

Direzione scientifica: Loretta Fabbri, Maura Striano, Claudio Melacarne

Comitato tecnico-scientifico: Michel Alhadeff-Jones, Gillie Bolton, Stephen D. Brookfield, Jean D. Clandinin, Michael F. Connelly, Francesco Ferdinando Consoli, Michele Corsi, Patricia Cranton, Antonia Cunti, Patrizia de Mennato, Norman K. Denzin, Loretta Fabbri, Paolo Federighi, Laura Formenti, Chad Hoggan, Vanna Iori, Francesco Lo Presti, Victoria J. Marsick, Claudio Melacarne, Luigina Mortari, Paolo Orefice, Barbara Poggio, Francesca Pulvirenti, Bruno Rossi, Barbara Schneider, Domenico Simeone, Maura Striano, Leonard Wacks

Redazione: Mario Giampaolo, Stefano Oliverio, Pascal Perillo, Alessandra Romano

Per contattare la redazione: Dipartimento di Scienze della formazione, Scienze umane e della comunicazione interculturale, Università degli Studi di Siena, Viale L. Cittadini, 33 - 52100 Arezzo; tel. 0575/926273; fax 0575/926312.
E-mail: educational.reflective.practices@gmail.com

*Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.
All articles are double-blind peer reviewed.*

Progetto grafico di copertina: Studio Festos, Milano.

Amministrazione, distribuzione, abbonamenti: Viale Monza 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141 - Fax Abbonamenti: 02/26141958 - e-mail: riviste@francoangeli.it

Abbonamenti. Per conoscere il canone d'abbonamento corrente, consultare il nostro sito (www.francoangeli.it), cliccando sul bottone "Riviste", oppure telefonare al nostro Ufficio Riviste (02/2837141) o, ancora, inviare una e-mail (riviste@francoangeli.it) indicando chiaramente il nome della rivista. Il pagamento potrà essere effettuato tramite assegno bancario, bonifico bancario, versamento su conto corrente, o con carta di credito. *L'abbonamento verrà attivato non appena giunta la notifica dell'avvenuto pagamento del canone.*

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.04.2010 - Direttore responsabile: Stefano Angeli - Semestrale - Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie che abbiano finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

I semestre 2019

Sommario

<i>Introduzione</i>	pag.	5
<i>Loretta Fabbri, Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca</i>	»	7
<i>Edward W. Taylor, Apprendimento trasformativo: insegnare per promuovere cambiamento</i>	»	19
<i>Paolo Federighi, Metodologia della ricerca nell'educazione degli adulti</i>	»	39
<i>Joellen E. Coryell, Active learning: strategie e tecniche per coinvolgere</i>	»	58
<i>Maura Striano, L'Action Learning Conversation per la riconfigurazione delle sfide e delle pratiche professionali nei contesti della salute e della cura</i>	»	78
<i>Monica Fedeli, Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e Active Learning</i>	»	95
<i>Claudio Melacarne, Strategie basate sull'azione per fare consulenza alle persone e alle organizzazioni</i>	»	114
<i>Antonia Cunti, Alessandra Priore, Metodologie introspettive e processi trasformativi. La costruzione delle competenze emotive degli insegnanti</i>	»	137
<i>Francesca Bracci, Action learning, community of inquiry e apprendimento informale. Uno studio di caso</i>		152
<i>Francesca Torlone, Francesca Bianchi, Le azioni educative in prospettiva trasformativa nei contesti penitenziari: il ruolo della ricerca-formazione</i>	»	173

<i>Concetta Tino, Active learning: resistenza di studenti e studentesse. Strategie per ridurla</i>	pag. 194
<i>Authors</i>	» 211

Introduzione

Questo numero di *Educational Reflective Practices* raccoglie riflessioni di natura teorica e metodologica in merito alla sfida di come generare innovazione e cambiamento attraverso pratiche di coinvolgimento attivo delle persone, delle comunità e delle organizzazioni. Una prima parte è dedicata all'active learning e all'innovazione didattica mentre una seconda si focalizza sulle metodologie attive di sviluppo applicate a diversi contesti di vita e di lavoro. Il contributo di Edward W. Taylor si concentra principalmente sull'apprendimento trasformativo e su come attraverso la pratica didattica può essere promosso. L'autore individua sei componenti essenziali da considerare: l'esperienza, la riflessione critica, il dialogo, l'approccio olistico, la consapevolezza del contesto e le relazioni autentiche. Joellen E. Coryell presenta l'active learning come approccio che valorizza l'esperienza delle persone nella formazione. L'autrice fornisce una guida su come queste strategie di active learning possono essere integrate nelle lezioni frontali. Gli altri contributi presentano ricerche in cui sono centrali costrutti quali il Transformative Learning, l'Active Learning, e l>Action Learning. In tutti 'valida' diventa centrale il problema di come produrre conoscenza scientificamente 'valida' ma, al contempo, utile a sostenere apprendimenti autodiretti o innovazione sociale e organizzativa.

L'obiettivo di questo numero della rivista è quello di fornire al lettore una panoramica di come poter utilizzare l'ampio spettro delle metodologie attive di sviluppo in una prospettiva transdisciplinare. A questo proposito tenta di intercettare il bisogno emergente di professionisti, consulenti e ricercatori di poter disporre di esempi e indicazioni per rendere le proprie pratiche di lavoro efficaci.

Da diverse prospettive, gli articoli raccolti testimoniano come vi sia una trasversalità di contesti in cui le metodologie riflessive e trasformative possono essere utilizzate: la scuola, il carcere, il mondo del lavoro, il campo

vasto dell'educazione non formale. Alcuni autori stressano dimensioni prettamente metodologiche, altri prefigurano nuovi scenari entro cui collocare le pratiche di ricerca e di formazione.

In questo senso, il numero testimonia come non vi sia una sola scuola ufficiale che possa dettare i confini e le procedure metodologiche fondative della ricerca e della formazione basata sulla tradizione della 'svolta riflessiva'. Vi sono tuttavia alcune direttrici e costanti documentate fin dalla fondazione di questo progetto editoriale: 1) tutti i contributi pongono al centro il problema di come produrre una conoscenza capace di rendere ragione della complessità dei fenomeni sociali e umani, ma anche di come aumentare l'impatto delle produzioni scientifiche sui processi di apprendimento naturali, cercando di renderli più autodiretti, critici e sociali; 2) tutti i casi, le ricerche formalizzate e le riflessioni di natura teorica raccolte, non tradiscono l'idea di fondo secondo la quale le trasformazioni a livello individuale/sociale sono un traguardo perseguibile se riusciamo a tenere assieme e integrare ricerca-formazione e processi di apprendimento informali; 3) tutti i contributi cercano di rispondere a due domande di fondo, mai scisse nella teoria e nella pratica dei casi illustrati: come produrre una conoscenza che sia utile alla comunità scientifica e alla comunità coinvolta nella ricerca? Come supportare i processi di apprendimento informali tramite azioni di ricerca-formazione?

