

## From needs' analysis to Community of Practice about Teaching and Learning in HE: the University of Genoa's experience

### Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova

---

Antonella Lotti<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Genova*, [antonella.lotti@unige.it](mailto:antonella.lotti@unige.it)

#### Abstract

---

Some teachers from eight Italian universities have become members of the Italian Association for the Development of Teaching and Learning in Higher Education (ASDU). ASDU promoted a survey based on a questionnaire developed by the University of Padua to identify teachers' beliefs, best practices and training needs. The questionnaire has been administered at the University of Genoa. Results show that faculty members would appreciate both formal and informal training activities. This paper focuses on the request and building up of one of the first experiences of Communities of Practice devoted to academic teaching.

**Keywords:** university teaching; quality; faculty development; community of practice.

#### Abstract

---

Alcuni docenti di otto università italiane hanno aderito alla Associazione Italiana per lo Sviluppo della Didattica, dell'apprendimento e dell'insegnamento in Università (ASDU). L'ASDU ha promosso l'utilizzo di un questionario creato dall'Università di Padova per effettuare un'indagine su credenze, buone pratiche e bisogni formativi dei docenti universitari. Il questionario è stato somministrato presso l'Università di Genova. Dai risultati emerge che i docenti desiderano avere occasioni di formazione informale e formale. Questo lavoro si sofferma sulla richiesta e avvio delle prime Comunità di Pratica dedicate alla didattica universitaria.

**Parole chiave:** didattica universitaria; qualità; sviluppo professionale; comunità di pratica.

## 1. Introduzione

Le attività rivolte alla formazione pedagogica dei docenti universitari sono oggetto di una crescente attenzione, a livello nazionale e internazionale, in seguito all'enfasi attribuita ai sistemi di assicurazione della qualità dei sistemi universitari.

All'estero queste attività vengono chiamate con nomi diversi: *Faculty Development* e *Staff Development* nei Paesi di area anglofona, *Perfectionnement pédagogique* in Francia, *Docentprofessionalisering* in Olanda, *Vidareutbildning av universitetslärare* in Svezia, *Desarollo docente* in Spagna, *Formació de formadors* in Catalogna.

In Italia si è iniziato a parlare di formazione pedagogica dei docenti universitari, e di sviluppo delle competenze di didattica universitaria già da qualche anno, ma pur non essendoci un nome preciso per questo ambito di attività, un grande interesse è sorto recentemente, in particolare, dopo la presentazione dei primi risultati del progetto Professionalità Docente e Innovazione Didattica (PRODID) dell'Università di Padova.

Una decina di università italiane, guidate dall'ateneo patavino, hanno avviato una serie di attività sistematiche che rappresentano una novità rispetto al passato. Questo articolo illustra sinteticamente le iniziative intraprese presso l'Università di Genova, a partire dai risultati del questionario di PRODID, leggermente modificato, inviato a tutti i docenti universitari genovesi.

## 2. Il questionario PRODID

L'Università di Padova ha pianificato e realizzato il progetto PRODID nel biennio 2014-2015 con lo scopo di sviluppare strategie di sostegno alla professionalità docente (Felisatti & Serbati, 2014; 2015). I risultati del progetto PRODID hanno condotto sette università italiane (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova, Torino) a intraprendere un percorso simile, che comprendesse una indagine tramite questionario inviato a tutti i docenti, l'avvio di attività formative sulla didattica universitaria e l'adozione di tecnologie educative, riconoscendo ai colleghi padovani un ruolo di supervisione.

