

Faculty Development e innovazione didattica universitaria

a cura di

Antonella Lotti, Gloria Crea, Sara Garbarino,
Federica Picasso e Erika Scellato

Educare

7

Collana diretta da:

Anna Antoniazzi
(Università di Genova)
Giorgio Matricardi
(Università di Genova)

Comitato Scientifico

Anna Antoniazzi
(Università di Genova)
Antonella Lotti
(Università di Modena e Reggio Emilia)
Giorgio Matricardi
(Università di Genova)
Andrea Traverso
(Università di Genova)
Silvio Premoli
(Università Cattolica del Sacro Cuore)
Giuliano Vivanet
(Università di Cagliari)
Maria Teresa Trisciuzzi
(Libera Università di Bolzano)
Ilaria Filograsso
(Università di Chieti-Pescara)
Claudio Longo
(Università di Milano)

Faculty Development e innovazione didattica universitaria

a cura di

Antonella Lotti, Gloria Crea, Sara Garbarino,
Federica Picasso e Erika Scellato



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



*Il presente volume è stato sottoposto a double blind peer-review
secondo i criteri stabiliti dal protocollo UPI*

© 2021 GUP

Gli autori rimangono a disposizione per gli eventuali diritti sulle immagini pubblicate.
I diritti d'autore verranno tutelati a norma di legge.

Riproduzione vietata, tutti i diritti riservati dalla legge sul diritto d'autore

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/>

ISBN: 978-88-3618-100-1 (versione eBook)

Pubblicato ottobre 2021

Sommario

Prefazione	
A cura del CIDA - Comitato per l'Innovazione Didattica di Ateneo	13
Introduzione	15
Parte prima - L'avvio di programmi di Faculty Development e Teaching and Learning Center	
Come nasce un Teaching and Learning Center: un <i>narrative case study</i>	
Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Fedra Alessandra Pizzato	21
Come avviare un programma di Faculty Development: l'esperienza dell'Università di Genova	
Antonella Lotti	33
Approcci <i>practice-based</i> e collaborativi per il Faculty Development: esperienze in corso al Teaching and Learning Center dell'Università di Siena	
Alessandra Romano	43
TLLAB al Politecnico di Torino: un percorso di crescita per giovani ricercatori e ricercatrici	
Anna Serbati, Ettore Felisatti, Silvia Beltramo, Tatiana Mazali, Cristiana Rossignolo	53
Formazione per i neoassunti e i contrattisti: l'esperienza dell'Università di Palermo in epoca Covid e l'opportunità di rendere il corso obbligatorio	
Laura Auteri	65
Insegnare a insegnare: dalle conoscenze alle competenze	
Maria Assunta Zanetti, Cristina Arrigoni, Luisa Maria Gallotti, Stefano Govoni, Gabriella Massolini, Elisa Tamburnotti, Maurizia Valli	71

Parte seconda - Studi preliminari e indagini sui docenti universitari

Formazione rivolta ai docenti universitari sulle disabilità intellettive: un'indagine esplorativa

Berta Martini, Monica Tombolato 85

Quali pratiche formative e rappresentazioni riportano i ricercatori RTDb all'inizio di un programma di Faculty Development? Indagine esplorativa presso l'Università degli Studi di Milano

Lucia Zannini, Alessandra Lazazzara, Sabrina Papini, Marisa Porrini, Katia Daniele 95

Neoassunti e sviluppo delle competenze strategiche

Alessandra La Marca, Elif Gülbay 107

Il docente universitario: personalizzazione ed autoefficacia percepita

Alessandra La Marca, Leonarda Longo, Elif Gülbay 119

Bilancio della didattica a distanza nell'era della pandemia: un'esperienza nella Svizzera italiana

Wilma Minoggio, Fulvio Poletti 131

Parte terza - I professionisti di supporto al Faculty Development e alla didattica universitaria innovativa

La formazione dell'Instructional Designer

Katia Sannicandro, Claudia Bellini, Annamaria De Santis, Tommaso Minerva 145

***Instructional Designer* e innovazione didattica**

Laura Selmo 155

Migliorare il tutorato attraverso la scrittura: il 'punto di vista' del tutor, mediatore e facilitatore nel contesto universitario

Viviana Vinci 161

Parte quarta - Faculty Development: esperienze di Peer Observation

Lo sviluppo di uno strumento di Peer Observation

Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Fedra Alessandra Pizzato 177

Portare alla luce l'innovazione didattica tacita: una Peer Observation nelle cliniche legali	191
Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva, Fedra Alessandra Pizzato	
La Peer-Observation nei corsi di studi internazionali. Un'analisi delle pratiche linguistiche nei contesti di EMI	205
Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva, Fedra Alessandra Pizzato	
Promuovere la cultura della <i>Peer Observation</i> nell'istruzione superiore: un caso studio	215
Alessio Surian, Fulvio Biddau, Fiona Dalziel, Anna Serbati	
Il progetto Mentori per la Didattica dell'Università degli Studi di Palermo: l'estensione del numero dei partecipanti, la figura del Mentore <i>Senior</i> e le esperienze di innovazione didattica	225
Marcella Cannarozzo, Fabio Caradonna, Maurizio La Guardia, Sonya Vasto, Ilenia Cruciatà, Enrico Napoli, Francesco Pace, Maria Antonietta Ragusa, Aldo Nicosia, Gianluca Scaccianoce, Onofrio Scialdone	
<i>Peer observation</i> cross-curricolare: Ingegneria dell'informazione e Inglese come L2, un occhio esterno che impara e aiuta	233
Anila Ruth Scott-Monkhouse, Armando Vannucci	
Dare forma ai contenuti on-line. Un'esperienza di formazione <i>peer-to-peer</i> dell'<i>e-professor</i>	243
Laura Sara Agrati	
 Parte quinta - Faculty Development: esperienze di formazione in gruppo	
TEACH@HOME: la formazione durante il lockdown su didattica a distanza e strumenti digitali	261
Claudia Bellini, Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Tommaso Minerva	
Iridi Start: un percorso di formazione per i docenti neoassunti	271
Barbara Bruschi	
Dall'<i>Informal Learning</i> alla diffusione di <i>Best Practices</i> nella didattica accademica	279
Stefano Bonometti, Michela Prest, Annalisa Grimaldi	

Laboratori per il sostegno e l'innovazione della didattica on line e mista
Barbara Neri, Elena Luppi 287

Parte sesta - Esperienze di didattica universitaria innovativa

Correzione tra Pari: la *peer review* può adattarsi alla Matematica del primo anno
Anna Maria Bigatti, Fabio Di Benedetto 301

Quiz Moodle: strumento utile a studenti e a docenti. Esperienze in un insegnamento di Matematica
Anna Maria Bigatti 313

Feedback e Peer review nella didattica della rappresentazione dell'architettura
Cristina Cándito 321

Esperienze di tirocinio didattico nella laurea triennale in Chimica e Tecnologie Chimiche
Marina Di Carro, Sara Garbarino, Carmela Ianni, Federica Picasso 331

Esperienze di *peer review* nei corsi di didattica della matematica
Annalisa Cusi, Francesca Morselli 347

