

Faculty Development

la via italiana

a cura di
Antonella Lotti
Fabrizio Bracco
Maria Maddalena Carnasciali
Gloria Crea
Sara Garbarino
Micaela Rossi
Marina Rui
Erika Scellato

Atti del convegno

Faculty Development: la via italiana

28 e 29 ottobre 2021.

Università degli studi di Genova e ASDUNI. Online

Comitato scientifico del convegno

Gruppo di lavoro per le tecniche di Insegnamento e Apprendimento (G.L.I.A.) dell'Università di Genova

Giovanni Adorni, Andrea Basso, Paola Bergonzoni, Fabrizio Bracco, Silvia Bruzzi, Cristina Candito, Claudio Carmeli, Maria Carnasciali, Katia Cortese, Ana Lourdes De Hèriz Ramon, Elisabetta Finocchio, Luca Gandullia, Simona Langella, Antonella Lotti, Giuseppe Murdaca, Silvio Palmero, Mauro Palumbo, Valentina Resaz, Micaela Rossi, Marina Rui, Michela Tonetti, Maria Silvia Vaccarezza, Mirella Zanobini

Consiglio direttivo dell'Associazione Italiana per la Promozione e lo Sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università (ASDUNI)

Marco Abate, Università di Pisa; Ettore Felisatti, Università di Padova; Pierpaolo Limone, Università di Foggia; Bianca Maria Lombardo, Università di Catania; Antonella Lotti, Università di Modena e Reggio Emilia; Loredana Perla, Università di Bari; Micaela Rossi, Università di Genova; Cristiana Rossignolo, Politecnico di Torino; Anna Serbati, Università di Trento

Faculty Development

la via italiana

a cura di
Antonella Lotti
Fabrizio Bracco
Maria Maddalena Carnasciali
Gloria Crea
Sara Garbarino
Micaela Rossi
Marina Rui
Erika Scellato



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



Tipo di revisione applicata dal comitato scientifico del convegno: double blind peer-review

Impaginazione, editing e revisione del presente volume: Fabrizio Bracco, Maria Maddalena Carnasciali, Gloria Crea, Sara Garbarino, Micaela Rossi, Marina Rui, Erika Scellato.

© 2023 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza
Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati

ISBN: 978-88-3618-201-5 (versione eBook)

Pubblicato a gennaio 2023

Realizzazione Editoriale
GENOVA UNIVERSITY PRESS
Via Balbi, 6 – 16126 Genova
Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552
e-mail: gup@unige.it
<https://gup.unige.it>

INDICE

Prefazione Fabrizio Bracco - Delegato del Rettore all'innovazione didattica e al <i>Faculty Development</i> , Università di Genova	10
Introduzione Sara Garbarino - UTLC, Università degli Studi di Genova	14
Parte prima - Metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica	21
Il <i>Team based learning</i> nella <i>medical education</i>: il contributo delle evidenze qualitative nella strutturazione di un percorso di valutazione trasformativa Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva	22
Dare <i>feedback</i> individualizzato nel <i>Faculty Development</i>: l'esperienza della Statale di Milano Katia Daniele, Ivano Eberini, Alessandra Lazazzara, Sabrina Papini, Marisa Porrini, Lucia Zannini	37
Realtà Aumentata e valorizzazione delle competenze didattiche in Università Leonarda Longo, Valeria Di Martino	60
Integrazione delle pratiche di <i>teaching observation</i>, <i>self-observation</i> e <i>microteaching</i> come occasione di costruzione e sviluppo dell'offerta di <i>Faculty Development</i> per docenti di area medica e sanitaria Manuela Milani	75
Formazione e sperimentazione didattica per il miglioramento e l'innovazione dei processi di insegnamento del docente Universitario quale motore di sviluppo delle competenze del docente Barbara Majello	86

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

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

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

Il *microteaching* come strumento per sviluppare competenze multilinguistiche di docenti universitari

Michele Cagol, Lynn Mastellotto, Renata Zanin Scaratti

*Libera Università di Bolzano*³

1. Introduzione

La Comunità Europea ha impegnato e tuttora impegna considerevoli risorse per la promozione delle competenze linguistiche dei suoi cittadini. Ciò nonostante, ancora oggi in Europa solo poco più della metà dei cittadini europei dichiara di saper comunicare in un'altra lingua oltre alla propria madrelingua (cfr. *Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages* (v1.00), 2014). Se la conoscenza delle lingue rappresenta tuttora una sfida per l'Europa, sono soprattutto la scuola e l'università a essere chiamate a proporre nuovi percorsi e didattiche innovative per formare i futuri cittadini europei plurilingui. Il programma ERASMUS (*European Action Scheme for the Mobility of University Students*), introdotto a titolo sperimentale nel 1984 e adottato a livello europeo nel 1987, mirava a consolidare l'identità europea e a promuovere la competitività internazionale dell'Europa attraverso l'istruzione e la formazione. Iniziato come scambio di studenti e, in misura minore, di docenti a livello europeo si è rapidamente trasformato in una parte integrante degli studi universitari. La distribuzione equilibrata dei fondi tra gli Stati membri dell'UE ha promosso programmi di scambio tra le

³ Anche se il lavoro è frutto di una feconda collaborazione tra i tre autori, Michele Cagol è l'autore principale del paragrafo 2; Lynn Mastellotto del paragrafo 3; Renata Zanin Scaratti dell'Introduzione; il paragrafo 1 è scritto a quattro mani (Mastellotto e Zanin); la Conclusione è scritta a sei mani. Gli autori desiderano ringraziare la prof.ssa Liliana Dozza per il suo ruolo di supporto e guida nelle fasi di ideazione, progettazione e avvio del percorso di *Faculty Development* presso la Libera Università di Bolzano.

università del Nord e del Sud, ha contribuito a superare pregiudizi e a creare nuove reti accademiche (De Wit, 1996).