Il questionario era composto da due sezioni: una dedicata al docente e una alle attività didattiche, in modo da rilevare le credenze del docente da una parte, e di individuare le buone pratiche di insegnamento/apprendimento e valutazione, dall'altra. La prima parte era composta da 10 domande dicotomiche in cui si indagavano i metodi utilizzati dai docenti, mentre la seconda parte era composta da 20 domande finalizzate ad esplorare le credenze e le rappresentazioni, avvalendosi di una scala di Likert su 7 punti. Alla fine del questionario vi erano 4 domande aperte che chiedevano al docente di indicare in modo più chiaro quali erano le eccellenze da lui portate nelle pratiche didattiche, i desideri di supporto metodologico, le critiche e le proposte (Aquario & Mazzucco 2016; Dalla Zuanna, 2016).

## 3. L'analisi delle risposte aperte del questionario di PRODID a Genova

L'Università di Genova ha somministrato il questionario nel periodo 15 giugno - 22 luglio 2015, inviandolo via email a 1140 docenti dell'ateneo genovese. Hanno risposto, completando il questionario, 737 docenti, con un tasso di risposta pari al 65%. Sono stati considerati tutti i docenti in servizio nell'anno accademico di riferimento con almeno 20

ore di insegnamento in almeno una attività didattica in un corso di studi triennale, magistrale o a ciclo unico. Sono stati esclusi i docenti a contratto, i dottorandi, i borsisti, gli assegnisti, anche se con un numero di ore erogate in almeno una attività didattica superiore a 20.

Le risposte alle domande chiuse hanno rivelato che la grande maggioranza dei rispondenti, l'84%, usa modalità didattiche interattive per coinvolgere attivamente gli studenti, modifica il proprio insegnamento tenendo in considerazione l'opinione degli studenti, integra più forme di valutazione (orali, scritte, relazioni di gruppo) per ottenere una valutazione più esaustiva possibile, utilizza materiali didattici multimediali creati personalmente o prodotti da altri. Questi risultati mostrano quindi un gruppo di docenti attivo e motivato a rendere il proprio insegnamento un processo attivo e interattivo: infatti, i docenti coinvolti nell'indagine credono che i metodi di insegnamento attivo stimolino l'apprendimento in misura maggiore della lezione frontale e che sia importante la dimensione interattiva. Inoltre il gruppo docente richiede di poter scambiare informazioni con i colleghi sulle esperienze didattiche e, in seconda battuta, di poter accedere ad occasioni formative e di sostegno metodologico. I testi delle risposte alle quattro domande aperte sono stati importati nel Software Atlas.Ti 7 e codificati secondo le Unità ermeneutiche proposte dall'Università di Padova: Eccellenze, Criticità e Supporto. Successivamente è stata avviata la procedura di codifica selezionando le parti del testo (frasi) che si consideravano rilevanti ai fini della ricerca che si stava effettuando. Il processo di codifica è stato reiterato più volte allo scopo di rivedere, ed eventualmente eliminare, ripetizioni o ridondanze create in fase di codifica. Tali codici sono stati accorpati nelle cosiddette famiglie (secondo il linguaggio di Atlas.Ti) che si configurano come contenitori di codici riferiti alla stessa area tematica. L'architettura di Atlas.Ti prevede le Famiglie (contenitori di codici), i Pre-Codici e i Codici. Le Famiglie utilizzate sono state quelle proposte dall'Università di Padova: Innovazioni, Criticità, Supporto e Commenti. Le due ricercatrici dell'Università di Genova hanno deciso, per quanto riguarda la Famiglia Supporto, di categorizzare le risposte secondo i cinque pre-codici più frequenti: elementi di contesto, risorse umane, corsi di formazione, elementi tecnologici e collegamento con il mondo extrauniversitario.

Al fine di individuare i fabbisogni formativi dei docenti dell'Università di Genova, le ricercatrici hanno ritenuto utile tenere in particolare considerazione la Famiglia "Supporto" e i seguenti due pre-codici: Corsi di formazione ed Elementi di contesto.

I codici raccolti nel pre-codice "Elementi di contesto" erano molto numerosi, oltre venti, e si è potuto notare che i docenti richiedevano spazi ed attrezzature adeguate per la didattica, un coordinamento tra insegnamenti, una riduzione della burocrazia, una valorizzazione della didattica, un aumento delle risorse economiche riservate alla didattica e le Comunità di Pratica (CdP).

