

Learning to teach: the pilot programme to improve faculty members teaching skills at the University of Milano-Bicocca

Apprendere per insegnare: il progetto pilota di formazione didattica ai docenti dell'Università Bicocca

Elisabetta Nigris^a

^a *Università degli Studi di Milano-Bicocca*, elisabetta.nigris@unimib.it

Abstract

In connection with recent researches on the educational development of faculty members both national and international, this paper presents a pilot training programme to improve faculty members teaching skills at the University of Milano-Bicocca, called “Teaching large classroom”. It started in 2016-2017. This project, structured in a 12 hours workshop, is linked to the studies on primary school teacher training and educational development conducted by the author and also to the francophone tradition on educational development in higher education. The paper shows the theoretical framework of the training, its methodological premises and the first results of the pilot programme.

Keywords: teaching large classroom; educational development; higher education; adult education.

Abstract

Il presente contributo, ponendosi in continuità con gli studi sullo sviluppo professionale dei docenti universitari in ambito italiano e internazionale, si propone di descrivere il progetto di formazione didattica rivolto ai docenti dell'Università degli Studi di Milano Bicocca e denominato “Workshop di didattica per la grande aula”, avviato nel corso dell'anno accademico 2016-2017. Tale progetto si iscrive nella traiettoria di ricerca avviata dall'autrice nel campo della formazione degli insegnanti e, facendo riferimento alla tradizione francofona sulle metodologie di formazione dei docenti nell'higher education si struttura in un workshop intensivo di 12 ore. In questa sede si illustrano le premesse teoriche e metodologiche del presente progetto e si presentano i primi risultati dell'edizione pilota.

Parole chiave: didattica grande aula; didattica universitaria; sviluppo professionale docenti; formazione degli adulti.

1. Premessa: la trasformazione dell'istituzione universitaria e del ruolo del docente

Il progetto pilota di formazione didattica dei docenti dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca che si intende presentare si colloca nell'ambito degli studi sull'higher education (Tight, 2008), che ha visto un particolare sviluppo negli ultimi anni anche nel contesto internazionale (Frenay et al., 2010; Kehm & Musselin, 2013; Langevin, Grandtner & Ménard, 2008;) e nazionale (Felisatti & Serbati, 2014; Galliani 2011). In questa sede si illustrano, accanto alla cornice teorica e metodologica del progetto formativo "Workshop di Didattica per la Grande Aula", i risultati delle prime due fasi della ricerca, con il proposito di avviare fin da queste fasi iniziali del lavoro di ricerca un dibattito aperto, rivolto tanto all'analisi dei modelli di intervento formativo, quanto al confronto sulle modalità di valutazione dell'impatto formativo di tali interventi, considerata la limitata letteratura di riferimento (Gibbs & Coffey, 2004) e l'urgenza politico-istituzionale (EC, 2017). Inoltre, l'analisi delle prime due fasi è indispensabile per poter progettare e realizzare la terza fase, che verrà sottoposta poi ad un monitoraggio più articolato.

1.1. La formazione pedagogico-didattica dei docenti in ambito europeo

Gli obiettivi posti da Europa 2020 rispetto alla percentuale di laureati dei Paesi membri – 40% della popolazione compresa nella fascia di età 30-34 anni; 26% è, invece, l'obiettivo fissato per l'Italia – e le indicazioni fornite dal rapporto European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions (2013) dell'High Level Group on the Modernisation of Higher Education, suggeriscono la promozione di cambiamenti delle istituzioni universitarie finalizzate al miglioramento della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento. Tale documento sottolinea, attraverso una serie di indicazioni specifiche (ivi, p. 64), la necessità di supportare il personale docente nello sviluppo di competenze pedagogico-didattiche, con particolare riferimento all'estensione a tutti i docenti di programmi certificati di formazione all'insegnamento, iniziale e continua (Recommendation 4), alla considerazione della qualità dell'insegnamento nei meccanismi di progressione della carriera (Recommendation 5), all'introduzione di strumenti di valorizzazione per i docenti meritevoli dell'innalzamento della qualità didattica (Recommendation 6).

Più di recente e in continuità con tali indicazioni, il report di Eurydice (EC, 2017) *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff 2017* si è interrogato sulle effettive opportunità di sviluppo professionale offerte ai docenti delle università europee e ha messo in evidenza, facendo riferimento allo studio Euroac, una situazione di profonda disomogeneità tra i Paesi membri, con alcuni sistemi universitari che garantiscono occasioni di formazione pedagogico-didattica per oltre la metà degli accademici – Irlanda, Regno Unito e Paesi Bassi (Teichler & Höhle, 2013) – e altri (Italia e Polonia) che offrono a meno del 10% tale opportunità formativa. Un simile paesaggio variegato era stato già restituito dall'indagine Nettle – Network of European Tertiary Level Educators (Kalman, 2008; Van de Ven, Koltcheva, Raaheim & Borg, 2008) – che si è proposta di fornire un approfondimento sui programmi di formazione all'insegnamento dei docenti universitari, analizzando 35 istituzioni accademiche di 23 Paesi europei.