Nel 2013, a 30 anni dal lancio ufficiale del programma Erasmus è entrato in vigore il programma UE Erasmus+ 2014-2020 che mirava a rafforzare la dimensione internazionale delle università⁴. Al comma 8 del Regolamento n. 1288/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio si legge:

Il programma dovrebbe assumere una forte dimensione internazionale, soprattutto per quanto riguarda l'istruzione superiore, al fine non solo di migliorare la qualità dell'istruzione superiore europea nel conseguimento dei più ampi obiettivi della strategia ET2020 e rafforzare l'attrattiva dell'Unione come sede di studio, ma anche di favorire la comprensione tra i popoli e contribuire allo sviluppo sostenibile dell'istruzione superiore nei paesi *partner*, così come al loro sviluppo socioeconomico più in generale, promuovendo tra l'altro la «mobilità di talenti» mediante iniziative di mobilità con i cittadini dei paesi *partner*.

Senza il plurilinguismo nelle università, senza la conoscenza delle lingue straniere, senza l'attuazione concreta del plurilinguismo applicato negli studi e nell'insegnamento, i programmi europei sono destinati a un successo solo parziale. Nel Libro bianco su Istruzione e Formazione «Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva», l'Unione Europea aveva sottolineato l'importanza del plurilinguismo:

La conoscenza di più lingue comunitarie è diventata una condizione indispensabile per permettere ai cittadini dell'Unione di beneficiare delle possibilità professionali e personali offerte dalla realizzazione del grande mercato interno senza frontiere. Questa capacità linguistica deve unirsi ad una facoltà di adattamento ad ambienti di lavoro e di vita caratterizzati da culture diverse. Le lingue sono anche un punto di passaggio obbligato per la conoscenza degli altri. La loro padronanza contribuisce quindi a rafforzare il sentimento di appartenenza all'Europa nella sua ricchezza e diversità culturale e la reciproca comprensione fra i cittadini europei. (Commissione europea, 1995, p. 45).

L'invito, se di invito si può parlare, si rivolge a tutti gli istituti di istruzione dell'Unione Europea, indipendentemente dal loro grado. Sono

⁴ Regolamento (UE) n. 1288/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 11 Dicembre 2013:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1288&from=EN> (accesso 22.02.2022).

passati più di vent'anni e questo obiettivo sembra ancora lontano dall'essere raggiunto. Nelle università gli insegnamenti in lingua inglese sono di fatto aumentati, ma la consapevolezza della sfida linguistica è arrivata tardi e mancano proposte concrete di soluzione alle criticità emerse sin da subito:

- l'internazionalizzazione vista come semplice inserimento di corsi di laurea o di singoli insegnamenti in lingua inglese;
- l'insufficiente conoscenza dell'inglese da parte di studenti e docenti;
- la mancanza di insegnamenti curricolari proposti in una terza lingua europea.

Si tratta di aprire a livello universitario il dibattito sullo studio disciplinare in lingua (ICL: *Integrating Content and Language*) e iniziare ad affrontare le sfide per studenti e docenti a esso connesse. Il metodo di apprendimento linguistico proposto come «studio di materie curricolari in lingua straniera» è tuttora un'incognita per molte università, come del resto anche per le scuole che devono attivare lezioni di CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

L'impegno a inserire le lingue straniere come strumenti di studio a tutti gli effetti risulta più che mai necessario alla luce degli obiettivi delineati per l'Europa 2025 al summit di Göteborg nel 2017:

[...] a Europe in which learning, studying and doing research would not be hampered by borders. A continent, where spending time in another Member State - to study, to learn, or to work - has become the standard and where, in addition to one's mother tongue, speaking two other languages has become the norm. A continent in which people have a strong sense of their identity as Europeans, of Europe's cultural heritage and its diversity.

I corsi disciplinari nella sola lingua inglese (EMI: *English Medium Instruction*) non sono una risposta adeguata alle sfide di un complesso sviluppo sociale caratterizzato da multilinguismo e multiculturalismo (Fandrych & Sedlaczek, 2012). Costa (Costa *et al.*, 2021) pone l'accento sulla mancata attenzione dei disciplinaristi alla dimensione linguistica della lezione EMI, una debolezza che richiede la presenza di esperti di lingua in funzione di *co-teacher* al fine di facilitare l'apprendimento di lingua e contenuto agli studenti L2 che chiedono a gran voce un supporto linguistico mirato (Mastellotto & Zanin, 2021).

La Libera Università di Bolzano (unibz), fondata nel 1997, si presenta come modello di istruzione terziaria multilingue grazie a una strategia didattico-linguistica fondata su tre interventi strutturati e integrati: 1) corsi di lingua generale, 2) corsi di lingua speciale e di scrittura accademica, 3) formazione ICL per docenti. Nella loro globalità i tre filoni di intervento permettono agli studenti di acquisire le competenze linguistiche generali e speciali al fine di entrare nel mondo del lavoro con solide competenze professionali e linguistico-culturali.

2. ICLHE e formazione docenti universitari: unibz caso di studio

Anche se molte istituzioni europee di istruzione superiore (HEIs: *Higher Education Institutions*) hanno adottato l'EMI come mezzo per pervenire all'internazionalizzazione dopo la Dichiarazione di Bologna del 1999, la Libera Università di Bolzano è una delle poche università ad aver attuato una politica multilingue in cui l'inglese figura come una tra le diverse lingue di insegnamento. Fin dalla sua fondazione nel 1997, l'università ha perseguito il plurilinguismo come obiettivo educativo, integrando contenuti e lingue nei corsi di studio. Oltre alle tre principali lingue d'insegnamento (italiano, tedesco, inglese), una quarta lingua, il ladino, è utilizzata nella Facoltà di Scienze della Formazione. Questo approccio plurilingue cerca di mettere in pratica una 'visione globale' definita da un forte habitus locale ma che contemporaneamente guarda oltre i confini territoriali verso la comunità globale (Mastellotto & Zanin, 2021). Lo Statuto di Autonomia dell'Alto Adige permette all'università di chiamare fino al 70% dei suoi docenti dall'estero. Questo ha permesso alla Libera Università di Bolzano di assicurare che i corsi offerti in italiano, tedesco e inglese in tutte le Facoltà e nei corsi di laurea siano tenuti da insegnanti madrelingua (NSTs: *Native Speaking Teachers*). Tuttavia, al fine di garantire un rapporto equilibrato di corsi nelle tre lingue di insegnamento, accade di tanto in tanto che ai docenti venga chiesto di insegnare nella loro L2. Unibz sta cercando di affrontare questa sfida attraverso l'implementazione di un approccio al multilinguismo, *languages across the curriculum*, che si traduce in una strategia linguistica più complessa di quella spesso adottata dagli istituti di istruzione terziaria che cercano di internazionalizzare i propri programmi

