7

Collana Psychology & Education

DIDATTICHE E DIDATTICA UNIVERSITARIA

TEORIE, CULTURE, PRATICHE ALLA PROVA DEL LOCKDOWN DA COVID-19

a cura di
Gaetano Domenici

Roma TrE-Press
2022

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Nella stessa collana

1. L. Mallia, F. Lucidi, *Dopare il corpo, dopare la mente…,* 2016
2. N. Patrizi, V. Biasi, *Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi,* 2017
3. M. Fiorucci, V. Biasi (a cura di), *Forme contemporanee del disagio*, 2018
4. G. Moretti, M. Fiorucci (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti*, 2019
5. C. La Rocca, *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi, narrare, condividere, includere in epoca digitale*, 2020
6. S. Nirchi, *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-Learning*, 2021

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

DIDATTICHE E DIDATTICA UNIVERSITARIA

TEORIE, CULTURE, PRATICHE ALLA PROVA DEL LOCKDOWN DA COVID-19

a cura di
Gaetano Domenici

7

Collana Psychology & Education

Roma TrE-Press
2022

Direzione:
Valeria Biasci, Università "Roma Tre"

Comitato scientifico:
Valeria Biasci, Università "Roma Tre"; Giuseppe Carrus, Università "Roma Tre"; Giuseppina Castellana, Università "Roma Tre"; Lucia Chiappetta Cajola, Università "Roma Tre"; Gaetano Domenici, Università "UniCamillus"; Anna Maria Ciraci, Università "Roma Tre"; Concetta La Rocca, Università "Roma Tre"; Fabio Lucidi, "Sapienza" Università di Roma; Piero Lucisano, "Sapienza" Università di Roma; Massimo Margottini, Università "Roma Tre"; Giovanni Moretti, Università "Roma Tre"; Michele Pellerey, Università Pontificia Salesiana; Antonella Poce, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; Giovanni Maria Vecchio, Università "Roma Tre"; Bernardo Hernandez Ruiz, Profesor catedratico, Università de la Laguna, Spagna; Jaap Scheerens, Professor Emeritus, University of Twente, Olanda

Coordinamento editoriale:
Gruppo di Lavoro *Roma Tr*E-Press

Impaginazione e grafica: Start Cantiere Grafico
Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:
Adam, ChaletComprime-MilanEighty, Minion Pro-Regular, CeraBasic-Regular (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro (testo)

*Edizioni: Roma Tr*E-Press©
Roma, luglio 2022
ISBN: 979-12-5977-089-9

http://romatrepress.uniroma3.it
Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

L'attività della *Roma Tr*E-Press© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Regolamento della Collana

Psychology & Education

I. Denominazione

1. È istituita la collana *Psychology & Education* per le Edizioni Universitarie di Roma Tre all'interno del progetto di Ateneo Roma TrE-Press.

2. I volumi sono pubblicati in formato digitale (e-book) sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della tradizionale pubblicazione a stampa attraverso lo strumento della stampa su richiesta (print on demand).

II. Finalità

The *Psychology & Education* series has aimed to be an inclusive central repository for high quality research reports, reviews, theoretical and empirical articles.

The Series serves as a scientific forum for theoretical and empirical studies of psychological, issues with applications in different educational context.

The *Psychology & Education* series aims to: promote and develop research in psychological and educational field; promote scientific reflection on psycho-socio-educational research methodologies, with particular reference to empirical-experimental research; disseminate and discuss the results of quantitative and qualitative studies in the field as well as offer scientifically high profile material to those young researchers or teachers who have to base their work on solid up-to-date knowledge.

The Series takes manuscripts written in Italian or English into consideration for publication, along with abstracts (250 words) and Title in English and Italian.

Qualified empirical and theorethical contributions are accepted.

The accepted contributions focus on the following theme areas:

– Basic research on affective and cognitive processes, and on personological lines
– History and methodology of psychological research
– Psychological components of educational research
– Social interaction processes at the individual, group and societal level
– Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
– Social interaction processes at the individual, group and societal level
– Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
– Developmental Psychology

– Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
– Development Psychology
– Clinical Psychology
– Methodology of educational research
– Empirical-experimental didactic research
– Educational technologies and distance education
– Life-long learning and on-going training
– Curriculum theory and disciplinary didacties
– Learning difficulties and disabilities
– Sociology of education and Methodology of social sciences.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.

Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.

Indice

Presentazione 15

INTERVENTI 17
Luca Pietromarchi, *Rettore Università degli Studi Roma Tre* 19
Eugenio Gaudio, *già Rettore Sapienza Università di Roma* 21
Pasquale Basilicata, *Direttore Generale Università degli Studi Roma Tre* 25
Massimiliano Fiorucci, *Direttore Dipartimento di Scienze della Formazione, Roma Tre* 29
Massimiliano Smeriglio, *Deputato europeo, membro della Commissione Cultura* 33
Mariya Gabriel, *Commissaria europea per la Cultura e l'Istruzione* 37

Considerazioni introduttive
Dalla didattica emergenziale ad una didattica integrata. Risorse digitali e qualificazione dei processi educativi 39
di *Gaetano Domenici*

