and their expectation on the learning outcome. Though in the whole process, ideas on design, pedagogy or assessment are different according to the features of disciplines (natural sciences, social sciences, engineering, humanities) and teaching context (country, undergraduate/postgraduate, face-to-face/distance/blended, individual work/ team work), a common idea is that they all expect students to achieve a deep level of understanding in the subject.

6. Research Findings on Barriers of Quality Teaching

From university teachers’ perspective, almost all the teachers express their willingness to have quality teaching in their practice. However, it is not easy to achieve this goal due to the barriers. Here is a words cloud generated from codes to describe the barriers (Figure 2), barriers are summarized into three levels: personal, institutional, and policy level.



Fig. 2/ Codes on Barriers of Quality Teaching

To elaborate the three levels of barriers, the researcher selects several sentences to explain important codes and the relations among different codes from the interview transcripts.

Sentence 6: I think it is very difficult to keep two things going all the time together... in the past, I tried to pack all my teaching between September and December, and this year I asked to change it because research is not something you can stop. I mean if you have students or you have to supervise the project, it keeps going. So it means that in the time of teaching, you really have to divide your attention a lot between two things and it is difficult to keep doing it qualitatively well.

This sentence includes the code “*difficult to combine research and teaching*”, which presents a personal level of barrier: time. University teachers play two roles at universities; one is the teacher and another one is the researcher. In the interviews, teachers complain that it is not easy to find a balance between teaching and research as time is always limited. On one hand, they are required to be continuously active in their research; on the other hand, they also need to spend much time to prepare the teaching as not all the courses are tightly connected to their current researches. Time as a scarce resource become a personal barrier for quality teaching, other codes such as *avoid adding workload*, *other priorities beside teaching*, *a large class setting* are all related to this barrier.

Sentence 7: I don not believe in online teaching, I don not believe in online teaching in the other class, either.

This sentence includes the code “*biased attitude towards technology*” and it shows another personal barrier in quality teaching - limited pedagogic knowledge. The reason that s/he does not believe in online teaching because s/he tried online teaching with a negative outcome, so s/he thinks online teaching is not good. However, no matter what kind of delivery method, face-to-face teaching or online teaching, both of them have advantages and disadvantages. So whether it works well or not, it depends on how the teachers’ knowledge on the delivery in term of taking as much as possible the advantage and avoiding the disadvantage rather the delivery method itself.

Sentence 8: Here, there is no course, nobody checking in, no tools. It will be nice if there is at least like a class or web page or something else such as now you need to teach a course, what you do, step 1 do this, step 2 do that, create this, go through that. There is nothing like that. I mean maybe there is, but I don not think, no one told it to me.

This sentence includes the code “*no formal training*” that shows there is an institutional barrier on the support for teaching skills. University teachers are usually *accepted with strong research profile* and in some many teachers start their teaching career without any training, so their practice is mainly based on their personal intuition of teaching they adopt from their teachers when they are students. If institutes don not provide training for teachers to improve their teaching professional, teachers will not spend much time to enhance their teaching skills as time is so limited and they have *other priorities beside teaching*. Besides, another barrier is institutes don not provide enough financial support for teachers to innovate their teaching, so teachers are driven with the funded research

project rather than self-funded teaching experiments. *No extra money for experiments* is a code related to this issue.

Sentence 9: It is quite obvious that our national evaluation on university teachers is mainly based on research. If you do good research, you receive a good evaluation. There is not enough weights on teaching, so teachers don not pay much attention to it.

This sentence includes a code “*unbalanced evaluation mechanism*” that presents a shared barrier in the policy level across three countries in this study. Teachers in the interviews mention that the most important criteria for teachers’ promotion at universities are research and publications. Teaching is not formally recognized as research activities, and relevant codes from the transcripts are *no reward for being a good teacher, no punishment for bad teaching and being promoted through research*.