Prime esperienze di TBL in un corso scientifico di base
Anna Chiari 357

Un'esperienza di *Cooperative Learning* a distanza nell'insegnamento di Basi di dati
Barbara Catania, Sara Garbarino, Giovanna Guerrini, Daniele Traversaro 365

Innovare didatticamente un CdS Magistrale: un *case study* di Metodologie Filosofiche
Marco Damonte 377

***Team Metrics*: dall'aula al team – Una app di supporto alle metodologie didattiche basate sui gruppi**
Marilena Carnasciali, Sara Garbarino, Giovanna Guerrini, Daniele Traversaro, Luca Gelati, Vincenzo Petito 387

Innovare la didattica e il Faculty Development promuovendo l'apprendimento attivo Graziano Cecchinato	405
Progetto in 16:9. Una sfida formativa Maria Carola Morozzo della Rocca, Chiara Olivastri, Giulia Zappia	415
Didattica a distanza e Tirocinio: un caso di ri-progettazione nell'<i>Higher Education</i> Michele Baldassarre, Lia Daniela Sassanelli	427
Creatività, imprenditorialità e management: la risposta delle Università di Brescia e Catania Mariasole Bannò, Giorgia Maria D'Allura	443
Creatività e formazione universitaria Mariasole Bannò, Ileana Bodini, Diego Paderno, Valerio Villa	453
Autori	463

Prefazione

A cura del CIDA - Comitato per l'Innovazione Didattica di Ateneo
Università degli Studi di Genova

La crisi pandemica che stiamo attraversando ha imposto delle sfide che non erano immaginabili fino a pochi anni addietro. Compete a noi vivere tali sfide come minacce o come opportunità e, certamente, per la didattica universitaria è stato un periodo di grande esposizione alla minaccia di uno stallo contrapposta all'opportunità di un ripensamento e messa in discussione di pratiche che rischiavano di essere ormai cristallizzate. Il convegno di Genova, tenuto il 29 e 30 ottobre 2020, è stato un importante momento di riflessione dopo i primi mesi di reazione all'emergenza data da una didattica che si era trasferita in pochi giorni dalla presenza alla dimensione online. Il titolo del convegno: "Faculty Development per l'innovazione della didattica universitaria", mette in luce l'importanza della qualificazione didattica dei docenti, favorita da interventi sempre più organici e sistematici, anche nel nostro Paese.

Tale convegno, alla sua seconda edizione, è risultato di una serie di iniziative che da 5 anni l'Università di Genova, con il suo Gruppo di lavoro sulle tecniche di insegnamento e di apprendimento (GLIA), sta portando avanti sui temi del Faculty Development, della formazione, dell'aggiornamento, della ricerca didattica sviluppata per e con i docenti universitari, facendosi promotrice a livello nazionale di una nuova cultura e un nuovo approccio alla didattica.

L'evento è stato organizzato, promosso e realizzato dal GLIA con la collaborazione di ASDUNI (Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'apprendimento e dell'insegnamento in Università) e il supporto del Settore innovazione didattica, sviluppo e certificazione delle competenze (IDEC) e del suo Team di innovazione didattica di Ateneo (TIDA).

Scopo del convegno è stato illustrare le attuali tendenze del Faculty Development in Italia e facilitare lo scambio di esperienze e sperimentazioni tra coloro che si occupano di sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari.

Il convegno è stato preceduto da due pre-conference workshop con relatori di livello internazionale seguiti da 81 tra docenti e personale tecnico-amministrativo, ed è proseguito con due giorni di intense attività a cui hanno partecipato 165 tra docenti e personale tecnico-amministrativo, provenienti complessivamente da 43 Università italiane.

Uno dei risultati più significativi del convegno è la nascita di 7 Gruppi Permanenti di Interesse, moderati da un docente del GLIA e uno di ASDUNI, che si configurano come delle Comunità di Pratica nazionali permanenti finalizzati a offrire occasioni di confronto, di lavoro e di ricerca sul macro tema del Faculty Development. Sia il convegno che i due workshop sono stati valutati molto positivamente dai partecipanti. Il questionario di valutazione finale

del convegno ha riportato livelli di soddisfazione e riscontri positivi sotto diversi aspetti, per più del 95% dei rispondenti. L'aggettivo più usato per descrivere l'esperienza è stato: STIMOLANTE.

Dai contributi presentati al convegno nasce quindi questo volume, la cui ricchezza di temi ed esperienze suggerisce come il Faculty Development sia un processo ormai avviato su scala nazionale. Scorrendo le pagine del volume si può cogliere lo spirito che il convegno è riuscito a stimolare seppure in modalità online: un tavolo di confronto, condivisione, dibattito e progettazione. È possibile apprezzare la varietà delle esperienze, la creatività delle proposte, la passione di numerosi docenti ed esperti di formazione superiore, che caratterizzano una sensibilità crescente sulla didattica di qualità.

A queste spinte propositive dalla base, si accompagnano interventi e iniziative che definiscono linee guida, obiettivi e stimoli per un processo di rinnovamento della didattica universitaria favorito anche a livello centrale. Citiamo, ad esempio, il Gruppo di Lavoro ANVUR per il "Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria", istituito a febbraio 2021. Il gruppo di lavoro si pone l'obiettivo di definire standard e profili di competenze dei docenti, e di identificare strategie per la loro incentivazione e valorizzazione. A livello ancora più generale, ricordiamo che il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza prevede una voce di investimento dedicata a "Didattica e competenze universitarie avanzate", al cui interno si menziona il sostegno per l'attivazione di Teaching and Learning Centres per migliorare le competenze di insegnamento dei docenti.

Vi sono i segnali per pensare che questa crisi sia stata colta come un'opportunità, si intravedono convergenze di spinte locali e centrali verso la crescita e la valorizzazione delle competenze professionali dei docenti universitari. Sarà importante agire di concerto, mettere in comune le esperienze, condividere le buone pratiche, facilitare la declinazione nel nostro contesto organizzativo e culturale di filosofie e prassi di innovazione didattica ormai consolidate in altri Paesi. Crediamo che il convegno di Genova sia stata una buona occasione per dirigersi verso questo obiettivo. La resilienza è un termine che, come sappiamo, caratterizza le strategie dei prossimi anni, anche nel nostro ambito. Numerosi studi su questo tema sostengono che la vera resilienza vada intesa non solo in termini di risorse possedute dal soggetto interessato, ma dipenda dal virtuoso intreccio fra condizioni personali e la rete di relazioni di supporto e confronto che la persona ha intessuto nel tempo. Essa è una qualità che supera la dimensione della persona e interessa organizzazioni, istituzioni, culture e nazioni. E allora la resilienza diventa rete, legame, tessuto connettivo che valorizza risorse e talenti. Nel presente volume si potranno apprezzare i nodi di questa rete, nella speranza che possa contribuire a consolidare i legami fra di essi.

E intanto stiamo organizzando il terzo convegno, tessendo ancora, insieme.

Introduzione

Il libro *Faculty Development per l'innovazione didattica universitaria* è il secondo volume di una collana ideale che si sta sviluppando in seguito ai convegni dedicati al Faculty Development proposti congiuntamente dall'Università degli Studi di Genova e dall'Associazione per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'insegnamento e dell'apprendimento in Università (ASDUNI).

