

Faculty Development

la via italiana

a cura di
Antonella Lotti
Fabrizio Bracco
Maria Maddalena Carnasciali
Gloria Crea
Sara Garbarino
Micaela Rossi
Marina Rui
Erika Scellato

Atti del convegno

Faculty Development: la via italiana

28 e 29 ottobre 2021.

Università degli studi di Genova e ASDUNI. Online

Comitato scientifico del convegno

Gruppo di lavoro per le tecniche di Insegnamento e Apprendimento (G.L.I.A.) dell'Università di Genova

Giovanni Adorni, Andrea Basso, Paola Bergonzoni, Fabrizio Bracco, Silvia Bruzzi, Cristina Candito, Claudio Carmeli, Maria Carnasciali, Katia Cortese, Ana Lourdes De Hèriz Ramon, Elisabetta Finocchio, Luca Gandullia, Simona Langella, Antonella Lotti, Giuseppe Murdaca, Silvio Palmero, Mauro Palumbo, Valentina Resaz, Micaela Rossi, Marina Rui, Michela Tonetti, Maria Silvia Vaccarezza, Mirella Zanobini

Consiglio direttivo dell'Associazione Italiana per la Promozione e lo Sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università (ASDUNI)

Marco Abate, Università di Pisa; Ettore Felisatti, Università di Padova; Pierpaolo Limone, Università di Foggia; Bianca Maria Lombardo, Università di Catania; Antonella Lotti, Università di Modena e Reggio Emilia; Loredana Perla, Università di Bari; Micaela Rossi, Università di Genova; Cristiana Rossignolo, Politecnico di Torino; Anna Serbati, Università di Trento

Faculty Development

la via italiana

a cura di
Antonella Lotti
Fabrizio Bracco
Maria Maddalena Carnasciali
Gloria Crea
Sara Garbarino
Micaela Rossi
Marina Rui
Erika Scellato



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



Tipo di revisione applicata dal comitato scientifico del convegno: double blind peer-review

Impaginazione, editing e revisione del presente volume: Fabrizio Bracco, Maria Maddalena Carnasciali, Gloria Crea, Sara Garbarino, Micaela Rossi, Marina Rui, Erika Scellato.

© 2023 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza
Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati

ISBN: 978-88-3618-201-5 (versione eBook)

Pubblicato a gennaio 2023

Realizzazione Editoriale
GENOVA UNIVERSITY PRESS
Via Balbi, 6 – 16126 Genova
Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552
e-mail: gup@unige.it
<https://gup.unige.it>

INDICE

Prefazione

Fabrizio Bracco - Delegato del Rettore all'innovazione didattica e al *Faculty Development*, Università di Genova 10

Introduzione

Sara Garbarino - UTLC, Università degli Studi di Genova 14

Parte prima - Metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica 21

Il *Team based learning* nella *medical education*: il contributo delle evidenze qualitative nella strutturazione di un percorso di valutazione trasformativa

Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva 22

Dare *feedback* individualizzato nel *Faculty Development*: l'esperienza della Statale di Milano

Katia Daniele, Ivano Eberini, Alessandra Lazazzara, Sabrina Papini, Marisa Porrini, Lucia Zannini 37

Realtà Aumentata e valorizzazione delle competenze didattiche in Università

Leonarda Longo, Valeria Di Martino 60

Integrazione delle pratiche di *teaching observation*, *self-observation* e *microteaching* come occasione di costruzione e sviluppo dell'offerta di *Faculty Development* per docenti di area medica e sanitaria

Manuela Milani 75

Formazione e sperimentazione didattica per il miglioramento e l'innovazione dei processi di insegnamento del docente Universitario quale motore di sviluppo delle competenze del docente

Barbara Majello 86

Il <i>microteaching</i> come strumento per sviluppare competenze multilinguistiche di docenti universitari Michele Cagol, Lynn Mastellotto, Renata Zanin Scaratti	93
Parte seconda - <i>Teaching & Learning Centers</i>: strutture e risorse	114
Didattica oltre l'emergenza. Esperienze e proposte per coltivare l'innovazione all'Università Alessandra Romano	115
Il progetto QUALITI: il profilo didattico del docente universitario Antonella Nuzzaci	136
Migliorare la qualità della didattica per promuovere il cambiamento culturale Barbara Bruschi, Cecilia Marchisio	154
Formare per innovare la didattica: la sfida del Politecnico di Torino Cristiana Rossignolo, Cristiano Foti, Ettore Felisatti, Roberta Bonelli, Serbati Anna	170
<i>Team Metrics</i> un anno dopo. Analisi dell'efficacia del <i>team building</i> e del <i>team work</i> nella didattica universitaria Maria Maddalena Carnasciali, Giovanna Guerrini, Sara Garbarino, Luca Gelati, Daniele Traversaro	192
Il processo di formazione dei docenti. L'esperienza del Presidio della Qualità dell'Università degli Studi di Bergamo Stefania Maria Maci, Claudio Giardini, Vittorio Zanetti	213
Azioni di sistema per lo sviluppo professionale dei docenti e l'innovazione didattica all'Università di Trento Anna Serbati, Paola Venuti, Maria Micaela Coppola, Federica Picasso	230
I <i>workshop</i> residenziali nel Progetto Mentori - attività e risultati Gianluca Scaccianoce, Marcella Cannarozzo, Andrea Eligia Gervasi, Enrico Napoli, Francesco Pace, Onofrio Scialdone, Fabio Caradonna	242
Parte terza - <i>Teaching & Learning Centers</i>: ricerche	