Though barriers come from various aspects, some from teachers themselves such as limited time and knowledge to improve teaching quality while some from institutes such as lacking intellectual and financial support on quality teaching, the fundamental barrier is from policy level that is unbalanced evaluation mechanism for university teachers. One teacher in the interview makes a comparison on teachers’ evaluation and students’ assessment. The idea is that if the assessment is not well designed in term of being coherent with the learning content and learning objective, probably students will only try to meet the requirement from assessment, which is insufficient for the targeted learning outcome. The same principle applies to teachers’ evaluation. If the evaluation is not well designed in term of balancing both research and teaching, teachers will try their best to meet the bias evaluation requirement and become experts in a particular subject based on their continuous research effort but less development on teaching. So “*unbalanced evaluation mechanism*” is selected as the core concept in the barriers of quality teaching because it is the key to solve other levels’ barriers. If teaching is formally recognized in university teachers’ professional development as research, on one hand, teachers themselves will definitely pay much more attention to their teaching quality not only for students in their courses but also for their own career promotion; on the other hand, the change on the policy will also have an impact on high education institutions to recommend them provide more support in teaching.

8. Discussion

As quality teaching is to make learning possible (Ramsden, 1992), it means the purpose of teaching is to create an environment for learning; further speaking, quality teaching is not a sufficient condition for good learning outcome as students are responsible to their own learning. So quality teaching does not definitely lead to high learning result, as there is no sufficient and necessary condition between teaching and learning. However, most of the teachers in the interview tightly link their understanding of quality teaching to students’ learning outcome. The evidence from the literature is that scholars indicate the way of assessments impact students’ learning approach (Noel Entwistle, 2000) and indirectly impact students’ learning outcome because students’ understanding on the learning subject is strongly influenced by their learning approach (NJ Entwistle, 1998;

Marton & Säljö, 1976). For unbalanced evaluation mechanism for university teachers, though few study states it as a barrier for quality teaching in the literature but it is already considered as a challenge in the way of changing the culture of higher education (Bates, 2010).

Besides present evidences from the literature that might support the main research findings in this study, the researcher also would like to raise discussions based on the subordinate findings.

1. Teachers' perception of quality teaching will be different over time or not?
Most of the teachers in the interviews keep the same idea over time. A few teachers think the idea of quality evolved through their experience and also influenced by their working context and the development of technologies.
2. Teachers' perception of quality teaching will be influenced by the factor of students or not?
Most of the teachers in the interviews mainly present their perception of quality teaching within their own responsibilities such as how to design the content, organize activities, engage students without considering the factor of students. Just few teachers mention their teaching quality is directly linked to students, and if students are not motivated to learn or not well prepared to learn, the situation of low teaching quality is difficult to change.
3. Teachers' perception of quality teaching will be different based on their teaching experience or not?
From the interviews, teachers with more than twenty years' teaching experience first think about students' learning outcome for the quality of teaching; teachers with less than twenty years but more than ten years usually first think about the content, organization of activities and assessment; teachers with less than ten years usually first think managerial aspect of quality such as students' evaluation on the course rather than pedagogy.
4. Teachers' perception of quality teaching will be different based on their working context or not?
Teachers from traditional universities and open universities have a similar opinion that students' understanding and competence are the most important thing for their perception of quality. However, they face different problems for quality teaching according to their working context such as teachers in traditional universities usually work individually in term of design, teaching and assessment, so they don't have enough time to make changes or update their teaching strategies while teachers in open universities usually work in a team with separated responsibilities less workload, but their students seem to be less motivated to students in traditional universities (one teacher from open university mentioned in the interview).
5. The training situation for university teachers will be different among three countries or not?
The situation in three countries is slightly different. Teacher in Italy don't have training both before and after their careers; teachers in China usually have informal training seminars after they become a faculty member; teachers in UK have formal training course after they start teaching. It is a program called PG certificate in higher education with a series of workshops on theories of pedagogy and reflections on teaching practice. British universities always encourage teachers to get that certificate in the first several years of their careers.

6. The financial support from institutes will be different among three countries or not?

Based on the interviewees' experience, teachers in Italy and China do not get financial support from their institutes to improve teaching while teachers in UK get funds both from their own institutes and external organization such as The Higher Education Academy (HEA) for both research in their teaching and share successful results.

