

A training experience for professors of the University of Cagliari

Un'esperienza di formazione dei docenti universitari di Cagliari

Diletta Peretti^a, Raffaella Tore^{b,1}

^a *Università degli Studi di Cagliari*, perettid@unica.it

^b *Università degli Studi di Cagliari*, raffaella.tore@gmail.com

Abstract

Nowadays the learning systems are involved in a profound reform to find a common framework of skills to promote employability and active citizenship. The university is called to cultivate innovative methods and pedagogies with the aim of an inclusive education and to be more consistent with an actual development of learning skills, for the perspective of lifelong learning. This paper reports the experience of the “Discentia” project whose purpose is to improve the teaching professionalism of researchers and professors of the University of Cagliari for the educational success of students.

Keywords: learning; didactics; design; student; lifelong learning.

Abstract

Oggi i sistemi di apprendimento sono impegnati in una profonda riforma per individuare un quadro comune di capacità e competenze funzionali all'occupabilità e alla cittadinanza attiva. Anche l'università è chiamata ad investire in metodi e pedagogie innovative per una educazione inclusiva e un apprendimento più coerente con lo sviluppo di competenze nell'ottica del lifelong learning. Questo contributo riporta l'esperienza del progetto “Discentia” che mira a coltivare la professionalità, come docenti, dei professori e ricercatori dell'Università degli Studi di Cagliari per il successo formativo degli studenti.

Parole chiave: apprendimento; didattica; progettazione; studente; formazione permanente.

¹ Le autrici ringraziano il Presidio per la Qualità dell'Università degli Studi di Cagliari ed in particolare il prof. Elio Usai per la possibilità di utilizzo dei dati e i proff. Giovanni Bonaiuti ed Elisabetta Gola, titolari di due degli insegnamenti descritti nel progetto, per il fattivo apporto alla stesura di questo contributo e per i suggerimenti in fase di revisione.

1. Introduzione

L'Università, nel nostro Paese così come nella maggior parte delle nazioni occidentali, è da tempo al centro di significative trasformazioni. Il considerevole aumento della popolazione studentesca e della sua eterogenea composizione ne ha rapidamente ridefinito i connotati e portato ad estendere e differenziare aspettative e richieste.

Nonostante la formazione dei docenti sia connaturata con l'idea stessa di Università – basti pensare che lo scopo stesso delle prime università medioevali era quello di formare docenti (licentia ubique docendi) e per questo si tenevano dispute e confronti dialogici tra discenti e docenti – in anni recenti, salvo alcune eccezioni (inaugurate forse dall'istituzione nel 1962 del Center for Research in Teaching and Learning all'interno dell'Università del Michigan), la formazione pedagogica dei docenti universitari era passata in secondo piano. Gli attuali docenti, come è stato rilevato (Halpern & Hakel, 2002), è ragionevole abbiano costruito la propria professionalità prevalentemente a partire dai modelli che hanno avuto, ovvero da ciò che hanno visto nel corso delle lezioni a cui hanno assistito come studenti, senza però avere occasioni esplicite di riflessione sull'efficacia di questo tipo di pratiche o sulle possibili alternative. Se a questo si unisce il fatto che sia le premialità che le progressioni di carriera si giocano prevalentemente sul fronte della ricerca e delle pubblicazioni, non è inverosimile ritenere che, tutto sommato, per molti docenti la didattica universitaria rappresenti un problema secondario.