di studio con la semplice offerta di corsi in lingua inglese. L'integrazione di contenuti e lingue nell'insegnamento universitario (ICLHE: *Integrating Content and Language in Higher Education*) è diventata un aspetto fondamentale per l'internazionalizzazione dei programmi di studio (Wilkinson, 2004), nonostante la qualità della loro pianificazione e applicazione sia stata talvolta trascurata nella corsa all'internazionalizzazione. Pianificare il contenuto disciplinare in diverse lingue richiede il supporto di specialisti di lingua e di contenuto al fine di raggiungere un approccio bilanciato (Lyster, 2007) per la progettazione di obiettivi di apprendimento sia per la lingua sia per il contenuto. Tuttavia, un approccio equilibrato che integri sia le opzioni didattiche basate sul contenuto sia quelle incentrate sulla forma rimane una condizione ideale, alle volte molto distante dalla realtà nella quale si svolge la didattica terziaria (Broggini & Costa, 2017). Insegnare contenuti disciplinari in contesti multilinguistici presenta numerose sfide: in primo luogo, gli studenti possono riscontrare un divario nei risultati conseguiti relativi allo studio disciplinare in lingua straniera; in secondo luogo, l'efficacia dell'insegnamento può essere compromessa in contesti eterogenei dove la lingua d'istruzione non corrisponde alla L1 degli studenti e i docenti non sono preparati a integrare contenuto e lingua (ICL) nei corsi disciplinari, o quando i docenti stessi si trovano a insegnare in una lingua seconda (Nikula *et al.*, 2016). L'ICLHE richiede una politica e pianificazione linguistica allineata su tre livelli: (1) livello macro: politica plurilingue e offerta linguistica/ICLHE per tutto l'ateneo; (2) livello meso: programmazione dei corsi di studio in ottica ICLHE; (3) livello micro: programmazione ed erogazione delle lezioni nelle singole materie per l'apprendimento integrato di lingua e di contenuto. La Libera Università di Bolzano ha recentemente fatto un primo passo in questa direzione offrendo ai professori un corso di formazione (*Excellence in University Teaching*) sulle strategie pedagogiche e linguistiche per classi plurilingue. Il corso di venti ore si è tenuto a settembre-ottobre 2019 e si è rivolto ai docenti di nuova nomina di tutte e cinque le Facoltà - Economia, Design e Arte, Scienze e Tecnologie, Scienze e Tecnologie Informatiche, Scienze della Formazione - fornendo un *input* teorico-metodologico sul *microteaching* e sull'ICLHE per la didattica universitaria e l'insegnamento in L1/L2 per classi eterogenee. I diciassette partecipanti hanno acquisito preziose conoscenze sulle metodologie di insegnamento attraverso l'analisi di videoriprese di momenti di

microteaching e hanno riportato una grande soddisfazione sulla pratica riflessiva e l'accompagnamento scientifico fornito. Il *feedback* raccolto attraverso un sondaggio post-corso è stato molto positivo. I professori hanno riferito di aver apprezzato il tempo per riflettere sulla pratica dell'insegnamento in modo guidato. Molti hanno commentato in modo positivo l'approccio del *microteaching*, trovando l'osservazione collegiale utile per l'auto-riflessione e per lo sviluppo delle competenze multilinguistiche. La formazione iniziale è servita a sottolineare il valore dell'osservare e della presa di coscienza in relazione alla lingua di insegnamento. Tuttavia, è stata espressa dai partecipanti la necessità di ulteriore supporto nell'ICLHE al fine di favorire nei docenti la competenza e consapevolezza linguistica e la capacità di interazione in classe:

The topic is crucial for people teaching in foreign languages. I would recommend to establish a permanent platform at unibz made by these passionate professors, which can really improve the university teaching quality during the years. [...] Yes, a more in-depth course [is needed] on how to teach in English as L2 to students learning with English as L2.

La metodologia di questo studio di piccole dimensioni, uno studio di caso esplorativo e descrittivo (Yin, 2018), è basata su «un disegno di studio di caso [...] impiegato per ottenere una comprensione profonda della situazione e del significato per i docenti coinvolti. L'interesse è nel processo piuttosto che nei risultati, nel contesto piuttosto che nella variabile specifica, nella scoperta piuttosto che nella conferma» (Merriam, 1998, p. 19). Due domande di ricerca sono emerse dalla sperimentazione: 1) Quali sono le sfide che i docenti sentono di dover affrontare quando insegnano in L1 a un gruppo eterogeneo di studenti? 2) Quali sono le sfide che i docenti sentono di dover affrontare quando insegnano nella loro L2 a un gruppo eterogeneo di studenti? Il corso pilota ha sottolineato la necessità di affrontare la sfida dell'istruzione terziaria multilingue tenendo conto di due prospettive principali: la prospettiva dell'apprendimento e la prospettiva dell'insegnamento. Da una prospettiva di apprendimento, emergono le seguenti situazioni che richiedono una risposta differenziata: (1) studenti per i quali la lingua di insegnamento corrisponde alla loro L1; (2) studenti per i quali la lingua di insegnamento corrisponde alla loro L2. Dal punto di vista dell'insegnamento, si presentano due situazioni diverse: (1) docente che insegna in L1; (2) docente che insegna in L2. Se si assume una visione

intersezionale di queste dimensioni appare chiaro che i corsi trilingui pongono grandi sfide per l'insegnamento e l'apprendimento multilingue.

