

**Didactic innovation and professionalization of knowledge.
The case of the Teaching & Learning Center
of University of Siena**

**Innovazione didattica e professionalizzazione dei saperi.
Il caso del Teaching & Learning Center dell'Università di Siena**

Loretta Fabbri¹, Alessandra Romano²

Abstract

The article analyzes the learning paths, the organizational devices and the system actions of the Teaching & Learning Center (TLC), at University of Siena. The Teaching & Learning Center is a research and training center founded within the Santa Chiara Lab, a hub space for supporting the interconnection between multidisciplinary research projects and the encounter between students, teachers and entrepreneurs. We would like to explore (a) how university centre for innovation can design and integrate learning paths and curricula for promoting the acquisition of practical skills useful for future professionals; (b) which methods and strategies are able to accompany professional development processes in university students; (c) which organizational supports are useful to promote sustainable didactic innovation in *Higher Education*.

Keywords: employability, innovative teaching & learning methods, experience-based methods, learning from experience, Teaching & Learning Center.

L'innovazione didattica come leva strategica per il cambiamento organizzativo

Produrre conoscenza rilevante è tra le più grandi sfide con cui le università e i sistemi dell'*Higher Education* si confrontano. Progettare offerte formative in grado di intercettare bisogni di apprendimento emergenti e sfidanti rispetto agli

¹ Loretta Fabbri è Professore Ordinario di Didattica dei processi educativi e formativi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale, Responsabile Scientifica Soft-skills, Progetto Teaching & Learning Center, Santa Chiara Lab, Università di Siena, e-mail: loretta.fabbri@unisi.it.

² Alessandra Romano è Ricercatrice di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale, Componente Gruppo di lavoro Soft-skills, Progetto Teaching & Learning Center, Università di Siena e-mail: alessandra.romano2@unisi.it. Il contributo è frutto del lavoro congiunto a quattro mani delle due Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si dichiara che Loretta Fabbri è Autrice del §1, mentre Alessandra Romano è Autrice dei § 2, 3, 4.

attuali scenari lavorativi, dialogare con gli *stakeholder*, sono impegni che caratterizzano le attuali politiche accademiche (Fabbri, Melacarne, 2016). Gli odierni scenari lavorativi, le nuove epistemologie professionali, con i relativi bisogni di conoscenza, hanno enfatizzato le criticità e le contraddizioni di approcci didattici troppo spesso ancorati a logiche teorico-disciplinari e offerte formative costruite su criteri autoreferenziali.

La separazione tra sapere teorico e sapere pratico, tra sapere scientifico e sapere professionale, è tra le cause che concorrono a far sì che gli *stakeholder* considerino “inefficace” la formazione universitaria per l’inserimento protagonista in un mondo del lavoro oggi in continuo cambiamento e percorso da esigenze innovative di alto profilo. La lontananza di ciò che si studia dalle pratiche lavorative e la persistenza di forme di apprendimento decontestualizzato sono questioni con cui ancora l’Università è chiamata a confrontarsi (Kaneklin, Scaratti, Bruno, 2006; Bertagna, 2011, 2012; Fabbri, Rossi, 2008; Fabbri, 2011; Ford, 2017; Howe, Ito, 2017). Interrogarsi circa i bisogni del mondo lavorativo apre un processo di co-costruzione di conoscenza, dove diversi attori sono chiamati ad affrontare temi, a negoziare soluzioni e a validare rispettivi punti di vista piuttosto che a scambiarsi ricette (Kaneklin, Scaratti, Bruno, 2006). Come si apprende una professione? Di quale conoscenze ha bisogno un professionista che è chiamato a interagire con gli attuali scenari lavorativi? Come si progettano traiettorie di apprendimento che consentono non solo l’acquisizione di competenze esperte, ma anche la valorizzazione della conoscenza sedimentata e legata all’esperienza dei *practitioners*? Si tratta di interrogativi che aprono itinerari di ricerca didattica destinati a produrre dispositivi formativi e organizzativi efficaci nel sostenere lo sviluppo di competenze che non siano soltanto tecniche e strumentali, ma anche trasversali e utili per l’occupabilità delle studentesse e degli studenti.