L'agenda di molte istituzioni internazionali, in Europa attraverso il “processo di Bologna”, ha però nuovamente portato in primo piano la questione della didattica con l'esigenza di innalzare la qualità dei sistemi di formazione e garantire la qualificazione in quelle che sono diventate istituzioni formative terziarie di massa. Nel 2009 un rapporto Unesco ha sottolineato come l'aumento dei tassi di partecipazione, unitamente a popolazioni studentesche sempre più diversificate (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009), non possa che condurre a un abbassamento generale degli standard a partire dal declino nella qualificazione degli accademici in particolare nei paesi in via di sviluppo. Professori a contratto, part-time e una nutrita schiera di altre professionalità (tutor, tecnici di laboratorio, assistenti), nelle università pubbliche e private di gran parte del mondo sono ormai a fianco dello staff docente a rispondere alla crescente e diversificata esigenza dei programmi di studio erogati, sempre più, anche in modalità online o blended. Nonostante queste difficoltà strutturali, l'università oggi non è chiamata solo a raggiungere e dar conto della sua capacità nel promuovere apprendimenti sul fronte delle conoscenze (dichiarative e procedurali), ma anche a sviluppare abilità e competenze spendibili nei contesti professionali e nella vita, oltre a favorire processi di inclusione sociale e lavorativa in contesti sempre più globalizzati e competitivi (Biesta, 2010). Le sfide e le richieste poste alle istituzioni universitarie passano attraverso l'esigenza di aumentare la qualificazione degli studenti fornendo loro le capacità e le competenze di cui hanno bisogno per le loro future carriere attraverso la riqualificazione dell'offerta, l'identificazione e il raggiungimento di obiettivi misurabili, l'innovazione della didattica e della valutazione all'interno di un framework che, in Europa, porta ad una progressiva convergenza dei sistemi formativi dei paesi comunitari verso standard e obiettivi comuni (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Innovare la didattica e la valutazione richiede, come conseguenza, la messa a punto di sistemi a supporto della professionalità dei docenti universitari e piani di formazione per consentire loro di riflettere sul processo complessivo: dalla scelta degli obiettivi, a partire dal loro ancoraggio con le esigenze di qualificazione in risposta alle specificità del territorio, alla definizione di metodi e strategie didattiche adeguate a promuovere lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze sia specifiche che trasversali, alla capacità di definire

strumenti di valutazione coerenti. Su questo influiscono le esigenze di maggiore connessione con il mondo del lavoro – si pensi alle esigenze dell’industria 4.0 – come pure quelle di inclusione.

Nella logica di rispondere a queste esigenze, l’Università di Cagliari, all’interno delle proprie “Linee generali di indirizzo della programmazione universitaria” per il triennio 2016-2018, definite dal D.M. n. 635/2016, ha promosso il progetto “Discentia” (DIgital SCience and EducatioN for Teaching Innovative Assessment), un progetto formativo destinato al personale docente e al personale di supporto alla didattica, che nasce con l’obiettivo di fornire ai docenti e, attraverso questi, veicolare ai Corsi di Studio un ulteriore strumento per accrescere il successo formativo degli studenti, diffondendo in ateneo la realizzazione di una didattica al passo con le esigenze della società e finalizzata a sostenere l’apprendimento attivo dello studente.

2. Scopo del lavoro

Scopo di questo lavoro è raccogliere informazioni sullo stato dell’arte riguardo alla formazione dei docenti dell’Ateneo di Cagliari ed osservare quale sia il livello di uniformità delle schede di presentazione dei corsi di insegnamento e quanto e come siano utilizzati i Descrittori di Dublino (da ora in poi D.D.).

3. L’esperienza

Il progetto “Discentia” ha le sue radici nel Laboratorio Didattico Calaritano (2009-2012) (Fondazione CRUI, 2014), nato dall’esigenza dei docenti dell’Ateneo di Cagliari di essere formati riguardo la pratica didattica, che ha prodotto una riflessione sulla esperienza che l’ateneo intende ora proseguire. Il progetto prevede una serie di azioni da attuarsi negli anni 2017 e 2018:

- venti edizioni di un corso di formazione di base per i docenti dell’ateneo sulle relazioni esistenti tra obiettivi formativi, metodi e strumenti didattici e metodi e criteri di valutazione dell’apprendimento;
- attività di formazione specifica su utilizzo di nuove tecnologie, in particolare di tipo informatico;
- erogazione della didattica in e-learning a favore dei dottorandi, assegnisti e tutor didattici che supportano le attività di studio degli studenti;
- attività di formazione specifica per il personale tecnico-amministrativo (PTA) che affianca i docenti nelle attività di laboratorio;
- interventi seminariali con un contenuto specifico; creazione di laboratori per una didattica virtualizzata multidisciplinare rivolta, con differenti livelli di approfondimento e profilazione, ai professori, ricercatori, PTA, tutori, dottorandi e assegnisti, che consenta di generare processi di sperimentazione didattica avanzata.