I docenti universitari genovesi chiedono apertamente occasioni per avviare scambi di esperienze e discussione con colleghi.

Alcuni sono molto precisi nella proposta:

- "Si potrebbe creare una comunità di pratica come si era fatto anni fa per l'e-learning. Non una tantum, ma azione annuale e resa obbligatoria..."
- "Momenti di condivisione di buone pratiche tra gruppi di docenti, anche di discipline differenti."
- "Momenti auto-formativi con colleghi di altre discipline."

- “Se si creasse un gruppo di studio/ricerca e sperimentazione sulla didattica partecipativa o in generale su strategie che possano promuovere meglio l’apprendimento, mi farebbe piacere partecipare e contribuire”.

Il pre-codice “Corsi di formazione” è stato analizzato con attenzione ed è emerso che i docenti richiedevano opportunità formative sui seguenti temi: allineamento pedagogico tra syllabus e risultati di apprendimento; comunicazione; didattica partecipativa; metodi di valutazione; preparazione del materiale didattico; strategie e tecniche di insegnamento.

Centinaia di docenti genovesi hanno indicato con precisione i temi dei corsi di formazione che avrebbero voluto frequentare per acquisire conoscenze e competenze nell’area della didattica universitaria.

Per quanto riguarda l’allineamento pedagogico tra risultati di apprendimento e metodi di insegnamento/apprendimento alcuni hanno scritto “vorrei rendere più coerente gli elementi del programma (Syllabus) rispetto ai risultati di apprendimento che gli studenti dovrebbero raggiungere”.

Per la Comunicazione i docenti richiedono di poter sviluppare maggiormente competenze relazionali e dialogiche con gli studenti:

- “Dopo più di trent’anni di didattica ho maturato la convinzione che si debba dialogare di più con gli allievi, soprattutto con quelli che hanno problemi, per capire se e come possano essere risolti. Di questo me ne sono reso conto da solo, sarebbe stato utile esserci arrivato prima. Per cui il supporto, magari per i colleghi più giovani, non è su come migliorare la preparazione della didattica ma il rapporto umano con gli allievi”.
- “Informazioni su come migliorare la comunicazione verso gli allievi”.
- “E’ necessario un percorso formativo per i docenti (sia giovani che meno giovani) per la comunicazione efficace”.

L’esigenza di motivare e coinvolgere maggiormente gli studenti spinge a chiedere corsi in cui acquisire:

- “Metodi per stimolare la curiosità rispetto alla semplice acquisizione di nozioni”.
- “[...] informazioni su sistemi che attirino maggiormente l’attenzione e il coinvolgimento degli studenti”.
- “Maggiore conoscenza di strumenti informatici a supporto della didattica interattiva e partecipativa”.
- “Mi piacerebbe partecipare a un corso sulla didattica partecipativa per giovani adulti”.

In particolare, molti docenti chiedevano corsi su strategie formative altamente coinvolgenti come il gioco di ruoli, le simulazioni, la flipped classroom, le metodologie didattiche innovative con supporti informatici, ivi comprese le nuove tecnologie che si avvalgono delle piattaforme di e-learning.

I docenti hanno chiesto anche corsi sulla valutazione formativa e certificativa, oltre che sui supporti informatici per costruire e depositare le prove oggettive a scelta multipla.

- “Una maggiore formazione docimologica sarebbe utile”.
- “Modalità d’uso di Moodle per la creazione di test on line”.
- “Migliorare la valutazione formativa degli studenti”.

#### **4. Il programma del GLIA dell'Università di Genova**

I risultati del questionario di PRODID somministrato a Genova hanno spinto il Rettore dell'Università a creare un Gruppo di lavoro dedicato alla formazione pedagogica dei docenti universitari, nominato nel 2016 e chiamato G.L.I.A., ossia Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e Apprendimento (Lotti, 2017).