Scenario 1: il docente insegna nella sua L1; il corso è seguito da studenti per i quali la lingua di insegnamento è L1 o L2/L3. La lingua non è un problema per la maggior parte degli studenti L1; quindi, discutono questioni tecniche e sollevano domande di comprensione senza esitazione. Tuttavia, la lingua rappresenta un ostacolo per gli studenti L2/L3, che non intervengono in classe, evitando discussioni o domande spontanee. Per loro, la lezione rappresenta una sfida sia in termini di argomento (contenuto) sia di lingua (forma).

Scenario 2: il docente insegna nella sua L2; il corso è seguito da studenti per i quali la lingua d'insegnamento è L2/L3, ma ci sono anche studenti presenti in classe per i quali la lingua d'insegnamento è L1. Il docente è ancora l'esperto della disciplina, ma non della lingua di trasmissione; la progettazione della lezione rappresenta quindi una sfida linguistica per il docente, dato che ci sono parlanti L1 presenti nella lezione accanto a parlanti L2/L3.

Gobber affronta la complessità della situazione e pone l'accento sulla comunicazione interculturale ovvero interpersonale: «*Different languages have different ways of looking at the world*»; pertanto è di importanza fondamentale incontrare e cercare di capire le persone. «*That's a task for all teachers, in any language, whether your first or your second. [...] So perhaps more than concentrating on English, the point should be how we communicate with others*» (Gobber, in Polenghi, 2018, p. 268). La competenza linguistica a livello di comunicazione efficace nell'insegnamento universitario comprende una componente indispensabile di competenza idiomatica e prosodica, nonché la capacità di 'confezionare' gli elementi di contenuto dell'atto comunicativo dal punto di vista della struttura dell'informazione. Le varietà diafasiche delle lingue in uso richiedono strategie di adattamento ben funzionanti che, nei momenti cruciali, possono andare ben oltre il concetto di accomodamento linguistico (Kabatek, 2015). Queste strategie non riguardano solo l'adattamento reciproco o la scelta di una varietà o di un registro adatto all'interno di una lingua, ma anche la scelta della lingua stessa con il *code-switching* associato, anche all'interno della lingua

specialistica della disciplina accademica (LSP). Insegnare in una lingua diversa dalla propria L1 implica il riconoscimento, l'apprendimento e la pratica dei processi; pertanto, la formazione 'didattica' dei docenti che insegnano in una L2 dovrebbe essere una priorità per le università multilingue data l'eterogeneità delle classi (in termini linguistici e culturali) e dei docenti stessi. Molte sono le domande che i docenti si pongono nel progettare le loro lezioni in L2 ed è proprio in questo momento che approfondiscono e riflettono anche sull'insegnamento in L1 focalizzandosi su teorie educative, metodologie, ambiente digitale e valutazione. La sfida dell'insegnamento in L2 aggiunge nuovi quesiti molto più personali. Il docente si chiede se sia 'pronto' a un'esperienza di insegnamento in ambiente multilingue, riflette sulle opportunità offerte da esperienze di apprendimento plurilingui e multiculturali in aula e mira a scegliere metodi e approcci didattici adatti all'insegnamento plurilingue che tengano conto degli stili di apprendimento degli studenti e che siano in grado di supportare l'apprendimento attivo in aula. Ed è proprio in questo ambito che il docente chiede 'aiuto' per trovare risposte al fine di comprendere la sfida in tutte le sue sfaccettature e garantire al contempo un apprendimento reale. Chiaramente, queste sfide didattiche non possono essere risolte attraverso un approccio uniforme alla formazione perché è necessario prendere in considerazione le diverse L1 di insegnanti e studenti in qualsiasi programma di questo tipo. L'analisi delle osservazioni condotte in classe nello studio di Costa (2012) mostra che quando i docenti insegnano in una L2 possono talvolta utilizzare un linguaggio più rigido e lessicalmente ristretto, che li porta a evitare in gran parte le riformulazioni, gli esempi e le domande. Le divergenze contrastive tra le lingue derivano da diverse concettualizzazioni nelle lingue e si riflettono nella struttura delle unità comunicative, nella sequenza di elementi tematici e tematici nella struttura della frase, e nelle strategie di focalizzazione. La conoscenza viene 'impacchettata' e 'inviata' agli ascoltatori. A questo scopo, si utilizzano *routine* che appartengono alla conoscenza linguistica, così come alla conoscenza culturale e testuale, della comunità linguistica.

3. *Peer microteaching* per la qualità della docenza: riflessione sulla didattica

Nella ricerca presentata nel paragrafo precedente - condotta presso la Libera Università di Bolzano e volta a favorire nei docenti universitari di discipline non-linguistiche la competenza e consapevolezza linguistica e la capacità di interazione in classe - l'ambiente formativo che si è deciso di adottare è stato quello del *microteaching*.

Preferiamo parlare di «ambiente formativo», piuttosto che solamente di «strumento formativo» o di «tecnica», perché il *microteaching* ha avuto (e probabilmente ha sempre, per sua natura) una funzione contestuale e strumentale insieme. Per esplicitare la natura allargata e ampia dell'ambiente formativo in oggetto, ci riferiamo a una distinzione sottile ma funzionale: quella fra *set* e *setting* educativo (Dozza, 2009). Possiamo pensare al *set* come all'«ossatura spazio-temporale-contrattuale (dove, quando, come)» e al *setting* come a «un progetto, un sistema di ipotesi» (ivi, p. 245). Utilizzando una metafora teatrale o cinematografica, il *set* corrisponde alla scenografia, il *setting* alla sceneggiatura delle pratiche formative. Sempre all'interno di questa metafora, il *microteaching* come ambiente formativo consiste nell'unione di scenografia e di sceneggiatura: fuori di metafora, è una struttura educativa di spazi, tempi e regole - organizzata dal punto di vista procedurale e progettuale.