Nelle istituzioni accademiche, si stanno affermando livelli di complessità maggiori rispetto al passato: esigenze di sostenibilità, qualità dell’insegnamento, orientamento allo studente che diventa cliente, coesistenza del *management* strategico legato all’evoluzione del mondo del lavoro e della professione con aree del tutto nuove finalizzate a prendersi in carico le implicazioni professionali di ciò che si insegna. Anche i settori tradizionalmente più lontani dal tematizzare la terza missione dell’università o la ricerca come dispositivo di cambiamento e strumento di lavoro (piuttosto che di sola produzione di conoscenza), hanno dimostrato nuove sensibilità e aperture: basti pensare agli orientamenti dei bandi competitivi di finanziamento dei progetti di ricerca europei e nazionali, sempre più diretti a premiare ricerche applicate a sfide e problemi reali, i cui risultati siano utili e spendibili rispetto alle comunità con cui si confrontano. L’università si sta configurando come un’organizzazione che apprende, che ha dovuto allinearsi all’esigenza di produrre saperi utili alle perso-

ne o alle comunità per attraversare i nuovi scenari mondiali. Al pari di ogni altra organizzazione, tuttavia, le sue traiettorie di apprendimento non sono lineari (Raelin, 2000), né tanto meno scontate o legate alla sua stessa natura di istituzione illuminata perché sede della ricerca e della produzione di conoscenza.

Precomprensioni e distorsioni epistemologiche attraversano le culture dei diversi attori organizzativi, coinvolgendo gruppi diversi e presentandosi con intensità variabile (Fabbri, Rossi, 2008). Per esempio, non è facile sradicare l'attaccamento a un'idea di conoscenza generale e universale, a sistemi di significato che attribuiscono valori diversi alle varie forme della ricerca e del sapere. Persiste, talvolta, ancora una visione della formazione come un'impresa di *knowledge delivery* (fornitrice di conoscenza), in cui l'apprendimento è visto prevalentemente come processo individuale indipendente da ogni forma di coinvolgimento sociale e quindi come abilità che va esercitata e poi valutata in modo decontestualizzato. Accanto a queste e altre precomprensioni, convivono e si espandono visioni promettenti: l'utilità della ricerca, la valorizzazione della conoscenza professionale, la professionalizzazione dei saperi, la formazione di professionisti le cui competenze non sono solo disciplinari, sono alcune sfide emergenti dei sistemi dell'*Higher Education*. In questo scenario, l'università ha attivato una focalizzazione sui dispositivi e sulle premesse che governano alcune sue aree interne strategiche: la *governance*, la ricerca la didattica, i rapporti con il mondo del lavoro. Il caso del *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena che qui presentiamo è emblematico del tentativo di creare le condizioni più promettenti per generare una trasformazione organizzativa tramite lo sviluppo di centri di ricerca e formazione che offrano dispositivi di supporto ai processi di apprendimento e costruzione di conoscenza (Fredberg, 2007).

Spesso come comunità accademiche non siamo consapevoli della differenza tra le nostre teorie dichiarate e le teorie in uso e, quindi, non crediamo sia necessario apprendere nuovi schemi di azione professionale. Concordiamo tutti che sia necessario adottare metodologie in grado di cogliere e valorizzare gli studenti, tematizzando i loro tempi, le loro esigenze di apprendimento in un ambiente che favorisca lo scambio e la dialettica positiva. Eppure, la didattica frontale è ancora il metodo più adottato. In molti siamo convinti che l'università si possa assumere l'impegno di valorizzare le diverse forme di conoscenza, ridimensionando l'egemonia del paradigma della "conoscenza teorica", per certi aspetti incapace di apprezzare la conoscenza pratica, le culture professionali e i saperi personali. Insieme a queste convinzioni, si accompagnano asserzioni ben più radicate, quali l'idea che l'apprendimento si configuri solo come un processo mentale di acquisizione di conoscenze, di saperi, di abilità di cui ci si appropria attraverso lo studio individuale. L'accento è posto ancora sulla disciplina, che diventa il volano dell'attività e il motivo di successo dell'azione didattica. I docenti ci raccontano:

- *gli studenti non sono più quelli di una volta. Si annoiano, abbandonano l'aula sempre prima della fine della lezione. Nessuno li costringe a partecipare* (Professoressa di Tecnica delle costruzioni, 56 anni);
- *gli studenti sono distratti e poco partecipi alla lezione, fanno pochi interventi in aula e guardano il cellulare o chiacchierano con i colleghi* (Professoressa di Storia Medioevale, 51 anni);
- *avverto la mancanza di tecniche e strumenti che siano utili a rendere più accattivanti le mie lezioni* (Professore di Diritto Commerciale, 50 anni);
- *non è possibile organizzare lavori di gruppo su tutti gli argomenti, ci sono dei contenuti che puoi spiegarli e farli comprendere solo attraverso la lezione frontale* (Professore di Biologia Molecolare, 48 anni);
- *gli studenti sono presenti in aula, ma durante le lezioni c'è difficoltà a farli parlare, a farli intervenire, a far sì che chiedano che cosa non capiscono e partecipino all'esercizio proposto per capire che cosa non è ancora chiaro. Spesso si va avanti con il programma ma magari non hanno capito bene quanto fatto prima. Durante il corso, poi, c'è un abbandono da parte dei frequentanti, che diminuiscono in aula sempre di più, a volta anche fino al 50% rispetto alle prime lezioni. Bene, così posso concentrarmi sugli studenti più motivati. Se partiamo con 150 studenti a inizio corso, alla fine del corso ne sono circa 70, forse 50* (Professoressa di Chimica Inorganica, 39 anni).

I professori universitari sono alle prese con alcune questioni: come le studentesse e gli studenti apprendono, come allineare ciò che intendono insegnare con gli obiettivi formativi o professionali del corso di studio, che la lezione frontale è solo uno dei metodi di insegnamento in aula, ma non l'unico.

Al pari di altre comunità professionali, si stanno confrontando con un cambiamento istituzionale: l'organizzazione a cui appartengono persegue altre *mission*, hanno bisogno di fare i conti con un costrutto di ricerca che deve incontrarsi con un altro network di costrutti, applicabilità, utilità, eticità, sostenibilità, con un costrutto di conoscenza che situa quella forma generale e universale tra tante altre forme come, ad esempio, la conoscenza pratica, con la natura relazionale della conoscenza stessa. Se all'università si deve apprendere a coniugare ciò che si studia oggi con ciò che si farà domani, se gli studenti devono essere messi nella condizione non solo di sapere ma di sapere come utilizzare le teorie per elaborare i problemi, come risolvere le questioni incerte o ambigue, come produrre conoscenze situate, allora credere che si apprenda attraverso il solo mediatore simbolico è del tutto insufficiente (Fabbri, Melacarne, 2016).

Il problema di come e cosa può supportare forme di apprendimento più complesse come quelle legate al saper fare, si traduce di fatto nel come supportare e promuovere lo sviluppo professionale dei docenti universitari ovvero co-

me si affrontano le criticità o le traiettorie di sviluppo di una professione? Come si innovano le pratiche didattiche? Da dove partire? Sarebbe improduttivo e inefficace riproporre per la formazione dei docenti universitari, le cui teorie d'uso li rassicurano sul fatto che non hanno alcun bisogno di imparare ad insegnare, una formazione di aula basata sulla trasmissione di saperi ritenuti utili alla promozione del cambiamento. È necessario, piuttosto, prefigurare setting di apprendimento che consentano a gruppi di pari di confrontarsi, scambiarsi esperienze e riflettere, aprirsi a nuove prospettive. Si sta parlando di setting che pongano comunità di docenti disponibili in contesti esperienziali finalizzati a consentire loro di riflettere criticamente sulla propria esperienza e di individuare traiettorie comuni di cambiamento.