In termini di ricerca, i contributi qui raccolti, non si pongono in prospettiva antitetica alla produzione di dati generalizzabili, ma sottolineano quanto sia forte l'esigenza di mantenere l'indagine rigorosa dal punto di vista metodologico e tuttavia di tener conto anche di elementi di natura relazionale e sociale: gli interessi del ricercatore e quelli emergenti dal campo di indagine, le storie di apprendimento delle persone coinvolte, i dilemmi di valore e le prospettive etiche espresse dalle comunità, le traiettorie personali e professionali delle persone coinvolte, le dimensioni materiali in cui la ricerca-formazione può prendere avvio e i vincoli normativi che orientano l'azione di intervento.

Infine, queste indagini tendono a mostrare come le ricadute trasformati-ve – sotto il profilo etico, culturale, socioeconomico, organizzativo e pedagogico – appaiono rilevanti. Sia dal punto di vista dell'aumento della partecipazione e della consapevolezza degli attori coinvolti, sia per lo sviluppo del senso di appartenenza alla comunità e di riconoscimento sociale. A volte si genera un effetto "domino" in cui gli apprendimenti generatesi in microcontesti contagiano e riguardano anche coloro che non hanno partecipato in prima persona alle iniziative di ricerca o formazione.

Loretta Fabbri, Monica Fedeli, Claudio Melacarne

Active Learning: resistenza di studenti e studentesse. Strategie per ridurla

di *Concetta Tino*

Abstract. Active Learning: students' resistance. Strategies to reduce it

The awareness that traditional methods can no longer respond to the needs and ways of learning of new generations has shifted the interest of scholars and teachers to the discovery of alternative methods such as Active Learning. However, despite the potentialities attributed to this method, for the attention to the centrality of the student and the promotion of an effective and meaningful learning, the resistance of students is not lacking within the classroom contexts. The paper, after the analysis of the forms and possible causes of the students' resistance to Active Learning, presents some possible strategies for reducing it.

Introduzione

Le costanti e rapide trasformazioni sociali, professionali e tecnologiche rendono necessario che le persone sappiano acquisire nuove conoscenze e competenze lungo l'arco della vita, anche indipendentemente dai loro percorsi formali di istruzione e formazione. Si tratta di un processo che mette inevitabilmente in discussione l'idea di insegnamento come mezzo di trasmissione della conoscenza, come modalità attraverso la quale la responsabilità di decidere cosa e come studenti e studentesse dovrebbero apprendere spetta solo al docente. Oggi dunque quello che Freire (1970) rappresenta con la metafora del *banking model of education* viene rigorosamente criticato, proprio perché, basandosi sull'approccio *teacher-centered*, implica che chi apprende riceva passivamente conoscenza da una fonte esterna: il docente. Questo crea ambienti di insegnamento/apprendimento affetti della "malattia della narrazione", dominati da relazioni in cui il docente è il soggetto narrante, mentre studenti e studentesse diventano solo ascoltatori (oggetti), generando in loro uno stato mentale di inferiorità. Infatti, quanto più gli studenti e le studentesse sono impegnati nella memorizzazione di ciò che viene trasmesso loro, meno possibilità hanno di sviluppare una coscienza critica per poi poter agire incisivamente

sulla trasformazione del mondo reale. Questo rischio, connesso a un tipo di didattica tradizionale, è fortemente espresso dalla metafora del *banking model of education* di Freire (1970) che ne declina attitudini e pratiche:

- the teacher teaches and the students are taught;
- the teacher knows everything and the students know nothing;
- the teacher thinks and the students are thought about;
- the teacher talks and the students listen – meekly;
- the teacher disciplines and the students are disciplined;
- the teacher chooses and enforces his choice, and the students comply;
- the teacher acts and the students have the illusion of acting through the action of the teacher;
- the teacher chooses the program content, and the students (who were not consulted) adapt to it;
- the teacher confuses the authority of knowledge with his or her own professional authority, which she and he sets in opposition to the freedom of the students;
- the teacher is the Subject of the learning process, while the pupils are mere Objects (p. 73).

È una visione che rispecchia il carattere trasmissivo della didattica tradizionale, dove l'idea di un modello top down di costruzione della conoscenza non solo mina la creatività, l'autonomia e la capacità investigativa di chi apprende, ma ne nega anche la natura dialogica del processo stesso (Saltman, 2009).

Nonostante dunque sia evidente la scarsa efficacia della didattica tradizionale (Freire, 1970; Weimer, 2013), e nonostante gli approcci basati sull'*Active Learning* e quindi sulla centralità di chi apprende siano riconosciuti come quelli più idonei a facilitare i processi cognitivi che regolano l'apprendimento, il coinvolgimento e la partecipazione di chi apprende nel processo di costruzione della conoscenza (Freeman, Eddy, McDonough et al., 2014; Nguyen, Husman, Borrego et al., 2017; Prince, 2004; Prince & Felder, 2007), si registra come verso tali approcci molti studenti e studentesse manifestino resistenza (Borrego, Froyd & Hall, 2010; Burger, 2013; Finelli et al., 2014; Froyd et al., 2013; Henderson & Dancy, 2009). Proprio il concetto di resistenza all'*Active Learning* e le strategie per ridurla sono i temi chiave di questo contributo, con la finalità di evidenziare quanto sia importante conoscere, da parte dei docenti, non solo il metodo, ma anche le modalità per gestirne le conseguenze.

Framework teorico

Il framework teorico a cui fa riferimento questo contributo si delinea

lungo tre dimensioni; infatti, dopo una breve presentazione delle caratteristiche chiave dell'Active Learning, si analizzano sia le modalità in cui si manifesta la resistenza di studenti e studentesse nei riguardi di tale approccio, sia le possibili strategie che docenti ed educatori possono adottare per ridurne i livelli di resistenza.

L'Active Learning e la sua efficacia

L'Active Learning è un approccio costruttivista basato sulla prospettiva student/learner-centered teaching di cui Weimer (2013) ne declina cinque caratteristiche chiave:

- coinvolge gli studenti nella difficile attività dell'apprendere. Secondo l'autrice, per lungo tempo i docenti hanno assegnato solo un ruolo passivo a chi apprende, svolgendo da sé troppe attività al posto degli studenti: fare domande, aggiungere dettagli alle loro risposte, offrire degli esempi, organizzare i contenuti, elaborare revisioni. La questione è che se studenti e studentesse non hanno la possibilità di sperimentare e fare pratica non possono sviluppare sofisticate abilità di apprendimento;
- include esplicite indicazioni sulle abilità di apprendimento. Infatti, è un approccio che non dà per scontato che gli studenti e le studentesse sviluppino da soli/e certe abilità, ma che sia il docente ad insegnarle loro, riferendosi a come risolvere problemi, valutare evidenze, analizzare argomenti e formulare ipotesi. Questo riuscirà a guidarli/e nell'affrontare le varie discipline come esperti/e;
- incoraggia studenti/studentesse a riflettere su cosa e come stanno apprendendo. Il docente, guidandoli in tale processo sfida i loro assunti, li incoraggia ad assumersi delle responsabilità in riferimento al loro processo di apprendimento e a riflettere sui loro obiettivi di miglioramento;
- motiva studenti e studentesse dando loro l'opportunità di avere il controllo del proprio processo di apprendimento, grazie alla possibilità offerta loro di partecipare alla definizione delle politiche della classe: contenuti su cui discutere, scelta e scadenza della consegna di compiti, contributo per la definizione dei criteri di valutazione;
- incoraggia la collaborazione, poiché mira a sviluppare strutture che promuovono compiti e obiettivi comuni, grazie ai quali l'apprendimento si persegue in forma individuale e collettiva.