 <i> sul Faculty Development</i>	253
DISCENTIA (<i>Digital Science and EducatioN for Teaching Innovative Assessment</i>): alcune ricadute	
Raffaella Tore, Diletta Peretti, Elio Usai	254
Valutare nell’alta formazione: Prospettive, criticità, interventi formativi	
Daniela Robasto	273
Rinnovare la didattica universitaria attraverso lo sviluppo di comunità di pratiche fra docenti. Gli esiti di un’indagine nell’Ateneo di Catania sul miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento	
Roberta Piazza, Simona Rizzari	285
<i>Faculty Development</i> e didattica laboratoriale a distanza. Un percorso di innovazione didattica con i futuri insegnanti	
Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno	298
Efficacia complessiva e differenziale della formazione IRIDI	
Cristina Coggi, Federica Emanuel, Paola Ricchiardi	314
Il modello didattico - organizzativo del TLC Uniba: la formazione del <i>faculty developers</i>	
Loredana Perla, Viviana Vinci, Alessia Scarinci	331
Quarta parte - Valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari	
	349
La condivisione delle conoscenze tacite: una via per migliorare la didattica	
Giovanni Di Pinto	350
La competenza didattica del docente universitario italiano e spagnolo: lettura cross - interculturale dei documenti - quadro	
Laura Sara Agrati, Juanjo Mena	363
<i>Innovating Initial Teacher Education: faculty members engagement in eTwinning</i>	
Elif Gulbay, Federica Martino	393

Un modello di formazione blended di <i>Faculty Development</i>: il progetto TILD Unifg Marta De Angelis, Valeria Tamborra, Isabella Loiodice, Antonella Lotti, Anna Di Pace	405
Parte quinta - Coinvolgimento attivo degli studenti e <i>Student Partnership</i>	425
Il diario anonimo collettivo: processi di narrazione di gruppo nella formazione in interpretazione Nora Gattiglia	426
Il <i>Peer-Tutoring</i> durante il periodo di disorientamento da Covid-19: come favorire la socializzazione e la permanenza nel contesto accademico innovando le attività fra didattica ed orientamento al futuro. Chiara Annovazzi, Daria Meneghetti, Riccardo Rella, Franca Giuliana Maria Antonia Zuccoli	441
Il <i>Faculty Development</i> per contesti internazionali: su quali aspetti puntare? Olivia Mair	458
Automazione e competenze non tecniche: il ruolo dell'istruzione universitaria Mariasole Bannò, Emilia Filippi, Sandro Trento	474
Esperienze di <i>Debate</i> all'Università di Palermo Simona Feci, Renato Lombardo, Antonella Maggio, Francesco Pace	490
<i>Podcasting</i> in Ingegneria Chimica e di Processo Cristina Moliner, Elisabetta Arato, Martina Sciaccaluga, Ilaria Delponte, Andrea Cardis, Stefano Carosio	505
Sviluppando le competenze trasversali degli studenti: il progetto dell'Università di Verona Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua	513
Autori	531

Efficacia complessiva e differenziale della formazione IRIDI dell'Università di Torino

Cristina Coggi, Federica Emanuel, Paola Ricchiardi*

Università degli Studi di Torino

1. Introduzione

Formare i docenti alla didattica, per favorire la qualità degli apprendimenti in Università, è divenuta un'istanza progressivamente rilevante negli ultimi decenni. A fronte della varietà dei programmi elaborati a questo scopo nei diversi Paesi, è emersa, in ambito di ricerca, la necessità di verificarne gli effetti. Il problema è risultato però sfidante, in particolare dal punto di vista metodologico, per la carenza di strumenti validati, la difficoltà di impostare piani sperimentali e le basse numerosità campionarie. Rari sforzi di sintesi hanno cercato di effettuare, con meta-analisi, un bilancio delle ricerche pubblicate internazionalmente per stabilire l'efficacia della formazione sui docenti. Apporti recenti a tale fine (Ilie *et al.*, 2020) sottolineano in generale un effetto degli interventi statisticamente significativo, ma di entità ridotta (con un valore del d di Cohen pari a 0,385). Gli studi attestano inoltre come si sappia ancora poco degli esiti differenziati dei corsi, anche in relazione alle peculiarità dei corsisti e sottolineano la carenza di strumenti standardizzati. Il presente contributo si propone dunque di illustrare i risultati dei corsi IRIDI dell'Università di Torino (FULL e START) su un campione di 300 docenti. Dagli strumenti validati (scale) di cui si riferiranno le caratteristiche edumetriche, emerge un quadro articolato di effetti, con livelli anche superiori a quelli medi internazionali su alcuni aspetti. Si evidenziano differenze nelle *performance* in base ai destinatari, alla durata dei corsi, alle modalità di erogazione (didattica in presenza o a distanza). I dati consentono di identificare alcune caratteristiche che rendono i programmi efficaci, di raccogliere indicazioni di miglioramento e di esplorare le differenze che si registrano

nelle dimensioni degli effetti, anche in relazione alle caratteristiche dei partecipanti.

2. Il modello di formazione IRIDI dell'Università di Torino

L'Università di Torino, a partire dal 2016, ha individuato il miglioramento della didattica tra gli obiettivi del piano strategico di Ateneo. Un gruppo di ricerca del DFE, incaricato di progettare la formazione, ha avviato uno studio sistematico sulla didattica e sulla valutazione di qualità in ambito universitario e sulle strategie efficaci di formazione in questo ambito dei docenti universitari. Tali studi hanno condotto alla messa a punto di due programmi di formazione dei docenti universitari differenziati: uno per i docenti in servizio da anni (IRIDI FULL), l'altro per i ricercatori, perlopiù neoassunti (IRIDI START). Il primo è concepito come sostegno alla qualità della didattica e all'innovazione, il secondo come sviluppo iniziale delle competenze d'insegnamento. Li descriveremo brevemente di seguito.