Nel 1963, Dwight W. Allen e colleghi, che lavoravano presso la School of Education dell'Università di Stanford, in California, svilupparono una tecnica di formazione per insegnanti cui diedero il nome di *microteaching* (Allen, 1967; Allen & Ryan, 1968; Cooper & Allen, 1970; Shore, 1972). Questa tecnica - che, come metodologia di formazione-insegnanti supportata dal video, rientra nel *video-coaching* (Masats & Dooly, 2011; Micheletta, 2014) - fu creata come pratica di formazione e auto-formazione per gli insegnanti e come strumento di ricerca pedagogica: ha quindi, fin dal principio, una natura formativa e diagnostica insieme (Allen, 1967).

L'obiettivo era quello di fornire agli insegnanti (inizialmente solo per quelli in formazione, poi anche per quelli in servizio) elementi per analizzare le loro pratiche di insegnamento. *Micro*, nel termine *microteaching*, si riferisce al fatto che una lezione normale è ridotta a una micro-lezione e che questa micro-lezione è analizzata al microscopio.

Scopo del *microteaching* è quello «di favorire la padronanza delle tecniche e delle pratiche didattiche attraverso la simulazione, e di affinare le competenze di osservazione e analisi di *performance* insegnative» (Felisatti & Tonegato, 2013, p. 66).

Il *microteaching* era ed è un'innovazione educativa; era ed è un'idea semplice (Cooper & Allen, 1970): una situazione di insegnamento è ridimensionata in termini di tempo, numero di studenti e gamma di attività (Shore, 1972). Quindi, è insegnamento reale - in termini sportivi, potremmo dire che è allenamento - e, soprattutto, è una procedura di formazione degli insegnanti. Il *microteaching* aiuta gli insegnanti a migliorare sia il contenuto sia i metodi di insegnamento e a sviluppare specifiche abilità/competenze di insegnamento. Tradizionalmente, le abilità/competenze prese in considerazione dai programmi di *microteaching* sono, ad esempio: iniziare e finire le lezioni, rispondere al silenzio e agli indizi non verbali, mantenere alta la partecipazione, fare diversi tipi di domande, usare buoni esempi e usare aiuti audio-visivi (Allen & Ryan, 1969; Cooper & Allen, 1970). Nel nostro caso specifico, ci siamo chiesti (e ci chiediamo) se il *microteaching* possa contribuire a sviluppare, migliorare e perfezionare la competenza linguistica (di professori universitari che non siano specialisti di linguistica) nell'insegnamento in seconda lingua.

In estrema sintesi, un ciclo di *microteaching* consiste in sei passi: Pianificare, Insegnare, *Feedback*, Ri-Pianificare, Ri-Insegnare, Ri-*Feedback*. L'insegnante crea una breve lezione (dai 4 ai 7 minuti, suggeriscono Allen e Ryan, 1969) nella sua area di specializzazione, con uno scopo molto specifico, e insegna (mette in pratica la lezione) a circa cinque studenti, che possono essere sia veri studenti sia altri insegnanti (Shore, 1972). Rispetto a quest'ultimo punto, bisogna rilevare che inizialmente l'etichetta di vero e proprio *microteaching* era riservata esclusivamente a quello che prevedeva un gruppo di veri studenti; per il secondo caso, Cooper e Allen preferiscono parlare di *peer teaching*. Vedremo che in seguito prenderà sempre più piede il formato del *peer microteaching* (che è anche quello che abbiamo adottato nella nostra ricerca). La video-registrazione della micro-lezione non è indispensabile, ma questa potenzia molto la dimensione del *feedback* (Cooper & Allen, 1970).

Il *microteaching* offre i vantaggi sia di un ambiente di laboratorio controllato sia di un'esperienza pratica realistica. Inoltre, combina teoria

e pratica: «tale strumento è volto a ridurre il divario tra la preparazione teorica dei contenuti e la pratica didattica» (Pedone & Ferrara, 2014, p. 89). È, quindi, un'opportunità per imparare a insegnare e anche per riflettere sull'insegnamento. La dimensione del *feedback* del *microteaching* è probabilmente quella cruciale in riferimento al potenziale cambiamento dei comportamenti dell'insegnante (Cooper & Allen, 1970).

Il *microteaching*, dunque, può promuovere la riflessività (Dewey, 1933; Schön, 1983) e l'insegnamento e l'apprendimento visibili (*visible teaching and learning*) (Hattie, 2012). «[L]a riflessività - intesa come attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche - è ritenuta fondamentale per il raggiungimento del successo educativo e per lo sviluppo di un sapere professionale specifico» (Calvani, Bonaiuti, Andreocci, 2011, p. 30). Insegnare (e apprendere) in modo visibile costituisce un rafforzamento del ruolo degli insegnanti, che diventano valutatori del loro stesso insegnamento. Si verifica quando gli insegnanti vedono l'apprendimento attraverso gli occhi degli studenti: «[I]l processo di insegnamento-apprendimento è visibile quando l'insegnante vede l'apprendimento attraverso gli occhi degli studenti e lo studente si vede con gli occhi del suo insegnante» (Micheletta, 2014, p. 229).

Il *microteaching* è stato inizialmente utilizzato per la formazione (pre-servizio) degli insegnanti della scuola secondaria (Shore, 1972). In seguito, il suo utilizzo è stato allargato a tutte le forme di educazione. Alla fine degli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso il *microteaching* è stato rinvigorito grazie a un nuovo formato sviluppato in Sud-Africa e in Cina. Sono stati incorporati 3 nuovi importanti concetti: (1) I gruppi di auto-apprendimento: gli insegnanti ruotano tra i ruoli di insegnante e studente (il risultato è un «*microteaching* tra pari»); nel *peer microteaching* gruppi di auto-apprendimento di 4 o 5 insegnanti sono diventati la norma; (2) Il protocollo di valutazione 2+2: dopo una lezione di *microteaching*, ognuno degli insegnanti che ha avuto il ruolo di studente fornisce una valutazione tra pari dell'episodio di insegnamento utilizzando il protocollo 2+2 (2 complimenti e 2 suggerimenti); (3) Supervisione tra pari: per le fasi di osservazione, feedback, analisi, non c'è un reale bisogno di supervisori, i pari sono sufficienti (Allen & Wang, 1996). Riteniamo che la dimensione «fra pari» del *peer microteaching* sia di fondamentale importanza nel contesto della didattica universitaria. In

relazione all'evoluzione delle pratiche di *microteaching*, scrivono Calvani, Bonaiuti e Andreocci: «In generale si tende oggi ad un approccio più eclettico, articolato su piani diversi di riflessività: l'insegnante viene posto nella condizione di potersi «guardare allo specchio», di poter valutare la «situazione pedagogica» nel suo insieme e produrre così un maggiore sviluppo della sua consapevolezza. L'insegnante, grazie alle videoregistrazioni, prende coscienza del grado di adeguatezza delle proprie azioni rispetto al contesto complessivo e può soffermarsi ad analizzare con maggiore dettaglio aspetti specifici del proprio intervento didattico quali le decisioni assunte, il comportamento, la gestualità e lo stile comunicativo» (2011, p. 31).