Il potenziale dell'Active Learning è stata evidenziata anche da Bonwell e Eison (1991), i quali definiscono le strategie di Active Learning 'instructional activities involving students in doing things and thinking about what they are doing' (p. 5). È una definizione successivamente ampliata da Fink

(2003) che fornisce una visione olistica dell'Active Learning, contemplando tre componenti primarie:

- la comunicazione di informazioni che consente agli studenti di ricevere contenuti (tramite lettura, istruzioni dirette)
- le esperienze, divise in due tipi:
 - esperienze legate al 'fare', durante le quali gli studenti partecipano e mettono in pratica abilità che ci si aspetta che imparino;
 - esperienze di osservazione, durante le quali gli studenti osservano qualcosa relativo all'argomento da apprendere (ad es. video);
- la riflessione, che consiste nel fornire agli studenti opportunità di riflettere individualmente o durante il confronto con gli altri sul loro apprendimento.

L'Active Learning è dunque un approccio che consente di creare connessioni tra l'ambiente di apprendimento e i processi metacognitivi di chi apprende, mediante le pratiche didattiche; di coinvolgere studenti/studentesse nel processo di apprendimento/insegnamento attraverso le attività, la collaborazione e le discussioni in classe, enfatizzando il pensiero critico. È una prospettiva che concorre a far sì che studenti e studentesse costruiscano attivamente i significati del mondo che li circonda, divenendo consapevolmente responsabili del loro apprendere, piuttosto che essere ascoltatori passivi di contenuti erogati dal docente (Blignaut, 2014).

La resistenza di studenti e studentesse all'Active Learning

Malgrado l'evidente efficacia dell'Active learning esistono ancora diversi ostacoli all'adozione di tale approccio, tra questi si identifica proprio la resistenza di studenti e studentesse.

Nelle definizioni più comuni questa forma di resistenza è definita come un comportamento negativo in risposta all'utilizzo dell'Active Learning, mentre Burroughs, Kearney e Plax (1989) considerano alcune forme di resistenza come un beneficio per il miglioramento della didattica. A livello concettuale gli studiosi la definiscono come 'as either constructive or destructive oppositional behavior' (p. 216), dove il carattere distruttivo della resistenza si manifesta come una cattiva condotta, perché ostacola gli obiettivi di apprendimento, mentre quello costruttivo sostiene e aiuta a focalizzare l'attenzione sugli obiettivi e l'apprendimento.

I comportamenti più comuni, attraverso i quali si manifesta la natura distruttiva della resistenza fanno riferimento al cheating, alle assenze, al rifiutarsi di partecipare alle attività proposte, ai tentativi di distrarre il docente e

gli altri dal compito, al mancato svolgimento del compito stesso, al presentarsi a lezione impreparati, al ridurre al minimo l'impegno rispetto alle proprie possibilità.

Anche la dimensione costruttiva della resistenza si manifesta in modi diversi. Precisamente, quando studenti e studentesse:

- si lamentano delle richieste dei docenti. Tale forma viene solitamente espressa quando i docenti propongono attività ripetitive e monotone, oppure troppo difficili da essere completati in autonomia da studenti e studentesse. Sono richieste che inibiscono 'the on-task behavior' (Kearney & Plax, 2012, p. 86) di chi apprende, per le quali bisognerebbe aspettarsi forme di resistenza costruttiva, manifestata attraverso un feedback, da parte di studenti e studentesse, fatto di suggerimenti, di lamentele rivolte al docente, o di concrete raccomandazioni;
- formulano domande relativamente ai compiti o ad aspetti procedurali;
- correggono o chiariscono interventi o materiali forniti dal docente;
- svolgono le attività organizzandosi spontaneamente in gruppo;
- forniscono volontariamente aiuto ai pari;
- sfidano le opinioni o la credibilità del docente.

Si tratta di aspetti che seppur possono infastidire i docenti o essere percepiti come minacce, in realtà forniscono loro un feedback molto utile e significativo sulla didattica quotidiana e quindi sul processo di insegnamento, guidandoli nel miglioramento dei metodi e delle attività, oltre che nella formulazione di richieste e compiti.

Va precisato che anche se la resistenza costruttiva sostiene i processi di insegnamento/apprendimento, molto spesso, in entrambe le forme, costruttiva e distruttiva, viene percepita dal docente come pura opposizione e quindi sempre a carattere negativo (Kearney & Plax, 2012).

Tutte le manifestazioni di resistenza sopra citate e che si possono rilevare in aula trovano riscontro in quella dimensione di 'potere' di cui parla Fedeli (2016), e che studenti e studentesse agiscono tacitamente anche quando non è esplicitamente attribuita loro dal docente o dal contesto. Questo significa che la gestione del potere in aula è sempre e comunque esercitata in modo esplicito o implicito da tutti gli attori presenti.

Ma, nello specifico, perché gli studenti manifestano resistenza all'Active Learning? Gli studiosi hanno identificato alcune probabili ragioni, tra le quali si evidenziano la possibilità di un maggior carico di lavoro che le attività di Active Learning possono comportare; l'ansia che per studenti e studentesse può derivare dall'abilità di performance richiesta all'interno di ambienti di apprendimento attivi; la creazione di aspettative che studenti e studentesse non si sentono preparati a soddisfare; il disallineamento con le modalità di

insegnamento preferite da chi apprende (Akerlind & Trevitt, 1999; Keeley, Shemberg, Cowell, & Zinnbauer, 1995; Weimer, 2013).

Tentare metodi innovativi che mirano a promuovere un processo di apprendimento maggiormente self-directed è solitamente percepito come la richiesta di acquisizione di nuove abilità e di una maggiore assunzione di responsabilità da parte di chi apprende, producendo tipicamente sentimenti di incertezza e ansia (Akerlind & Trevitt, 1999; Bonwell & Eison, 1991), specialmente se il nuovo è imposto dall'esterno (il docente). A questo va aggiunto che l'apprendere nuove abilità richiede tempo e gli interessati possono avvertire la sensazione di apprendere di meno (Woods, 1994). È una situazione che può essere ulteriormente mal percepita quando coloro che apprendono sono poco soddisfatti delle loro precedenti esperienze di apprendimento, mostrandosi poco incentivati al cambiamento (Bonwell & Eison, 1991).