PARTE PRIMA
UNIVERSITÀ E CONTESTO EDUCATIVO ATTUALE

Il Progetto *Futures of Education* Unesco 59
di *Noah Sobe*

Pandemia e modello di sviluppo. La formazione come pilastro strategico del cambiamento nell'Unione Europea 63
di *Massimiliano Smeriglio*

La didattica universitaria: necessità di rinnovamento strutturale e impatto della crisi Covid-19. Profili italiani ed europei 67
di *Francesca Cantù*

Per un corretto uso dei dati nella didattica online 81
di *Elisa Giomi*

Università e sostenibilità. Dalle azioni individuali all'impegno di rete 85
di *Gabriella Calvano*

PARTE SECONDA
LA DIDATTICA: TEORIE E IMPLICAZIONI OPERATIVE

La rinnovata centralità delle evidenze empiriche. Per una qualificazione della formazione online a seguito dell'emergenza pandemica. Note introduttive. 95
di *Valeria Biasi*

Università in cambiamento *e empowerment* didattico dei docenti. La formazione Iridi in DaD a seguito del *lockdown*. Esiti di efficacia 101
di *Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Federica Emanuel*

La scuola ai tempi del Covid: riconoscere la crisi, approfittare delle opportunità 113
di *Fabio Lucidi*

È possibile costruire online una comunità di studio a livello universitario? A quali condizioni? 119
di *Michele Pellerey*

Didattica universitaria come questione fondante di una università inclusiva di alta qualità 125
di *Giuseppe Spadafora*

Per una didattica (anche a distanza) universitaria inclusiva e di ricerca 139
di *Guido Benvenuto*

DaD e il modello Torino del decentramento coordinato 147
di *Barbara Bruschi*

Didattica universitaria e preparazione professionale dei docenti: prospettive e approcci metodologici e valutativi delle azioni di *faculty development* 155
di *Anna Serbati, Ettore Felisatti*

Il Progetto "Nessuno resta indietro" per sostenere gli alunni fragili e promuovere le competenze dei futuri insegnanti 165
di *Paola Ricchiardi, Cristina Coggi*

PARTE TERZA
FORMAZIONE ONLINE: ESPERIENZE, RICERCHE, DATI, EVIDENZE

Didattica digitale integrata nella scuola e nell'università 179
di *Massimo Margottini*

La didattica online nel periodo di emergenza da Covid-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità ad opera di docenti e studenti universitari 189
di *Elisa Cavicchiolo, Valeria Biasi, Conny De Vincenzo, Nazarena Patrizi*

La didattica universitaria alla prova del *lockdown* da Covid-19 211
di *Paolo Maria Ferri*

Deep Understanding. Il controllo della comprensione degli studenti nella formazione universitaria, a distanza e in presenza 223
di *Roberto Trinchero*

La didattica come risorsa strategica di sistema per l'inclusione 235
di *Lucia Chiappetta Cajola*

Lo spazio-tempo formativo tra distanza e presenza: risultati di ricerca e spunti di riflessione 255
di *Giuseppe Ritella*

Il ruolo dell'azione didattica al tempo del Covid-19 263
di *Mariolina Ciarnella*

Indagine sulla "Didattica a distanza al tempo del Covid-19" nelle scuole italiane. La prospettiva degli insegnanti 269
di *Stefania Nirchi*

Didattica a distanza e valutazione scolastica. Stato dell'arte e nuove prospettive 285
di *Savina Cellamare*

Quello che mi è piaciuto e quello che non mi è piaciuto della DaD: insegnanti e studenti a confronto nel percorso di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma 293
di *Giusi Castellana*

Didattica a distanza e relazione educativa. Riflessioni e prospettive future partendo dall'emergenza 301
di *Lisa Stillo*

Presentazione del n. 21 del Journal ECPS giugno 2020: E-learning e formazione terziaria

Metodi autobiografici, pensiero computazionale e e-learning 315
di *Gabriella Aleandri, Emanuele Consoli, Virginia Caliciotti*

Creatività, tecnologie e formazione universitaria durante la pademia. Una esperienza di didattica laboratoriale 327
di *Fabio Bocci, Gianmarco Bonavolontà*

Predire il rischio di *drop out* tramite le funzioni analitiche di Moodle 343
di *Francesca Rossi*

Risorse per qualificare e riprogettare la didattica universitaria a distanza in situazione emergenziale: il podcast audio 351
di *Giovanni Moretti, Arianna L. Morini*

Open Badge: una sfida da raccogliere nei contesti formativi 361
di *Concetta La Rocca*

Qualificare la didattica online nella formazione terziaria 369
di *Anna Maria Ciraci*

PARTE QUARTA
DIDATTICA UNIVERSITARIA E MONDO DEL LAVORO. COMUNICAZIONI OBBLIGATORIE E RI-ORIENTAMENTO CURRICULARE

Competenze formali dell'Università e competenze del mondo del lavoro: strumenti di analisi e politiche di allineamento 381
di *Silvia Ciucciovino*

Università e sistemi di reclutamento e formazione del personale delle pubbliche amministrazioni 387
di *Gianfranco D'Alessio*