2.1 IRIDI FULL

Il corso IRIDI FULL è stato elaborato sulla base delle evidenze emerse nelle ricerche internazionali (che configurano la didattica e la valutazione di qualità, per conseguire apprendimenti in profondità negli studenti) e in riferimento agli studi sulla formazione efficace dei docenti (detti anche di *Faculty Development*) (Biggs, 2003; Baeten *et al.*, 2010).

Si tratta di un percorso di formazione di carattere generale, finalizzato principalmente a potenziare, nei docenti in servizio, concezioni e strategie di insegnamento centrate sull'apprendimento degli studenti, strategie valutative affidabili e di tipo formativo. Gli studi internazionali hanno infatti messo in luce la necessità di far transitare il *focus* delle concezioni di insegnamento-apprendimento in Università dai contenuti da trasmettere, agli apprendimenti da far acquisire agli studenti, in una logica di insegnamento attivante *student-centred*, sostenuto da strategie di valutazione formativa, con un utilizzo finalizzato delle tecnologie e dell'innovazione in generale (Stes, 2011).

Il percorso formativo di *empowerment* per i docenti in servizio si propone di conseguire gli obiettivi seguenti:

- incrementare nei corsisti la conoscenza dei modelli didattico-valutativi più accreditati in letteratura, potenziando la consapevolezza delle scelte individuali e collettive e la percezione di efficacia nell'insegnamento;
- centrare l'attenzione dei docenti sui fattori che facilitano l'apprendimento degli studenti e offrire strategie per incrementarli (motivazione, flessibilità e differenziazione didattica...);
- arricchire le strategie d'insegnamento, favorendo l'introduzione di elementi innovativi (ICT, metodi inclusivi, sviluppo delle *soft skills*) e la verifica di efficacia;
- rendere le strategie di valutazione più valide, affidabili, di sostegno degli apprendimenti, riferite anche ai processi cognitivi attivati e alle competenze. Le modalità di verifica influenzano infatti in modo significativo gli apprendimenti degli studenti (Boud *et al.*, 2007) e sono centrali nella progettazione di una didattica di qualità.

a) Istanze per modelli efficaci

Il percorso IRIDI FULL si propone di stimolare nei corsisti la riflessione, la motivazione, l'attivazione di strategie variate e innovative e il monitoraggio dell'insegnamento-apprendimento, secondo una logica di ricerca per il progresso continuo, supportata da verifiche empiriche, con un approccio attento all'efficacia.

Un modello di formazione efficace secondo la ricerca internazionale, si caratterizza per:

- una pianificazione riferita a più livelli di competenza (base, di potenziamento, avanzata), in riferimento ai diversi bisogni formativi (Rapporto Quarc docente dell'ANVUR);
- l'accurata integrazione tra i moduli;
- la centratura su tematiche didattico-valutative trasversali;
- la connessione tra elementi teorici, applicazioni specifiche ed esercitazioni;
- l'apertura a docenti provenienti da una varietà di discipline;
- l'adeguata consistenza e durata;
- i feedback formativi alle esercitazioni;
- la valutazione sistematica del percorso formativo e dei suoi effetti.

I criteri elencati caratterizzano il percorso IRIDI FULL.

b) I contenuti

Il corso IRIDI FULL si sviluppa intorno ai temi salienti per l'insegnamento-apprendimento in contesti accademici. Il programma formativo prevede l'approfondimento di strategie didattiche per favorire l'apprendimento degli studenti e promuovere l'attivazione cognitiva e motivazionale degli stessi. La proposta prende in esame le pratiche didattiche innovative (es. *flipped classroom*), l'adozione mirata delle ICT per l'insegnamento in presenza e a distanza, e le condizioni per lo sviluppo delle *soft skills*. Offre altresì indicazioni per promuovere l'inclusione delle differenze (disabilità/DSA) e l'adozione di strategie di valutazione affidabili, formative e autentiche.

c) Ricerca - formazione - Verifica di efficacia

L'approccio didattico adottato è fondato sulla ricerca. Ogni modulo prevede infatti la presentazione dei problemi tenendo conto dei dati rilevati dai partecipanti (con questionari e scale), l'analisi di modelli ed evidenze di letteratura sul tema in oggetto, studi di caso o *problem solving* con confronti collettivi, lavori a piccolo gruppo o personali. I materiali prodotti nelle esercitazioni individuali sono raccolti in *e-portfolio* e ricevono un *feedback* formativo.

La ricerca per la verifica dei risultati accompagna il corso, iniziando con la rilevazione in ingresso (sulle rappresentazioni e strategie dei corsisti), proseguendo con l'analisi dei lavori in itinere e terminando con rilevazioni finali e contributi nei seminari conclusivi. Le rilevazioni finali e l'analisi delle proposte raccolte nei *workshop* consentono di apprezzare i cambiamenti operati e le intenzioni innovative di chi ha concluso il percorso.

2.2. IRIDI START

La formazione iniziale dei docenti universitari in ambito didattico-valutativo, stimolata dalle conferenze europee EHEA di Yerevan (2015), Parigi (2018) e Roma (2020), si è diffusa progressivamente in Europa.

Vengono dunque investiti sforzi significativi nell'attuazione di percorsi di accompagnamento in ingresso dei neoassunti, accanto a quelli di sostegno alla didattica per i docenti in servizio. Secondo l'indagine *EUA Trends 2018*, tra i *pedagogical training* obbligatori rivolti ai docenti, prevalgono quelli indirizzati ai neoassunti (37% sul totale di quelli censiti dall'*European University Association*). L'obiettivo è di stimolare chi prende servizio in Università come docente a sviluppare almeno una

sensibilità verso i problemi della didattica, con un primo *step* di formazione. In Italia la preparazione alla didattica dei ricercatori neoassunti, come quella dell'organico in servizio, è stata avviata in ritardo rispetto agli altri Paesi europei. Si profila dunque l'esigenza di estendere gli interventi, di promuoverli adeguatamente e di riconoscere formalmente le competenze acquisite, anche in funzione dello sviluppo di carriera.

a) Modelli e contenuti

I percorsi introduttivi IRIDI START si propongono di accompagnare l'ingresso professionale dei ricercatori, offrendo agli stessi l'opportunità di acquisire competenze essenziali per pianificare e attuare la didattica e la valutazione connesse ad un corso. Si tratta di un itinerario più breve di quelli proposti per i docenti in servizio, per ricercatori in alcuni casi senza esperienza pregressa di insegnamento.