Per meglio comprendere la ragione della resistenza di studenti e studentesse occorre fare anche riferimento all'idea che loro hanno dell'apprendimento. Da uno studio condotto da Beaty et al. (1990), emergono due principali concezioni di apprendimento diffuse tra studenti stessi e studentesse: a) per alcuni l'apprendimento si riduce principalmente ad un'esperienza passiva, poiché considerata come modalità per ricevere e "assorbire" una conoscenza già pronta (*ready-made*), costruita dal docente. In tal caso, l'apprendimento è percepito come ampliamento della conoscenza, come memorizzazione, riproduzione e applicazione di quanto appreso; b) per altri si identifica come processo attraverso il quale, chi apprende, tenta di creare significati personali attraverso la conoscenza, utilizzando un approccio attivo dell'apprendere (Jones & Kember, 1994). Si tratta di due tipologie di credenze, maturate anche durante le passate esperienze di apprendimento, che inevitabilmente influenzano le reazioni che studenti e studentesse possono avere dinanzi a situazioni, attività e metodi inattesi, e quindi, in base ad esse percepire il livello di appropriatezza di una lezione presentata dal docente.

Generalmente, attraverso l'Active Learning, il docente, nel tentativo di promuovere l'autonomia e l'indipendenza di chi apprende, è convinto di offrire una buona opportunità di apprendimento, oltre che lo sviluppo di nuove abilità. In realtà, bisogna tener presente che, spesso, i metodi attivi possono entrare in conflitto con la passata esperienza di molti studenti/studentesse e con i valori che sottendono la loro idea di insegnamento. A loro molte volte, infatti, si chiede un ri-orientamento dei loro assunti e delle loro aspettative legate ai processi di insegnamento/apprendimento.

Occorre avere dunque consapevolezza di tutto questo, poiché, da un lato, la didattica innovativa può generare, in studenti/studentesse, disorientamento

per la discrepanza tra le loro aspettative (lezione trasmissiva) e l'apprendimento autodiretto proposto; può provocare ansia, tensione, perdita di fiducia, a cui fa seguito, inevitabilmente, una reazione di ostilità e resistenza; dall'altro, il docente stesso, dinanzi a tali manifestazioni, potrebbe desistere e abbandonare l'idea di cambiare i propri metodi di insegnamento, ripercorrendo le vecchie abitudini. Per fronteggiare il primo aspetto, è necessario generare in chi apprende quello che alcuni autori definiscono un "viaggio culturale" per lo sviluppo di una nuova cultura relativa ai processi di insegnamento/apprendimento, sostenuta da strategie di accompagnamento (Akerlind & Trevitt, 1999; Taylor, 1986). Queste ultime possono sostenere il processo di transizione e addirittura anticiparne la resistenza. Per quanto riguarda il secondo aspetto, è necessario che il docente sia consapevole rispetto a quanto espresso da Boud (1981): 'Student reticence and resistance to taking responsibility for learning are likely to be among the first problems the teacher will meet' (p. 13), per evitare di essere sorpresi quando, in risposta agli sforzi compiuti per migliorare la propria pratica didattica, riceve lamentele e resistenza. La resistenza solitamente espressa da un gruppo di studenti/studentesse si attenua con il tempo, ma si manifesta quasi regolarmente. Occorre però fare attenzione alle trappole evidenziate da Weimer (2013) quando afferma:

[...] Unhappy, whining, complaining students, can easily get on a teacher's nerves. Consciously or unconsciously, that's part of the students' plan – wear the teacher down and watch her back down. And if she does, they have discovered that resistance works, so you can expect it to increase (p. 212).

Non essere preparati a questo, allora, può comportare il rischio, sia per il docente sia per studenti/studentesse, di essere scoraggiati, generando una disillusione ingiustificata rispetto all'innovazione e al cambiamento.

Le origini della resistenza di studenti e studentesse all'Active Learning

Nel precedente paragrafo si è fatto riferimento a una delle cause che danno origine alla resistenza di studenti e studentesse all'Active Learning: le loro pregresse esperienze di apprendimento. Studenti e studentesse, proprio come molti loro docenti, possono cogliere gli stessi ostacoli nell'implementazione o nella partecipazione alle attività previste dai metodi attivi. Infatti, alla stessa stregua dei docenti, molto spesso, studenti e studentesse entrano in aula senza alcuna formazione relativamente allo svolgimento di attività pratiche o alla partecipazione in un ambiente di apprendimento attivo. È possibile, infatti, che non abbiano alcuna esperienza di pratiche di negoziazione

o di lavoro di gruppo con colleghi/e sconosciuti/e per la co-costruzione di un prodotto comune. Come i docenti, possono anche studenti e studentesse percepire come l'Active Learning richieda più tempo rispetto alla lezione tradizionale (che per il docente è erogazione di contenuti; per studenti/studentesse invece contempla: sedersi, ascoltare e prendere appunti), poiché spesso implica svolgere compiti a casa che richiedono l'utilizzo di materiali che vanno oltre il tradizionale libro di testo: lettura e analisi di materiali, utilizzo di video, rispondere a domande/sondaggi, completare fasi di assessment. A questo va aggiunto che studenti/studentesse non sempre percepiscono l'immediato vantaggio del metodo a livello di apprendimento, ma rimangono focalizzati su altri aspetti per loro più incentivanti: voti alti, minimo sforzo, facile completamento del corso. Proprio la similarità degli ostacoli percepiti da docenti e studenti/studentesse nell'applicazione dei metodi attivi, potrebbe essere il punto comune da cui partire per coinvolgerli e farsi coinvolgere come partner nel processo di insegnamento e apprendimento, prevenendo e riducendo i comportamenti legati alla resistenza (Seidel & Tanner, 2013).

Nelle aule universitarie la resistenza non sempre è dovuta all'Active Learning in sé come approccio didattico, ma può essere legata a ciò che in letteratura viene definito *social loafing* (Seidel & Tanner, 2013, p.587), ossia la scarsa interazione che si verifica in un'aula in cui, una volta stabilite le attività di gruppo, i diversi membri di un team non cooperano o partecipano allo stesso modo. Generalmente coloro che partecipano meno al lavoro del gruppo vengono considerati *social loafers*. La percezione di un'iniqua distribuzione di carico di lavoro, derivante dal social loafing, è vista spesso come una forma di ingiustizia, capace di generare un impatto negativo su studenti/studentesse relativamente all'attività di teamwork (Pfaff & Huddleston, 2003). Questo significa che, spesso, l'incremento di attività che richiedono l'interazione fra gli studenti può avere come risultato una forma "povera" di interazione, generando quindi resistenza a tale conseguenza e non tanto al metodo pedagogico dell'Active Learning. Secondo Aggarwal e O'Brien (2008) è un fenomeno che principalmente si verifica con i gruppi molto grandi, con lo svolgimento di progetti che hanno finalità impegnative, oppure con progetti che offrono poche opportunità di peer assessment.

La resistenza di studenti/studentesse può avere potenziali origini anche negli "errori" che può commettere il docente (*teacher misbehaviors*) nell'implementazione del metodo stesso (Goodboy, 2011). Questo è anche spiegato chiaramente da Felder (2011) quando afferma:

[...] Whenever I've explored this issue with instructors distressed by it, I have invariably found that the teaching method they were trying was not the real problem. It was either that they were making one or more mistakes in implementing the

method, or something else was troubling the students and the method was a convenient scapegoat (p.132).