Verso un osservatorio sulla transizione al lavoro dei laureati e delle laureate delle Università della Regione Lazio 395
di *Pietro Lucisano*, *Andrea Marco De Luca*

La polarizzazione della domanda di professioni nella manifattura: un confronto europeo 425
di *Livia De Giovanni, Francesca G.M. Sica*

PARTE QUINTA
LE ICT NELLE DIDATTICHE DISCIPLINARI: PER UNA DIDATTICA INTEGRATA

Riprogettare le attività didattiche disciplinari in una prospettiva integrata 441
di *Giovanni Moretti*

ICT (Information and Communication Technology) e didattica: esperienza in una scuola di specializzazione in ambito medico 451
di *Alessandro Sciarra*

L'educazione visuale e ai media al tempo del virus 457
di *Vito Zagarrio*

Gli Autori 469

Università in cambiamento e *empowerment* didattico dei docenti. La formazione Iridi in DaD a seguito del *lockdown*. Esiti di efficacia

Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Federica Emanuel[1]

Introduzione

Gli studi e i documenti internazionali sull'assicurazione della qualità e lo sviluppo dell'*Higher Education* (EUA, 2015, 2020)[2] sottolineano l'urgenza di migliorare la didattica e la valutazione in Università, con azioni efficaci di *empowerment* della professionalità docente, tenendo conto delle evidenze di ricerca che si stanno progressivamente raccogliendo.

Le università italiane hanno avviato, da qualche anno, percorsi finalizzati a sostenere i docenti nell'elaborare modalità didattiche innovative per favorire gli apprendimenti degli studenti. I corsi sono stati realizzati abitualmente in presenza e in molti casi sono stati riorganizzati a seguito della pandemia o specializzati per sostenere l'erogazione di corsi integrati o ibridi a distanza. A Torino, nella primavera 2020, la formazione dei docenti alla didattica accademica (programma IRIDI), è transitata dall'aula in modalità a distanza, mentre altre iniziative supportavano l'acquisizione di specifiche competenze nella gestione delle piattaforme e della didattica a distanza.

La trasformazione del programma IRIDI ha offerto l'opportunità di approfondire con la ricerca gli effetti dello stesso corso, con destinatari simili, secondo due modalità didattiche diverse (lezioni collettive nel programma tradizionale e modalità *e-learning* per quello erogato nel *lockdown* e proseguito a distanza). Riporteremo alcuni esiti significativi delle due strategie a confronto, motivando preliminarmente le esigenze di rinnovamento della didattica nell'istruzione terziaria e illustrando brevemente il modello di formazione adottato nell'Università Piemontese, così da facilitare l'interpretazione dei risultati.

1. Perché innovare la didattica e la valutazione in Università

Le università Europee devono affrontare attualmente sfide complesse e in parte nuove. Queste sollecitano, in modo importante, anche le Università Italiane.

---

[1] A C. Coggi vanno attribuiti i paragrafi 1, 2, 3, 4 e 5c; A P. Ricchiardi vanno attribuiti i paragrafi 5a e 5b; A F. Emanuel va attribuito il paragrafo 5d.

[2] https://eua.eu/resources/publications/922:evidence-based-approaches-to-learning-and-teaching-thematic-peer-group-report.html

1.1 I problemi emergenti

Rapide trasformazioni sociali e ambientali incentivano sempre più le istituzioni accademiche al cambiamento.

a) Alcuni fattori rilevanti riguardano la produzione culturale e il suo trasferimento. Nella società della conoscenza si sono rapidamente trasformati i sistemi di *produzione della cultura* (nelle modalità e nella diffusione). Questi si connettono sempre più all'economia e si avvalgono di strategie di comunicazione e di fruizione sempre più supportate dalle tecnologie digitali.
b) Una sfida ulteriore è rappresentata dall'evoluzione della domanda formativa. Occorre rispondere ai cambiamenti *dei destinatari* della formazione, divenuti sempre più numerosi, differenziati nella tipologia e nei livelli di ingresso, con profili diversi da quelli delle coorti precedenti. I nativi digitali sono caratterizzati spesso da motivazioni vaghe, stili di apprendimento diversi da quelli tradizionali (più visuali più che verbali; esperienziali più che razionali, analogici più che cartesiani…). Più che in passato mancano di tradizioni familiari di cultura universitaria, hanno frequenti esigenze di lavoro e sono caratterizzati da una crescente provenienza internazionale.
c) Un fenomeno recente è quello dell'accelerazione da pandemia della digitalizzazione in tutti i contesti lavorativi. Anche in Università i *luoghi di apprendimento* sono rapidamente variati, spostandosi dalle aule e dalle biblioteche ad ambienti integrati o in rete. È stato necessario dunque ripensare gli ambienti di apprendimento, rispettando l'esigenza di continuare a garantire il pieno sviluppo delle competenze degli studenti.
d) L'estensione dello spazio europeo *dell'Higher Education* ha favorito l'internazionalizzazione dei traguardi da raggiungere e l'avvio di strategie di cooperazione a rete tra istituzioni accademiche[3]**.** Occorre favorire, nelle nuove generazioni, l'acquisizione di una cultura in rapida evoluzione e di valori internazionalmente condivisi. Le domande sociali emergenti chiedono alle Università maggior connessione con i mercati del lavoro (presenti e futuri, anche in tempi di recessione economica) e l'impegno nel favorire l'inclusione sociale dei laureati, con lo sviluppo di competenze riconosciute nei contesti lavorativi (*soft skills*).