Le lezioni offrono indicazioni per la progettazione delle schede d'insegnamento e la strutturazione delle prove d'esame, inquadrando i criteri per lo sviluppo della qualità dell'insegnamento individuale, all'interno del Sistema-Qualità istituzionale. Rispetto alle strategie efficaci per l'insegnamento, i corsi introducono strategie didattiche in presenza e a distanza, così da favorire anche la progettazione di lezioni *online* e la costruzione di ambienti di apprendimento integrati o ibridi. La pandemia ha messo infatti in evidenza le possibilità offerte dalle ICT e le ricerche internazionali, così come il PNRR, raccomandano la formazione specifica dei docenti su tali aspetti. Nei corsi, particolare attenzione è attribuita a temi quali l'equità e l'inclusione di genere, l'integrazione degli studenti con disabilità o DSA e degli studenti di altre culture.

b) Un approccio di ricerca

I modelli istituzionali di valorizzazione della qualità della didattica richiedono a tutti i docenti di contribuire al miglioramento della stessa, introducendo così la necessità di una formazione specifica, fin dall'inizio del servizio e progressivamente affinata. Non sempre però i programmi finalizzati a migliorare gli approcci alla didattica sono supportati da studi e approfondimenti sulle caratteristiche che li rendono efficaci. Di qui l'esigenza di confrontare e valutare con la ricerca empirica i corsi di formazione IRIDI FULL e START, per studiare le dimensioni degli effetti

che si ottengono, in relazione ai diversi traguardi proposti, così da approfondire le strategie per migliorarne l'efficacia e offrire stimoli anche alla ricerca futura.

3. Il piano di ricerca

Come illustrato, la ricerca ha accompagnato in maniera sistematica i percorsi organizzati per valutarne l'efficacia in termini di sviluppo di concezioni e strategie didattico-valutative centrate sullo studente e sulla sua attivazione. Vari risultati sono stati pubblicati (Coggi, 2019; Coggi *et al.*, 2020a; Coggi *et al.*, 2020b). Nel presente contributo forniremo alcuni esiti di una valutazione di efficacia differenziale dei corsi, che tiene conto anche di caratteristiche diverse dei partecipanti.

3.1 Lo scopo

Analizzeremo le differenze di impatto dei percorsi IRIDI, in relazione alle seguenti variabili:

- traguardi diversi della formazione (rappresentazioni/strategie) e contenuti specifici (didattica/valutazione);
- tipologia di corso (in presenza e a distanza);
- corso lungo (FULL) e corso breve (START);
- caratteristiche differenziali dell'utenza.

Premetteremo alcuni dati sulle proprietà edometriche degli strumenti adottati.

3.2 L'impianto di valutazione

L'impianto di valutazione adottato è sufficientemente articolato da permettere di valutare l'impatto complessivo e di eseguire analisi di efficacia differenziale.

Le variabili di sfondo, che consentono tali analisi, vengono rilevate in ingresso con un questionario che comprende aspettative, motivazioni e caratteristiche dei partecipanti.

L'impatto viene invece misurato somministrando, in ingresso e in uscita, i seguenti strumenti validati.

Per rilevare la transizione dal modello tradizionale centrato sui contenuti disciplinari (*teacher-centered*) ad un modello centrato sull'apprendimento degli studenti (*student-centered*) è utilizzato un adattamento della scala ATI (*Approaches to Teaching Inventory*, Prosser *et al.*, 2006). La scala è composta da 16 *Item* ed è articolata in 4 subscale (con 4 *Item* ciascuna) così focalizzati: rappresentazioni e concezioni didattiche trasmissive; rappresentazioni della didattica focalizzate sull'attivazione degli studenti; strategie e pratiche didattiche centrate sulla trasmissione dei contenuti; azioni didattiche che stimolano l'elaborazione e l'apprendimento autonomo degli studenti.

Per rilevare i modelli adottati dai docenti nella valutazione e le pratiche connesse, è stata invece costruita una scala composta da 22 *Item*: alcuni sono ripresi dal *Teachers' Conceptions of Assessment Inventory* (TCoA-III A, Brown, 2015). Altri, relativi alle rappresentazioni della valutazione più frequentemente identificate in letteratura, sono originali e riferiti a: il modello edumetrico; il modello sommativo; il modello regolativo; il modello formativo; la concezione relativa all'*accountability*.

Per valutare gli atteggiamenti nei confronti della progettazione didattico-valutativa è stata utilizzata una scala originale, composta da 8 *Item*, mentre per rilevare le percezioni di efficacia nell'insegnamento è stata realizzata una scala *ad hoc*, composta da 9 *Item*.

3.3 La validità e affidabilità degli strumenti

Di seguito sono presentati alcuni dati relativi alla validità e affidabilità degli strumenti di misura utilizzati per la valutazione degli impatti del percorso IRIDI. Le analisi per accertare le caratteristiche edumetriche sono state effettuate su 384 soggetti per la Scala sulla Didattica e su 375 soggetti per quella sulla Valutazione. Il campione è costituito da Ordinari, Associati e Ricercatori iscritti al percorso FULL.