Il primo volume, *Faculty Development in Italia*, racchiudeva l'insieme delle esperienze condivise dai docenti partecipanti al I Convegno Nazionale sul Faculty Development in Italia. L'articolazione del volume partiva da un excursus storico, riportava il quadro teorico di riferimento del *Faculty Development*, e i risultati della ricerca dedicata al *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle Università italiane* condotta tramite un questionario cui parteciparono 41 Atenei. Venivano riportate le sedici esperienze descritte dai docenti durante il Convegno Nazionale. Questo primo volume offriva una mappatura delle esperienze presenti nel nostro Paese, con l'obiettivo di identificare *best practices*, attività significative e replicabili e, elemento forse più significativo, ha permesso di creare una rete di collaborazione e confronto tra i diversi Atenei nazionali ed internazionali.

Il secondo volume, *Faculty Development per l'innovazione didattica universitaria*, risulta essere parte del risultato raggiunto al termine del II convegno Nazionale: “*Faculty Development per l'innovazione universitaria*” organizzato e promosso dal Gruppo di Lavoro per l'Innovazione Didattica di Ateneo (GLIA) dell'Università di Genova insieme con ASDUNI durante l'A.A. 2020/2021. Il libro è articolato in sei aree tematiche e riporta le esperienze messe in atto dai 165 docenti/ricercatori/Instructional Designer provenienti da 43 Atenei Nazionali ed Internazionali.

Le sei aree tematiche in cui si suddivide il secondo volume sono:

- 1) L'avvio di *programmi* di Faculty Development e Teaching and Learning Center, 2) Studi preliminari e indagini sui docenti universitari, 3) I professionisti di supporto al Faculty Development e alla didattica universitaria innovativa, 4) Faculty Development: esperienze di Peer Observation, 5) Faculty Development: esperienze di formazione in gruppo, e 6) Esperienze di didattica universitaria innovativa.

Prima di scendere nel dettaglio di ciascuna area è necessario spiegare la motivazione che ha portato alla nomenclatura della suddivisione proposta. Prendendo come riferimento teorico il modello proposto da Yvonne Steinert, risulta che è possibile sintetizzare e raccogliere le azioni di Faculty Development collocandole su due assi, uno rappresentante il contesto e l'altro la tipologia di apprendimento e il programma proposto. All'estremità dei due assi sono riportate le attività formali e informali e quelle di gruppo ed individuali; grazie all'intersecazione degli assi cartesiani è possibile identificare i quattro quadranti e quindi definire la corrispondenza delle azioni di Faculty Development intraprese. Si nota come l'attività di *mentorship* tagli in modo trasversale i quattro quadranti, risultando quindi un punto focale per lo sviluppo dei programmi di Faculty Development.

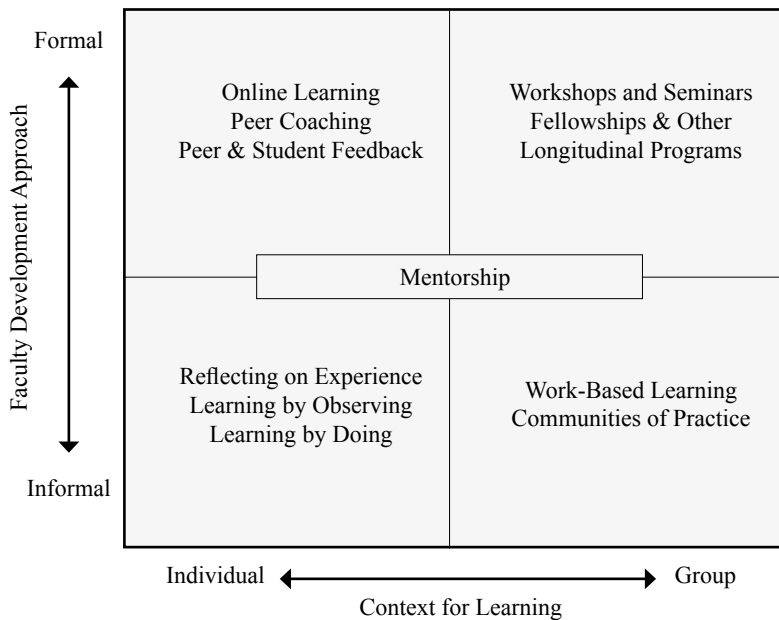


Figura 1. I diversi approcci al Faculty Development (Steinert, 2011)

La **prima area** accoglie sei contributi utili a spiegare i passaggi fondamentali per avviare un programma di Faculty Development e/o di un Teaching and Learning Center di Ateneo. La condivisione ed il confronto messo in atto tra i differenti Atenei ha fatto emergere una doppia via: alcuni Atenei hanno introdotto programmi di Faculty Development mirati a pianificare proposte e progetti di formazione rivolti a tutti i docenti dell'Ateneo o a specifici target, ad esempio, ricercatori, neoassunti ecc.; altri atenei invece hanno intrapreso la seconda via la quale prevede che, accanto all'attivazione di un programma di *Faculty Development*, *l'Università si attivi per costruire un centro di pianificazione, sviluppo e supporto dell'innovazione didattica, che potremmo definire con un termine riconosciuto a livello internazionale come Teaching and Learning Center.*

La **seconda area** illustra studi preliminari e indagini quantitative dedicate ai docenti universitari italiani, al fine di comprendere quali sono i loro fabbisogni formativi nell'ambito della didattica universitaria, e quali sono i loro sentimenti di auto-efficacia e le loro *soft skills*. Questi cinque contributi offrono la possibilità di conoscere altrettanti strumenti validati che potrebbero essere utilizzati anche da altri gruppi di ricerca.

La **terza area**, popolata da tre capitoli, mette a fuoco il ruolo significativo che viene svolto da alcune figure professionali psicopedagogiche che sostengono le iniziative di Faculty Development. Queste figure professionali sono innovative nel panorama italiano, infatti non esiste neanche un termine italiano adatto alla loro identificazione. I capitoli riportano le testimonianze di alcuni gruppi di lavoro che hanno attivato programmi di Faculty Development e hanno introdotto queste figure che hanno compiti di accompagnamento alla riprogettazione dei corsi, di supporto per l'introduzione di strategie didattiche e tecnologie educative.

La **quarta area** è dedicata alle iniziative di Faculty Development che nel quadro di Steinert si collocano nel quadrante degli approcci individuali e formali, e raccoglie sette contributi i quali offrono una visione d'insieme delle esperienze di Peer Observation, mentoring e formazione online attivi all'interno delle Università italiane; la sezione si pone l'obiettivo di condividere approfondimenti rispetto all'implementazione della Peer Observation nei corsi di studio internazionali, nell'istruzione superiore e nelle cliniche legali; infine, viene riportato un progetto riguardante la figura del mentore all'interno della realtà universitaria.

La **quinta parte**, sempre dedicata alle iniziative di Faculty Development, prende in considerazione i percorsi formativi che nel framework di Steinert si collocano nel quadrante riferito agli approcci di gruppo e formali, comprende quattro capitoli che offrono un ventaglio di esperienze riguardanti le attività di formazione svolte in gruppo, messe in atto da differenti Università durante il *lockdown* causato dalla pandemia da COVID-19.