Queste istanze sono state gradualmente raccolte nei documenti delle Istituzioni Europee e si è evidenziata la centralità della didattica come volano di cambiamento.

1.2 I Documenti internazionali

I documenti internazionali riconoscono da tempo un ruolo rilevante all'insegnamento accademico, ma sostengono sempre più la necessità di innovarlo.

[3] Nel 2001 è stata fondata l'EUA (Associazione delle Università Europee che connette attualmente più di 800 università in 48 Paesi.

Il Rapporto Dearing, alla fine del secolo scorso, ha sottolineato efficacemente che l'insegnamento universitario è cruciale per il benessere sociale: "Esso contribuisce non solo allo sviluppo intellettuale degli studenti, ma anche alla creazione del sapere, allo sviluppo della cultura, alla promozione dei valori"[4].

Le conferenze dell'EHEA evidenziano anch'esse da più lustri l'importanza della didattica, ma fanno emergere, negli ultimi anni, l'esigenza di "migliorare la qualità e la rilevanza dell'apprendimento e dell'insegnamento superiore europeo, di promuovere l'innovazione pedagogica, in ambienti di apprendimento incentrati sullo studente, sfruttando appieno i potenziali benefici delle tecnologie digitali". Sottolineano anche la necessità di "intensificare le attività che sviluppano la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità degli studenti" (Yerevan, 2015)[5]. Per promuovere però un'istruzione di alta qualità, secondo l'EHEA occorrerebbe fondare la progressione della carriera accademica non solo "su una ricerca di successo, ma anche su un insegnamento di qualità" (Paris, 2018)[6]. Per conseguire gli obiettivi descritti, l'ultima conferenza europea raccomanda di intensificare "la cooperazione interdisciplinare e transfrontaliera tra le università, per un approccio inclusivo e innovativo all'apprendimento e all'insegnamento" (Roma, 2020)[7].

Secondo i documenti internazionali occorre dunque rispondere alle trasformazioni emergenti con una didattica innovativa ed efficace.

2. Come trasformare la didattica universitaria

La didattica centrata sull'esposizione docente, nelle aule ad anfiteatro, con la lezione focalizzata sui contenuti disciplinari, di tipo trasmissivo, che si avvale di valutazione sommativa all'esame, non rispondono più alle istanze attuali. Gli effetti dell'approccio tradizionale alla didattica risultano infatti, secondo le ricerche, caratterizzati da apprendimento in superficie negli studenti, polarizzazione sui voti, *cheating* piuttosto che produzione creativa (Campbell & Norton 2007). È necessario quindi innovare, così da potenziare gli apprendimenti e le competenze in uscita dal percorso accademico dei laureati. Le ricerche empiriche negli ultimi vent'anni hanno progressivamente configurato le caratteristiche di una didattica efficace in università, in grado di favorire un apprendimento in profondità e lo sviluppo di abilità trasversali (*soft skills*) anche con l'apporto di una valutazione regolativa e formativa (Trigwell & Prosser, 2020). Secondo il modello di Prosser e Trigwell (2006) la qualità dei risultati di apprendimento degli studenti dipende prioritariamente dall'approccio al-

[4] The Dearing Report (1997). *Higher Education in the learning society*. http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html

[5] http://ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015

[6] http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-paris-2018

[7] http://www.ehea.info/page-ehea-ministerial-conferece-rome-2020

l'apprendimento degli stessi, che a sua volta è condizionato dalla percezione che questi hanno dell'insegnamento (Postareff et al., 2018). L'insegnamento a propria volta, viene erogato dal docente sulla base della sua rappresentazione della didattica (che diventa dunque centrale) e sulla base delle strategie che è in grado di attivare.

Le ricerche hanno messo in evidenza che risulta attualmente efficace una didattica:

- meno centrata sulla trasmissione di conoscenze e più focalizzata sulle strategie di apprendimento che gli studenti devono acquisire;
- basata su una rappresentazione interattiva del processo di insegnamento/apprendimento;
- in grado di provocare la ricerca e l'elaborazione attiva delle conoscenze da parte dello studente, così da promuovere apprendimenti significativi;
- capace di valorizzare le tecnologie dell'istruzione per rispondere ai bisogni differenziati di apprendimento e favorire l'inclusione;
- non preoccupata solo di promuovere competenze disciplinari negli studenti, ma di concorrere alla costruzione delle abilità trasversali (*soft skills*).

Le ricerche evidenziano anche la necessità di transitare verso una valutazione:

- regolativa per il docente e formativa per lo studente: consente al docente di adattare l'insegnamento all'utenza (Boud & Falchikov, 2007) e di restituire un feedback in itinere ai discenti sul loro apprendimento;
- affidabile e trasparente: contrapposta a quella olistica, ovvero in grado di comunicare i criteri adottati per analizzare i processi e i prodotti;
- condivisa, capace di implicare progressivamente gli studenti nel controllo del proprio apprendimento;
- sostenibile, volta a favorire un apprendimento a lungo termine considerando, oltre ai traguardi di apprendimento del singolo corso, anche quelli futuri, di sviluppo professionale e personale nell'arco della vita (Boud & Soler, 2016).