Per riassumere, il *microteaching* è una semplice e 'vecchia' idea, che però può favorire - nell'ambito dell'insegnamento, della formazione e dell'auto-formazione dei docenti - processi di riflessività, di autoanalisi e di analisi fra pari. Riteniamo che possa essere utile, importante ed efficace provare ad applicare questa idea al contesto universitario e, nello specifico, all'insegnamento universitario in seconda lingua di *non-native speaking teachers* (NNSTs): nell'ambito dell'insegnamento in seconda lingua la competenza linguistica è un elemento potenzialmente in comune a tutte le discipline e il suo miglioramento un obiettivo di un'intera università.

4. Peer observation per la qualità dell'input linguistico nella didattica universitaria

4.1 Obiettivi e benefici dell'osservazione tra pari nell'insegnamento

Bennett e Barp (2008) riassumono il processo e i risultati dell'osservazione tra pari nel modo seguente:

a process whereby a teacher participates as an observer in a lesson taught by a colleague for the purposes of exploring the learning and teaching process and environment and where this 'observation' leads on to reflection and discussion, with the underpinning long-term aim of improving students' learning (p. 559).

Nel contesto dell'insegnamento universitario, per diversi decenni, l'osservazione tra pari è stata usata e valutata sia come tecnica di sviluppo professionale dei docenti sia come strumento di valutazione sommativa. Gli studi ne evidenziano il valore in quanto l'osservazione tra pari permette di rendere visibile la pratica dell'insegnamento e di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Fullerton, 1993; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Martin & Double, 1998; Pressick-Kilborn & te Riele, 2008).

Martin e Double (1998) identificano i sei obiettivi principali dell'osservazione tra pari:

- migliorare o sviluppare una comprensione di approcci personali alla consegna del curriculum;
- migliorare ed estendere le tecniche di insegnamento attraverso la collaborazione;
- scambiare intuizioni relative alla revisione delle prestazioni didattiche;
- ampliare le capacità personali di auto-riflessione e valutazione;
- sviluppare capacità di pianificazione del curriculum in collaborazione con i pari e i colleghi;
- identificare aree nella pratica dell'insegnamento particolarmente meritorie o bisognose di sviluppo.

Diversi studi enumerano i benefici pratici dell'osservazione tra pari, affermando che il processo può inoltre riaffermare competenze didattiche, fornire un *feedback* di sviluppo e mantenere standard elevati nell'insegnamento (Bell, 2001; Hendry & Oliver, 2012; Siddiqui *et al.*, 2007; Sullivan *et al.*, 2012). Nel suo approccio collaborativo, l'osservazione tra pari può anche giocare un ruolo nel contribuire a un clima e a una cultura dell'insegnamento in ateneo (Smith, 2013).

Ci sono tre modelli fondamentali di osservazione tra pari nell'insegnamento solitamente condotti all'interno delle università. Gosling (2002) li riassume così: (1) *evaluation model* - un modello di valutazione, dove lo scopo principale è quello di fornire un *feedback* sommativo; (2) *developmental model* - un modello di sviluppo in cui l'obiettivo principale dell'osservazione è il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento; e (3) *peer review model* - il modello di revisione tra pari, in cui l'auto-riflessione e la riflessione reciproca sono enfatizzati; il risultato è un *feedback* formativo.

Quest'ultimo può essere un potente strumento per lo sviluppo della docenza poiché l'essenza del modello è la reciprocità: i docenti si osservano a vicenda, e si offrono reciprocamente l'opportunità di sviluppare e migliorare la pratica dell'insegnamento. Hendry e Oliver (2012) notano: «*observing a colleague teach can both show the observing teachers how new strategies work and enhance their confidence to apply them in their own teaching*» (p. 1). Altri benefici includono un sostegno collegiale di prima mano e la crescita della collaborazione legata all'insegnamento (Pressick-Killborn & te Riele, 2008). L'osservazione tra pari può essere anche una preziosa opportunità di riflessione; e una pratica riflessiva, come notato da Hammersley-Fletcher e Orsmond (2005),

involves the process of teaching and the thinking behind it, rather than simply evaluating the teaching itself. It is, therefore, addressing the question of why as opposed to how, and most important, it is about learning from this process (p. 214).

4.2 Osservazione tra pari per migliorare la qualità dell'*input* linguistico nell'insegnamento

Sullivan *et al.* (2012) mostrano come l'osservazione tra pari dell'insegnamento (PoT: *Peer observation of Teaching*) possa fornire un'opportunità per esaminare sia il contenuto sia la forma dell'insegnamento al fine di dare suggerimenti su come questo potrebbero essere migliorato o perfezionato (p. 3). Priorità assoluta nel contesto dell'insegnamento e apprendimento in contesti multilingue è porre attenzione alla forma linguistica nella trasmissione del contenuto disciplinare, perché il significato dei concetti (contenuto) è sostenuto attraverso la comprensione della lingua (forma) utilizzata per esprimerli: significato concettuale e forma linguistica sono inseparabili nell'apprendimento, come dimostrano numerosi studi (Leisen, 2004; Ricci Garotti, 2021).