La **sesta parte**, composta da tredici Capitoli, propone una visione d'insieme delle esperienze di didattica innovativa condotte dai docenti che hanno aderito a programmi di Faculty Development. Questi capitoli offrono la possibilità di analizzare quali esperienze e sperimentazioni didattiche hanno introdotto alcuni docenti dopo aver partecipato ad iniziative di Faculty Development.

Alcuni hanno introdotto metodologie collaborative e interattive come il *Team Based Learning* (TBL) e il *Cooperative Learning*, altri si sono avvalsi dell'uso di strumenti in supporto alle metodologie didattiche, altri ancora si sono dedicati alla valutazione formativa e hanno sperimentato attività di *peer review* e *feedback* tra pari e, infine, alcuni hanno proposto periodi di tirocinio didattico online.

Un secondo importante risultato raggiunto al termine del II convegno, e che ha permesso di aprire una nuova prospettiva di riflessione e confronto in funzione del Faculty Development, è stata la creazione di sei Specific Interest Groups (SIG), ciascuno coordinato da una coppia di facilitatori formata da un membro di ASDUNI e da un componente del Gruppo di Lavoro G.L.I.A. genovese. I SIG, che si incontrano con cadenza regolare durante l'anno, riguardano le seguenti differenti tematiche:

1) Peer Observation and Mentoring, 2) Sinergie tra discipline e pedagogia, 3) Come avviare il Faculty Development: Strutture e Organizzazione, 4) Professionalità docente, valutazione e riconoscimento, 5) Formazione *during Covid* e Online, e 6) Quale ricerca sul Faculty Development.

Concludendo, la finalità dei due volumi sopracitati è quella di creare un atlante delle proposte innovative, delle *best practices* e delle ricerche portate avanti dagli Atenei nazionali ed internazionali con il fine ultimo di offrire una mappatura delle esperienze e delle programmazioni sviluppate a livello nazionale, necessaria a definire la *Via Italiana del Faculty Development*. La mappatura dovrebbe agevolare la comprensione del processo *bottom up* intrapreso dai differenti Atenei e che prevede come tappa il III convegno GLIA – ASDUNI che appunto si intitolerà *La Via Italiana del Faculty Development*, e che verrà illustrata nel III volume della nostra collana “ideale” sul Faculty Development.

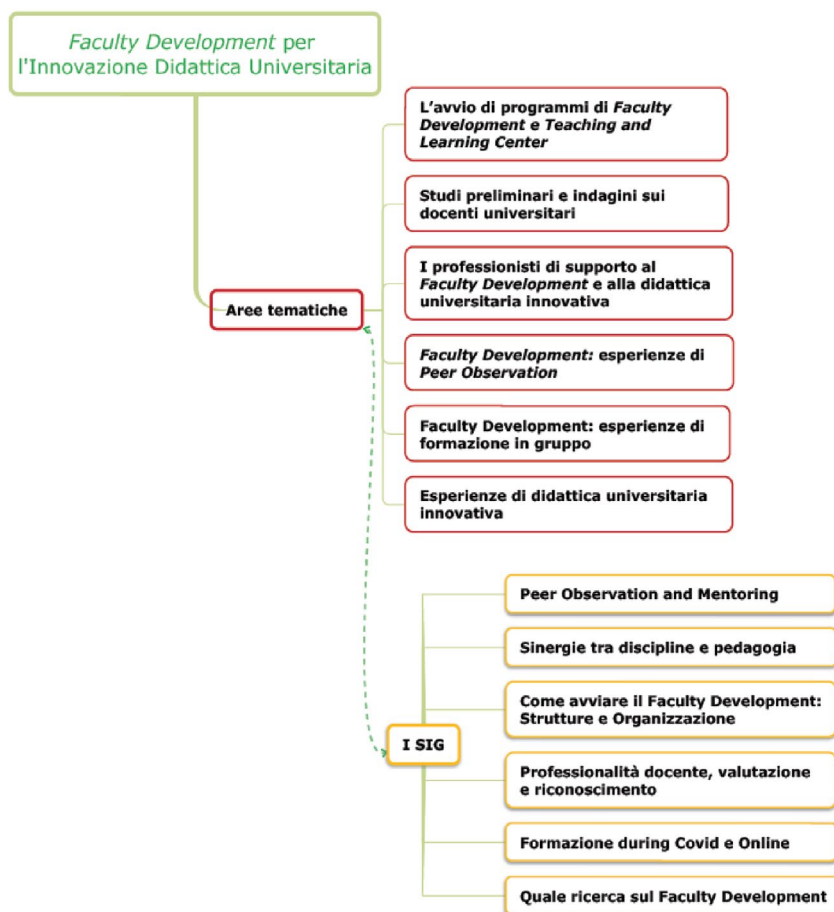


Figura 2. Mappa riepilogativa degli argomenti trattati al convegno e dei relativi SIG

Parte prima - L'avvio di programmi di Faculty Development e Teaching and Learning Center

Approcci *practice-based* e collaborativi per il Faculty Development: esperienze in corso al Teaching and Learning Center dell'Università di Siena

Alessandra Romano
Università degli studi di Siena

Introduzione

Quali modelli di apprendimento, ricerca e formazione per il Faculty Development sono più promettenti nell'elicitare cambiamenti organizzativi? Come progettare comunità di pratica di docenti in grado di accompagnarne lo sviluppo professionale? Quali setting aiutano comunità professionali di docenti a riflettere sulle proprie esperienze didattiche, sui disallineamenti tra ciò che ricercano, ciò che insegnano e ciò che faranno gli studenti? Muovendo da questi interrogativi, il contributo approfondisce l'evoluzione delle azioni di sistema e dei percorsi per il Faculty Development realizzati all'interno del Teaching and Learning Center (TLC) dell'Università di Siena, centro di ricerca, formazione e consulenza per l'innovazione didattica inserito nel Santa Chiara Lab.

Il focus verte sulle sperimentazioni condotte per la coltivazione di comunità di pratica interdipartimentali, interessate alla diffusione di metodologie didattiche ad alto tasso di partecipazione nei corsi di laurea dell'Ateneo senese. Si tratta di sperimentazioni formative che coniugano attività di tipo formale e *top down*, quali workshop e seminari, programmi di formazione longitudinali, con attività di tipo informale basate su apprendimenti a carattere grupppale e duale, quali *work-based learning* e comunità di pratica (Steinert, 2019). Muoviamo da approcci collaborativi (Shani, Guerci, & Cirella, 2014) e *practice-based* (Wenger, McDermott, & Snyder, 2007; Billett, Harteis, & Gruber, 2014) al Faculty Development. Si tratta di approcci metodologici che allineano ricerca, apprendimento e formazione e che consentono di supportare i docenti universitari a transitare dall'esperienza-lavoro dell'insegnamento all'apprendere dall'esperienza all'interno di consessi dialogici e grupppali (Marsick, & Neaman, 2018).