È in via di svolgimento la nona edizione del corso integrato “Le relazioni tra obiettivi formativi, metodi e strumenti didattici e metodi e criteri di valutazione” organizzato in quattro moduli. Il modulo A tratta della progettazione di un corso di insegnamento e della scheda di insegnamento che ne deriva; il modulo B1 riguarda le modalità di erogazione della didattica, i modelli didattici e la scelta delle strategie d’intervento in situazione

(Bonaiuti, 2017; Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2016); il modulo B2 cura gli approfondimenti sulle modalità di erogazione della didattica e la comunicazione in un gruppo da educare (Gola & Adornetti, 2010); il modulo C argomenta sull'importanza della valutazione (Tore, 2015).

Tra gli obiettivi del corso integrato uno degli aspetti a cui è stata data maggiore attenzione è la riflessione sulle conoscenze e capacità di utilizzazione dei D.D. e del processo di progettazione di un corso di insegnamento (Peretti & Tore, 2016), comprese le procedure per la preparazione delle prove di valutazione, di strumenti per il monitoraggio e l'autovalutazione del proprio corso di insegnamento. Tale processo deve essere riflesso nella "Scheda Insegnamento" che annualmente viene pubblicata sul sito dell'ateneo, per rendere trasparente la progettazione del corso stesso e gli obiettivi che i discenti debbono raggiungere, e di cui si vuole migliorare la stesura rendendola più omogenea con l'applicazione delle linee guida emanate dal Presidio per la Qualità dell'Ateneo (PQA).

4. Metodologia

Tra maggio e luglio 2017 si sono tenute otto edizioni del corso di formazione e sono state analizzate le schede di insegnamento dei docenti partecipanti al corso, al termine del quale sono stati somministrati due tipi di questionari: un questionario di valutazione del corso, composto sia da item strutturati, relativi agli orari, alla durata del corso, all'interesse suscitato e al grado di soddisfazione complessivo (descritti da una scala Likert con valori: 1 = scarso; 2 = mediocre; 3 = sufficiente; 4 = buono), sia da domande aperte riguardo alle criticità e ai punti di forza. È stato inoltre somministrato un questionario di valutazione delle competenze in uscita (portfolio). Sono state analizzate 112 "Schede Insegnamento", presenti sul sito dell'Università di Cagliari per l'a.a. 2016-2017 e riguardanti i corsi dei docenti partecipanti. Al fine di assicurare la completezza e la qualità dei contenuti, il PQA ha emanato una guida operativa per la stesura delle "Schede Insegnamento" (ultima edizione giugno 2017) che fornisce al personale docente le indicazioni operative utili per la sua compilazione. Le schede sono costituite da sette sezioni:

- la parte relativa agli obiettivi formativi, da definirsi secondo i cinque D.D. e che dovranno essere coerenti con gli obiettivi formativi del CdS;
- i prerequisiti, ove indicare le conoscenze necessarie per seguire proficuamente il corso di insegnamento e le eventuali propedeuticità previste dal piano di studio del CdS;
- i contenuti;
- i metodi didattici, ove descrivere in modo dettagliato l'organizzazione e il tipo delle attività didattiche previste;
- le modalità di verifica dell'apprendimento;
- i testi di riferimento e una parte dove inserire altre indicazioni ritenute utili per il docente.