Altri studi, in pieno sviluppo, hanno approfondito le modalità funzionali di digitalizzazione degli insegnamenti, per migliorare l'efficacia dell'*e-learning* e la qualità degli ambienti integrati.

3. Formare i docenti e verificare l'efficacia della formazione

Dagli anni '90 del secolo scorso si sono avviati, in ambito accademico europeo, percorsi formativi alla didattica di qualità, di diverso livello, lunghezza e tipologia. Indagini internazionali ne hanno distinto le caratteristiche, ricerche empiriche complesse ne hanno studiato l'impatto sull'innovazione nell'insegnamento, sulle percezioni degli studenti e i loro esiti, sulla cultura istituzionale e sull'organizzazione dei curricoli. Dalle ricerche comparative emergono diversi elementi di efficacia dei corsi di formazione (Chalmers & Gardner, 2015). Risultano efficaci:

- *corsi lunghi* (4-8 mesi), articolati in più livelli, che favoriscono riflessività, il confronto delle esperienze con le conoscenze teoriche e le evidenze empiriche;
- corsi di tipo "*didattico generale*" (con temi relativi alle rappresentazioni e alle strategie didattiche e di valutazione) che valorizzano l'approccio *student centred*, con interazioni tra corsisti di più ambiti disciplinari;
- corsi che adottano metodi di formazione *attivanti* (simulazioni, microteaching, video, discussioni…);
- corsi che utilizzano strumenti specifici per favorire la *riflessività* dei docenti (es. portfolio).

Il traguardo è il professionista riflessivo, *student centred*, collaborativo, che attiva *evidence-informed teaching* e ricerca per migliorare le pratiche di insegnamento, progredendo nell'*expertise* didattico.

Le rassegne internazionali (Stes, 2011; Ilie et al., 2020) hanno evidenziato la necessità di studiare gli impatti dei diversi corsi. Si possono prendere in considerazione:

- gli impatti sui docenti (rappresentazioni, conoscenze, abilità, comportamenti e pratiche);
- gli impatti sull'apprendimento e il gradimento degli studenti;
- gli impatti istituzionali.

Daremo conto di alcuni impatti sui docenti di un corso di formazione in servizio (diretto a professori ordinari, associati, ricercatori) realizzato sia con modalità in presenza, sia a distanza.

4. La proposta di formazione dell'Università di Torino

4.1 Un po' di storia

L'iniziativa è stata sollecitata nel 2016 della *Governance* di Ateneo, che ha inserito il miglioramento della didattica tra gli obiettivi principali del proprio Piano Strategico. L'inizio del programma formativo IRIDI nel 2017 è stato preceduto da un anno di preparazione preliminare, che ha richiesto: la costituzione di un gruppo di ricerca; la ricognizione della letteratura internazionale; la definizione del modello e la pianificazione del percorso formativo; l'individuazione dei formatori; la predisposizione di materiali per l'attività didattica (piattaforma Moodle dedicata, progettazione e realizzazione di video; la progettazione dell'impianto di verifica degli esiti per la valutazione di impatto e di gradimento); la messa a punto di un OpenBadge per l'accreditamento delle competenze, con le norme per il conseguimento del titolo. Per accompagnare e monitorare l'attuazione degli interventi formativi è stato costituito un comitato scientifico che si è riunito sistematicamente. L'offerta formativa è stata progettata a tre livelli: I-START per neo assunti, II-FULL per docenti in servizio, III-ADVANCED su problemi specifici di approfondimento (ICT, com-

petenze professionalizzanti per il lavoro). La formazione ha raggiunto fino ad ora un quarto dell'organico di Ateneo. Illustreremo il programma IRIDI FULL, di cui analizzeremo gli esiti.

4.2 Il Percorso IRIDI FULL

Il Programma IRIDI FULL per i docenti in servizio è centrato su temi salienti per l'insegnamento-apprendimento in contesti accademici. Lo scopo del corso è quello di stimolare la riflessione, la motivazione, l'attivazione degli iscritti verso una innovazione migliorativa e il monitoraggio dell'insegnamento-apprendimento, secondo una logica di progresso continuo. Vengono analizzate nel corso: le strategie didattiche per favorire l'apprendimento degli studenti per promuovere l'attivazione cognitiva e la motivazione degli stessi; vengono proposte pratiche innovative, l'adozione mirata delle ICT per l'insegnamento in presenza e a distanza, le condizioni per lo sviluppo delle *soft skills*; vengono offerte indicazioni per promuovere l'inclusione delle differenze e l'adozione di strategie di valutazione affidabili e formative.