La validità di contenuto è stata analizzata nella fase preliminare di creazione degli strumenti, attraverso il confronto all'interno del gruppo di esperti che ha predisposto gli strumenti.

Le tecniche di analisi dei dati utilizzate per valutare la validità di costruito e l'affidabilità sono:

- analisi fattoriale esplorativa, al fine di verificare la dimensionalità delle scale. Per l'estrazione dei fattori è stato utilizzato il Metodo della Massima Verosimiglianza (ML, *maximum likelihood*) e per tutte le scale è

stata verificata la fattorializzabilità (test di adeguatezza campionaria o test di Kaiser-Meyer-Olkin; test di sfericità di Bartlett).

. affidabilità delle scale di misura, al fine di valutare la coerenza interna, attraverso il coefficiente Alpha di Cronbach: valori vicini allo zero indicano un basso grado di affidabilità tra *Item*, valori vicini a 1 indicano invece un alto grado di coerenza della scala. L'affidabilità è stata inoltre verificata esaminando la correlazione a due-a due degli *Item* che compongono la scala (*inter-Item correlation*) e il grado di correlazione tra gli *Item* e la scala (*Item - total correlation*).

La Scala sulla Didattica, come illustrato precedentemente, rileva diversi aspetti legati ai modelli d'insegnamento centrati sul docente e sullo studente. L'analisi fattoriale esplorativa riporta risultati che attestano questa suddivisione teorica e individua una soluzione a due fattori (rotazione Varimax), con una percentuale di varianza totale spiegata del 37.6%. La matrice dei fattori ruotati riporta saturazioni molto buone per tutti gli *Item*, suggerendo l'eliminazione di due quesiti della subscale relativa al modello didattico centrato sul docente con *loading* bassi. La subscale relativa alla didattica centrata sul docente (6 *Item*) presenta un'alpha di Cronbach di 0,62, mentre quella riferita all'insegnamento centrato sullo studente (8 *Item*) è pari a 0,75.

Per valutare gli atteggiamenti e la cura nella progettazione didattico-valutativa nei partecipanti al percorso IRIDI è stata utilizzata una scala composta da 8 *Item*. L'analisi fattoriale esplorativa individua una soluzione monofattoriale, con una percentuale di varianza totale spiegata del 32,06%. Le saturazioni di tutti gli *Item* sono buone, l'alpha per la scala è pari a 0,67.

Per indagare le percezioni di efficacia nell'insegnare è stata utilizzata una scala composta da 9 *Item*. L'analisi fattoriale esplorativa individua una soluzione monofattoriale, con una percentuale di varianza totale spiegata del 43,55%. Le saturazioni di tutti gli *Item* sono molto buone e l'alpha è pari a 0,82.

Per rilevare i modelli adottati dai docenti nella valutazione e le pratiche connesse è stata utilizzata una scala composta di 22 *Item* dedicati alla rilevazione dei modelli valutativi. L'alpha totale della scala è pari a 0,72. Due subscale (valutazione sommativa e *accountability*) sono composte da un numero esiguo di *Item* (2) e non presentano indici di affidabilità accettabili. L'analisi fattoriale esplorativa individua quattro

fattori (rotazione Varimax), con una percentuale di varianza totale spiegata del 43,57%. La matrice dei fattori ruotati riporta saturazioni buone, suggerendo l'eliminazione di tre *Item* riferiti funzione regolativa della valutazione e degli *Item* relativi all'*accountability*. L'alpha per la subscale della valutazione formativa (5 *Item*) è molto buona, pari a 0,84, quella della subscale relativa ai soggettivismi (5 *Item*) è pari a 0,66, la funzione regolativa della valutazione (2 *Item*) presenta una alpha pari a 0,60. Le correlazioni tra gli *Item* sono sempre positive, elevate e significative, indicando una buona affidabilità e coerenza interna (*range* tra 0,40 a 0,80).

Questi primi risultati esplorativi mostrano che i risultati delle analisi fattoriali sono in linea con la teoria di riferimento e riportano risultati generalmente favorevoli. L'affidabilità delle diverse subscale è generalmente accettabile, anche se in alcuni casi emergono risultati al limite della soglia di riferimento, dato anche il numero esiguo di *Item* che compongono le dimensioni indagate. Tradizionalmente, infatti, viene indicato il valore 0,70 come soglia, ma uno studio recente che ha analizzato l'uso dell'alpha di Cronbach nelle ricerche di area educativo-formativa (Taber, 2018) ha segnalato come spesso si ricerchino valori elevati del coefficiente, quando invece occorre anche valutare la composizione degli *Item* e la loro eventuale scarsità o ridondanza. Occorrerà in futuro quindi ampliare il campione e ripetere queste analisi, eventualmente attraverso studi di analisi fattoriale confermativa per verificare l'adeguatezza dello strumento rispetto ai modelli teorici di riferimento. Inoltre, potrà essere utile arricchire lo strumento di nuovi *Item*, soprattutto per le subscale che presentano un numero esiguo di quesiti.

4. Efficacia complessiva e differenziale

4.1 Il campione

Il campione considerato per la valutazione d'impatto del percorso IRIDI FULL è costituito da 202 docenti in servizio nell'Università di Torino, che hanno seguito e completato le attività del corso in una delle cinque edizioni attivate dal 2017 al 2021. Nel campione sono rappresentati tutti e 27 i Dipartimenti dell'Ateneo e tutte le fasce d'organico (secondo una

distribuzione che rispecchia quella della popolazione, con una maggior presenza di professori associati).

Per valutare l'efficacia dei percorsi IRIDI START è stato considerato invece un campione di 100 ricercatori che hanno frequentato il corso nelle prime due edizioni, attivate nel 2019-20. Si tratta di Ricercatori di tipo A e B, un quinto dei quali con obbligo formativo, in quanto neoassunti.