Le schede sono state esaminate osservando se venissero usati i D.D., se il docente avesse difficoltà ad assegnare gli obiettivi ai descrittori secondo le linee guida del PQA, se confondesse gli obiettivi con i contenuti e/o i metodi, se i prerequisiti indicati fossero quelli necessari per seguire proficuamente il corso, se nel presentare i contenuti procedesse per punti editando in modo da consentire una facile lettura e se mescolasse contenuti e metodi e/o obiettivi. Si è annotato, inoltre, se i metodi didattici fossero espressi in maniera dettagliata (indicando almeno indirettamente come si intendesse far raggiungere gli

obiettivi agli studenti) o se vi fossero confusioni con gli obiettivi. Per quanto riguarda la verifica dell'apprendimento il docente potrebbe aver indicato genericamente che l'esame finale fosse una prova scritta o orale o aver dettagliato in cosa consistessero le prove. Oltre all'esame finale potrebbero essere previste prove in itinere, di valutazione formativa, o verifiche parziali. Si è annotato se il docente indicasse i criteri di valutazione e, almeno genericamente, i criteri minimi. L'indicazione dei testi di riferimento e di approfondimento, i recapiti del docente e la presenza o meno di indicazioni aggiuntive completano gli elementi esaminati. I dati sono stati analizzati separatamente da due osservatori.

4.1. Risultati dell'analisi delle schede di insegnamento

Dai dati raccolti è risultato che 52/112 schede (46,4%) mostrano l'uso dei D.D. ma tra queste vi sono 17 casi (33,3%) in cui vi è confusione con i metodi e quattro casi (7,5%) in cui vi è confusione con i contenuti. 100/112 (89,3%) sono le schede in cui si indicano correttamente i requisiti necessari per seguire proficuamente il corso di insegnamento, ma il 10,7% reca informazioni non pertinenti. L'inserimento tra i contenuti di obiettivi o metodi riguarda complessivamente il 23,3% delle schede (il 17% inserisce metodi e il 6,3% obiettivi), nel 75,9% delle schede la descrizione procede per punti (85/112) tuttavia in 24 di queste l'editing non segue i suggerimenti delle linee guida. Informazioni più o meno dettagliate sui metodi didattici sono fornite in 70/112 schede (62%). La sezione riguardante la valutazione mostra che la valutazione di tipo formativo viene indicata nel 13,4% delle schede e solo il 59,8% fornisce dettagli sul tipo di prove finali. Su 112 corsi il 36,6% (41/112) vede l'uso dei parziali, in particolare nel caso di corsi integrati: 21/41 (51,2%). L'indicazione dei criteri di valutazione si trova in 58/112 schede (51,8%) con i requisiti minimi almeno generici presenti solo in 24 schede (21,4%). Moltissime schede (82,1%) offrono altre indicazioni, di vario genere, mentre i recapiti del docente si trovano solo nel 28% dei casi.

4.2. Risultati dei questionari di valutazione del corso

Nelle prime otto edizioni, tenute nei mesi da maggio a luglio, hanno frequentato il corso 108 docenti (68 maschi e 40 femmine). Hanno restituito i questionari 106 corsisti (98%): 33 Ricercatori a Tempo Determinato di tipo B, 30 Ricercatori a Tempo Determinato di tipo A, 40 professori associati, 1 professore ordinario e 2 professori a contratto.

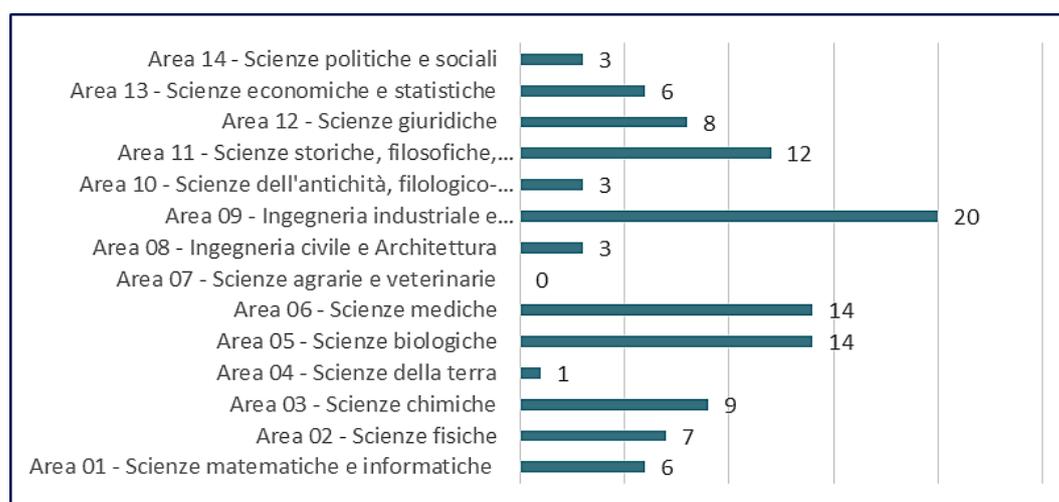


Figura 1. Aree di appartenenza dei corsisti delle prime otto edizioni (N = 106).