Uno dei maggiori contributi che gli studi sulle epistemologie professionali ci restituiscono è la consapevolezza che le comunità professionali apprendono e riescono a innovarsi solo a determinate condizioni (Mezirow, Taylor, 2011). L'innovazione didattica non è, in questo quadro, un oggetto e un problema del singolo docente e nessuna organizzazione (nemmeno l'università) che non si doti di specifici dispositivi formativi può aspettarsi di innovare il proprio modo consuetudinario di affrontare i problemi e fare le cose. È in questi termini che il problema dell'innovazione didattica si è configurato come sfida di innovazione organizzativa e di apprendimento di comunità. Innovare, cambiare un contesto o una comunità, è un tipico processo di apprendimento di tipo trasformativo, di cui fa parte anche l'Università (Fabbri, Melacarne, 2016). Ancorandosi ai costrutti di comunità di pratica (Wenger, 1998), di apprendimento informale trasformativo (Marsick, Neaman, 2018) e organizzativo (Gephart, Marsick, 2016), lo studio sul *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena descrive come e a quali condizioni l'innovazione didattica si configura come un processo che va oltre lo sviluppo delle pratiche dei singoli docenti collocandosi a un livello invece di innovazione organizzativa e coltivazione di comunità professionali di apprendimento. La costituzione di un TLC ha rappresentato il presidio e il supporto alla nascita di comunità di apprendimento professionali, i cui membri condividono l'impegno comune di diffondere metodologie didattiche attive e partecipative e di proporsi come attori di innovazione didattica nei propri dipartimenti (Fabbri, Romano, 2017).

Il Teaching & Learning Center dell'Università di Siena. Esperienze in corso

In rete con i *Teaching & Learning Center* universitari presenti sul territorio nazionale (Università di Padova, Università di Torino, Università di Bari, Università di Foggia, solo per citare le prime) e con i *Center for Teaching & Learning* di università estere (*Center for Teaching & Learning* della Colum-

bia University), si colloca il *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena, la cui progettazione e costituzione è il risultato di un processo di *co-design* collaborativo *multistakeholder* che ha visto coinvolti attori organizzativi, quali Rettore, Delegata del Rettore alla didattica, rappresentanti delle imprese e docenti universitari di area pedagogica e didattica³.

Il Santa Chiara Lab, progettato e diretto da Angelo Riccaboni, è il Centro Servizi che l'Università degli Studi di Siena ha creato per facilitare l'incontro tra università e mondo del lavoro, per implementare un'innovazione sostenibile che allinei saperi, professioni e conoscenze pratiche.

Al suo interno, il *Teaching & Learning Center* è il centro di formazione e ricerca a cui è affidato il compito di progettare, promuovere, supportare un'innovazione didattica sostenibile. IL TLC si occupa di mettere a disposizione di dispositivi procedurali che consentano di intercettare e organizzare strutture (dipartimenti, corsi di laurea, *professional learning communities*) e forme possibili di attori organizzativi disponibili ad adottare (o come dipartimenti, o come corsi di laurea, o come singoli attori, a seconda delle disponibilità) le metodologie attive di sviluppo in aula. Queste, mettendo al centro i processi di apprendimento dei *learner*, sono funzionali allo sviluppo di competenze trasversali utili alla costruzione di identità professionali sfidanti rispetto alle esigenze fluide del mondo del lavoro.

Lo sforzo comune è coinvolgere gli studenti nella progettazione e validazione del loro apprendimento, e coinvolgere colleghi, membri di comitati della didattica e corsi di laurea che intendono condividere progetti innovativi.