1.2. La professionalità docente e lo sviluppo professionale: due concetti correlati e polisemici

La difformità dei programmi formativi cui si è fatto cenno è da leggersi in relazione ad altri

due caratteri di eterogeneità nelle politiche di formazione dei docenti: da un lato la pluralità di definizioni della professionalità del docente accademico; dall'altro il concetto, anch'esso fortemente polisemico (Uwamariya & Mukamurera, 2005), di sviluppo professionale di tale figura. Rispetto al primo ambito, alcune prospettive di indagine si soffermano maggiormente a delineare il profilo professionale del docente universitario focalizzando l'attenzione sulle funzioni di ricerca e di insegnamento (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005), mentre altre abbracciano anche gli aspetti relativi alla leadership, alla gestione di risorse umane e al coordinamento organizzativo (Wilkerson & Irby, 1998), proponendo, in questo modo, una definizione caratterizzata da competenze plurali (Arreola, Theall & Aleamoni, 2001).

Analogamente, il concetto di sviluppo professionale fa riferimento ad un campo semantico variegato (Fraser, Gosling & Sorcinelli, 2010), definito, nell'ambito di studi dell'higher education, con almeno otto differenti termini (Fraser et al., 2010): *instructional development* (utilizzato per descrivere gli aspetti prettamente didattici del lavoro del docente); *curriculum development* (focalizzato sulla progettazione del programma degli insegnamenti da erogare o dei corsi di laurea); *professional development* (termine centrato, dal punto di vista del docente, sul processo di costruzione della carriera accademica); *organizational development* (dedicato agli aspetti professionali relativi alla gestione e al coordinamento degli elementi istituzionali del lavoro accademico); *faculty development* (utilizzato soprattutto in Regno Unito, Australia e Nuova Zelanda per descrivere lo sviluppo personale, professionale e organizzativo del docente) e *academic development* (usato in ambito nordamericano come sinonimo di *faculty development*). Infine e in continuità con la prospettiva proposta da Frenay, Jorro e Poumay (2011), in questa sede si fa riferimento al termine *educational development*, che si concentra sul percorso di trasformazione della professionalità pedagogico-didattica del docente e, al contempo, ne considera le influenze e il ruolo giocato dal contesto professionale.

2. L'avvio di un progetto pilota di formazione pedagogico-didattica presso l'Ateneo di Milano-Bicocca

In risposta alle trasformazioni evidenziate sopra, ai più recenti contributi scientifici sulla formazione all'insegnamento dei docenti universitari, in continuità con le indicazioni di intervento riportate nei documenti di Eurydice e High Level Group on the Modernisation of Higher Education e facendo riferimento alla tradizione francofona sulle metodologie di formazione dei docenti nell'higher education (Frenay & Bedard, 2004; Langevin, 2007), l'Università degli Studi di Milano Bicocca ha avviato nel Gennaio 2017 un progetto pilota volto al miglioramento delle competenze pedagogico-didattiche dei docenti dell'ateneo e all'innalzamento della qualità della didattica erogata nei diversi dipartimenti e corsi di laurea.

2.1. Le fasi e gli obiettivi del progetto pilota

Il progetto pilota ha perseguito l'obiettivo di fornire indicazioni progettuali specifiche per la formalizzazione della proposta formativa e per lo sviluppo della terza fase.

La prima annualità del percorso si è strutturata in tre fasi:

1. fase iniziale (gennaio-aprile 2017) di ricerca bibliografica e di mappatura dello stato dell'arte riguardante la formazione pedagogico-didattico dei docenti

- universitari (approfondimento dei principi teorici e analisi di programmi formativi di altre istituzioni accademiche, in particolare europee e canadesi);
2. fase di progettazione e realizzazione del workshop “Didattica per la grande aula” nella modalità full immersion (giugno 2017-febbraio 2018) rivolto a docenti di diversi dipartimenti dell’ateneo e strutturato in tre moduli consecutivi di quattro ore ciascuno (Figura 1) mediante raccolta di questionari;
 3. fase di valutazione dell’impatto formativo sulla pratica didattica dei docenti coinvolti e sviluppo di proposte formative rivolte ai diversi insegnamenti e dipartimenti (febbraio 2018-febbraio 2019); questa fase verrà monitorata mediante l’utilizzo di diversi strumenti di raccolta dati: questionari, interviste in profondità, video-osservazione in aula.