Le aree 05-Scienze Biologiche, 06-Scienze Mediche, e 09-Ingegneria Industriale e dell'Informazione sono state quelle maggiormente rappresentate (Figura 1).

L'analisi dei dati relativa al gradimento dell'organizzazione e della logistica ha evidenziato che 33 docenti ritengono che le aule utilizzate fossero poco funzionali, 43 docenti affermano che gli orari non corrispondono alle esigenze personali e 35 docenti sono in disaccordo con la durata del corso (Figura 2).

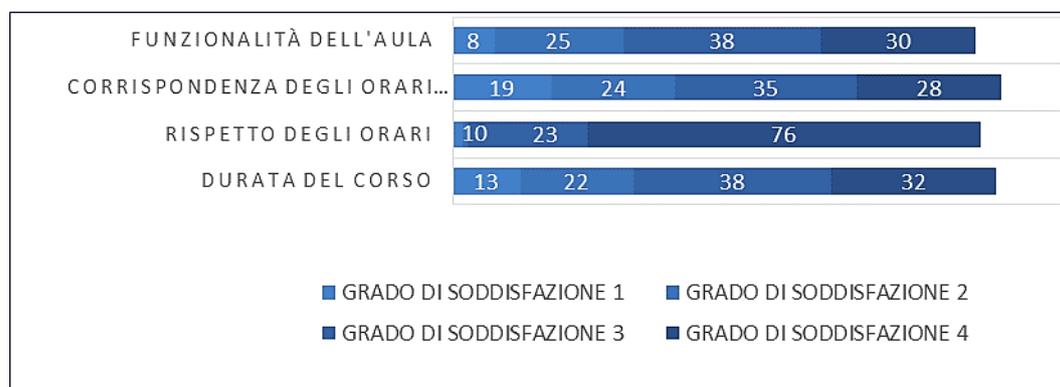


Figura 2. Grado di soddisfazione riferito all'organizzazione e alla logistica (N = 106).

Per quanto riguarda l'utilità, l'interesse e la partecipazione 43 docenti ritengono che il corso non corrisponda alle proprie aspettative, 32 docenti affermano che il corso non corrisponde ai propri interessi professionali, 48 docenti che gli argomenti non sono applicabili mentre 92 corsisti mettono in evidenza che il clima di partecipazione e la collaborazione in aula è stato molto positivo (Figura 3).