A partire da queste specifiche, le attività formative erogate nel *Teaching & Learning Center* sono caratterizzate dall'adozione di metodologie formative a carattere esperienziale e collaborativo, e da approcci *problem-based*. Le strategie e modalità di intervento sono caratterizzate dalla valorizzazione dell'apprendere dall'esperienza e dal principio che non si dà apprendimento senza azione e che ogni azione può diventare occasione di apprendimento (Fedeli, Frontani, Mengato, 2014; Bracci, 2017).

I *workshop* seguono la struttura della co-facilitazione tra docenti universitari ed esperti del settore produttivo oppure tra docenti novizi e docenti esperti. I destinatari delle attività formative sono:

³ Il gruppo di lavoro del *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena è costituito da due Responsabili Scientifiche (Prof.ssa Sonia Carmignani, per la didattica multidisciplinare, e Prof.ssa Loretta Fabbri, per le soft-skills), tre docenti di area pedagogica e didattica (Prof. Claudio Melacarne, dott.ssa Alessandra Romano, dott. Mario Giampaolo), e dallo staff tecnico di supporto alle attività gestionali. Tutte le attività del gruppo di lavoro sono condotte in sinergia con il Presidente e il Direttore del Santa Chiara Lab, e con i responsabili scientifici degli altri progetti strategici.

- studenti al terzo anno iscritti ai Corsi di Studio triennali, studenti iscritti ai Corsi di Studio magistrali;
- dottorandi e *early-stage researchers*;
- docenti afferenti a tutte le aree disciplinari.

Sono, inoltre, differenziati in rapporto alla lingua, con un'offerta in lingua inglese e in lingua italiana. Un insieme di strumenti e dispositivi comprendenti rilevazioni etnografiche, tecniche di raccolta dati auto-narrativi, questionari di *customer satisfaction*, focus group con docenti e studenti è stato adottato per la valutazione del progetto. A questi si aggiungono piani di valutazione e monitoraggio delle attività formative erogate attraverso report di progetto e questionari.

Il *Teaching & Learning Center* si colloca dentro un modello di didattica professionalizzante a sostegno dell'occupabilità degli studenti che allinea offerta formativa, didattica, sviluppo di progetti professionali secondo una logica di interconnessione e non di linearità. La *mission* del centro è supportare:

- a) gli studenti nella costruzione della loro professionalità e nel rafforzamento della loro occupabilità attraverso lo sviluppo delle *soft-skills*;
- b) i docenti novizi ed esperti nella valorizzazione del loro profilo professionale (Egetenmeyer, Fedeli, 2018);
- c) l'integrazione dell'offerta didattica tradizionale con set di apprendimenti innovativi e la sperimentazione e diffusione di metodologie didattiche attive che siano *learner-centred*, *problem-based*, *experience-based*, partecipative e cooperative.

Oltre alla realizzazione di attività di formazione sulle *soft-skills* destinate agli studenti e alle studentesse, e sull'innovazione didattica destinate ai docenti e agli *early-stage researchers*, il progetto *Teaching & Learning Center* prevede:

- partecipazione a gruppi di ricerca internazionali e nazionali sui temi della didattica attiva e partecipativa;
- *benchmarking* di *best practices* e *visiting exchange* con *Center for Teaching & Learning* di prestigiose università straniere;
- azioni di monitoraggio e valutazione dell'impatto delle attività del progetto e del *feedback* dei partecipanti;
- avvio di sperimentazioni con docenti e tecnici della ricerca, in cui rientra la coltivazione di *learning communities* a carattere transdisciplinare e la contaminazione con altri progetti strategici del Santa Chiara Lab, tra cui SDSN (Sustainable Development Solutions Network), PRIMA (Partnership for research and innovation in the Mediterranean Area).