La tesi che si sostiene è che l'innovazione didattica si configura come un processo che va oltre lo sviluppo delle pratiche dei singoli docenti, collocandosi, invece, su un livello di innovazione organizzativa e coltivazione di comunità di sviluppo professionale. In questo senso, il Teaching and Learning Center rappresenta il presidio formale di sostegno al lancio delle Faculty Community of Learning i cui membri condividono l'impegno comune di disseminare metodologie didattiche *inquiry-based* e proporsi come *innovation leader* nei propri Dipartimenti (Fabbri, & Romano, 2019).

1. Come formare professionisti

Quali modelli di apprendimento, ricerca e formazione per il Faculty Development sono più promettenti nel produrre cambiamenti organizzativi? A quali condizioni è possibile col-

tivare comunità di pratica di docenti in grado di accompagnarne lo sviluppo professionale? Muovendo da questi interrogativi, il contributo approfondisce l'evoluzione delle azioni di sistema e dei percorsi per il Faculty Development realizzati all'interno del Teaching and Learning Center (TLC) dell'Università di Siena, centro di ricerca, formazione e consulenza per l'innovazione didattica inserito nel Santa Chiara Lab.

Il focus verte sui dispositivi formativi per lo sviluppo professionale dei docenti, e sulle sperimentazioni condotte per il lancio di Faculty Community of Learning interdipartimentali. Si articola nel dettaglio il modello di sviluppo professionale basato sull'apprendere dall'esperienza (Fabbri, & Romano, 2017; 2019).

Progettare piattaforme e dispositivi formativi per lo sviluppo della professionalità docente è una sfida che a cui le Università sono chiamate a rispondere già da tempo. Ai docenti universitari viene chiesto di allinearsi alla *mission* professionalizzante dell'Università, intercettare quali saperi, conoscenze ed esperienze sono funzionali alla formazione dei futuri professionisti. Tra i compiti dei docenti c'è progettare ciò che si insegna in aula in funzione delle competenze *core* che i futuri professionisti sono chiamati a possedere, facilitare esperienze di apprendimento che siano significative e vicine agli scenari del mondo del lavoro. Tali esperienze non possono tradursi nella lezione frontale trasmissiva. I modelli di didattica trasmissiva frontale non hanno, difatti, retto alla messa alla prova del mondo del lavoro: i professionisti del futuro non hanno bisogno solo di saperi generali decontestualizzati da problemi specifici, quanto di competenze trasversali e trasformative, capacità di immaginazione e abilità creative per tradurre in pratica ciò che immaginano. Questo implica il pensare ad approcci *work-related*, in cui gli studenti possano cimentarsi con i problemi e le sfide che incontreranno nei contesti professionali e possano farlo adottando modalità partecipative, soluzioni inedite e ad alto tasso di creatività (Fedeli, 2020). Riprendendo la metafora utilizzata da Resnick nel volume "*Come i bambini*" (2018), potremmo dire che i sistemi dell'*Higher Education* sono alle prese con la sfida di formare "professionisti X", professionisti in grado di ridefinire problemi, assumersi responsabilità, prendere decisioni e governare l'inatteso in contesti lavorativi caratterizzati da imprevedibilità e flessibilizzazione. Gli studenti e le studentesse dei corsi di laurea dell'a.a. 2020-2021 probabilmente andranno a svolgere lavori che ancora non hanno trovato una loro definizione e che richiederanno *software*, algoritmi, impalcature tecnologiche che forse solo dieci anni fa non erano immaginabili. Queste profonde e radicali trasformazioni nel mondo del lavoro quali interrogativi pongono ai sistemi formativi? Quali strategie didattiche sono più promettenti nel consentire a studenti e studentesse di misurarsi con i problemi reali che dovranno affrontare?

La posta in gioco è intercettare dispositivi e percorsi di apprendimento che aiutino i giovani a diventare persone che pensano creativamente, capaci di immergersi in un mondo ad alto tasso tecnologico e sviluppare continuamente nuove possibilità per sé e per la loro comunità. Questi orientamenti sono ancora più rilevanti se si considera come l'evoluzione pandemica da Covid-19 abbia esasperato alcune parabole verso cui già tendevano i contesti di lavoro, quali l'incertezza e la precarizzazione delle posizioni professionali. Queste sfide non hanno risposte univoche, ma interrogano la professionalità docente e la *mission* stessa dei sistemi dell'*Higher Education*. A fronte di queste istanze di ripensamento, si stanno affermando sempre di più opzioni metodologiche di tipo investigativo, collaborativo e partecipativo. Il contributo degli studi più recenti sull'apprendimento informale e incidentale in contesti ad alto tasso di complessità (Watkins, & Marsick, 2020) fornisce alcune traiettorie: tecniche di

design thinking, accompagnate da strumenti di indagine, *data visualization modeling*, attività immaginative *scenario-based*, metodologie di progettazione rivoluzionaria, tecniche di apprendimento automatizzato in ambienti immersivi e simulativi (Pendleton-Jullian, & Brown, 2018; Watkins, & Marsick, 2020). Contaminandosi con questi approcci, la didattica in aula si arricchisce con esempi di metodologie *inquiry-based*, *active learning methodologies* e approcci *problem-based* (Watkins, Eileen, & Lodge, 2007): sono metodologie *learner-centered* caratterizzate dalla valorizzazione della partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti, sollecitati a rivedere e mettere in discussione le modalità con cui apprendono, conoscono e costruiscono chiavi di interpretazioni attorno a eventi e problemi che sono ambigui, di incerta definizione e disorientanti.

2. Apprendimento, esperienza, trasformazione

L'ampia letteratura sul tema della innovazione didattica (Fedeli, 2020) converge nel riconoscere l'obiettivo di superare l'attaccamento a modelli didattici frontali non più percorribili. La professionalità dei docenti universitari, al pari di ogni altra professione, non è esente da *bias*, distorsioni (Mezirow, & Taylor, 2011), disallineamenti, tra ciò che si professa, le teorie dichiarate sull'insegnamento universitario, e ciò che di fatto si fa in aula, le pratiche in uso (Schön, & Argyris, 1998). L'*expertise* nel proprio campo disciplinare non è una condizione sufficiente per erogare una didattica di qualità. Spesso si avverte uno scollamento tra ciò che i docenti universitari ricercano, ciò che insegnano e ciò che è utile che gli studenti apprendano per le loro prefigurazioni professionali. Quali setting aiutano comunità professionali di docenti a riflettere sulle proprie esperienze didattiche, sui disallineamenti tra ciò che ricercano, ciò che insegnano e ciò che faranno gli studenti?

Per rispondere a queste domande, come *Teaching and Learning Center* dell'Università di Siena, abbiamo scelto di aprire piste di *inquiry* collaborativa e di confrontarci sia con modelli internazionali, quali quelli dei colleghi delle Università americane già da tempo attive sul fronte dell'innovazione didattica (*Teachers College, Columbia University, Harvard University, Penn State University, University of Georgia, Massachusetts Institute of Technology*), sia con modelli nazionali. Sentivamo la necessità di apprendere insieme a quei colleghi delle altre Università del territorio italiano che si occupano di didattica innovativa e che condividono l'assunto metodologico secondo cui la formazione dei docenti universitari non si traduce in monologhi di "esperti" che insegnano qualcosa a qualcuno, ma nella costruzione di percorsi di apprendimento tra pari in cui poter rendere oggetto di riflessione critica la propria esperienza (Weimer, 2020), i dilemmi disorientanti e gli incidenti critici incontrati dentro e fuori dall'aula (Fabbri, & Romano, 2019; Romano, 2020).