In questa sede si presentano i risultati delle prime due attraverso i dati dei questionari raccolti al termine dell’intervento formativo e a distanza di circa un mese.

2.2. La struttura dell’intervento formativo: obiettivi, temi e metodologie

Temi e Attività	Metodologie
<p>Primo modulo: quattro ore Titolo: Il processo di insegnamento e apprendimento: quale comunicazione?</p>	
<p>1. Introduzione e presentazione dei partecipanti (restituzione questionario) 2. Analisi di una lezione frontale 3. Lezione frontale: attivare gli studenti anche quando ascoltano</p>	<p>1. Lezione frontale / Lezione dialogata 2. Visione video / Video-analisi / Discussione (piccolo e grande gruppo) 3. Lezione frontale / Lezione dialogata</p>
<p>Secondo modulo: quattro ore Titolo: Attivare gli apprendimenti degli studenti: la discussione in aula</p>	
<p>4. La discussione come metodologia di insegnamento e apprendimento 5. Analisi dei contenuti disciplinari: difficoltà degli studenti e metodologie didattiche per favorire apprendimento 6. Le differenti tipologie di lezioni</p>	<p>4. Lezione frontale / Lezione dialogata / Discussione (grande gruppo) 5. Attività a coppie di analisi di una pratica didattica / Discussione in grande gruppo 6. Lezione frontale / Lezione dialogata</p>
<p>Terzo modulo: quattro ore Titolo: Attivare gli apprendimenti degli studenti: domande, consegne e incipit</p>	
<p>7. Domande e consegna: fondamenti teorici e analisi delle pratiche didattiche 8. Le domande del docente e degli allievi 9. “Trucchi” e strategie per coinvolgere gli studenti nella grande aula</p>	<p>7. Lezione frontale / Lezione dialogata 8. Discussione (grande gruppo) /Attività di simulazione in grande gruppo 9. Lezione frontale / Lezione dialogata</p>

Figura 1. Programma schematico del workshop “Didattica per la grande aula”.

Come è possibile osservare nella tabella, i temi oggetto di apprendimento dei tre moduli che compongono l’intervento formativo fanno riferimento a tre ambiti principali della ricerca riguardante la didattica nella grande aula (Carbone, 1998; Stanley & Porter, 2002):

1. la comunicazione didattica nella grande aula e l'interazione tra docente e studente e tra studenti (attività 2, 3, 4, 6);
2. la consegna come strumento di attivazione delle risorse degli studenti (attività 7, 8, 9);
3. la selezione dei contenuti disciplinari di apprendimento (attività 5).

Ognuno dei tre moduli presenta obiettivi di apprendimento complementari: il primo modulo intende sviluppare la capacità di analisi della modalità comunicativa nella grande aula e il riconoscimento di strategie efficaci nella gestione della discussione e degli scambi comunicativi. Gli obiettivi riguardanti il secondo modulo fanno riferimento alla capacità di porre domande e richieste efficaci nel contesto della grande aula al fine di attivare i ragionamenti degli studenti e alla capacità di individuare gli obiettivi di apprendimento attesi dagli studenti in maniera specifica. Infine, relativamente al terzo modulo si intende sviluppare capacità di analisi delle pre-conoscenze e mis-concezione degli studenti, alla capacità di selezionare contenuti disciplinari di apprendimento in relazione al contesto specifico di insegnamento.

3. Linee di continuità nella progettazione dell'intervento formativo tra formazione degli adulti e formazione dei docenti universitari

Come osservato in precedenza, il progetto pilota che si sta presentando si iscrive nella traiettoria di ricerca avviata dall'autrice e dal gruppo di ricerca che coordina nel campo della formazione degli insegnanti (Balconi, 2017; Nigris & Zecca, 2015). Tale esperienza scientifica ha favorito, in sede di mappatura bibliografica e di progettazione dell'intervento formativo, una contaminazione tra diverse tradizioni di studi: quella sullo sviluppo professionale degli adulti, le ricerche sulla formazione degli insegnanti primari e secondari e, infine, i più recenti contributi sulla formazione dei docenti universitari. Tale commistione ha permesso di individuare tre ambiti di lavoro in base ai quali progettare l'intervento formativo:

- la valorizzazione del patrimonio esperienziale del docente in formazione (paragrafo 3.1);
- il ruolo delle credenze nel processo di sviluppo professionale (paragrafo 3.2);
- la didattica per problemi e l'apprendimento significativo (paragrafo 3.3).