Questo fatto sottolinea l'importanza di mettere in rilievo l'*input* linguistico fornito nell'insegnamento universitario per permettere una riflessione sulla qualità della didattica. L'uso di una scheda di osservazione orientata sull'*input* linguistico durante le sessioni di *peer observation* può fornire un supporto ai docenti universitari per aumentare

la qualità dell'*input* fornito e ottimizzare l'apprendimento integrato di contenuto e lingua.

Il TIOS - *Teacher Input Observation Scheme* (Kersten *et al.*, 2018) -, una scheda di osservazione sulla qualità dell'*input* linguistico fornito dagli insegnanti, è stato elaborato e scientificamente convalidato in diversi anni di studi pilota dalla Prof. Kristin Kersten dell'Università di Hildesheim come strumento per aiutare gli insegnanti che operano in Germania in contesti scolastici bilingui a identificare le caratteristiche di un *input* linguistico e delle strategie di interazione efficaci con gruppi eterogenei. Il TIOS rende operative le tecniche di insegnamento della L2 in un quadro teorico cognitivo-interattivistico, «Interaction Hypothesis» (Long, 1981; 2017), basato sulla comprensione dei principi e delle procedure di acquisizione della seconda lingua, compreso il ruolo dell'esposizione iniziale alla L2, l'interazione tra *input* e *output*, e la variazione individuale nel controllo produttivo della L2 degli studenti.

Il TIOS consiste di quattro scale - (1) Attività cognitivamente stimolanti; (2) *Input* verbale; (3) *Input* non verbale; (4) Supporto all'*output* degli studenti - e misura l'effetto della qualità didattica sull'acquisizione della L2 sulla base di un elenco di indicatori e descrittori: *input* comprensibile; interazione negoziata in classe; supporto necessario per guidare l'*output* degli studenti. L'uso dello strumento TIOS tra pari promuove la sensibilità e consapevolezza linguistica e la riflessività del docente riguardo alle caratteristiche della qualità dell'*input* linguistico fornito.

Il TIOS adattato al contesto terziario e multilingue può fungere da *check list* per l'auto-monitoraggio e per l'osservazione tra pari, guidando i docenti universitari nella pianificazione di lezioni sensibili alla lingua, identificando le caratteristiche chiave dell'*input* linguistico efficace per classi eterogenee nel contesto di insegnamento e apprendimento multilingue, e supportandoli nello sviluppo di una selezione e fluidità linguistica di tipo nativo per l'insegnamento in L2. Questo permetterebbe ai docenti di diventare più consapevoli della lingua riconoscendo i modelli di *input* e mediazione efficaci, e di identificare strategie verbali e non verbali per l'apprendimento rinforzato durante le interazioni in classe, in modo da promuovere l'apprendimento integrato di contenuti e lingue nell'insegnamento universitario multilingue.

5. Conclusioni

L'innovazione nell'educazione terziaria in un'ottica di internazionalizzazione dei programmi di studio attraverso l'insegnamento in lingua straniera rappresenta un'opportunità per reinventare le pratiche pedagogiche (Valcke & Wilkinson, 2017) e realizzare un allineamento costruttivo (Biggs, 1996) di obiettivi e risultati d'apprendimento fra discipline in contesti educativi multilingue. Chiaramente, una buona politica di internazionalizzazione dovrebbe esaminare le attitudini e la preparazione dei docenti all'insegnamento in contesto multilingue e dovrebbe sostenere nuove proposte didattiche che possano migliorare le condizioni di apprendimento degli studenti.

Attualmente la strategia linguistica multilingue adottata dalla Libera Università di Bolzano ha una portata limitata in quanto non è pienamente integrata nelle pratiche disciplinari a livello universitario che cercano di integrare l'apprendimento dei contenuti e delle lingue (ICLHE); questo disallineamento è dovuto all'assenza di una «politica linguistica praticata» (Bonacina-Pugh, 2012), cioè di una politica linguistica attuata a livello delle pratiche linguistiche nonché del discorso in classe. La formazione iniziale dei docenti universitari in ICLHE, il *microteaching* e l'uso di una scheda di osservazione sull'*input* linguistico possono promuovere una maggiore riflessività e lo sviluppo di consapevolezza e di competenze linguistiche per sfruttare al meglio l'apprendimento integrato di contenuto e lingua/lingue per realizzare il potenziale del multilinguismo in ambito dell'educazione universitaria.

La comunicazione multilingue di professori e studenti è parte essenziale dello sforzo sociale necessario per sviluppare il discorso scientifico del futuro e, quindi, per la futura conoscenza mondiale. I diversi linguaggi della comunicazione scientifica offrono nuove possibilità e aprono nuove prospettive per la scienza nel suo insieme. Quando Ehlich (2000) parla di un impoverimento della pratica scientifica dovuto al monolinguisimo e di investimenti necessari per contrastarlo, tocca un punto nevralgico dell'educazione terziaria che non ha ancora ricevuto sufficiente attenzione da parte di ricercatori, docenti e responsabili amministrativi.

Riferimenti bibliografici

- Allen, D. W. (1967). *Micro - Teaching: A Description*. Stanford University.
- Allen, D. W., & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Addison-Wesley.
- Allen, D. W., & Wang, W. (1996). *Microteaching*. Xinhua Press.
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: A programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *The International Journal for Academic Development*, 6(1), 29-39.
- Bennett, S., & Barp, D. (2008). Peer observation - a case for doing it online. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 559-570.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching 'practiced language policies': insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11, 213-23.
- Broggini, S., & Costa, F. (2017). A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(2), 238-264.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., & Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (6), 29-42. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/273>
- Commissione delle Comunità europee (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione -Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee
- Cooper, J. M., & Allen, D. W. (1970). *Microteaching: history and present status*. ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