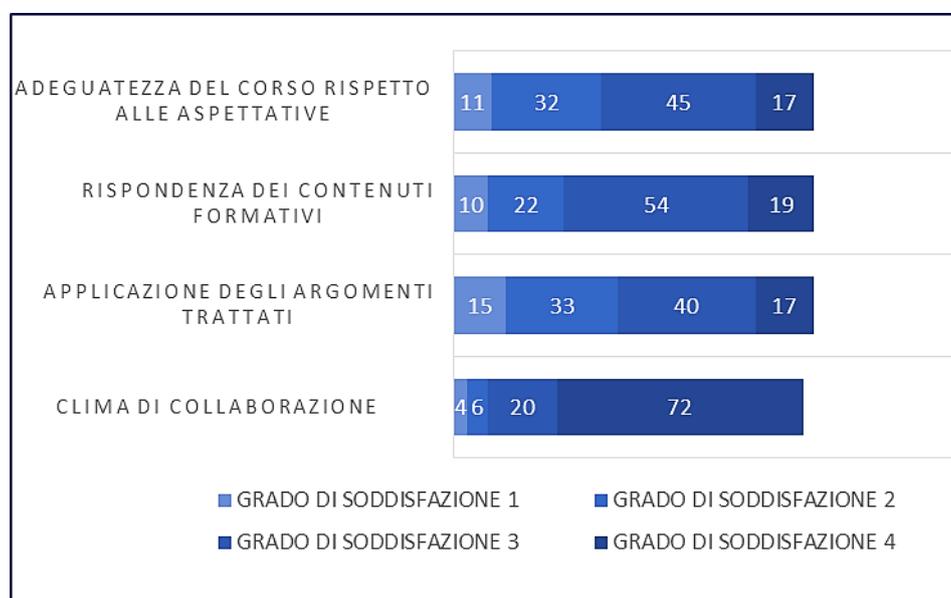


Figura 3. Gradimento riferito a utilità, interesse e partecipazione (N = 106).

Complessivamente il 74% dei docenti (23+55) ha espresso un giudizio positivo sul corso di formazione mentre 26% dei docenti (28) non è risultato soddisfatto, come mostra il grafico nella Figura 4.

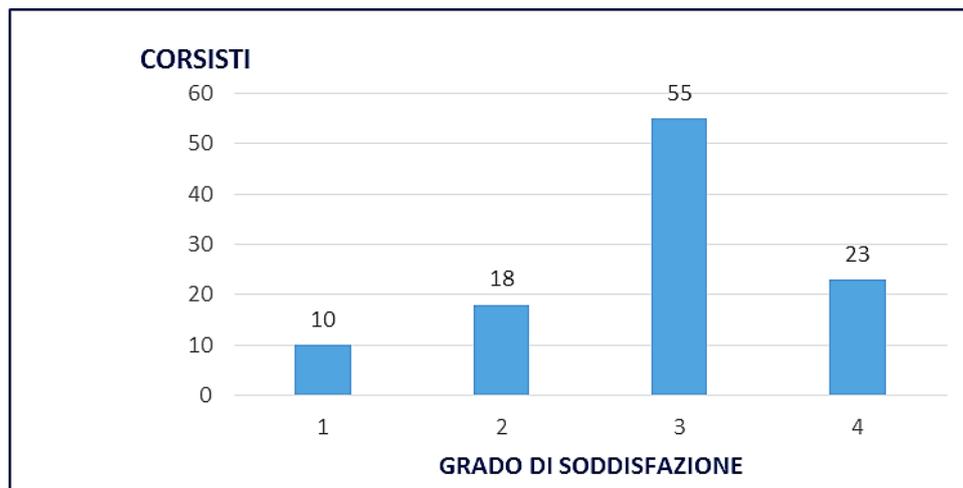


Figura 4. Grado di soddisfazione del corso (N = 106).

Un altro dato che emerge è fornito dalle risposte dei corsisti alle domande aperte. Per le aree del questionario denominate punti di forza e punti di debolezza, sono stati prodotti 250 pareri personali, raggruppabili come riportato in Figura 5 e Figura 6.

- Punti di debolezza del corso
- mancanza di informazioni sull'organizzazione del corso
 - corso di tipo generalista e non specifico per disciplina
 - monte ore del corso non adeguato
 - mancanza della parte laboratoriale

Figura 5. Punti di debolezza indicati dai corsisti.

- Punti di forza del corso
- contenuti interessanti
 - docenti preparati, disponibili e motivati
 - possibilità di acquisizione di nuove tecniche
 - stimola la riflessione e il confronto fra docenti e colleghi

Figura 6. Punti di forza indicati dai corsisti.