3.1. Valorizzare il patrimonio esperienziale dei docenti: le metodologie formative di gruppo

Gli studi sulla formazione degli adulti (Knowles, 1973, Mezirow, 2003) affermano che il patrimonio esperienziale, conoscitivo e professionale del soggetto in formazione va sollecitato attraverso metodologie di tipo attivo al fine di promuovere un apprendimento basato sulla comprensione dei processi di costruzione delle conoscenze e dei saperi. In continuità con tale assunto, la letteratura internazionale sull'higher education mostra che la formazione dei docenti accademici favorisce tale modalità di apprendimento anzitutto mediante metodologie attive basate sul confronto inter-soggettivo, sia in risposta alla condizione di isolamento che contraddistingue tanto i docenti neo-immessi (Bazeley, 2003), quanto i docenti con esperienza (Mamtora, 2004), sia in relazione alla crescente attenzione a forme di supporto continuo alla formazione accademica in contesti di gruppo (Arpin & Capra, 2008) analogamente a quanto accade con i *beginner teachers* in ambito scolastico durante la fase di *induction* (Balconi, 2015).

3.2. Il ruolo delle credenze nello sviluppo professionale

Gli studi sulla formazione degli adulti e degli insegnanti in servizio (Pajares, 1992), hanno diffusamente affrontato il ruolo attivo delle credenze nel processo di concettualizzazione della realtà (Moscovici, 1984), tanto rispetto all'elaborazione dei contenuti di insegnamento e apprendimento, in particolare quelli di ambito scientifico (Bryan & Atwater, 2002) e matematico (Berg, 1998), quanto in relazione alla comprensione delle scelte compiute nella pratica didattica (Nespor, 1987) e all'efficacia dell'apprendimento nei contesti di formazione (Richardson, 1996).

In maniera analoga, i diversi autori che nell'ultimo decennio si sono occupati delle credenze dei docenti universitari rispetto all'insegnamento e apprendimento (Demougeot-Lebel & Perret, 2011; Norton, Richardson, Hartley, Newstead & Mayes, 2005), affermano che tali credenze, benché siano profondamente differenziate e non siano riscontrabili correlazioni in funzione dell'esperienza di insegnamento, possiedono un ruolo determinante nell'influenzare la pratica di insegnamento, mentre non sempre si rileva che tale ruolo sia altrettanto decisivo rispetto alla trasformazione dei comportamenti nella pratica didattica (Coffey & Gibbs, 2000).

In continuità con tali esiti, gli aspetti che sono maggiormente rilevanti per l'intervento formativo che si sta descrivendo riguardando, per un verso, la somministrazione di un questionario nella settimana precedente l'avvio del workshop, dall'altro la considerazione, di uno degli elementi impliciti che maggiormente influenza la pratica didattica dei docenti universitari, quella relativa allo studente ideale, con il proposito di attivare una riflessione sul ruolo di tale credenza rispetto alle scelte didattiche.

3.3. La didattica per problemi e l'apprendimento significativo nella formazione degli adulti

Come osservato poco sopra, la formazione degli adulti (Knowles, 1973, Mezirow, 2003) raccomanda che i temi oggetto di apprendimento siano selezionati in base alla significatività attribuita dai soggetti in formazione al fine di favorire l'attivazione degli aspetti motivazionali. L'aspetto della significatività è anche riferibile alla tradizione di studi sulla didattica per problemi (Hung, Jonassen & Liu 2008) ed è stato lungamente approfondito nei contributi di higher education, in particolare rispetto alla costruzione di curriculum nei corsi di laurea di ambito medico (Boud & Feletti, 1997; Neame, 1981). In anni più recenti la didattica per problemi è stata indagata con maggiore dettaglio come metodologia di insegnamento per la grande aula in diversi contesti accademici e gli studi principali (Klegeris & Hurren, 2010; Pastirik, 2006;) ne illustrano l'efficacia formativa tanto in relazione alla motivazione degli studenti quanto allo sviluppo di apprendimenti complessi. L'approccio della didattica per problemi è presente all'interno del workshop "Didattica per la grande aula" con una doppia veste: da un lato come oggetto di apprendimento riguardante le metodologie attive utilizzabili nella grande aula; dall'altro come metodologia finalizzata alla promozione di un cambiamento concettuale.

4. I quattro assi della progettazione dell'intervento formativo

In continuità con la prospettiva illustrata poco sopra caratterizzata dalla commistione di ambiti di ricerca complementari sulla formazione degli adulti e degli insegnanti, si riportano di seguito quattro assi su quali è stata costruita l'architettura dei tre moduli che

compongono il workshop: asse della progettazione; asse delle metodologie; asse del sapere disciplinare; asse della comunicazione.