L'autore quindi invita i docenti a riflettere non solo sui propri metodi di insegnamento, ma anche sulle modalità di implementarli, perché spesso la ragione della resistenza di chi apprende alle strategie attive proposte è generata non dall'approccio pedagogico in sé, ma dagli errori commessi durante il processo.

Kearney Plax e Burroughs (1991), investigando le reazioni di studenti/studentesse ai comportamenti dei loro docenti, hanno affermato che l'*immediacy*, intesa come vicinanza fisica o psicologica, come strategia tipo che il docente utilizza per promuovere negli studenti e nelle studentesse interesse e impegno per il compito (*on task-behavior*) (p.8), e quindi osservanza di quanto proposto, rappresenta il predittore della resistenza manifestata in aula.

L'immediacy è generalmente espressa dai docenti attraverso un linguaggio non verbale. Cenni con il capo, contatto visivo, espressione della voce, gesti e ridotta distanza fisica, ne sono le espressioni più comuni. A questi si aggiungono altre modalità relazionali che sono espressione di vicinanza e che includono il chiamare studenti e studentesse per nome; il conversare con loro prima e dopo la lezione; l'uso di espressioni come 'la nostra classe' e il 'noi'; l'apprezzamento per il lavoro svolto dagli studenti; il muoversi per l'aula. Sono tutti comportamenti che comunicano agli studenti e alle studentesse una percezione di calore, simpatia e vicinanza interpersonale con effetti positivi sull'apprendimento e sulla loro disponibilità a seguire la lezione, a svolgere quanto richiesto dal docente. Inoltre, la presenza di un docente con un alto livello di immediacy è stata correlata con la motivazione e l'apprendimento affettivo e cognitivo degli studenti (Titsworth, 2001; Allen et al., 2006). Questo significa che chi apprende è più propenso a manifestare resistenza verso quei docenti che percepiscono come distanti, freddi e poco simpatici. L'immediacy dunque crea una sorta di legame basato sulla reciprocità tra docenti e studenti/studentesse.

Le strategie tipo o *Behavior Alteration Techniques* (BATs) (Kearney, Plax, Richmond e McCroskey, 1984, p.11) adottate dal docente possono avere carattere pro-sociale o antisociale. Le prime sono tecniche che incoraggiano gli studenti, sostengono la cooperazione e sono basate su riconoscimento/ricompensa; le seconde sono strategie che promuovono la competitività e minano l'autostima degli studenti. Anche in questo caso, le BATs prosociali sono quelle che producono un effetto positivo sull'apprendimento.

Ma quale è la modalità di resistere di studenti e studentesse? Dallo studio

condotto da Kearney Plax e Burroughs (1991) è emerso che studenti e studentesse utilizzano strategie diverse, a secondo che il docente venga percepito come *immediate teacher* o *nonimmediate teacher* (p.34). Nel primo caso, per spiegare la loro resistenza, studenti e studentesse parlano del docente sempre in termini positivi (competente, entusiasta, interessato), identificandone in loro stessi la causa (*student-owned*): altre priorità; mancanza di motivazione; percepirsi come soggetti in grado di decidere da sé. Nel secondo caso attribuiscono la loro resistenza al docente (*teacher-owned*), identificandolo come ‘negativo’, ‘poco affettivo’, ‘freddo’, ‘demotivato’, ‘senza entusiasmo’ o ‘noioso’. Ne deriva che l’immediacy gioca un ruolo molto importante in termini di apprendimento, di resistenza e di reazioni da parte di studenti e studentesse.

Strategie per ridurre i livelli di resistenza all’Active Learning

La resistenza di studenti e studentesse all’Active Learning ha promosso inevitabilmente l’interesse di studiosi e ricercatori nell’identificare una serie di strategie per fronteggiarla e attenuarla. Accanto all’immediacy, già evidenziata nel paragrafo precedente come una delle strategie per ridurre i livelli di resistenza in aula, grazie alla diminuzione della distanza sociale tra docenti e chi apprende (Science Education Research Center [SERC], 2019), in letteratura sono segnalate altre strategie quali:

- l’importanza di spiegare chiaramente a studenti/studentesse lo scopo e le aspettative delle attività proposte (Bacon, Stewart, & Silver, 1999; Felder, 2011; Strobel & van Barneveld, 2009; Wilke, 2003), legati al raggiungimento di risultati di apprendimento migliori e di acquisizione di abilità richieste anche dal mondo del lavoro. Inoltre, informarli/e su questo sostiene il loro coinvolgimento e la loro preparazione alle attività di Active Learning (Nguyen et al., 2017);
- l’esplicitazione delle scelte pedagogiche fatte dal docente, sostenuta dalla creazione di una cornice comune, caratterizzata dalla condivisione di un linguaggio comune, dalla presentazione di esempi di strategie, dalla condivisione di ricerche che evidenziano l’efficacia dell’Active Learning, dal coinvolgimento di studenti e studentesse nella riflessione sul loro modo di apprendere e nello stabilire i loro comportamenti attesi durante le lezioni; essere espliciti con gli studenti circa le scelte pedagogiche può essere utile sia il primo giorno di lezione sia durante il corso. È una pratica che aiuta il docente a coltivare una partnership con studenti e studentesse relativamente al processo di insegnamento/apprendimento, attraverso la condivisione delle scelte, del modo di pianificare la lezione, del perché si

ritiene che un metodo li possa sostenere nell'apprendere (Seidel & Tanner, 2013);

- la varietà dei metodi e delle attività per rispondere ai bisogni di diversi/e studenti/studentesse. Quelli/e introversi/e potrebbero sentirsi nella loro *comfort zone* usando clickers o attività di scrittura riflessiva; quelli/e estroversi/e, invece, potrebbero preferire attività di gruppo o di pair discussions. Se studenti e studentesse si percepiscono fuori dalla loro *comfort zone* tendono a resistere alle proposte fatte dal docente, mentre la varietà consente a tutti/e di trovare dei punti di accesso alle esperienze della classe (Seidel & Tanner, 2013);
- la cura dell'interazione tra studenti in garanzia dell'equità del carico di lavoro. Occorre massimizzare l'interazione tra studenti/studentesse per evitare il fenomeno del social loafing di cui si è parlato nel paragrafo precedente, cercando di assicurare alcuni aspetti: creazione di gruppi piccoli, assegnazione di progetti che non abbiano obiettivi troppo elevati, creazione di meccanismi di peer assessment (Aggarwal & O'Brien, 2008). La dimensione piccola del gruppo consente a studenti/studentesse di lavorare insieme anche oltre l'aula, di facilitare la divisione del lavoro o la programmazione dei tempi. I progetti possono essere segmentati in diverse brevi esperienze di apprendimento da assegnare a tanti piccoli gruppi che possono essere cambiati durante il corso; l'uso di strategie di peer assessment, a loro volta, aiutano a condividere con chi apprende la qualità e la quantità del contributo dei pari;
- l'uso di rubriche valutative per assicurare equità nelle procedure valutative ed evitare percezioni di "ingiustizia" (Chory-Assad, 2002). Il regolare uso di rubriche con chiari criteri valutativi in base ai quali il docente valuta il lavoro di studenti e studentesse, aiuta a ridurre i livelli di resistenza legati alla percezione di un'ingiusta valutazione. Condividere con loro i criteri valutativi anche prima dello svolgimento del compito, non solo chiarisce loro gli aspetti in base ai quali saranno valutati, ma anche quelle che sono le aspettative a cui dovrebbero tendere;
- la raccolta sistematica di evidenze circa le prospettive di studenti e studentesse relativamente all'ambiente di apprendimento e le loro esperienze all'interno di esso; questo permette di vagliare la presenza di resistenza e le cause, di consentire loro di dare voce ai loro pensieri e ai loro problemi o frustrazioni. La raccolta delle opinioni di studenti/studentesse può essere guidata da domande specifiche sull'efficacia di un determinata attività o sull'ambiente di apprendimento in generale; può essere fatta in modalità trasparente o anonima, utilizzando tecniche diverse: clicker, minute paper, reflective journal. La condivisione delle opinioni sull'ambiente di apprendimento è una pratica che consente di alimentare l'elaborazione un