Il percorso, configurato sulla base dei fattori di efficacia più promettenti secondo le ricerche internazionali, si sviluppa in 10 moduli con 60 ore di formazione (30 h di lezione e 30 h di esercitazione e studio individuale). In ogni modulo, alla lezione seguono esercitazioni mirate, feedback individuale e collettivo sul lavoro svolto, con indicazioni ulteriori e possibilità di approfondimento. Al termine del percorso è previsto un *workshop,* in cui i docenti formati possono presentare, individualmente o in gruppo, le innovazioni implementate, i casi analizzati, i progetti avviati o da avviare. I materiali didattici (video clip, video interviste, articoli, ppt, registrazioni) sono resi disponibili nella piattaforma Moodle dedicata al progetto. L'approccio è fondato sulla ricerca. Ogni modulo prevede infatti la presentazione dei problemi tenendo conto dei dati rilevati sui partecipanti (con questionari e scale), l'analisi di modelli ed evidenze sul tema in oggetto, studi di caso o *problem solving* con confronti collettivi, quando possibile, lavori individuali o a piccolo gruppo, discussione. I materiali prodotti nelle esercitazioni individuali vengono raccolti in e-portfolio e ricevono feedback formativo.

La ricerca accompagna il corso (Coggi, 2019), con la rilevazione iniziale (rappresentazioni e strategie dei corsisti) e con l'analisi dei lavori in itinere per pianificare e migliorare la qualità degli interventi formativi. Strumenti di rilevazione finale e workshop consentono di apprezzare i cambiamenti operati e le intenzioni innovative di chi ha concluso il percorso.

5. I risultati di IRIDI FULL in presenza e a distanza.

Il campione considerato nel presente bilancio è di N = 175 corsisti, riferibili a 4 edizioni del percorso, che hanno completato i questionari di ingresso e di

uscita dal corso. Di questi, 139 hanno partecipato in presenza e 36 a distanza durante la primavera 2020, con lezioni in streaming registrate.

L'incidenza del corso sulle rappresentazioni e le strategie didattiche e valutative è stata misurata con *l'ATI (rivisto) e il TCoA III di Brown revised*.

In entrambe le modalità di corso (presenza e DaD), gli esiti attestano cambiamenti significativi nelle rappresentazioni e strategie per la didattica, variazioni nelle intenzioni e azioni nella valutazione, gradimento elevato.

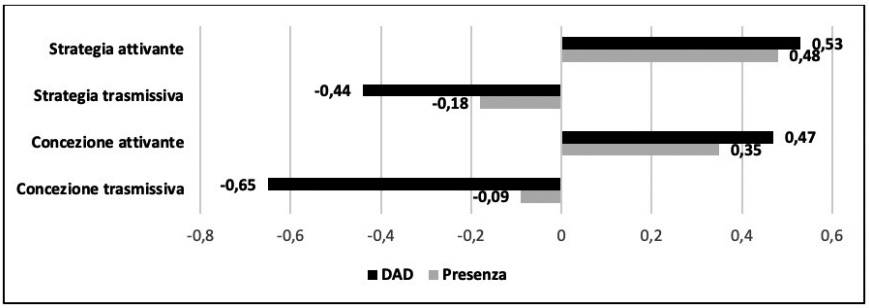
I dati raccolti consentono però di evidenziare alcune differenze negli esiti, attribuibili probabilmente alla diversa modalità didattica adottata. Ulteriori conferme potranno venire dal corso FULL in atto, ancora in modalità a distanza.

Si osservano innanzitutto differenze significative tra i due gruppi *nella persistenza* dei corsisti: in media l'85% degli iscritti conclude il corso in presenza, il 58% degli iscritti ha terminato il corso a distanza. Sull'esito però può aver inciso anche il carico didattico a distanza nel *lockdown*.

a) Per ambedue gli approcci si può osservare *l'efficacia trasformativa* del corso sulle rappresentazioni didattiche e le pratiche, con una maggior centratura sugli apprendimenti degli studenti. Si evidenziano però esiti migliori con la didattica a distanza (DaD).

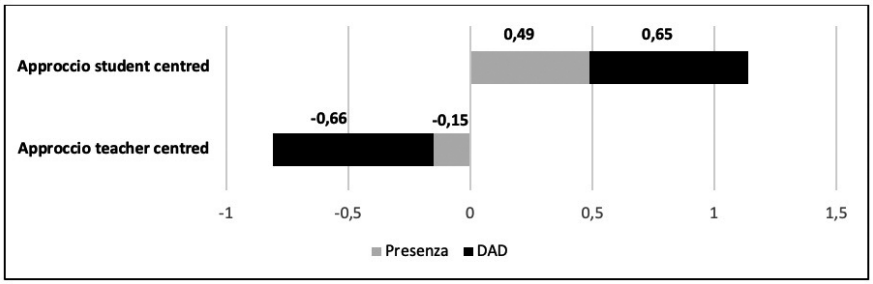
I cambiamenti, apprezzati con il *d* di Cohen per misure correlate (Fig. 1) mostrano infatti la maggior efficacia della DaD nel ridurre le concezioni trasmissive e nel promuovere rappresentazioni di didattica attivante. In parallelo si osservano ampi incrementi delle strategie centrate sugli apprendimenti e la contrazione di quelle trasmissive, sempre con esiti migliori in DaD. Gli effetti di quest'ultima rientrano nei livelli auspicati da Hattie (2009).