4.1. Asse della progettazione: l'intreccio dei due livelli didattici

Il modello di progettazione didattica adottato fa riferimento ai filoni più recenti dell'instructional design che superano la linearità dei modelli precedenti (Branch & Kopcha, 2014) e affermano la necessità di interagire con le variabili proprie del contesto (Rossi, 2011). Tale carattere di flessibilità si traduce, nella progettazione dell'intervento formativo, in una curvatura continua sugli elementi emergenti da contesto: per un verso assumono un ruolo progettualmente attivo i bisogni formativi che i partecipanti verbalizzano durante lo svolgimento del workshop, contribuendo a ridefinire alcuni obiettivi specifici e a influenzare delle micro-regolazioni didattiche che mutano parzialmente la traccia progettuale di partenza; per un altro verso, tali elementi emergenti consentono al docente-formatore di dettagliare i temi dei tre moduli in funzione del mondo esperienziale che emerge dai partecipanti (la specificità delle loro esperienze di insegnamento, le questioni sollevate nei questionari preliminari, gli esempi riportati).

Un secondo tratto specifico dell'asse della progettazione risiede nel doppio livello su cui si richiede ai partecipanti di portare l'attenzione durante i tre moduli del workshop: 1) i contenuti di apprendimento e le metodologie didattiche utilizzate nel percorso formativo; 2) le scelte e l'azione del docente-formatore nel progettare e condurre l'intervento. La tematizzazione di questo doppio livello per il quale "il processo di insegnamento-apprendimento costituisce al tempo stesso l'oggetto delle lezioni, ma anche il medium attraverso il quale i futuri insegnanti sperimentano le modalità relazionali, comunicative e di insegnamento in senso stretto che andranno poi a proporre ai loro futuri allievi" (Nigris, 2004) è messa in atto attraverso un continuo ed esplicito rimando di tipo meta-cognitivo a tale dualità al fine di favorire nei corsisti una duplice postura formativa: come studenti, immersi – dall'interno – nel processo di apprendimento e concentrati sui contenuti da apprendere e sulle strategie proposte; come docenti, proiettati a considerare le scelte del docente-formatore e portati a osservare dall'esterno l'evoluzione e gli effetti del processo formativo.

4.2. Asse delle metodologie didattiche: la ricorsività immersione/distanziamento

L'intervento formativo si propone di promuovere modalità di apprendimento che siano in grado favorire la comprensione, l'analisi e l'evoluzione del processo di insegnamento e apprendimento nella grande aula, inteso come un sistema in continuo cambiamento, con una pluralità di variabili in gioco che interagiscono in maniera non prevedibile a priori. Come rilevabile nella figura 1, le metodologie che strutturano i tre moduli formativi del corso possono essere disposte lungo l'asse immersione-distanziamento (Rossi, 2011): le metodologie immersive-simulative (Figura 1: metodologie 2, 5, 7) hanno la funzione di attivare gli schemi azionali e le conoscenze implicite dei docenti partecipanti, essendo basate su processi conoscitivi di tipo percettivo e senso-motorio (Gallese, 2005, Gallese & Sinigaglia, 2009), mentre le altre (Figura 1: metodologie 3, 6, 8), più vicine al polo del distanziamento, svolgono il ruolo di progressiva concettualizzazione dei contenuti incontrati.

L'alternanza ricorsiva tra i poli dell'immersione e del distanziamento si fonda sul proposito di sollecitare nei partecipanti modalità riflessive complementari, riferibili alla categorizzazione proposta da Van Manen (1995) e rielaborata successivamente da Conway

(2001): riflessione sull'azione (reflection-on-action), focalizzata sull'azione passata e centrale nell'attività di analisi delle esperienze didattiche (Figura 1: attività 3, 4, 5); riflessione in azione (reflecion-in-action), maggiormente presente nelle attività di tipo immersivo che, offrendo una simulazione della pratica didattica, consente ai soggetti in formazione di arrivare dei meccanismi di riflessione sull'azione in corso di svolgimento, "come se" fossero loro stessi i docenti i protagonisti dell'esperienza (Figura 1: attività 2, 5, 8); riflessione anticipatoria (reflection-for-action) è invece sollecitata soprattutto nelle attività di micro-progettazione didattica che si propongono ai corsisti (Figura 1: attività 5).