Questo gruppo ha proposto una serie di attività formative in grado di rispondere ai bisogni formativi emersi dal questionario: seminari e workshop mensili sui temi indicati e l'avvio delle CdP.

A fine 2016 sono iniziati i seminari, vale a dire incontri divulgativi brevi (della durata di un'ora e mezza) dedicati ai temi richiesti e tenuti da colleghi sia interni che esterni, italiani e internazionali (come rendere partecipata una lezione, come usare al meglio Moodle, la valutazione formativa, la dimensione europea della formazione universitaria e il sistema di valutazione della qualità, il Team Based Learning, la Flipped classroom, il Problem Based Learning, la Peer Review).

Il gruppo GLIA ha programmato e avviato anche una serie di workshop aperti a un numero ristretto di partecipanti, pianificati in modo che i docenti genovesi potessero vivere l'esperienza del metodo in prima persona, e poi potessero progettare il modo di introdurlo in un proprio corso. I temi dei workshop sono stati definiti sulla base di quanto emerso dall'analisi delle risposte al questionario (strategie per rendere più partecipata una lezione, progettazione per competenze, l'utilizzo delle tecnologie nella formazione universitaria, valutazione formativa e peer review, costruzione di prove oggettive strutturate, public speaking per migliorare la comunicazione in aula, team based learning, flipped classroom, problem based learning).

Il Gruppo GLIA ha pianificato altre tre forme di aggiornamento: le CdP, una giornata annuale da dedicare alla didattica universitaria e un corso di alta formazione per i docente neo-assunti.

#### **5. Le Comunità di Pratica sulla didattica universitaria**

L'analisi delle risposte aperte del questionario ha messo in rilievo che i docenti genovesi sentivano l'esigenza di incontrarsi per scambiarsi esperienze, buone pratiche, dubbi e problemi e chiedevano l'avvio di CdP.

La CdP teorizzata da Lave e Wenger è sembrata rispondere al meglio a questa richiesta (Lave & Wenger, 1991; Schreurs, Huvneers & Dolmans, 2015; Wenger, 1998; Zannini, 2015). Essa rientra in uno dei quattro possibili approcci della formazione pedagogica dei docenti, secondo Yvonne Steinert (2010). Questa studiosa propone di classificare i metodi di formazione dei docenti universitari secondo due direttrici: sistema formativo formale o informale, dimensione individuale o di gruppo (Figura 1).

Da questi accostamenti emergono quattro possibilità:

1. individuale – informale;
2. individuale – formale;
3. collettivo – informale;
4. collettivo – formale.

## Faculty Development Approaches

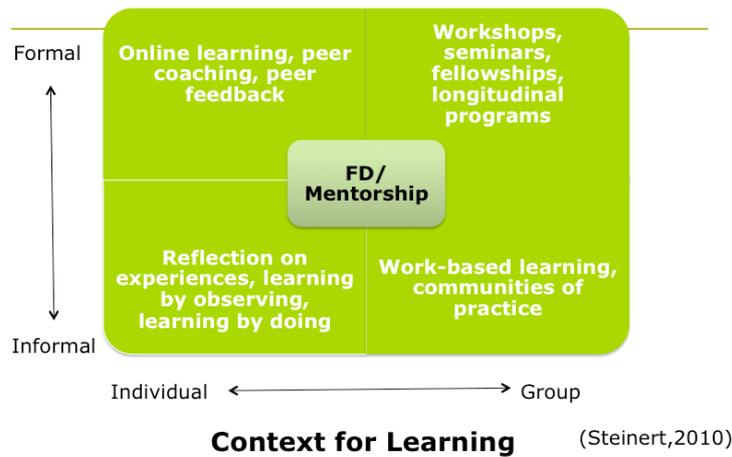


Figura 1. Le strategie formative per la formazione pedagogica dei docenti universitari secondo Yvonne Steinert.