4.3. Analisi dei questionari relativi al portfolio dei docenti

Oltre al questionario di valutazione del corso da parte dei partecipanti è stato somministrato un questionario per valutare gli apprendimenti (108 totali per le otto edizioni). Le domande richiedevano di esporre brevemente l'opinione sull'importanza della progettazione di un corso di insegnamento e quale relazione debba configurarsi tra i vari elementi; di evidenziare quali principi della comunicazione efficace, tra quelli presentati nell'incontro, fossero ritenuti più utili per la didattica; di definire quali strategie di interazione ed engagement, tra quelle discusse nell'incontro, fossero più utili per la propria disciplina; di riportare quali aspetti del proprio modo di fare didattica si volessero innovare o ridefinire; di descrivere in maniera sintetica le funzioni della valutazione formativa e le differenze tra i termini verifica e valutazione; di indicare quali cambiamenti nella progettazione didattica

ritenessero avere una ripercussione maggiore sulla natura e sulla qualità dell'apprendimento scegliendo tra due descrittori: (i) cambiare il sistema di valutazione senza modificare il programma; (ii) modificare il programma di insegnamento senza modificare gli esami, motivando la scelta.

Sono stati restituiti 106 dei 108 questionari somministrati (98%); 90 corsisti su 106 (84,9%) hanno messo in evidenza l'importanza di elaborare una progettazione didattica e redigere una scheda di insegnamento più coerente rispetto alle relazioni che devono esistere tra obiettivi formativi, metodi e strumenti didattici e metodi e criteri di valutazione. Tutti e 90 i docenti hanno poi convenuto che la progettazione del corso è importantissima e sono concordi nel volerla condividere con gli studenti. Hanno inoltre riconosciuto che è necessario esplicitare in maniera più adeguata gli obiettivi del corso usando meglio i D.D. 85 corsisti su 106 (80,1%) hanno ritenuto molto efficaci le tecniche di comunicazione presentate riproponendosi di utilizzarle durante le lezioni, cercando di migliorare la chiarezza espositiva, ed hanno messo in evidenza come aspetti da innovare o ridefinire nella propria didattica riguardino l'uso della valutazione, il favorire una partecipazione attiva degli studenti e una migliore comunicazione.

Per quanto riguarda le strategie di engagement tutti e 106 corsisti hanno ritenuto molto importanti l'utilizzo di strumenti multimediali, le attività laboratoriali, una migliore organizzazione delle lezioni anche attraverso il lavoro di gruppo, il coinvolgimento e la motivazione allo studio degli studenti e l'utilizzo di pratiche di valutazione formativa.

5. Discussione

I risultati dell'analisi delle "Schede Insegnamento" indicano in generale l'opportunità di una maggiore aderenza alle linee guida pubblicate dal PQA; in particolare possiamo considerare aree di miglioramento: i D.D. possono essere applicati meglio e usati anche da chi non l'ha fatto finora, in modo da conferire omogeneità alla presentazione dell'offerta formativa, ed essere funzionali al rilascio del "Diploma Supplement". Ritrovare metodi mescolati con obiettivi si può leggere come traccia della progettazione e della coerenza interna del progetto ma non è quanto chiedono le linee guida riguardo alla compilazione delle sezioni e la coerenza deve emergere in altro modo, nella scheda stessa e soprattutto nella condivisione del progetto con gli studenti. Un'altra osservazione riguarda la forma: è vero che il corso, e il docente, si propone di far raggiungere agli studenti gli obiettivi indicati ma il modo di enunciarli non sempre rende chiaro allo studente che quelli sono i suoi obiettivi, quelli per raggiungere i quali egli/ella deve adoperarsi, responsabilizzandolo/a così il più possibile. L'editing dei contenuti potrebbe essere migliorato seguendo il consiglio dato dalle linee guida di procedere per punti usando i punti elenco. Nella sezione "altre informazioni" sarebbe utile inserire sempre i recapiti del titolare della scheda.

L'analisi delle schede fornisce indicazioni sui bisogni formativi: oltre alle conoscenze sui descrittori una maggiore attenzione alla valutazione è senz'altro da coltivare. L'informazione sulle caratteristiche delle prove di verifica e valutazione fa parte di quel rapporto studente-docente che contribuisce a rendere trasformativa la docenza e andrebbe quindi fornita da ogni docente /collegio di docenti di corso integrato. Un caso che merita particolare attenzione infatti sono i corsi integrati ove troppo spesso si evince la mancanza di collegialità nella progettazione, soprattutto delle prove di valutazione finale, che si traduce in tanti esami quanti sono i moduli che fanno parte del corso integrato. La redazione