Conclusion

Quality teaching and learning are the most important aspect in higher education system, which brings benefit to people's well-being and continuous development of our society. This study explores university teachers' perception of quality teaching, which is the first step to understand the main value of quality in higher education system. The findings indicate that quality teaching is a complex issue that covers various aspects. Quality teaching is not only just about good designed content, strategies for students' active participation in the teaching learning process, effective assessment but also mainly aim to help students achieve a deep understanding on the subject, to cultivate competence and skills for their profession. Besides, this study also try to understand the barriers that university teachers are facing for quality teaching and it discovers there are different levels of barriers such as limited time and knowledge from a personal level, lacking intellectual and financial support on pedagogy, and unbalanced evaluation mechanism for university teachers from policy level. The main barrier for teachers' quality teaching is from policy level that university teachers are mainly evaluated by their research and publications. A balanced evaluation mechanism to recognize both teaching and research in teachers' professional development could be an implication for policy makers to consider with the aim to motivate teachers to do improvement on their teaching quality.

There are some limitations in this study. Firstly, data are mainly collected from the interviews or relevant to interviews such as research memo and field notes. Though the researcher has some class "observations" both in the presence and online, but these data are not included in the analysis for findings because of the limited amount. Secondly, the researcher interview some participants in Chinese because they feel much more comfortable to share their idea and experience with their first language. In this paper, some quotations are translated from Chinese to English by the researcher and it will be better if there is an external expert to check the quality of translation.

To summarize, there are two important points in the research finding: one is a deep understanding on the learning subject as teachers' perception of quality teaching; another one is unbalanced evaluation mechanism as a main barrier of quality teaching. For the next step work, the researcher would like to explore how to help teachers to design activities for students' a deep understanding on the subject.

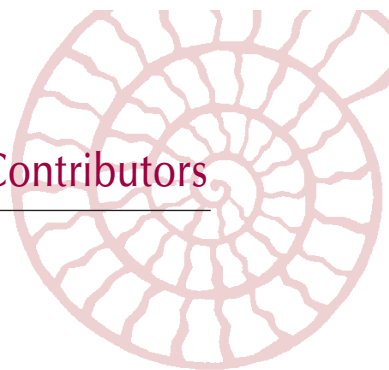
Note

The author would like to my advisor prof. Ghislandi for her valuable input on the draft revision; to thank Brenda Padilla Rodriguez for co-coding two excerpts of interviews; to thank all the participants from three countries to share their idea and experience in this study.

References

- Alexander, S., & Golja, T. (2007). Using Students' Experiences to Derive Quality. *e-Learning System: An Institution's Perspective*, 10, 17–33.
- Andreson, L., Powell, J., & Smith, E. (1987). Competent teaching and its appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 12(1), 66–72.
- Bates, T. (2010). New Challenges for Universities: Why They Move Change. In U.-D. Ehlers & D. Schneckenberg (Eds.), *Changing Cultures in Higher Education* (pp. 15–25). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Biggs, J., & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning*. Academic Press. Retrieved from http://library.mpib-berlin.mpg.de/toc/z2007_963.pdf
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Pine Forge Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications, Inc.
- Dittmar, E., & McCracken, H. (2012). Promoting Continuous Quality Improvement in Online Teaching: The META Model. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(2), 163–176.
- EFQUEL. (2011). *Shared Evaluation of Quality in Technology-enhance Learning*. Retrieved from http://cdn.sevaq.efquel.org/files/2012/03/EFQUEL_White-paper_shared-evaluation_20111.pdf?a6409c
- Ehlers, U. D. (2009). Understanding quality culture. *Quality Assurance in Education*, 17(4), 343–363. doi:10.1108/09684880910992322
- Entwistle, N. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. *Teaching and Learning in Higher Education*. Retrieved from http://scholar.google.it/scholar?q=approaches+to+learning+and+forms+of+understanding&btnG=&hl=en&as_sdt=0,5#0
- Entwistle, N. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. In *TLRP conference* (1–12). Leicester. Retrieved from <http://www.tlrp.org/pub/acadpub/Entwistle2000.pdf>
- Ghislandi, P., Raffaghelli, J., & Yang, N. (2013). Mediated Quality: An Approach for the eLearning Quality in Higher Education. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 4(1), 56–73.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction Publishers.
- Harvey, L. (2007). Understanding quality. In *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*. Retrieved from http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey_papers/Harvey_2006_Understanding_quality.pdf
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen Years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3–36. doi:10.1080/13538321003679457
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education. (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf
- Kohler, J. (2006). "Quality" in Higher Education. In *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work* (p. Section B4.1–1 "Introducing Bologna objectives).
- Liz, A., & Susan, W. (2012). *Qualitative Research in Education*. SAGE.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). ON QUALITATIVE DIFFERENCES IN LEARNING—II OUTCOME AS A FUNCTION OF THE LEARNER'S CONCEPTION OF THE TASK. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x/abstract>
- McMahon, T., Barrett, T., & O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of

- practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499–511.
- Moodie, G. C. (1986). *Standards and criteria in higher education*. Nfer Nelson.
- Morse, J. M., & Richards, L. (2002). *Read me first for a user's guide to qualitative methods*. Sage Publications, Inc.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Psychology Press.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2007). *README FIRST for a User's Guide to Qualitative Methods* (2nd ed.). SAGE.
- Vettori, O. (2012). *A Clash of Quality Cultures - Conflicting and Coalescing Interpretive Patterns in Austrian Higher Education*. University of Vienna. Retrieved from <http://othes.univie.ac.at/19665/>
- Vygotsky, L. (1987). Zone of proximal development. In *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, 52–91.
- Williams, G., & Blackstone, T. (1983). *Response to Adversity: Higher Education in a Harsh Climate*. ERIC.



LUCA ARTESINI

Rappresentante degli studenti presso il consiglio di Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università degli studi di Trento.

MASSIMO BALDACCI

Professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo". Coordina il Dottorato in "Pedagogia della cognizione" dall'A.A. 2003/2004. È attualmente Prorettore ai processi formativi presso la medesima Università. Fra le ultime pubblicazioni: (2014) *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli. Con F. Frabboni (2013) *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET Università.

STEFANIA CAPOGNA

Esperto valutatore dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca / National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes (ANVUR), dove si occupa della valutazione corsi di studio universitari.

MASSIMO CASTAGNARO

Professore Ordinario dell'Università degli Studi di Padova, esperto valutatore dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca / National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes (ANVUR), dove è stato coordinatore del sistema AVA e componente del Consiglio Direttivo.

TIMOTHY M. DOWNS

Provost & Chief Academic Officer at Niagara University (USA). Fra le più importanti pubblicazioni: con Bobby R. Patton (2003). *Decision-making group interaction: achieving quality*. Boston: Allyn and Bacon.

ETTORE FELISATTI

Professore Ordinario del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova, Delegato del Rettore per la valutazione della didattica e l'accreditamento dei corsi di studio, responsabile del progetto PRODID, Preparazione alla PROfessionalità Docente e Innovazione Didattica. Fra le ultime pubblicazioni: con Fedeli M., Giampaolo M. (2012). *The Use of the Learning Contract within a University Setting in an Italian University*. Las Vegas (USA): Editor Marcie Bucovalas.

NORBERTO FERNANDEZ LAMARRA

Director de Posgrados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) donde, además, dirige el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación y el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación. Fra le ultime pubblicazioni: Compilador (2006) *Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de Simulación en Argentina*. Buenos Aires: EDUNTREF.

PATRIZIA GHISLANDI

Full professor of Educational Technology and Distance Learning presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento. Fra gli ultimi volumi: (2011). *Comunità di pratica per l'educazione continua in sanità. Contributi al dibattito*. Trento: Erickson; (2007). *Verso la e-university. Contributi per una nuova didattica universitaria*. Trento: Università di Trento.

CINDY KLINE

Special Education Teacher in Elkhartna (USA), collaboratrice di ricerca per la cattedra di Metodologia e didattica della Niagara University. Fra le ultime pubblicazioni: (2010) con Vermette P. et al. A Model for Planning Learning Experiences to Promote Achievement in Diverse Secondary Classrooms, *SRATE Journal*, 19, 2.

UMBERTO MARGIOTTA

Ordinario di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Presiede il Centro Interateneo del Veneto per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata. E la SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Fra le numerose pubblicazioni: (2013) *La didattica laboratoriale. Strategie, modelli e strumenti per la scuola secondaria di secondo grado*, Erikson, Trento. (2012). Dal Welfare al Learnfare. Le migrazioni dell'apprendimento adulto. in Nicola Lupoli, *Liberi, riflessivi, pensosi. Nuovi orizzonti della Lifelong Education*. Milano, Franco Angeli.