Abbiamo superato l'illusione romantica di progettare i percorsi a sostegno dello sviluppo professionale dei docenti come momenti formativi spot per l'acquisizione di competenze strumentali (Bolisani et al., 2020). Abbiamo optato per quegli approcci che tematizzano la formazione come accompagnamento delle pratiche professionali, per transitare dall'esperienza lavoro all'esperienza apprendimento (Fabbri & Romano, 2019). La riflessione per apprendere *attraverso e dall'esperienza* è la componente fondamentale del nostro modello di sviluppo professionale dei docenti (Marsick, & Neaman, 2018; Fabbri, 2019). I docenti sono professionisti che utilizzano il valore dell'esperienza concretamente vissuta in relazione ai problemi con cui si confrontano (Steinert, 2019, p. 3). L'*outcome* di questi percorsi riflessivi

non è riconducibile a un cambiamento immediato, ma alla possibilità di rendere visibili i meccanismi automaticamente adottati (e probabilmente disfunzionali per gli studenti) nonché i comportamenti distorti agiti nelle proprie routine didattiche.

3. Transitare dall'esperienza lavoro all'apprendere dall'esperienza

Il Teaching and Learning Center (TLC) dell'Università di Siena è diventato, in questo senso, la palestra-laboratorio per lo sviluppo professionale dei docenti e l'innovazione didattica. La *mission* originale del centro è stata proporre percorsi di accompagnamento dei docenti novizi ed esperti nella valorizzazione del loro profilo professionale e nella sperimentazione di metodologie *learner-centred*, *problem-based*, ed *experience-based* (Fabbri, & Romano, 2018).

Nel primo biennio di attività 2016-2017, sono stati organizzati interventi formativi per promuovere nei docenti coinvolti la consapevolezza delle scelte didattiche adottate, la capacità di analizzare l'incidenza delle modalità di insegnamento sull'apprendimento degli studenti, la competenza nella scelta di strategie valutative affidabili. Sono stati chiamati docenti facilitatori provenienti da Università straniere da sempre interessati ai temi della didattica innovativa in aula (Fabbri, & Romano, 2018). A partire dal 2018 sono stati progettati e realizzati workshop mensili tenuti da docenti internazionali e italiani sui temi della didattica universitaria (progettazione per competenze; scrittura dei *syllabi* per *learning outcomes*; *assessment* formativo; *problem-based learning*; *team based learning*).

In alcuni Dipartimenti, quali il Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale cui afferisce chi scrive, le azioni per lo sviluppo professionale dei docenti hanno incluso anche le attività di Peer Observation e *classroom visit*. Nelle sessioni di Peer Observations, colleghi di sociologia, psicologia, filosofia, pedagogia si sono confrontati con altri colleghi sulle pratiche didattiche adottate nella lezione (lezione frontale, *student team learning*, discussione collettiva, scenari stimolo, studi di caso, ecc.), sulle metodologie di facilitazione, sulle piattaforme di *e-learning* utilizzate, sulle procedure di valutazione dei *feedback* degli studenti. Alle visite seguiva un report e un momento di *feedback* dettagliato che individuava, con un approccio di *peer assessment* costruttivo, punti di forza/debolezza e aree da implementare. Sistematicamente all'inizio e alla fine di ogni semestre, venivano e vengono organizzate assemblee dei docenti, finalizzate allo scambio di buone pratiche, a momenti di allineamento sui *learning outcomes* e sui profili degli studenti in uscita, nell'impegno comune per l'innalzamento della qualità della didattica.

Nel TLC, già a partire dal 2017, tuttavia, un gruppo di 17 docenti dell'Ateneo senese si è aggregato attorno all'interesse di approfondire le metodologie attive di sviluppo e le pratiche didattiche partecipative da sperimentare in aula, costituendo la prima Faculty Community of Learning. Erano docenti *senior* e ricercatori *junior* afferenti a gruppi disciplinari diversi, rappresentanti delle aree umanistiche, giuridiche, economiche, sociologiche e politiche, con livelli differenti di *expertise* e di anzianità di carriera, interessati a qualificarsi come *change manager* di innovazione didattica.

I nostri ancoraggi concettuali hanno fatto riferimento agli studi sulle comunità di pratica (Wenger, McDermott, & Snyder, 2007; Stark, & Smith, 2016), agli approcci *practice-based* nell'*Higher Education* (Billett, Harteis, & Gruber, 2014) e ai costrutti di apprendimento dall'esperienza e attraverso l'esperienza (Fabbri, & Romano, 2017) per costruire i modelli di

facilitazione della comunità professionale di *faculty* che stava nascendo. Il dispositivo formativo delle *learning community* consente di progettare sessioni di apprendimento tra pari a carattere partecipativo.

Nei meeting della prima Faculty Community of Learning, sono state adottate metodologie di facilitazione *work-related* quali l'*Action Learning* e l'*Action Learning Conversation* (O'Neil, & Marsick, 2009). I partecipanti si sono confrontati partendo dai loro dilemmi disorientanti e dalle criticità che riscontrano in aula: abbandono degli studenti a metà corso, frequenti assenze, valutazioni basse alle prove di esame, valutazioni della didattica negative da parte degli studenti, soprattutto non frequentanti.

In occasione di un workshop, facilitato da una docente *senior* e da una ricercatrice *junior*, ad esempio, abbiamo preso parte a una sessione di *Action Learning Conversations* (ALCs) con un gruppo di dodici colleghi provenienti da corsi di laurea di area scientifica (ingegneria, chimica, scienze biologiche, medicina), con età dai 30 anni ai 50 anni. E., collega di chimica organica, ha esposto il suo spaesamento per il fatto che alle sue lezioni gli studenti faticano a frequentare, abbandonano l'aula dopo poche lezioni, sono disattenti e alle prese con i propri cellulari. Durante il corso c'è un abbandono da parte dei frequentanti, che diminuiscono fino al 50% rispetto alle prime lezioni. Inizialmente l'accento del processo di *question storming* verte sugli studenti e sulla loro disattenzione. Grazie a domande di specificazione, chiarificazione e confronto rivolte dal gruppo dei docenti, previste dal protocollo dell'ALCs, la questione è stata ricollocata nei termini di *che cosa possiamo fare in qualità di docenti per facilitare gli studenti nelle prime lezioni del corso, quando è più facile che percepiscano l'insegnamento delle nostre materie come ostico o astratto*.

La Figura 1 sintetizza il modello di formazione dei docenti attraverso l'apprendimento dall'esperienza nelle *Faculty Community of Learning* del TLC dell'Università di Siena.



Figura. 1: Il modello di apprendimento dall'esperienza come dispositivo di formazione dei docenti (fonte: elaborazione personale delle autrici)

4. Faculty Community of Learning @UNISI. Approcci sociocratici per il Faculty Development

Dopo il primo biennio di attività, si è avvertita l'esigenza di separare il primo nucleo aggregato di docenti in: a) una Faculty Community of Learning tra docenti più esperti, già da tempo impegnati nella sperimentazione di approcci di didattica investigativa – pensiamo a un insegnamento a medicina, in cui il professore parte dei casi per spiegare la clinica medica; b) una Faculty Community of Learning composta da RTD-B, professori neo immessi, provenienti da tredici Dipartimenti, da quello di Scienze Storiche e Beni Culturali a quello di Ingegneria dell'Informazione e Scienze della Vita.