I metodi formativi individuali e informali sono quelli che prevedono la riflessione sulle esperienze, l'apprendimento tramite osservazione di altri colleghi o l'apprendimento tramite l'esperienza diretta. Il docente universitario in questa situazione si ferma a riflettere da solo sulle sue esperienze, apprende osservando colleghi più esperti o sperimentando da solo, per tentativi ed errori.

I metodi individuali e formali sono quelli in cui un docente universitario apprende iscrivendosi a un corso formalizzato individuale quale può essere un corso online che rilascia un attestato (ad esempio il corso MOOC dell'Università di Hong Kong su COURSERA dedicato alla didattica universitaria, intitolato *University teaching*; il MOOC dedicato al Problem Based Learning dell'Università di Maastricht; il corso *Se former pour enseigner dans le supérieur* sulla piattaforma francese FUN).

Altri metodi individuali e formali possono essere quelli in cui vi sia un percorso riconosciuto di coaching o di valutazione tra pari.

I metodi collettivi formali sono quelli più diffusi e tradizionali, quali la partecipazione a seminari, workshop, corsi annuali che rilasciano una certificazione di insegnamento superiore come i corsi di perfezionamento o di alta formazione (esempi: il corso di alta formazione in Pedagogia e Didattica medica dell'Università Roma La Sapienza, rivolto ai docenti neo-assunti, e il Post-Graduate Certificate in Teaching in Higher Education in Gran Bretagna).

In ultimo vi sono le attività formative informali di gruppo quali le CdP che sorgono per dare la possibilità ai professionisti di incontrarsi per scambiarsi esperienze e pratiche e co-costruire insieme nuove conoscenze e competenze.

Il Gruppo GLIA ha deciso di avviare anche questa forma di aggiornamento al fine di offrire la possibilità ai docenti genovesi di condividere esperienze e conoscenze, e avviare pratiche didattiche condivise.

Il Gruppo GLIA ha svolto uno studio preliminare per definire le caratteristiche di una CdP sulla didattica universitaria e per stilare alcune linee guida che permettessero lo svolgimento omogeneo nelle cinque Scuole genovesi.

Le linee guida hanno fissato pochissimi punti: ogni CdP deve essere condotta da due persone, di cui un membro del Gruppo GLIA. I due facilitatori hanno il ruolo di moderare la CdP con stile non giudicante, preoccupandosi di far parlare tutti i presenti, attivando la partecipazione attiva e valorizzando i loro interventi.

Ogni CdP si deve svolgere con cadenza mensile, per la durata di due ore consecutive, in ognuna delle cinque Scuole genovesi e può accogliere un massimo di 15-20 partecipanti per volta. I facilitatori devono registrare le presenze e stilare un rapporto di ogni seduta.

Le prime CdP, iniziate a novembre 2017, hanno subito rivelato le potenzialità e i fattori positivi di questo metodo formativo realizzato sul posto di lavoro. I presenti per ogni Comunità variano da 8 a 14 partecipanti ogni volta.

I docenti condividono con piacere le pratiche didattiche che attuano (lezioni partecipative con utilizzo di clickers, Socrative, Kahoot; invito di testimoni esterni, attività outdoor), sono disponibili a raccontare ai propri colleghi i contenuti dei seminari e workshop organizzati dal Gruppo GLIA cui hanno partecipato favorendo una disseminazione di quanto ascoltato ed esperito, sono anche aperti a partecipare le proprie difficoltà, a coinvolgere gli studenti o a valutarli in modo valido... Propongono nuovi oggetti di approfondimento (la definizione degli obiettivi educativi e risultati di apprendimento, metodi per rendere più partecipate le lezioni, la valutazione formativa, modalità di utilizzo del centro di simulazione di ateneo etc.).