Le *learning communities* dei docenti

Le istituzioni dell'*Higher Education* non si innovano né per decreto, imposto dall'alto, né per buone pratiche individuali che rischiano di essere casi isolati (Wenger, 1998). Il livello di intervento critico in cui poter attuare azioni di miglioramento e implementazione è quello micro-organizzativo, dove si incontrano attori organizzativi che a vario titolo popolano e abitano i sistemi dell'*Higher Education* (docenti, tecnici della ricerca, studentesse e studenti), le visioni generali, il funzionamento organizzativo reale e le sue eventuali "inerzie" (Kaneclin, Scaratti, Bruno, 2006). È qui che è possibile creare luoghi e consensi per l'avvio di processi di cambiamento, che si diffondano a macchia d'olio, purché siano accompagnati, monitorati e sostenuti producendo saperi e repertori da consolidare. In questa direzione si colloca l'idea di coltivare gruppi e comunità di apprendimento professionali (*faculty learning community*, Cox, 2004), in cui poter coinvolgere i docenti in comunità di pratiche tra pari, discutere esperienze e topic rilevanti per lo sviluppo professionale, far conoscere, condividere e validare innovazioni metodologiche didattiche già in atto nei singoli insegnamenti, acquisire strategie *practice-based* e *problem-based* da implementare nei propri corsi, sviluppare competenze trasversali e strumentali attraverso un approccio di *peer and hands-on guidance*.

Le *learning community* sono arene discorsive e spazi di apprendimento finalizzati a sostenere docenti, giovani ricercatori e dottorandi, staff tecnico, nell'esplorare nuovi approcci e metodi ai processi di apprendimento e insegnamento, che siano inclusivi, centrati sul *learner* e *research-based*.

Nel *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena, l'impresa comune attorno a cui si sono aggregate le prime comunità di apprendimento di docenti è stata quella di produrre conoscenze e repertori condivisi con cui valorizzare le pratiche didattiche promettenti già in atto e disseminarle presso i propri gruppi di ricerca e dipartimenti. Quest'obiettivo si è tradotto nello sforzo congiunto, da una parte, di rilevare esperienze, pratiche, metodologie didattiche emblematiche e promettenti per lo sviluppo di competenze non solo tecniche, ma trasversali negli studenti, e, dall'altra parte, di condividere e validare criteri di rilevanza e significatività in grado di sostenere il consolidamento e lo sviluppo di ulteriori pratiche. Attraverso il dispositivo delle *learning community*, pertanto, la formazione dei docenti non viene intesa come erogazione di moduli intensivi di formazione rivolto a docenti esperti e neo-immessi. Si tratta, piuttosto, di sessioni di apprendimento tra pari a carattere partecipativo, in cui, attraverso approcci dal basso, si aggregano team di docenti *change manager* di innovazione didattica. Sono docenti auto-selezionati, fortemente interessati e motivati a partecipare, che sperimentano strategie didattiche per coinvolgere gli studenti e le studentesse in aula e incoraggiarli a partecipare in modo attivo nelle attività didattiche.

Nelle *learning community*, i docenti possono sperimentare in condizione di facilitazione e simulazione le nuove strategie con i colleghi, e pianificare come e a quali condizioni poter implementare queste strategie in aula e come facilitare la disseminazione delle metodologie didattiche innovative nei Corsi di Studio attraverso ricerche-azioni, *workshop*, eventi, contribuendo all'*engagement* di altri docenti colleghi.

Le comunità di apprendimento costituite all'interno del *Teaching & Learning Center* sono costituite da docenti, tecnici della ricerca e *early-stage researcher* afferenti a gruppi disciplinari diversi, rappresentanti delle aree umanistiche, giuridiche, economiche e manageriali, sociologiche e politologiche, con livelli differenti di *expertise* e di anzianità di carriera. Si tratta di *learning communities* di tipo transdisciplinare e *problem-based*, interessate a lavorare sulla strutturazione di percorsi di apprendimento trasversali attorno a topic e problemi da affrontare secondo molteplici angolature metodologiche e prospettive teorico-concettuali. La definizione dei temi è esito di negoziazioni situate tra i membri delle *learning communities*: fra questi, vi sono la disseminazione di metodologie didattiche partecipative in piccole e grandi aule, l'implementazione delle piattaforme per l'*e-learning* e degli *on-line massive courses*, l'*agri-food*, l'educazione all'innovazione sostenibile, la formazione dei formatori alla sostenibilità, i metodi di insegnamento in piccole e grandi aule, i metodi *research-based*, *Visual Thinking & Learning*.