Fig. 1 – Impatto (d di Cohen) sulle concezioni e sulle strategie didattiche



Se consideriamo i risultati dei corsi nel facilitare la transizione da un modello didattico centrato sulla disciplina, ad uno che dà rilievo agli apprendimenti degli studenti (Fig. 2), troviamo che entrambe le modalità di formazione promuovono l'approccio *student centred*, in una misura riconducibile agli effetti desiderati ($d >$ 0.30 secondo Hattie, 2009) con migliori esiti ancora in DaD. La riduzione parallela dell'approccio trasmissivo ha l'efficacia auspicata solo per il corso in DaD.

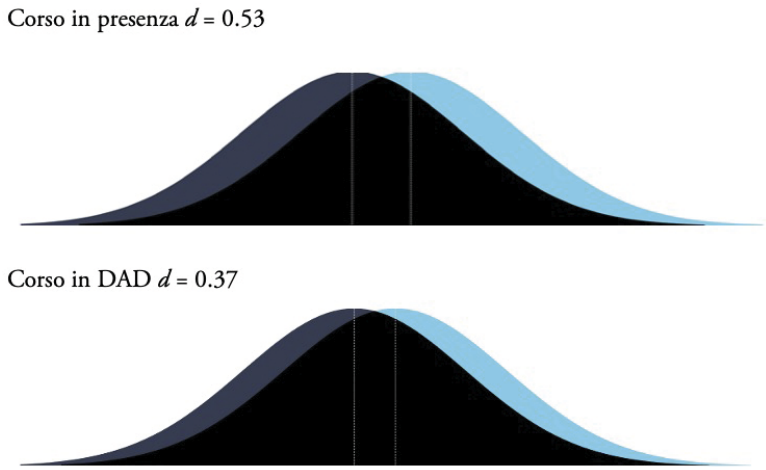
Fig. 2 – Impatto (d di Cohen) sull'approccio didattico complessivo



I docenti formati hanno avviato dunque un significativo processo di focalizzazione sull'apprendimento degli studenti, mantenendo però la preoccupazione disciplinare, attenta alla completezza del programma, secondo le tradizioni della formazione universitaria italiana e questo in modo più evidente nei corsi in presenza.

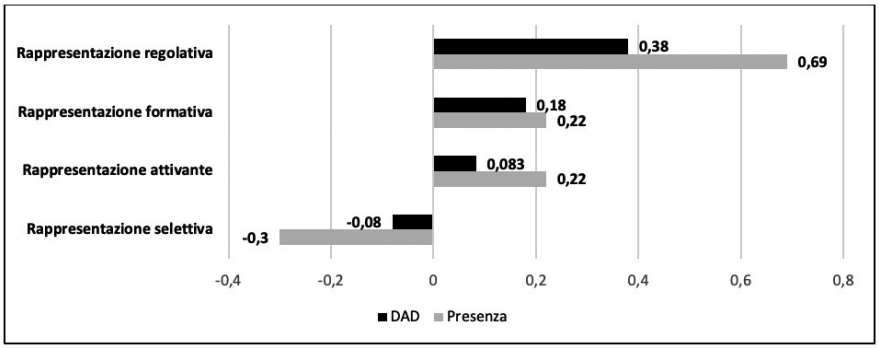
b) Nel promuovere la *percezione di maggior efficacia* nell'insegnare, il corso FULL in DaD ha un esito significativo, ma con un *d* di Cohen non elevato, pari a 0.37 (Fig. 3).In questo caso, la didattica in presenza appare più efficace nell'incrementare la fiducia del docente nella riuscita delle sue azioni didattiche (*d* di Cohen = 0.53). Entrambi i valori rientrano, secondo Hattie, nella zona degli effetti desiderati ($d > 0.30$), ma con una evidente maggior influenza delle interazioni in presenza, che offrono ai corsisti feedback multipli, dei docenti e dei colleghi, incrementando la sicurezza.

Fig. 3 – Impatto sull'Autoefficacia



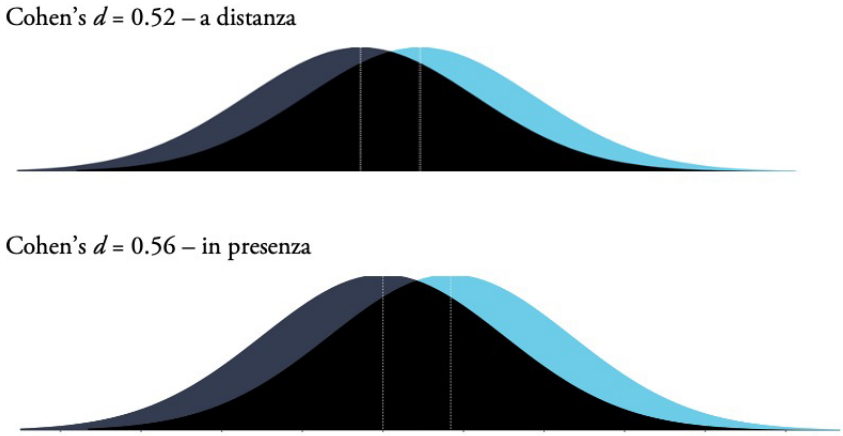
c) Rispetto agli *impatti rilevati nei modelli valutativi* e nelle pratiche, si evidenzia una trasformazione significativa delle rappresentazioni della valutazione in entrambi i casi, ma più evidente in questo ambito come esito del corso *in presenza, piuttosto che a distanza* (Fig. 4).