Ambedue i campioni si distinguono per una prevalenza di corsisti di area scientifica e una sovrarappresentazione femminile, in proporzione inversa rispetto le quote di genere dell'organico di Ateneo.

4.2 Gli esiti

Riportiamo alcuni esiti del bilancio condotto sui percorsi IRIDI, che rispondono a domande rilevanti rispetto all'efficacia degli stessi.

a) Trasformazioni maggiori nelle rappresentazioni o nelle strategie didattiche dei corsisti?

I percorsi IRIDI FULL si centrano sullo sviluppo di concezioni e pratiche didattiche focalizzate sullo studente. Concezioni e strategie non si modificano però in modo uniforme nella percezione dei docenti. È dunque interessante domandarsi quali si modifichino più rapidamente. Dalle rilevazioni compiute con l'adattamento dell'ATI (Fig. 1) emerge che il cambiamento maggiore si ottiene nelle strategie didattiche attivanti (centrate sull'apprendimento degli studenti) (+0,45), con una conseguente, più graduale, diminuzione delle strategie trasmissive (-0,20).

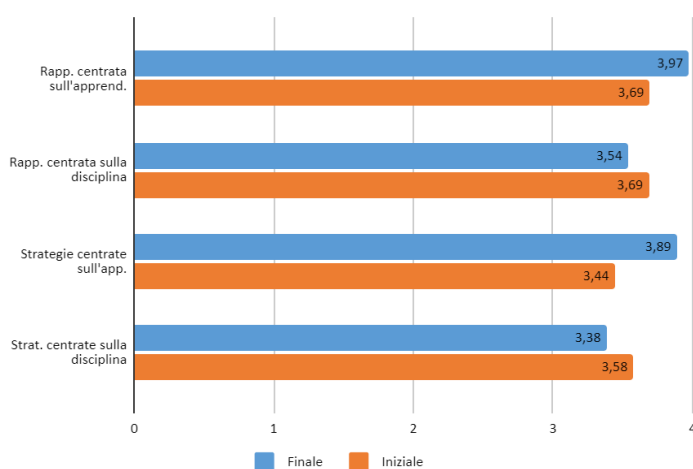


Figura 1 - Cambiamenti in rappresentazioni e strategie

Le concezioni o rappresentazioni della didattica risultavano già in partenza più centrate sull'apprendimento e quindi lo sviluppo risulta inferiore (+0,28), ma il livello raggiunto al termine del corso è più elevato. Probabilmente i docenti che volontariamente si sono iscritti a IRIDI FULL, avevano già maturato convinzioni vicine a un modello *student-centred*, senza però aver identificato strategie didattiche specifiche da utilizzare in aula (soprattutto in situazioni complesse, come utilizzare strategie attivanti con gruppi ampi di studenti, con matricole o nella didattica a distanza o mista).

b) Trasformazione maggiore dei modelli didattici o dei modelli valutativi?

I percorsi IRIDI FULL si centrano non solo sulla didattica, ma sulla valutazione, promuovendo concezioni e strategie valutative di tipo formativo, regolativo, attivante, valide e affidabili. Secondo la letteratura, le concezioni didattiche variano più rapidamente di quelle valutative. Ci si può dunque domandare, se all'interno del percorso IRIDI, si possano rilevare differenze negli impatti sulla didattica, rispetto a quelli conseguiti con la valutazione.

I risultati in proposito del percorso IRIDI FULL mostrano una situazione articolata (Fig. 2).

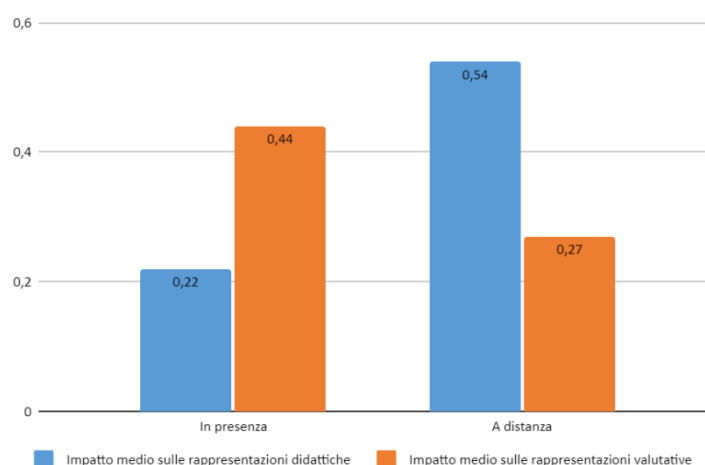


Figura 2 - Impatti sulle concezioni didattiche e valutative (*effect-size*)

Gli impatti maggiori si ottengono nello sviluppo di una concezione regolativa della valutazione ($d=0,58$) e una rappresentazione attivante della stessa ($d=0,54$). L'impatto sulle concezioni didattiche *teacher-centred* ($d=-0,24$) è pari a quello ottenuto nel ridurre le rappresentazioni selettive della valutazione ($d=-0,24$). L'incremento delle concezioni didattiche attivanti ($d=0,39$) è invece lievemente superiore all'impatto che si ottiene sia sulla rappresentazione formativa ($d=0,27$), che era già elevata, sia sulla consapevolezza dei soggettivismi ($d=0,31$).

c) Maggiore efficacia in presenza o a distanza?

Le prime tre edizioni del percorso IRIDI FULL sono state realizzate in presenza e le ultime a distanza per via della pandemia. È stato dunque possibile valutare l'efficacia differenziale di percorsi IRIDI simili in tutto, fuorché per la modalità di erogazione. Si è ipotizzata una maggior efficacia del percorso in presenza, dato che consente un proficuo dibattito tra i corsisti e con il docente. Gli esiti mostrano però, anche in questo caso, differenze evidenti (Fig. 3).