feedback costruttivo, di incrementare la comunicazione tra docenti e studenti, di creare una comunità capace di condividere come proseguire in classe, oltre che di monitorare e ridurre i livelli di resistenza. Si tratta di una pratica che aiuta studenti/studentesse a percepire come il docente tiene conto delle loro opinioni e idee; di cogliere come le opinioni possano essere diverse tra loro, come non sia semplice in una classe rispondere ai bisogni di tutti, e come i metodi scelti vogliano consentire l'accesso all'esperienza in aula a tutti/e (Felder, 2011; Nguyen et al., 2017; Seidel & Tanner, 2013);

- il favorire la conoscenza delle sfide che il metodo comporta. Il docente, infatti, dovrebbe presentarne i vantaggi, facendo rilevare che il metodo conduce ad apprendimenti su cui la lezione tradizionale potrebbe fallire, ma anche le difficoltà che altri studenti/studentesse solitamente sperimentato nell'uso del metodo (Mohammed, 2008; Yadav, Subedi, Lunderberg, & Bunting, 2011);
- la familiarizzazione con il metodo, mediante una lenta e costante introduzione delle pratiche attive, tramite un'esposizione quotidiana ad esse (Carlson & Winkvist, 2011);
- il fornire feedback costante durante tutto il processo, poiché supporta sia l'uso delle strategie proposte sia l'apprendimento (Bentley, Kennedy, & Semsar, 2011; Felder, 2011);
- l'allineamento delle attività proposte con le valutazioni (Bentley et al., 2011). Ci si riferisce a quello che in letteratura viene definito *constructive alignment* (Biggs, 2003, Borrego & Cutler, 2010), inteso proprio processo attraverso il quale i *learning outcomes* sono dichiarati a coloro che apprendono, e le attività di apprendimento sono strettamente correlate con le pratiche valutative, al fine di raggiungere i risultati condivisi e attesi. Questo può favorire l'ottenimento di risultati elevati da parte di studenti e studentesse, facendo percepire loro l'utilità e l'efficacia del metodo e sostenendone la motivazione.

Le strategie sopra descritte dimostrano come la promozione di un nuovo viaggio culturale tra studenti/studentesse, capace di promuovere un ri-orientamento delle loro prospettive, oltre che il riconoscimento dell'efficacia del metodo nonostante l'impegno richiesto, richieda un processo costante di accompagnamento, di monitoraggio, di raccolta feedback, di condivisione e comunicazione tra gli attori coinvolti: docenti e studenti/studentesse.

Conclusioni

L'idea che la trasmissione della conoscenza non sia l'approccio migliore

per studenti/studentesse per entrare in relazione con il proprio processo di apprendimento in modo significativo è ampiamente riconosciuta in letteratura (Freire, 1970; Gamache, 2002; Nieto, 2010). Il tradizionale metodo di insegnamento docente-studente top down è oggi un modello inappropriato, poiché non si guarda più solo all'aspetto cognitivo, ma a un'integrazione dei modi di conoscere, agire ed essere. Già più di cinquanta anni fa Peters (1966) invitava a chiedersi *non per chi* è l'educazione, ma *cos'è*. L'autore, infatti, ha continuamente ricordato che l'educazione non è mai arrivata a destinazione, ma implica viaggiare costantemente con una visione sempre diversa. In tal senso, la formazione dei docenti dovrebbe preoccuparsi di formare professionisti, non solo provvisti di una 'borsa degli attrezzi' a cui attingere in ogni situazione, ma esperti in grado di riflettere costantemente sulla propria pratica didattica e sulle scelte operate, oltre che sui reali bisogni di chi apprende.

L'Active Learning è uno dei metodi che nella sua dimensione olistica (Fink, 2003; McConnell, Chapman & Czajka, 2017) tiene conto della centralità dello studente e dei suoi processi metacognitivi, del ruolo del docente, della funzione del contesto e delle attività. Ad esso viene riconosciuta la potenzialità di promuovere l'acquisizione di saperi a lungo termine, il coinvolgimento profondo, l'autonomia e l'indipendenza di chi apprende, oltre che l'incremento della motivazione ad apprendere (Weimer, 2013) lungo l'arco della vita. Nonostante tutto questo e gli sforzi compiuti dai docenti per predisporre materiali e attività, per progettare i loro corsi e le singole lezioni, non solo i benefici non sono sempre immediati e automatici, ma il rischio è di rinvenire all'interno delle aule forti resistenze da parte di studenti e studentesse. Accanto alla convinzione che solo la partecipazione attiva di chi apprende promuove apprendimento significativo, occorre allora maturare la disponibilità a cogliere il rischio, con la consapevolezza che quando studenti/studentesse vengono esposti alle strategie dell'Active Learning per la prima volta, la maggior parte passa attraverso un numero prevedibile di stadi: negazione, shock e panico, quindi frustrazione e infine accettazione (Felder & Brent, 1996; Silverthorn, 2006). Pertanto, da un lato, la consapevolezza del valore del metodo, costruito su una didattica partecipativa e una partnership docente-studente fondata su una relazione autentica (Cook-Sather, 2002; Cook-Sather & Luz, 2015; Fedeli, 2017), dall'altro, la conoscenza delle possibili cause e forme di resistenza ad esso connesse, nonché le strategie per attenuarle, possono supportare i docenti nell'operare scelte pedagogiche più consapevoli e informate, e, per questo, con una maggiore disponibilità a tentare, perseverare e accompagnare fino a coglierne i risultati, grazie alla promozione di un apprendimento più autentico e più profondo in studenti e studentesse.