Risultati emergenti e traiettorie di sviluppo

I primi risultati emergenti hanno permesso di individuare fattori di successo nel promuovere la partecipazione degli studenti e dei docenti ai percorsi formativi, azioni correttive nel caso di criticità e traiettorie di sviluppo organizzativo, volte alla disseminazione e contaminazione intra-ateneo e inter-atenei dei modelli e delle pratiche di innovazione organizzativa sviluppati dal *Teaching & Learning Center*.

Per supportare lo sviluppo delle *soft-skills* a sostegno dell'occupabilità futura degli studenti e delle studentesse, sono richiesti setting di apprendimento gestiti attraverso metodologie attive, supervisionati da esperti, in cui poter fare e sperimentare in condizioni protette.

La formazione dei docenti, allo stesso modo, se parte dallo sviluppare le pratiche didattiche in aula, e dal legare la conoscenza scientifica alla conoscenza pratica, si esplica attraverso incontri di professionisti che condividono istanze di innovazione e che stanno tematizzando la necessità di lavorare sulle loro epistemologie professionali.

La valutazione dei piani di programmazione, realizzazione e monitoraggio ha consentito di individuare il raggiungimento e il superamento dei target pre-

visti dalla costituzione del progetto in termini di erogazione delle attività formative (137 ore complessive per il 2017 rispetto al valore soglia di 100 ore previste; 164 ore complessive nel 2018 rispetto al valore soglia di 150 complessive previste).

Il questionario di *customer satisfaction* è stato somministrato ai partecipanti ai singoli corsi per le attività del 2017-2018. Sono stati raccolti 104 questionari di soddisfazione completi. La rilevazione attraverso questionario di *customer satisfaction* ha compreso tutte le attività formative, con una scheda per ciascun *workshop*. La somministrazione è avvenuta al termine dell'erogazione dell'attività formativa. Il questionario chiede ai rispondenti di esprimere il grado di soddisfazione su indicatori relativi a modalità didattiche, rilevanza e pertinenza dei contenuti, informazioni logistiche, componenti organizzative e tecniche dell'attività a cui hanno preso parte. Nella sezione conclusiva è previsto un campo libero per l'inserimento di suggerimenti migliorativi. L'analisi dei questionari di *customer satisfaction* per il 2017 ha rilevato l'88% (N=92) dei giudizi positivi da parte dei partecipanti. Viene espressa piena soddisfazione in rapporto alle modalità di erogazione delle attività formative (73%, N=76), alla chiarezza delle informazioni veicolate e alla facilitazione dei co-docenti in aula (93%, N=97).

La stretta collaborazione con gli organi di *governance* di Ateneo e con il Nucleo di Valutazione, poi, si è tradotta nella costituzione di sottogruppi di lavoro interessati ad apportare azioni di miglioramento rispetto alle prime criticità emerse. È stato rivisto il questionario di *customer satisfaction*, per affinarne le capacità di valutazione dell'effettiva soddisfazione dei partecipanti rispetto a ciascuna attività formativa erogata.

Tra le traiettorie di sviluppo, il *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena intende incrementare la propria attività come centro di ricerca e punto di riferimento sui temi della didattica per l'occupabilità e sulla sperimentazione delle *active learning methodologies* applicate allo sviluppo delle *soft-skills* in campo professionale. In questo quadro, le azioni di didattica e di ricerca-intervento appartengono a un unico percorso che può essere pensato come un progetto di ricerca organizzativa trasformativa, finalizzato a formalizzare un modello organizzativo di innovazione didattica sostenibile che promuova curricula innovativi *learner-centered*, *partnership* tra docenti appartenenti a settore e livelli di esperienza diversi, attori organizzativi e studenti per migliorare, cambiare e innovare le pratiche didattiche. La possibilità di rendere centrale, quindi, per il cambiamento organizzativo l'innovazione didattica è legata alla coltivazione e facilitazione di comunità interprofessionali e transdisciplinari, allineate sulla *mission* di collaborare per lo sviluppo dell'intera organizzazione universitaria.