Fig. 4 – Impatti (d di Cohen) sulle rappresentazioni della valutazione



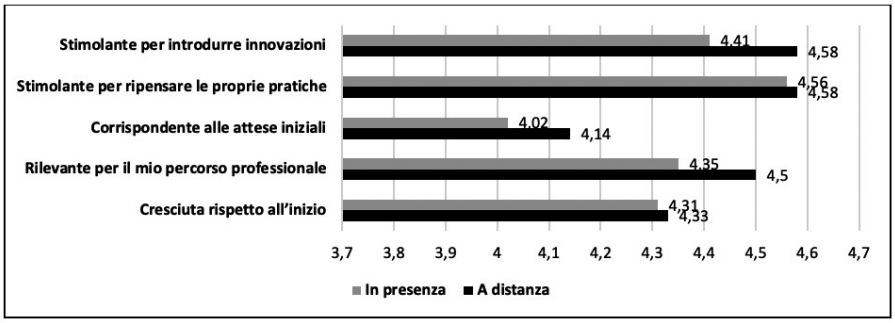
In entrambi gli approcci si riducono le rappresentazioni selettive della valutazione, legate a un modello sommativo tradizionale, con effetti apprezzabili, ma alla soglia di quelli desiderati, per la didattica in presenza. Si incrementano, ma con esiti ridotti, le rappresentazioni della valutazione riferite all'attivazione dei processi cognitivi e quelle legate a modalità formative. I docenti formati colgono invece in modo evidente il valore della funzione regolativa della valutazione, particolarmente in presenza, dove il *d* è quasi il doppio di quello a distanza (d = 0.69 e 0.38). Cresce in maniera soddisfacente anche l'impegno per una valutazione delle competenze trasversali, ancora con esiti lievemente superiori per il corso in presenza (Fig. 5).

Fig. 5 – Impatto sulla valutazione delle competenze trasversali



d) *Elevato è il gradimento* della proposta nelle due modalità offerte. Il giudizio dei corsisti riguarda differenti aspetti, legati all'organizzazione del percorso formativo e alla percezione di efficacia. I partecipanti esprimono un alto livello di soddisfazione per il percorso (4.23 in presenza e 4.31 in DaD su una scala di 5 livelli). Lievemente superiore risulta dunque il gradimento del corso a distanza, più facilmente integrabile con gli altri impegni accademici. Riportiamo alcuni esiti analitici, riferiti ai diversi criteri (Fig. 6).

Fig. 6 – Gradimento della formazione



Non si evidenziano differenze significative nell'apprezzamento dei diversi elementi organizzativo-didattici valutati, se non per gli aspetti connessi all'interazione, di cui è percepita la mancanza in DaD e per gli esercizi, lievemente più graditi a distanza.

7. Conclusione

La riconfigurazione a distanza del corso, impoverendo le relazioni, ne riduce lievemente l'efficacia percepita, ma non il gradimento. Il cambiamento potenzia anzi alcuni effetti sulle rappresentazioni e strategie didattiche, non su quelle valutative, che fruiscono meglio dell'interazione in presenza. La DaD rende però più approfondita la riflessione individuale, come risulta dalle esercitazioni, più accurate nel corso a distanza.

La formazione, in entrambe le modalità, valorizza la didattica come dimensione professionale rilevante per il docente universitario. Si attiva così il coinvolgimento personale e la creatività dei partecipanti, come attestano i workshop di fine corso, che accolgono le proposte innovative in una situazione di scambio collettivo ricco e stimolante, che vede prevalere la dimensione individuale del cambiamento a seguito della fruizione del corso a distanza, e quella più integrata con i colleghi, a seguito dei corsi in presenza.

Bibliografia

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education.* London: Routledge.

Boud, D., & Soler R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*, 400-413.

Campbell, A., & Norton, L. (eds) (2007). *Learning, teaching and assessing in Higher Education: developing reflective practices.* Exeter: Learning Matters

Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015), An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes, *Studies in Educational Evaluation, 46*, 81-91

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020). L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 20*, 149-168.

Coggi, C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.

Hattie, J. (2009). *Visible learning.* New York, Routledge.

Higueras-Rodriguez, L., Garcia-Vita, M., & Medina-Garcia, M. (2020). Analysis of training offers on active methodologies for University teachers in Spain. *European Journal of Educational* Research, 9(3), 1223-1234.

Ilie, M.D., Maricutoiu, 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.

Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G.O., Karlsson Schaffer, J., & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development, 38*(2), 339-353,

Pereira, D., Flores, M.A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, XLI*(7), 1008-1032.

Postareff, L., Mattsson, M., & Parpala, A. (2018). The effect of perceptions of the teaching-learning environment on the variation in approaches to learning. *Learning and Individual Differences, 68*, 96-107.

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, 67*, 15-30.

Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). *Exploring Teaching and Learning in Higher Education*. Cham: Palgrave Pivot.