4.3. Asse selezione del sapere disciplinare: insegnare la trasposizione didattica

Un elemento che qualifica la progettazione e la realizzazione dell'intervento formativo riguarda la riflessione sulla selezione dei contenuti disciplinari di insegnamento e apprendimento e, dunque, sulla prima fase del processo di trasposizione didattica (Chevallard, 1985; Nigris, Teruggi & Zucoli, 2016;). Come è rilevabile dalla Figura 1, il secondo modulo del workshop è focalizzato soprattutto sulla fase iniziale del processo di trasposizione didattica, attraverso un'attività simulativa svolta a coppie (i cui membri devono necessariamente appartenere ad ambiti disciplinari differenti) in cui è chiesto di far apprendere al collega un concetto del proprio ambito disciplinare ritenuto difficile da insegnare. Tale attività si propone di concentrare l'attenzione su alcune variabili da considerare nella selezione del sapere da parte del docente (Nigris, Bocchi & Passalacqua, 2017), sia per attuare una vigilanza epistemologica efficace, sia per connettere tale sapere alle pre-conoscenze degli studenti e al loro mondo esperienziale (Nigris et al., 2016) al fine di consentire un apprendimento significativo e definibile nei termini di un cambiamento concettuale (Vosniadou, 2009).

4.4. Asse della comunicazione: l'interazione tra docente e studenti

La cornice teorica che fa da sfondo al lavoro sugli aspetti comunicativi della didattica per la grande aula – temi a cui sono dedicati i moduli 1 e 3 dell'intervento formativo – è costituita da una pluralità di campi di indagine propri della ricerca didattica, alcuni specificatamente rivolti all'higher education, altri più orientati alla comunicazione didattica nella formazione primaria e secondaria (Nigris, 2009). Come osservato nella Figura 1, la selezione dei temi di apprendimento dell'intervento formativo è fortemente focalizzata sulla comunicazione didattica e, più in particolare, su aspetti specifici dell'interazione tra docente e studenti, come il ruolo delle domande nell'attivare i ragionamenti degli studenti (Selleri, 2016) e la conduzione di una discussione nella grande aula (Pontecorvo, 1993), in quanto si ritiene che in tali elementi risieda la specificità del lavoro didattico intesa come processo di mediazione del docente (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2007; Damiano, 2009). È da tale presupposto che origina l'attenzione nei confronti dello sviluppo di capacità nei docenti in formazione di conduzione di una comunicazione didattica efficace rispetto agli apprendimenti che si intendono sviluppare in un contesto di apprendimento universitario con più di 100 studenti (Beatty, Gerace, Leonard & Dufresne, 2006), tanto in relazione all'attivazione di processi cognitivi complessi, come il pensiero critico (Ghanizadeh, 2017) e il pensiero riflessivo (Ryan, 2011), quanto in rapporto al sostegno di processi di tipo metacognitivo (Nietfeld, Cao & Osborne, 2005; Zecca, 2012).

5. Primi risultati: l'impatto formativo al termine dell'intervento

Come sottolineato in precedenza (paragrafo 1) i contributi di ricerca sulla formazione dei docenti universitari rimarcano in maniera quasi unanime l'assenza di evidenze circa l'impatto di tali programmi sulla pratica didattica dei docenti (Gibbs & Coffey, 2004). Da più parti (Giovannini & Rosa 2012; Stes, Min-Leliveld, Gijbels & Van Petegem, 2010;) si evidenzia inoltre la difficoltà di individuare i fattori che influenzano l'efficacia dei programmi formativi e, dunque, la mancanza di linee guida supportate empiricamente per la progettazione di nuovi interventi. È anche per questa ragione che il progetto pilota prevede strumenti di monitoraggio e valutazione che consentano di rilevare tanto la dimensione dell'impatto formativo percepito dai partecipanti, mediante un questionario somministrato al termine del terzo modulo del workshop (corrispondente al livello della reaction nel modello di Kirkpatrick, 1959; 2006 e ai primi due dei sei livelli del modello di Kreber & Brook, 2001), quanto un questionario circa dopo un mese; inoltre, verranno valutate nella terza fase le dimensioni dei cambiamenti delle pratiche di insegnamento e della percezione degli studenti, mediante interviste in profondità, video-osservazioni e questionari (corrispondente ai livelli del learning e del behaviour change nel modello di Kirkpatrick e al terzo e quarto livello del modello di Kreber & Brook).