Riferimenti bibliografici

- Adler N., Shani A.B., Styhre A. (2004). *Collaborative research in organizations, foundations for learning, change and theoretical development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Billet S., Harteis C., Gruber H. (a cura di) (2014). *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht: Springer.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2012). *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*. Brescia: La Scuola.
- Boffo V., Fedeli M., Lopresti F., Melacarne C., Vianello M. (a cura di) (2017). *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education*. Milano: Pearson Italia.
- Boud D., Cressy P., Docherty P. (Eds.) (2006). *Productive Reflection at Work*. London & New York: Routledge.
- Bracci F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Bridges M.W., Di Pietro M. (2010). *How Learning Works: seven Research-based Principles for Smart Teaching*. New York: John Wiley & Sons.
- Cleary M., Flynn R., Thomasson S. (2006). *Employability skills: From framework to practice-An introductory guide for trainers and assessors*. Adobe Digital Edition version.
- Cox M.D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 97: 5-23.
- Creswell J.W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Davis Gross B. (2009). *Tools for Teaching. Second Edition*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Denecolo P., Reeves J. (2013). *Developing transferable skills. Enhancing your research and employment potential*. London: Sage. DOI: 10.1080/02601370.2013.773572.
- Eggenmeyrer R., Fedeli M. (2018). *Adult Education and Work Contexts: International perspective and Challenges*. Frankfurt: Peter Lang.
- Engeström Y., Sannino A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, vol. 5: 1-24.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Melacarne C. (2016). Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento. In: Fedeli M., Grion V., Frison D. (a cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Rossi B. (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

- Fedeli M. (2014). Perspectives on Teaching and Learning Methods in Higher Education. *Educational Reflective Practices*, vol. 2, 3: 37-52.
- Fedeli M. Taylor W.E. (2017). Strategie per l'innovazione didattica. L'esperienza di un teachers' study group. In: Felisatti E., Serbati A. (a cura di), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 184-194). Milano: FrancoAngeli.
- Fredberg T. (2007). Real Options for Innovation Management. *International Journal of Technology Management*, vol. 39, 1, 2: 72-85.
- Gephart M.A., Marsick V.J. (2016). *Strategic organizational learning: Using system dynamics for innovation and sustained performance*. New York: Springer.
- Gherardi S. (2017). What is the place of affect within practice-based studies? *Management*, vol. 20, 2: 208-220.
- Kaneklin C., Scaratti G., Bruno A. (2006). *La formazione universitaria: pratiche possibili*. Roma: Carocci.
- Marsick V.J., Neaman A. (2018). *Adult Informal Learning*. In: Kahnwald N., Täubig V. (Hrsg.), *Informelles Lernen*. Berlin: Springer.
- Matthew S., Taylor R., Ellis R. (2012). Relationships between students' experiences of learning in an undergraduate internship programme and new graduates' experiences of professional practice. *The International Journal of Higher Education Research*, vol. 64, 4: 529-542.
- Mezirow J., Taylor E.W. (Eds.). (2011). *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: John Wiley.
- Mishra K. (2014). Employability skills that recruiters demand. *IUP Journal of Soft Skills*, 7(3) 50-55.
- O'Neil J., Marsick V.J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, vol. 20, 1, 2: 19-24.
- Raelin J.A. (2000). *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.
- Weimer M. (2013). *Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yorke M., Knight P.T. (2004). *Learning & employability. Embedding employability into the curriculum*, vol. 3: 1-28.
- Yorks L., Marsick V.J. (2000). Transformative learning in organizations. In: Mezirow J. (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 253-281). San Francisco, CA: Jossey-Bass.