- Costa, F. (2012). Focus on form in ICLHE lectures in Italy: Evidence from English-medium science lectures by native speakers of Italian. *AILA Review*, 25(1), 30-47.
- Costa, F., Dias, E., & Farinha, I. (2021). Strategies to Enhance Comprehension in EMI Lectures Examples from the Italian Context. In D. Lasagabaster & A. Doiz (Eds.), *Language Use in English-Medium Instruction at University. International Perspectives on Teacher Practice* (pp. 80-99). Routledge.
- De Wit, H. (1996). European Internationalization Programs. *International Higher Education*, (4). <https://doi.org/10.6017/ihe.1996.4.6201>
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin.
- Dozza, L. (2009). Pedagogia della comunicazione. In F. Frabboni & G. Wallnöfer (Cur.), *La pedagogia tra sfide e utopie* (pp. 235-259). FrancoAngeli.
- Ehlich, K. (2000). Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. *GFL Journal*. <http://www.gfl-journal.de/1-2000/ehlich.html>
- Fandrych, C., & Sedlaczek, B. (2012). “I need German in my life”: Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland. Stauffenburg.
- Felisatti, E., & Tonegato, P. (2013). Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 12(79), 64-70. <https://doi.org/10.13128/formare-12602>
- Fullerton, H. (1993). Observation of teaching: Guidelines for observers. In S. Brown, G. Jones, & S. Rawsley (Eds.), *Observing teaching* (pp. 77-83). SEDA Publications.
- Gosling, D. (2002). Models of peer observation of teaching. *LTSN Generic Centre*. https://www.researchgate.net/publication/267687499_Models_of_Pe

[er Observation of Teaching#:~:text=David%20Gosling%20\(2002\)%20su ggests%20three,%2C%20and%20c\)%20peer%20review](#)

- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: Is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29(4), 489-503.
- Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213-224.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hendry, G., & Oliver, G. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), 1-9.
- Kabatek, J. (2015). Sprachkultur und Akkomodation. In M. Bernsen, E. Eggert, & A. Schrott (Eds.), *Historische Sprachwissenschaft als philologische Kulturwissenschaft. Festschrift für Franz Lebsanft zum 60 Geburtstag* (pp. 165-177). Bonn University Press - V&R Unipress.
- Kersten, K., Bruhn, A-C., Böhnke, J., Ponto, K., & Greve, W. (2018). Teacher Input Observation Scheme + Manual. *Studies on Multilingualism in Language Education 4*. University of Hildesheim.
- Leisen, J. (2004). Der bilingual Sachfachunterricht aus verschiedenen Perspektiven. *Fremdsprache Deutsch*, 30, 7-14.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 379, 259-278.
<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Long, M. H. (2017). *Interaction in L2 classrooms. Teaching Speaking and Pronunciation Research on Teaching Speaking*. Wiley Online Library.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content: A Counter-balanced Approach*. John Benjamins Publishing Company.

- Martin, G., & Double, J. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 161-170.
- Masats, D., & Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1151-1162.
- Mastellotto, L., & Zanin, R. (2021). South Tyrol and the Challenge of Multilingual Higher Education. In L. Mastellotto & R. Zanin (Eds.), *EMI and Beyond: Internationalising Higher Education Curricula in Italy* (pp. 215-240). BU Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Micheletta, S. (2014). La video educazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 219-244. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-mich>
- Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., & Smit, U. (Eds.). (2016). *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters,
- Pedone, F., & Ferrara, G. (2014). La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(13), 85-97.
- Polenghi, S. (2018). What are we Changing when we Teach in English? Views from the Schools of Economics, Mathematics and Physics, Engineering and Linguistics. *L'Analisi Linguistica e Letteraria*, 25(2 Supplement), 261-268. <https://www.analisilinguisticaeletteraria.eu/index.php/ojs/article/view/137>
- Pressick-Kilborn, K., & te Riele, K. (2008). Learning from reciprocal peer observation: A collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 4(1), 61-75.

- Ricci Garotti, F. (2021). CLIL: Internationalisation or Pedagogical Innovation? In L. Mastellotto & R. Zanin (Eds.), *EMI and Beyond: Internationalising Higher Education Curricula in Italy* (pp. 241-259). BU Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shore, B. M. (1972). *Microteaching: A Brief Review*. ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Siddiqui, Z., Jonas-Dwyer, D., & Carr, S. (2007). Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical Teacher*, 29, 297-300.
- Smith, J. (2013). Sink or swim: The climate for teaching as viewed by award-winning teachers. *Journal of Faculty Development*, 27(1), 20-27.
- Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages* (v1.00). (2014). [Data set]. European Commission, Directorate-General for Communication. http://data.europa.eu/88u/dataset/S1049_77_1_EB_S386
- Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., & Atkinson, S. (2012). Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC Medical Education*, 12(26). <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-26>
- Valcke, J., & Wilkinson, R. (Eds.). (2017). *Integrating Content and Language in Higher Education: Perspectives of Professional Practice*. Peter Lang Edition.
- Wilkinson, R. (Ed.). (2004). *Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of Multilingual Higher Education*. Universitaire Pers Maastricht.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Application. Design and Methods* (6. ed.). SAGE Publishing Inc.

Antonella Lotti, professore associato di Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, è coordinatrice del Gruppo di Lavoro G.L.I.A. dedicato al Faculty Development dell'Università di Genova. È membro del Comitato per l'Innovazione Didattica universitaria di UniGe.

Fabrizio Bracco, professore associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Delegato al Faculty Development e alla Didattica universitaria innovativa, Università di Genova.

Carnasciali Maria Maddalena, Rossi Micaela, Rui Marina sono componenti del Comitato per l'Innovazione Didattica di Ateneo (CIDA) e del Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e di Apprendimento (GLIA) dell'Università degli Studi di Genova.

Sara Garbarino, Gloria Crea e Erika Scellato fanno parte del Team Per l'Innovazione Didattica (T.I.D.A.) dell'Università di Genova e lavorano per l'University Teaching and Learning Center (UTLC) dell'ateneo genovese con il compito di sostenere i processi di innovazione didattica.

La pubblicazione raccoglie le attuali esperienze di Faculty Development presenti nelle università italiane e le suddivide in cinque parti.

Primaparte, I metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica.

Parte seconda, I Teaching & Learning Centers: strutture e risorse.

Parte terza, Teaching & Learning Centers: ricerche sul faculty development.

Quarta parte, La valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari.

Quinta parte, Il coinvolgimento attivo degli studenti e student partnership.

ISBN: 978-88-3618-201-5



9 788836 182015