In questa sede si sceglie di presentare i risultati principali del questionario somministrato al termine del workshop e dunque di considerare unicamente la percezione dell'impatto formativo. Il questionario è strutturato in otto item, cinque dei quali con risposta sì/no e con domanda aperte di spiegazione e tre solo con domanda aperta. L'analisi dei risultati mostra una elevata e diffusa soddisfazione dei partecipanti rispetto alla formazione ricevuta (100% delle risposte e una dichiarata volontà di proseguire la formazione (92% delle risposte) e di estendere il progetto ad altri docenti (molti sottolineano la necessità di renderlo obbligatorio). In particolare, è stata molto apprezzata la metodologia didattica (variazione di registri, attività e dispositivi didattici) e il confronto promosso nei numerosi momenti di discussione in grande gruppo e di dialogo in piccolo gruppo. In particolare viene messa in evidenza l'importanza della coerenza fra le teorie presentate e le modalità di conduzione dell'aula da parte dei formatori. In relazione agli apprendimenti, ricorrono con maggiore frequenza tre aspetti principali: 1) la strutturazione della lezione con variazione di registri e metodologie e con un'attenzione specifica all'utilizzo di casi studio ed esempi; 2) l'attenzione agli aspetti comunicativi nella conduzione della lezione e nella progettazione di domande volte ad attivare i ragionamenti degli studenti; 3) le strategie per favorire il coinvolgimento degli studenti partendo dal raccordo dei contenuti di apprendimento con le loro pre-conoscenze e con il loro mondo esperienziale.

6. Conclusioni

In sede conclusiva, i risultati ottenuti nelle prime due fasi del progetto consentono di delineare cinque considerazioni principali:

- esiste una reale domanda di formazione sulla didattica per la grande aula da parte dei docenti dell'ateneo;
- le tematiche di apprendimento caratterizzanti i tre moduli del workshop rispondono ad effettivi bisogni formativi dei docenti;
- le metodologie adottate sono coerenti con il modello presentato e permettono ai corsisti di modificare le loro percezioni dell'aula e aprirsi alla sperimentazione di una differente didattica in aula;

- la formula “full immersion” per quasi tutti i docenti (78% dei partecipanti) sembra favorire un processo di immersione nella formazione e distanziamento dalla pratica quotidiana che induce ad una più efficace riflessione;
- la scelta di costituire gruppi multidisciplinari e interdipartimentali è percepita come una ulteriore possibilità di confronto, riflessione epistemologica e crescita professionale.

Infine, le risposte al secondo questionario (somministrato ad un mese dalla conclusione del corso) e le richieste di formazione presentate ai formatori dopo il workshop evidenziano la volontà di costruire dei gruppi di lavoro e confronto stabili, configurabili nei termini della comunità di pratica (Barret, Ballantyne, Harrison & Temmerman, 2009; Korpan, 2014), così come prevede la terza fase della ricerca.

Bibliografia

- Arpin, L., & Capra, L. (2008). Accompagner l’enseignant dans son parcours professionnel. *Revue des sciences de l’éducation*, 36(2), 561–562.
- Arreola, R., Theall, M., & Aleamoni, L.M. (2001). *College Teaching as Meta-Profession: Reconceptualizing the Scholarship of Teaching and Learning*. Paper presented at the 9th Annual AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards, Tampa, FL.
- Balconi, B. (2017). Beginning teachers: difficoltà e bisogni formativi. In P. Magnoler, A. M. Notti & L. Perla (eds.) *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 105-129). Lecce: Pensa Multimedia.
- Barrett, M.S., Ballantyne, J., Harrison, S., & Temmerman, N. (2009). On building a community of practice: reflective narratives of academic learning and growth. *Reflective Practice*, 10(4), 403–416.
- Bazeley, P. (2003). Defining ‘early career’ in research. *Higher Education*, 45(3), 257–279.
- Beatty, I.D., Gerace, W.J., Leonard, W.J., & Dufresne, R.J. (2006). Designing effective questions for classroom response system teaching. *American Journal of Physics*, 74(1), 31–39.
- Berg, B.L. (1998). *Qualitative research methods for social studies*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2007). *Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Boud, D., & Feletti, G. (1997). *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan Page.
- Branch, R. M., & Kopcha, T. J. (2014). Instructional design models. In D. Jonassen, M. J. Spector, M. Driscoll, M. D. Merrill, J. Van Merriënboer, & M. P. Driscoll (eds.) *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 77-87). New York, NY: Springer.
- Brew, A. (2012). Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 101–114.

- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction: Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5–14.
- Bryan, L.A., & Atwater, M.M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86(6), 821–839.
- Carbone, E. (ed.). (1998). *Teaching large classes: Tools and strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir enseignant au savoir enseigné*, Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2000). Can academics benefit from training? Some preliminary evidence. *Teaching in Higher Education*, 5, 385–389.
- Conway, P.F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and teacher education*, 17(1), 89–106.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1).
- European Commission (2013). High Level Group on the Modernisation of Higher Education. *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff - 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione e Insegnamento*, 12(1), 137–153.
- Fraser, K., Gosling, D., & Sorcinelli, M.D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning*, 122, 49–58.
- Frenay, M., & Bedard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant de la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In A. Presseau, M. Frenay (eds). *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir*. (239-267). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105–116.
- Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Clement, M., Colet, N. R., & Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 3, 63–76.
- Gallese, V. (2005). Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1, pp. 23–48.