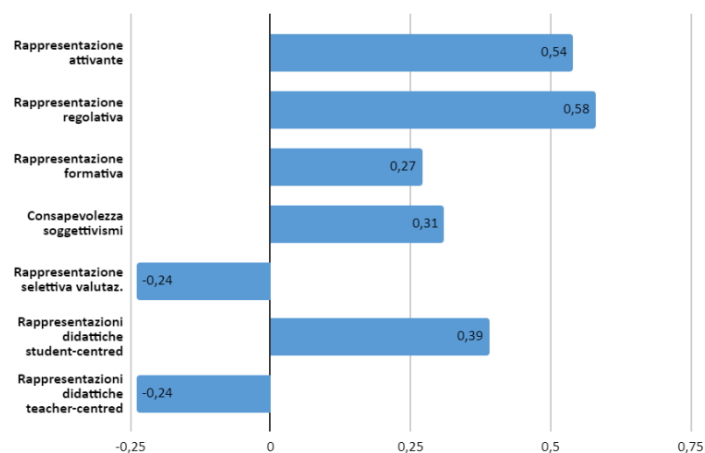


Figura 3 - Impatti sulle concezioni didattiche e valutative (*effect-size*) in presenza e a distanza

L'impatto medio sulle concezioni didattiche risulta più elevato a distanza ($d=0,54$) che in presenza ($d=0,22$), mentre l'impatto medio sulle concezioni valutative risulta più rilevante in presenza ($d=0,44$) piuttosto che a distanza ($d=0,27$). Si può ipotizzare che le trasformazioni delle concezioni valutative siano generate più facilmente con il dibattito in aula, mentre le concezioni didattiche cambino maggiormente con la riflessione personale guidata da stimoli formativi.

d) Maggiore efficacia del percorso lungo con docenti in servizio o del percorso breve ai ricercatori sulle rappresentazioni didattico-valutative?

Ci si può anche domandare se il percorso IRIDI FULL, lungo, con esercitazioni, destinato a docenti in servizio (in alcuni casi con molta esperienza didattica), di tutte le fasce di docenza, risulti più o meno efficace rispetto ad un percorso più breve, con meno esercitazioni, rivolto ai ricercatori, soprattutto neoassunti. Si tratta di un confronto complesso, in quanto ci sono diversi fattori che variano (Fig. 4). Se si considera l'impatto medio complessivo sulle concezioni si rileva, in linea con le aspettative, una maggior efficacia del percorso FULL più lungo e rivolto a docenti che si iscrivono volontariamente, coinvolgendosi in un ambiente formativo aperto alle diverse fasce di docenza.

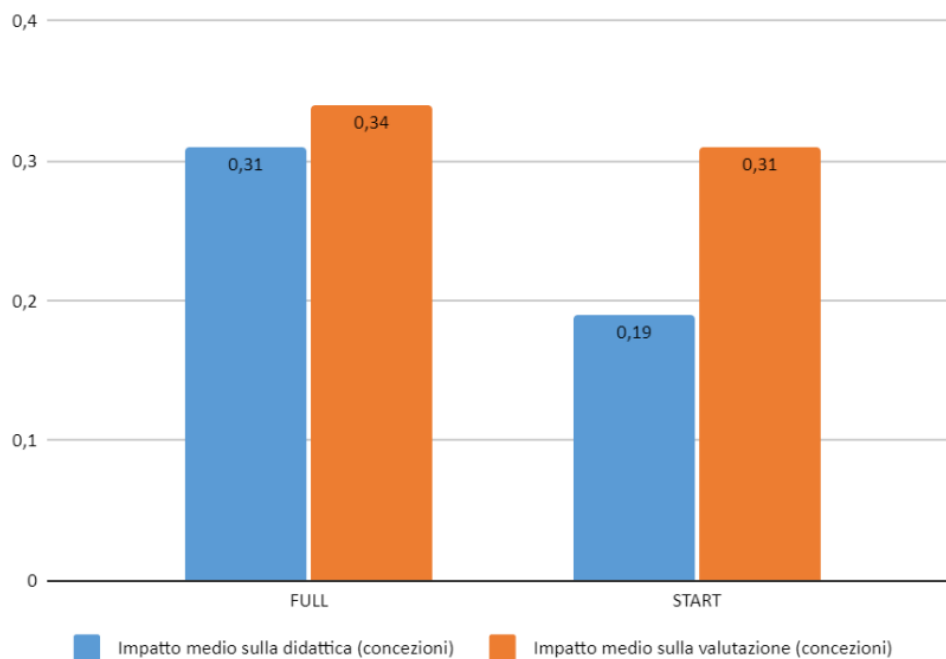


Figura 4 - Impatto (d di Cohen) sulle concezioni didattiche e valutative per percorsi lunghi (FULL) e brevi (START)

Lo stesso esito si ottiene se si paragonano gli impatti complessivi su strategie e concezioni didattiche (Fig. 5).

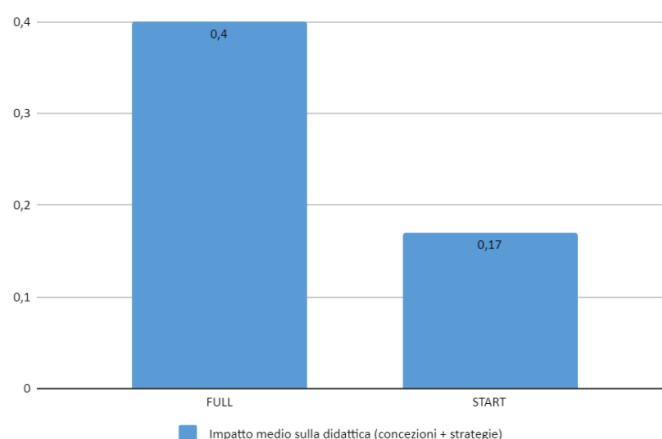


Figura 5 - Impatto (d di Cohen) sulle concezioni e strategie didattiche per percorsi lunghi (FULL) e brevi (START)

e) Maggiore efficacia nella trasformazione dei modelli didattico-valutativi nei docenti con più esperienza o con meno esperienza?