In questa sede ci concentreremo soprattutto sulla Faculty Community of Learning dei docenti neo-immessi per raccontarne il lancio e la sua evoluzione. L'attenzione per i docenti neoassunti muove dalla constatazione che fare ricerca e fare didattica non sono due competenze innate o che si sviluppano necessariamente di pari passo, ma sono competenze che si coltivano all'interno di setting di "apprendistato collaborativo professionale", come quello offerto dal contesto della Faculty. In quest'ultima, ogni docente assume il ruolo di "esploratore", *change agents* e *innovation leader* nel suo corso di studio e Dipartimento. Vengono condivisi progetti di miglioramento della didattica dei corsi dei docenti coinvolti, attuati attraverso contaminazioni promettenti con metodi di *inquiry-based* e *problem-based Learning* (Steinert, 2019).

I *key-points* della mission di questa Faculty Community of Learning sono:

- 1) supportare gli studenti nel prefigurare la propria identità professionale dal momento in cui accedono all'Università;
- 2) creare un laboratorio-*hub* per l'innovazione didattica e il sostegno allo sviluppo professionale dei docenti universitari;
- 3) familiarizzare con le tecnologie per gestire forme di didattica ubiqua;
- 4) disseminare approcci didattici di tipo *problem-based* e *inquiry-based* nei propri insegnamenti;
- 5) progettare e condividere i programmi di insegnamento all'interno di comunità accademiche e organismi di governo.

Si articolerà soprattutto il cambiamento metodologico sui percorsi di Faculty Development al Teaching and Learning Center, che si è tradotto nella transizione da un approccio formale – interessato alla disseminazione delle metodologie didattiche *problem-based* negli insegnamenti – a un approccio informale, di tipo *bottom-up* (Steinert, 2019) che segue un modello sociocratico di organizzazione e gestione della *governance* (Buck, & Villines, 2017). È un orientamento affine alle comunità di pratica (Stark, & Smith, 2016), ma più orientato a una *governance* consensuale e a processi decisionali *competence-based* (Steinert, 2019)

Perché un modello sociocratico e competence-based per la Faculty Community of Learning

I modelli di *governance* sociocratici indicano sistemi di gestione della *leadership* flessibili, basati sulle competenze e dinamici, adottati all'interno di gruppi di lavoro e comunità professionali (Buck, & Villines, 2017). Le coordinate metodologiche di questi approcci poggiano sulla prospettiva di gruppi che si auto-organizzano in funzione di compiti, attese, capacità e impegno, e in cui tutti i membri possono contribuire secondo modalità che sono concordate e negoziate.

La Faculty Community of Learning degli RTD-B dell'Università di Siena si è ispirata a un modello sociocratico, improntato sul principio di una *governance* condivisa e flessibile, funzionale alle competenze più che ai ruoli accademicamente ricoperti. È così che la funzione di *community leader* è esercitata da una docente di chimica organica, professore associato, e non da un collega di area pedagogico-didattica, o che un professore ordinario di chirurgia cardiaca si riconosce come “novizio” di metodologie didattiche per l'*online learning* ma partecipa volentieri alle attività della *community* e se ne fa promotore presso il proprio Dipartimento (Stark, & Smith, 2016; Bolisani et al., 2020).

Le decisioni sono distribuite per aree di competenza: il metodo decisionale si basa sulla negoziazione e l'uso del *feedback*, per cui si coinvolge di volta in volta gli attori interessati alle decisioni che sono da prendere. Tutto ciò riduce le tensioni di potere e favorisce lo scambio e il dialogo in funzione della creatività. Non c'è l'esperto “assoluto” di qualcosa, un collega di un altro Dipartimento può fornire indicazioni preziose – per esempio – su come chiarire i metodi di valutazione degli esami nel *syllabus*, perché ha approfondito questo aspetto, oppure si possono dialogare aspetti che di solito sono trascurati perché considerati “collaterali” rispetto alla preparazione delle lezioni, pur contribuendo all'efficacia didattica, come l'organizzazione delle slide o la struttura della lezione in presenza.

Gli approcci sociocratici e *practice-based* adottano una prospettiva transdisciplinare: più che cercare di ricomporre il mosaico dei molteplici interessi disciplinari in gioco, ne fanno una variabile di indagine, e sottolineano come il “rigore” della collaborazione, del dialogo e del confronto consenta di ridurre le asimmetrie informative e avvicinarsi ad una definizione condivisa delle questioni su cui si sta lavorando, sviluppando una possibile procedura di supporto al *sense-making* condiviso (Shani, Guerci, & Cirella, 2014). Consentono ai diversi docenti di decidere come posizionare i diversi interessi, le diverse competenze o incompetenze. In questo senso, lo sviluppo professionale assomiglia sempre più a una pratica sociale che avviene dentro le comunità e si connota come processo relazionale, ovvero come esito di scambi, confronti, contraddittori dentro arene discorsive situate nei problemi reali. La *Faculty* e la sua *governance* dinamica costituiscono il dispositivo di facilitazione e coltivazione di questi processi (Buck, & Villines, 2017).

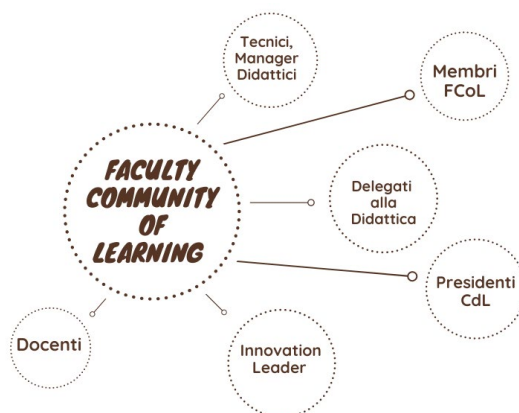


Figura 2. Il modello sociocratico della Faculty Community of Learning
(Fonte: elaborazione personale dell'autrice)

Le riunioni periodiche, le teleconferenze, l'attività di interazione in sincrono e in asincrono scandiscono il ritmo della Faculty Community of Learning. I cerchi rappresentano i gruppi e i nuclei di lavoro che di volta in volta si possono costituire all'interno del proprio Dipartimento. Dato che il sostegno alla Faculty Community of Learning dipende sia dagli attori organizzativi con incarichi di *governance*, quali presidenti dei corsi di laurea, delegati alla didattica, direttori di Dipartimento, sia dai colleghi del Dipartimento, è importante offrire loro proposte convincenti e sperimentazioni di didattica innovativa basate su argomenti utili a problemi e questioni tematizzati come significativi. Questi argomenti dovrebbero essere in grado di scrivere il valore potenziale della Faculty Community of Learning per l'intera organizzazione accademica.

Tale operazione è funzionale anche per spiegare ai membri della Faculty Community i vantaggi della loro partecipazione: il tempo e le risorse che guadagnano non dovendo più cercare informazioni o reinventare strumenti che già esistono in altre nicchie dell'Università, la possibilità di condividere tecniche, *software* e piattaforme, la promozione di cambiamenti di tipo *bottom-up*.