MARY MCALEESE

Professore emerito della Queen's University of Belfast e presidente dell'High Level Group on the Modernisation of Higher Education della UE, dove si è concentrata su come massimizzare l'impatto di nuovi metodi per fornire un'istruzione di qualità superiore, ad esempio corsi massivi on-line ('MOOCs'), che consentono alle persone di accedere agli alti livelli d'istruzione dalle loro case.

TOMMASO MINERVA

Professore ordinario dell'Università di Modena e Reggio Emilia e Presidente della Società Italiana di e-Learning. Fra le ultime pubblicazioni: (2012). Editorial. *JE-LKS. Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 8.

DANYELLE A. MOORE

Instructional support specialist, Center For The Advancement Of Scholarship, Teaching And Learning To Offer Resources For Professors, Niagara University (USA).

NAN YANG

PhD candidate della Scuola di dottorato in Psicologia e Scienze dell'Educazione, Università di Trento.

CRISTIAN PEREZ CENTENO

Universidad Nacional Tres de Febrero (Buenos Aires), Dirección de Posgrados, Faculty Member; Vicepresidente en Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Fra le ultime pubblicazioni: con Norberto Fernández Lamarra (2010). La autonomía universitaria en Argentina y América Latina. In R. Muñoz, V. Manuel, E. Marúm Espinosa y M. Alvarado Nando (coords.) *La autonomía universitaria debate. Una visión desde América Latina*. México: Editorial universitaria, Universidad de Guadalajara.

JULIANA E. RAFFAGHELLI

PhD in Scienze della Formazione dell'Università Ca' Foscari di Venezia, assegnista di ricerca presso Department of Cognitive and Educational Sciences at University of Trento, ricercatrice del Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata (CISRE), si occupa di pedagogia interculturale mediata dalle tecnologie che promuovono l'inclusione sociale. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) *Fare ricerca in contesti culturali allargati*. Milano: Franco Angeli; (2012) *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.

CATHERINE RILEY

Docente alla Scuola di Studi Internazionali, Università di Trento e Membro della Giunta del Corso di Laurea Specialistica in Studi Europei e Internazionali. È 'project coordinator' per UNITN all'interno del Progetto Intl-Uni (the Challenges of the Multilingual and Multicultural Learning Space in the International University). Fra le ultime pubblicazioni: (2013). A Long Hard Climb – Getting from the Bottom to the Top of the CLIL Incline / Une ascension longue et difficile – comment gravir la pente de l'Emile. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXII, 3.

SENATO ACCADEMICO DELL'UNIVERSITÀ DI TRENTO

Il Senato accademico è l'organo di governo scientifico e didattico dell'Ateneo. Collabora con il Rettore nell'azione di indirizzo, programmazione e coordinamento delle attività didattiche e di ricerca dell'Università, nonché, tenuto conto delle proposte delle singole strutture di Ateneo, nella definizione dei piani scientifici e didattici e nella loro attuazione, nell'allocazione delle risorse e nel reclutamento dei professori e dei ricercatori. IN questo caso ha elaborato il documento riportato in questo numero della rivista *Formazione & Insegnamento*, dal titolo *La politica per la Qualità della Formazione dell'Università di Trento*.

ANNA SERBATI

Assegnista di Ricerca del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova, è coordinatrice del progetto PRODID, Preparazione alla PROfessionalità Docente e Innovazione Didattica. Fra le ultime pubblicazioni: a cura di A. Serbati, A. Surian (2011). Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo. Padova: Cleup.

PAUL VERMETTE

Docente di Metodologia e Didattica alla Niagara University (USA), autore di numerosi testi e articoli sui temi del costruttivismo, dell'apprendimento cooperativo e sul concetto di apprendimento. Fra le ultime pubblicazioni: (2008) *Teaching constructivism: Day one of a course on teaching*, Institute for Learning Centered Education, Niagara University; (2009) *ENGAGING teens in their own learning: 8 Keys to Student*, Larchmont, NY: Eye On Education.

SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

RIVISTA

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.