Bibliografia

- Aggarwal P., O'Brien C.L. (2008). Social loafing on group projects: structural antecedents and effect on student satisfaction. *J Market Educ*, 30: 255-264.
- Akerlind G. S., & Trevitt A. C. (1999). Enhancing self-directed learning through educational technology: When students resist the change. *Innovations in Education and Training International*, 36(2): 96-105.
- Allen D., Tanner K.D. (2006). Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *Cell Biol Educ*, 5: 197-203.
- Bacon D., Stewart K., & Silver W. (1999). Lessons from the best and worst student team experiences: How a teacher can make the difference. *Journal of Management Education*, 23(5): 467-488.
- Beaty E., Dall'Alba G., & Marton F. (1990). Conceptions of Academic Learning, Occasional Paper 90.4. ERADU, RMIT, Victoria University of Technology.
- Bentley F. J. B., Kennedy S., & Semsar K. (2011). How not to lose your students with concept maps. *Journal of College Science Teaching*, 41(1): 61-68.
- Biggs J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2: 13-17.
- Blignaut S. E. (2014). Reflections on student resistance to a constructivist curriculum. *Education as Change*, 18(2): 271-283.
- Bonwell C. C., & Eison J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ERIC Digest*.
- Borrego M., & Cutler S. (2010). Constructive alignment of interdisciplinary graduate curriculum in engineering and science: An analysis of successful IGERT proposals. *Journal of Engineering Education*, 99(4): 355-369.
- Borrego M., Froyd J. E., & Hall T. S. (2010). Diffusion of engineering education innovations: A survey of awareness and adoption rates in U.S. engineering departments. *Journal of Engineering Education*, 99(3): 185-207.
- Boud D. (1981). *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
- Burger U. (2013). Resistance in action learning: struggling with self-efficacy and the social Self – and what about the set advisor?. *Action Learning: Research and Practice*, 10(3): 264-275.
- Burroughs N.F., Kearney P., Plax T.G. (1989). Compliance-resistance in the college classroom. *Commun Educ*, 38: 214-229.
- Carlson K., & Winqvist J. (2011). Evaluating an active learning approach to teaching introductory statistics: A classroom workbook approach. *Journal of Statistics Education*, 19(1): 1-23.
- Chory-Assad R.M. (2002). Classroom justice: perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Commun Q*, 50: 58-77.
- Cook-Sather A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4): 3-14
- Cook-Sather A., & Luz A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: What happens when students cross the threshold of student – faculty partnership. *Higher Education Research &Development*, 1-13.

- Fedeli M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In: Fedeli M., Grion V., & Frison D. (Eds.). *Coinvolgere per apprendere: metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp.113-142). Lecce: Pensa multimedia.
- Fedeli M. (2017). Student-faculty partnership: The European framework and the experience of the Italian project employability & competences. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 1(20): 2-6.
- Felder R. M., & Brent R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College teaching*, 44(2): 43-47.
- Felder R.M. (2011). Hang in there! Dealing with student resistance to learner-centered teaching. *Chem Eng Educ*, 43: 131-132.
- Finelli C. J., Nguyen K., DeMonbrun M., Borrego M., Prince M., Husman J., Henderson C., Shekhar P., & Waters C. K. (2018). Reducing student resistance to active learning: Strategies for instructors. *Journal of College Science Teaching*, 47(5): 80-91.
- Fink L.D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freeman S., Eddy S. L., McDonough M., Smith M. K., Okoroafor N., Jordt H., & Wenderoth M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 111(23): 8410-8415.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Froyd J., Borrego M., Cutler S., Henderson C., & Prince M. (2013). Estimates of use of research-based instructional strategies in core electrical or computer engineering courses. *IEEE Transactions on Education*, 56(1): 393-399.
- Gamache P. (2002). University students as creators of personal knowledge: An alternative epistemological view. *Teaching in Higher Education*, 7(3): 277-294.
- Goodboy A.K. (2011). Instructional dissent in the college classroom. *Commun Educ* 60: 296-313.
- Henderson C., & Dancy M. H. (2009). The impact of physics education research on the teaching of introductory quantitative physics in the United States. *Physical Review Special Topics: Physics Education Research*, 5(2): 020-107.
- Jones A. & Kember D. (1994). Approaches to learning and student acceptance of self-study packages. *Educational and Training Technology International*, 31(2): 93-97.
- Kearney P., Plax T.G., Richmond V. P., & McCroskey J. C. (1984). Power in the classroom IV: Alternatives to discipline. In: Bostrom R. (Ed.). *Communication yearbook* (pp. 724-746). Beverly Hills, CA: Sage.
- Kearney P., Plax T.G., Burroughs N.F. (1991). An attributional analysis of college students' resistance decisions. *Commun Educ*, 40: 325-342.
- Kearny P. & Plax T.C. (2012). Students resistance to Control. In: Richmond V. P. & McCroskey J. C. (Eds.). *Power in the classroom: Communication, control, and concern* (pp.85-101). Routledge.

- Keeley S. M., Shemberg K. M., Cowell B. S., & Zinnbauer B.J. (1995). Coping with student resistance to critical thinking: What the psychotherapy literature can tell us. *College Teaching*, 43(4):140-145.
- McConnell D. A., Chapman L., Czajka C. D., Jones J. P., Ryker K. D., & Wiggen J. (2017). Instructional utility and learning efficacy of common active learning strategies. *Journal of Geoscience Education*, 65(4): 604-625.
- Mohamed A. R. (2008). Effects of Active Learning Variants on Student Performance and Learning Perceptions. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2): 1-16.
- Nguyen K., Husman J., Waters C., Henderson C., Finelli C. J., Demonbrun M., ... & Borrego M. (2017). Students' expectations, types of instruction, and instructor strategies predicting student response to active learning. *The International journal of engineering education*, 33(1): 2-18.
- Nieto S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Peters R.S. (1966.) *Ethics and education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pfaff E., & Huddleston P. (2003). Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork. *J Market Educ*, 25: 37-45.
- Prince M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3): 223-231.
- Prince M., & Felder R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *J Coll Sci Teach*, 36: 14-20.
- Saltman K.J. (2009). Historical and theoretical perspectives. In: Ayers W., Quinn T. & Stovall D. (Eds.). *Handbook of social justice in education*, (pp.1-3). New York: Routledge.
- Science Education Research Center (2019). *Immediacy in the Classroom: Research and Practical Implications, On the Cutting Edge at Carleton College*. <http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/affective/immediacy.html> (Luglio, 2019).
- Seidel S. B., & Tanner K. D. (2013). What if students revolt? Considering student resistance: Origins, options, and opportunities for investigation. *CBE – Life Sciences Education*, 12(4): 586-595.
- Silverthorn D.U. (2006). Teaching and learning in the interactive classroom. *Adv Physiol Educ*, 30: 135-140.
- Strobel J., & van Barneveld A. (2009). Is PBL effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing problem-based learning to conventional classroom learning. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 3(1): 44-58.
- Taylor M (1986) Learning for self-direction in the classroom: The q pattern of a transition process. *Studies in Higher Education*, 11(1): 55-72.
- Titsworth B. S. (2001). The effects of teacher immediacy, use of organizational lecture cues, and students' notetaking on cognitive learning. *Communication education*, 50(4): 283-297.
- Weimer M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Wilke R. R. (2003). The effect of active learning on student characteristics in a human physiology course for nonmajors. *Advances in Physiology Education*, 27(4): 207-220.
- Woods D. (1994). *Problem-based Learning: How to Gain the Most from PBL*. Donald R. Woods: McMaster University.
- Yadav A., Subedi D., Lunderberg M., & Bunting C. (2011). Problem based learning: Influence on students' learning in an electrical engineering course. *Journal of Engineering Education*, 100(2): 253-280.