Al termine del percorso IRIDI FULL, in cui i corsisti presentano un'esperienza didattica molto differenziata (che oscilla da meno di 5 anni di esperienza a oltre i 23), è possibile valutare l'efficacia complessiva, ovvero l'impatto sulla didattica e sulla valutazione, tenendo conto dell'esperienza d'insegnamento maturata dagli iscritti (Fig. 6). È interessante constatare che l'impatto su chi ha più di 23 anni di esperienza è piccolo sia per la valutazione (d=0,14), sia per la didattica (d=0,22). L'impatto sulle concezioni e strategie didattiche risulta invece più elevato in coloro che hanno un'esperienza di insegnamento media (12-13 anni, con d=0,46) o bassa (0-11 anni, con d=0,44).

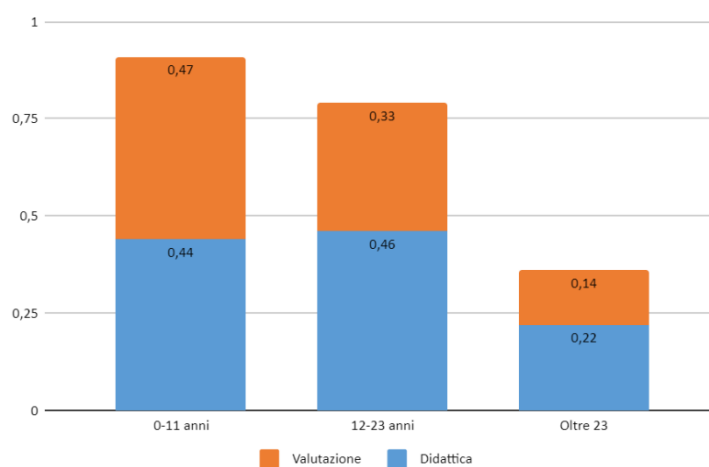


Figura 6 - Impatto (d di Cohen) sulle concezioni e strategie didattiche e valutative a seconda dell'esperienza d'insegnamento

L'impatto sulla valutazione è più elevato nei docenti con meno esperienza d'insegnamento (tra 0 e 11 anni). L'esito evidenzia l'importanza di percorsi in ingresso all'insegnamento ($d=0,47$), prima che alcune convinzioni valutative si cristallizzino ($d=0,33$, per 12-23 anni di insegnamento; $0,14$ per i docenti con più esperienza).

5. Conclusioni

Gli strumenti strutturati adottati consentono di cogliere validamente alcuni effetti della formazione IRIDI.

Per lo sviluppo di strategie didattico-valutative efficaci risultano preferibili i percorsi lunghi con esercitazioni.

L'impatto medio sulle rappresentazioni della valutazione è lievemente superiore a quello che si ottiene nella didattica. Tuttavia, la DAD favorisce la riflessione individuale sull'insegnamento e i cambiamenti connessi. I docenti con possibilità di formazione asincrona elaborano revisioni di modelli e modalità didattiche. La discussione collettiva in presenza sensibilizza invece maggiormente sui problemi valutativi e induce cambiamenti nei modelli e negli strumenti adottati. L'attività in presenza favorisce la collaborazione tra colleghi nelle innovazioni (come emerge dai *workshop* finali).

Riferimenti bibliografici

- Baeten M., Kyndt E., Struyven K., & Dochy F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Society for Research into Higher Education & Open University.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the long term*. Routledge
- Brown, S. (2015). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education: Global Perspectives*. Palgrave-Macmillan.
- Coggi, C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Franco Angeli.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020a). L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 21, 141-160.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020b). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca. *Form@re*, 20(1), 11-29.
- Ilie, M. D., Maricuțoiu, L. P., Iancu, D. E., Smarandache, I. G., Mladenovici, V., Stoia, D. C., & Toth, S. A. (2020). Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100331.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.

Stes A. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche & Formation*, 57, 15-30.

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296.

Antonella Lotti, professore associato di Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, è coordinatrice del Gruppo di Lavoro G.L.I.A. dedicato al Faculty Development dell'Università di Genova. È membro del Comitato per l'Innovazione Didattica universitaria di UniGe.

Fabrizio Bracco, professore associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Delegato al Faculty Development e alla Didattica universitaria innovativa, Università di Genova.

Carnasciali Maria Maddalena, Rossi Micaela, Rui Marina sono componenti del Comitato per l'Innovazione Didattica di Ateneo (CIDA) e del Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e di Apprendimento (GLIA) dell'Università degli Studi di Genova.

Sara Garbarino, Gloria Crea e Erika Scellato fanno parte del Team Per l'Innovazione Didattica (T.I.D.A.) dell'Università di Genova e lavorano per l'University Teaching and Learning Center (UTLC) dell'ateneo genovese con il compito di sostenere i processi di innovazione didattica.

La pubblicazione raccoglie le attuali esperienze di Faculty Development presenti nelle università italiane e le suddivide in cinque parti.

Primaparte, I metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica.

Parte seconda, I Teaching & Learning Centers: strutture e risorse.

Parte terza, Teaching & Learning Centers: ricerche sul faculty development.

Quarta parte, La valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari.

Quinta parte, Il coinvolgimento attivo degli studenti e student partnership.

ISBN: 978-88-3618-201-5



9 788836 182015