Alla luce dei primi tre incontri svoltisi in ognuna delle scuole genovesi si può anticipare che le CdP sembrano rappresentare un efficace metodo formativo anche per lo sviluppo delle competenze pedagogiche dei docenti universitari, in linea con quanto già confermato dalle evidenze scientifiche, così come riportato da Abigail (2016) che ha condotto una revisione sistematica della letteratura e ha svolto una meta-analisi su 246 articoli pubblicati dal 1991 al 2015 inerenti le CdP per docenti universitari e ha concluso che le CdP funzionano bene, sono valutate positivamente dai docenti, favoriscono l'acquisizione di nuove conoscenze e l'introduzione di cambiamenti nelle pratiche didattiche. Le CdP per funzionare bene richiedono tempo, personalità socievoli e convinte del valore del lifelong learning, ruoli di servizio all'interno del gruppo (quali il facilitatore, il leader e i membri), e in ultimo, elementi di contesto quali il supporto amministrativo e tecnologico, la sensazione che l'ambiente socio-emotivo sia facilitante, significativo e sicuro (ibidem, 2016).

## **6. Conclusioni**

Il percorso intrapreso presso l'Università di Genova per avviare un sistema di valorizzazione della didattica universitaria viene analizzato nelle sue linee essenziali: dalla somministrazione del questionario inviato a tutti i docenti dell'ateneo genovese, all'analisi delle risposte aperte, alla creazione del Gruppo GLIA con conseguente avvio delle attività formative.

I bisogni formativi esplicitati dai docenti, ed emersi nell'analisi delle risposte aperte del questionario, sembrano trovare risposta nei seminari, workshop e CdP avviati.

Le CdP sono appena iniziate in tutte le Scuole genovesi e necessitano di essere studiate nei prossimi mesi seguendo le indicazioni raccomandate da Wenger stesso (Wenger, Trayner & Maartan, 2011): valutazione del valore immediato attribuito alle CdP (numero e caratteristiche dei partecipanti attivi e durata degli interventi); valutazione delle conoscenze

acquisite (rapporti dei partecipanti in cui dichiarano quali idee sono state ispirate dalla partecipazione alla CdP); valutazione delle nuove pratiche introdotte nelle proprie attività formative; valutazione del miglioramento avvenuto grazie a una prestazione cambiata (valutazione della soddisfazione degli studenti aumentata); valutazione del cambiamento di prospettiva o proposta di una nuova *vision*.

## **Bibliografia**

- Abigail, L.K.M. (2016). Do communities of practice enhance faculty development? *Health Professions Education*, 2, 61–74.
- Aquario D., & Mazzucco C., (2016). Valutazione della qualità della didattica universitaria: le iniziative in corso. Tra eccellenze e criticità: il punto di vista dei docenti sulla didattica universitaria. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 851–04.
- Atlas. Ti Software. <http://atlasti.com> (ver. 25.03.2018).
- Dalla Zuanna, G., Clerici, R., Paccagnella, O., Paggiaro, A., Martinoia, S., & Pierobon S., (2016). La ricerca valutativa nel campo della didattica: un'indagine tra i docenti dell'Università di Padova. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 17–34.
- Felisatti E., & Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 12(1), 137–153.
- Felisatti E., & Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universali. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, 323–339.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lotti, A. (2017). Sviluppare le competenze formative dei docenti universitari: l'esperienza dell'Università di Genova. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1, 95–111.
- Schreurs, M.L., Huveneers, W., & Dolmans, D. (2015). Communities of teaching practice in the workplace: evaluation of a faculty development program. *Medical Teacher*, 38(8), 808–814.
- Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *MedicalTeacher*, 32, 425–428.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wenger, E., Trayner, B., & Maartan, D.L. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. The Netherlands: Ruud de Moor Centrum.
- Zannini, L. (2015) *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura. Modelli, strumenti, narrazioni*. Lecce: Pensa MultiMedia.