Authors

Loretta Fabbri, Ph.D, is Full professor of Didactics and Transformative Methodologies at University of Siena. She is President of the Educational Science Bachelor's Degree Program and is delegate of the Rector for the soft-skills programs within the Teaching & Learning Center. Her research is focused on Theory and Methods of Transformative Learning, Community of Practices and post-qualitative research. She is co-founder of the Italian Transformative Learning Network and works with private and public institutions in continuing education programs.

Edward W. Taylor is a Professor Emeritus of Lifelong Learning and Adult Education from Penn State University-Harrisburg, USA. Formerly a public-school teacher and outdoor adventure educator, as a professor he has written extensively on transformative learning theory and teaching strategies that help facilitate change. Recognizing the importance of these strategies for faculty in higher education, he has worked internationally (e.g., Africa, Europe, Central American, Middle East) with faculty across the disciplines focusing on innovative teaching practices that promote learner-center teaching.

Paolo Federighi is Professor of Adult Learning and Head of Dept. of Education and Psychology at the University of Florence. In 2009, PhD honoris causa at Vest Timisoara University. He has been consultant for Unesco-Institute of Lifelong Learning (1993-2000; 2011) and for OECD. Since 1993 he has been member of several committees of the European Commission. He has been President of the EBAE-European Bureau for the Education of Adults of EAEA-European Association for Education of Adults (1992-2000). He has contributed to the creation of the Grundtvig program, he was one of the main leaders of the World Conference of Unesco-Confintea 1998. He has been consultant for lifelong learning and labour policies at the Regional government of Tuscany (1996-2013). He has been member of the Italian Inter-ministerial National Committee for

Higher Vocational Training (1999-2010). He is author of over 150 publications, some of which are translated and published in English, French, Spanish, Dutch, German, Japanese, Romanian, German, Bulgarian, Basque, Catalan, Arabic.

Joellen E. Coryell is Professor and Director of the PhD Program in Adult, Professional, and Community Education at Texas State University. Her research focuses on international cross-cultural adult and higher education and the investment in the professional development of university educators and leaders.

Maura Striano, Ph.d. is Full Professor of Education at the Department of Humanities, University of Naples Federico II where she teaches Educational Theory, Educational Interventions in context of deviance and marginality, marginalized at bachelor level and Inclusive Education at master's level. Her main research interests are John Dewey's legacy to education, the relationship between reflective practices and professional development in educational contexts.

Monica Fedeli, Ph.D. Currently Associate Professor in Teaching and Learning Methods and Organizational Development at University of Padova. She has been Adjunct Professor at Boston University, at Michigan State University, at Julius Maximilians University of Wurzburg, Germany, and Visiting Professor at California University Berkeley, School of Education. Her research interests include: active teaching, participatory teaching and learning, faculty development, university business dialogue, women leadership, and professional development. She published more than 70 articles, books, and book chapters in variety of national and international journals, and book series.

Claudio Melacarne, Ph.D, is Associate Professor of Social Pedagogy at University of Siena. He is interested in studying professional development processes in organizations using educational and training research methodologies. He is Co-director of the international journal Educational Reflective Practices. He work as a consultant in public and private companies. He currently teaches Foundation of Social Pedagogy and Methodologies of Educational Research and Training. He is the coordinator of the Educational Sciences and Organizational Consulting program (MSc) at the Università degli Studi di Siena.

Antonia Cunti is Full Professor of General and Social Pedagogy at the Department of Movement Sciences and Wellness, University of Naples “Parthenope” (Italy). Her research interests are the teachers’ training in the systemic and reflexive care perspective through qualitative and introspective methodologies; these interests also have a declination in the field of pedagogy of body and sport. She is Director of book series Pedagogy of Body and Movement and SIPED working group’s coordinator “Educational Guidance and Discomfort in Urban Areas”.

Alessandra Priore, PhD and Post-Doc in M-PED/01 at the University of Naples “Parthenope”. Her current research interests regard the teachers’ and parents’ education, the guidance in Higher Education in according to the perspective of reflexivity and narrative methodologies.

Francesca Bracci, is Assistant Professor at European University of Rome. Her research focuses on collaborative research methodologies and action-based approaches to the study of learning and change in organizations, communities, and adults. She is interested in the ways in which individuals work together to seek solutions to similar problems, to promote inclusion, to construct knowledge, and to support innovation. Courses taught: *Qualitative research methods in organizations; Curriculum and instruction in elementary education; Facilitating adult learning.*

Francesca Torlone, Ph.D. in “Quality of Education: Knowledge of Differences and Knowledge Development” at the University of Florence. She is Assistant Professor of General Pedagogy at the Department of Educational Sciences, Humanities and Intercultural Communication Sciences of the University of Siena. Her research interests concern adult education, policies in education, andragogy in work contexts, and pedagogy in detention contexts.

Francesca Bianchi, Ph.D., is Associate professor in Sociology at the University of Siena. She has taken part in several studies and researches concerning social and cultural transformations, continuing vocational training and guidance (with ISFOL Rome, Carlo Cattaneo Institute of Bologna, MTI of Boston). She has been involved, as Italian expert in social and education fields, in the European network COST 13 Working group n.4 “Youth employment/unemployment”, Action Changing labour market, welfare policies and citizenship. In recent years she has been particularly studying the social interaction and the new forms of sociality and participation in everyday life, continuing vocational training taking part to

several international conferences organized by ESPAnet, National Agency Training for Europe, Forschungsinstitut für Bildungs und Sozialökonomie Institute for Education and Socio-Economic Research and Consulting (FiBS) of Köln and Berlin, European Network for Housing Research. In 2015 she was visiting researcher in Tours, “Cités, TERritoires, Environnement et Sociétés” Unité de Recherche CITERES, François Rabelais University, Tours and in 2018 visiting professor in Paris Nanterre, Centre de Recherche sur l’Habitat (CRH), Laboratoire LAVUE. She published several books and articles on national and international reviews.

Concetta Tino, PhD in Pedagogical Science, Education and Training is a research fellow at the Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, at University of Padova. Her research field are the partnership School-Work; the soft skills development, and the peer-feedback process. She has been involved in the Erasmus Plus Project COMPALL: Comparative Studies on Adult and Lifelong Learning (2015-2018). She is member of the Young Scientific Committee of the international book series Adult learning strategies, methods and contexts and of the Editorial Board of the International Journal Excellence in Teaching and Learning. Some of her papers were related to teachers' professional development, School-Work Alternation programs, soft skills and peer-feedback.