- Gallese, V., & Sinigaglia, C. (2009). The Bodily Self as Power for Action. *Neuropsychologia*, 48(3), 746–755.
- Galliani, L. (2011), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74(1), 101–114.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87–100.
- Giovannini, M.L. & Rosa, A. (2012). La valutazione di impatto dei progetti di formazione all'insegnamento dei docenti universitari: quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, 93–104.
- Hung, W., Jonassen, D.H., & Liu, R. (2008). Problem-based learning. In J.M. Spector, J.G. van Merriënboer, M.D., Merrill & M. Driscoll (eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 485-506). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kalman, A., (2008). (ed.). *Case Studies in the Development and Qualification of University Teachers in Europe*. NETTLE Thematic Network Project.
- Kehm, B.M., & Musselin, C. (eds.). (2013). *The development of higher education research in Europe: 25 years of CHER*. Springer.
- Kirkpatrick, D.L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of American Society for Training and Development*, 13(11), 3–9.
- Kirkpatrick, D.L., & Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels (3th ed.)*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Klegeris, A., & Hurren, H. (2011). Impact of problem-based learning in a large classroom setting: student perception and problem-solving skills. *Advances in physiology education*, 35(4), 408–415.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner. A neglected species*. Houston, TX: The Gulf Publishing Company.
- Korpan, C. (2014). From Teaching Assistant (TA) Training to workplace learning. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 2(2).
- Kreber, C., & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96–108.
- Langevin, L. (ed.). (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. PUQ.
- Langevin, L., Grandtner, A. M., & Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université: un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643–664.
- Mamtora, J. (2004). Pacific academics and the Internet. *Australian Academic and Research Libraries*, 31(1), 35–52.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Cortina.

- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R.M. Farr & S. Moscovici (eds). *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge, London, New York, New Rochelle.
- Neame, R.L.B. (1981). Construct a problem-based course. *Medical Teacher*, 3(3), 94–99.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–32.
- Nietfeld, J.L., Cao, L., & Osborne, J.W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Educational*, 7–28.
- Nigris, E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Nigris, E. (2009), *Le domande che aiutano a capire*, Milano: Mondadori.
- Nigris, E., & Zecca L. (2015). Student Teacher's Voices: valutazione della formazione iniziale degli insegnanti e sviluppo della professionalità. In C. Gemma, & V. Grion (eds.). *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (145-162). Barletta: Cafagna Editore.
- Nigris, E., Teruggi L.A., & Zuccoli F. (2016). *Didattica generale*. Milano: Pearson.
- Nigris, E., Bocchi, S., & Passalacqua, F. (2017). The study of GMO between scholarly knowledge and knowledge to be taught An analysis of the didactic transposition process in a agro-ecological university course. *Italian Journal of educational research*, 273–292.
- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). *Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education*. *Higher education*, 50(4), 537–571.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Pastirik, P.J. (2006). Using problem-based learning in a large classroom. *Nurse Education in Practice*, 6(5), 261–267.
- Pontecorvo, C. (1993). Forms of discourse and shared thinking. *Cognition and Instruction*, 11(3-4), 189–196.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (ed.), *The handbook of research in teacher education* (102-119). New York, NY: Macmillan.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Ryan, M. (2011). Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 99–111.
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Stanley, C., & Porter, E. (eds.). (2002). *Engaging large classes: strategies and techniques for college faculty*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.

- Stes, A., Min-Leliveld M., Gijbels D., & Van Petegem P. (2010). The impact of instructional development in higher education: the state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25–49.
- Teichler, U., & Höhle, E. A. (eds.). (2013). *The work situation of the academic profession in Europe: findings of a survey in twelve countries*. Springer.
- Tight, M. (2008). Higher education research as tribe, territory and/or community: A co-citation analysis. *Higher Education*, 55(5), 593–605.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de “développement professionnel” en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155.
- Van de Ven, N., Koltcheva, N., Raaheim, A., & Borg, C. (2008). *Educator development: initial entry training policy and characteristics*. NETTLE Project Publications.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching*, 1(1), 33–50.
- Vosniadou, S. (2009). *International handbook of research on conceptual change*. New York, NY: Routledge.
- Wilkerson, L., & Irby, D. (1998). Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. *Academic medicine*, 73(4), 387–394.
- Zecca, L. (2012). *I pensieri del fare. Verso una didattica metariflessiva*. Parma: Junior.