È nella direzione sin qui tratteggiata che si colloca la proposta di lanciare un *Festival della Didattica Trasversale*, aperto a tutti i direttori dei Dipartimenti, i Delegati alla didattica e ai docenti interessati presentata all'inizio del 2020. In quei mesi accade, tuttavia, qualcosa di inaspettato: un'emergenza epidemiologica che chiede al mondo intero di fermarsi e alle istituzioni di ogni ordine e grado di virare improvvisamente verso didattiche a distanza e forme ubique che la letteratura definisce come *emergency remote teaching* (Hodges, et al., 2020). I docenti universitari rispondono con prontezza all'urgenza di lezioni online sincrone e asincrone pur tentando di preservare il criterio di una didattica di qualità ed alto tasso di interattività (Fedeli, 2020).

Per i membri della *Faculty Community of Learning*, la necessità di trovarsi e confrontarsi anche all'interno di uno scenario emergenziale si è tradotta nell'apertura di traiettorie di *inquiry* collaborativa e *multistakeholder*. Ad un dilemma disorientante collettivo (Watkins, & Marsick, 2020) non è possibile rispondere in modo univoco. È stata condivisa la necessità di lavorare in una logica collaborativa insieme ad attori organizzativi interessati dal cambiamento verso modelli di insegnamento *online*: studenti, tutor, tecnici, Instructional Designer, colleghi di altre Università che offrivano approfondimenti e suggestioni metodologiche.

Quali sono i modelli promettenti di didattica online? Come intercettare e mappare pratiche didattiche promettenti anche al di fuori dei confini della propria Università o del proprio settore disciplinare per far fronte alla didattica emergenziale? Come prefigurare gli scenari futuri della didattica digitale integrata in funzione di una riapertura post Covid-19? Il tentativo di rispondere a questi interrogativi si è tradotto nella costruzione di consessi dialogici di ricerca, formazione e sviluppo professionale. È così che il *Festival della Didattica Trasversale* è diventato il *Festival della Didattica Attiva Blended*, realizzato in data 16 luglio 2020.

5. Domande *open-ended*

Come Teaching and Learning Center dell'Università di Siena, intendiamo incrementare le attività di ricerca per l'innovazione didattica e la sperimentazione delle *active learning methodologies*. Oltre ad aver costruito già un primo *learning path* di apprendimento per lo sviluppo professionale dei docenti a cui corrisponde un *OpenB@dge*, *StartTeaching@unisi*, stiamo investendo nella coprogettazione di un *learning path* intermedio per i docenti della

Faculty Community of Learning e allo sviluppo di un piano di *peer mentoring* tra docenti esperti e docenti neo-immessi.

Di fronte ai dilemmi disorientanti che la pratica professionale dei docenti pone, e rispetto ai quali il bagaglio di saperi disciplinari spesso non è sufficiente, i docenti universitari possono aprire forme di indagine generative di nuove conoscenze. Da qui la convinzione che sono promettenti quelle metodologie e quegli approcci *open-ended* che allineano sviluppo delle comunità di docenti, apprendimento, ricerca e azione. Gli studi che stiamo conducendo sugli approcci *practice-based* al Faculty Development ci consentono, a questo proposito, di intercettare dispositivi di validazione di pratiche situazionali intenzionalmente “a bassa definizione”. Questi rimandano a cornici epistemologiche *practice-oriented* che prefigurano un movimento di generazione di conoscenze che, circolando, dà luogo a forme di apprendimento che dalla pratica hanno origine e alla pratica ritornano. Più che presentare percorsi di formazione che seguono logiche formali, *top-down* e lineari, si ricercano setting di facilitazione dove l’indagine e la riflessione sulla propria pratica professionale sia frutto della rete di relazioni, azioni e negoziazioni ancorate ai significati, alla materialità e alle conoscenze situate in quelle comunità professionali in apprendimento (Stark, & Smith, 2016).

Riferimenti bibliografici

Argyris C., & Schön D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini Editore.

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

Billet S., Harteis C., & Gruber H. (eds.) (2014). *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht: Springer.

Bolisani E., Fedeli M., De Marchi V., & Bierema L. (2020). *Together we win: Communities of Practice to Face the COVID Crisis in Higher Education*. In A. Wensley, & M. Evans (eds.), *Proceedings of the 17th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organisational Learning ICICKM 2020*, 72-80.

Coggi C. (eds.) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.

Fabbri L., & Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.

Fabbri L., & Romano A. (2018). Innovazione didattica e professionalizzazione dei saperi. Il caso del Teaching and Learning Center dell’Università di Siena. *Education Sciences & Society*, 9 (2), 8-19.

Fabbri L., & Romano A. (2019). Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. *New Directions on Adult and Continuing Education, Fostering Employability in Adult and Higher Education: An International Perspective*, 163, 53-65.

Fedeli M. (2020). *Le sfide della didattica in tempi di Covid-19*. In M. Fedeli, D. Mapelli & C. Mariconda (eds.), *Teaching4Learning@Unipd. L'innovazione didattica all'Università*

di Padova. *Teorie, ricerche e pratiche*, 9-16, Padova: Padova University Press.

Fedeli M., & Taylor W.E. (2017). *Strategie per l'innovazione didattica. L'esperienza di un teachers' study group*. In E. Felisatti, & A. Serbati (eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, 184-194. Milano: FrancoAngeli.

Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., & Bond A. (2020) *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*.

Retrieved at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning><https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

Lotti A., & Lampugnani A.P. (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.

Marsick V. J., & Neaman A. (2018). *Adult Informal Learning*. In: Kahnwald N., Täubig V. (Hrsg.), *Informelles Lernen*. Berlin: Springer.

Mezirow J., & Taylor E. W. (eds.). (2011). *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: John Wiley.

O'Neil J., & Marsick V. J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, 20 (1), 2, 19-24.

Pratt D.D., Smulders D., & Associates (2016). *Five perspectives on teaching: Mapping a plurality of the good*. Malabar, FL: Krieger.

Resnick M. (2018). *Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi*. Trento: Erickson.

Shani A. B., Guerci M., & Cirella S. (a cura di) (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.

Stark A.M., & Smith G.A. (2016). Communities of practice as agents of future faculty development. *Journal of Faculty Development*, 30 (2), pp. 59-67.

Steinert Y. (2011). Commentary: Faculty development: The road less traveled. *Academic Medicine*, 86 (4), 409-411.

Steinert Y. (2019). Faculty Development: From rubies to oak. *Medical Teachers*, 42 (4), 429-435.

Watkins C., Eileen C., & Lodge C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2020). Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19. *Advances in Developing Human Resources*. <https://doi.org/10.1177/1523422320973656>.

Weimer M. (2020). *A Learner-Centered Teaching Update*. In M. Fedeli, D. Mapelli & C. Mariconda (eds.), *Teaching4Learning@Unipd. L'innovazione didattica all'Università di Padova. Teorie, ricerche e pratiche*, 17-28. Padova: Padova University Press.

Wenger E., McDermott R., & Snyder W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Milano: Guerini e Associati.