e la pubblicizzazione della scheda di insegnamento sono importanti per la coerenza professionale l'una e per la trasparenza l'altra (che fa parte della politica dell'ateneo) come pure la condivisione della stessa con gli studenti, come base per una interazione formativa. Dall'analisi del portfolio si evince un atteggiamento proattivo e positivo nei confronti del cambiamento con il riconoscimento, dalla quasi totalità dei corsisti, di dover migliorare la propria didattica. A fronte di un gradimento del corso non sempre condiviso tra i partecipanti, la grande maggioranza ha convenuto sull'importanza della progettazione del proprio corso di insegnamento ed è stato recepito quanto evidenziato nel modulo formativo relativo alla progettazione riguardo l'importanza del "Constructive Alignment" (Biggs, 1996) cioè la coerenza tra obiettivi di apprendimento, attività pedagogiche e strategie di valutazione. Le informazioni e le riflessioni sulle tecniche didattiche e sulle tecniche di comunicazione sono state oggetto di vivo interesse e molti hanno espresso l'intenzione di integrarle nella propria progettazione. Anche la necessità di ridefinire e progettare meglio la valutazione degli apprendimenti sembra essere un parere condiviso da molti. Infatti il 90% dei corsisti ritiene necessario innovare o ridefinire le proprie pratiche valutative e di voler cambiare il sistema di valutazione senza modificare il programma. È stato quindi recepito che la valutazione può essere utilizzata in funzione formativa, permettendo, da un lato, di implicare gli studenti nel controllo del proprio apprendimento e dall'altro essere regolativa per il docente, capace di restituire un feedback in itinere ad entrambi.

6. Conclusioni

Anche se finora l'osservazione riguarda un numero relativamente esiguo dei docenti dell'Università degli Studi di Cagliari sembra che il corso stia coltivando le capacità di analisi e riflessione sulla didattica. Osservazioni ulteriori alla fine delle attività previste per il 2018 confermeranno quanto visto finora o forniranno conferma della loro utilità per promuovere le capacità di progettazione, monitoraggio e autovalutazione, orientate a sviluppare consapevolmente la propria professionalità come docente (Epasto, 2016).

Bibliografia

- Altbach, P.G., Reisberg, L., & Rumbley, L.E. (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Parigi: Unesco.
- Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: the methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60(1), 39–59.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347–364.
- Bonaiuti, G. (2017). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2016), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Decreto Ministeriale (2015). *Linee generali d'indirizzo della programmazione delle Università 2016-2018 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati*.
- Epasto, A.A. (2015). La formazione professionale dei docenti universitari: analisi e prospettive. *Quaderni di Intercultura*, 7, 49–66.

- <http://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/1233/945> (ver. 25.03.2018).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_bologna_process_implementation_report.pdf (ver. 25.03.2018).
- Fondazione CRUI (2014). *Insegnare discipline, apprendere per lavorare, nei contesti universitari. L'esperienza cagliaritano e il modello di qualità pedagogica*. Roma: Fondazione CRUI. <https://www.cruir.it/images/allegati/pubblicazioni/2014/MDUQP.pdf> (ver. 25.03.2018).
- Gola, E., & Adornetti, I. (2010). *Modelli e sistemi di comunicazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Halpern, D.F., & Hakel, M.D. (2002). Learning that lasts a lifetime: teaching for long-term retention and transfer. *New Directions for Teaching and Learning*, 2002(89), 3–7.
- Peretti, D., & Tore, R. (2016). Didattica universitaria di qualità in un'ottica inclusiva. Il modello DUQ-G per la gestione della progettazione di un corso di insegnamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Italian Journal of Educational Research*, (16), 175–188. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1782/1714> (ver. 25.03.2018).
- Tore, R. (2015). Il docente, un professionista responsabile del processo di insegnamento-apprendimento, che garantisce uguaglianza di opportunità di accesso allo studio, riuscita scolastica e competenze elevate per la vita. *Formazione & Insegnamento, Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2), 261–274. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1737> (ver. 25.03.2018).