

Percorsi di ricerca didattica e docimologica

Studi in onore di Cristina Coggi

A cura di Paola Ricchiardi,
Emanuela M. Torre,
Roberto Trincherò



Processi
e Linguaggi
dell'Apprendimento

FrancoAngeli 



Processi
e Linguaggi
dell'Apprendimento

Direzione: Roberto Trincherò

Comitato direttivo

Funzioni: accoglienza delle proposte di pubblicazione e prima scrematura

Barbara Bruschi, Renato Grimaldi, Roberto Farné, Alberto Parola, Daniela Robasto, Barbara Sini, Simona Tirocchi

Comitato Scientifico

Funzioni: referaggio anonimo, con doppio cieco, mediante sistema on line

Michele Baldassarre, Federico Batini, Guido Benvenuto, Giovanni Bonaiuti, Vincenzo Bonazza, Antonio Calvani, Gianna Cappello, Lucia Chiappetta Cajola, Cristina Coggi, Barbara Demo, Luciano Di Mele, Piergiuseppe Ellerani, Ivan Enrici, Damiano Felini, Adelaide Gallina, Marco Gui, Antonio Marzano, Sara Nosari, Alessandro Perissinotto, Maria Ranieri, Paola Ricchiardi, Emanuela Torre, Carla Tinti, Giuliano Vivonet, Tamara Zappaterra.

La Collana accoglie studi teorici, storico-comparativi ed empirico-sperimentali riguardanti i processi e i linguaggi dell'apprendimento dalla primissima infanzia alla "grande anzianità". I testi proposti sono volti a indagare "come si apprende" nelle varie età della vita e come è possibile mettere in atto processi di formazione efficaci nel promuovere apprendimento, tenendo conto del dibattito contemporaneo in pedagogia, didattica, psicologia cognitiva, neuroscienze. In quest'ottica, i testi proposti esplorano i metodi, le strategie, le tecniche e gli strumenti efficaci nei percorsi di educazione, istruzione e formazione, scolastica ed extrascolastica, lungo tutto l'arco della vita.

Oggetti di interesse sono quindi l'educazione e la formazione improntate dall'evidenza quantitativa e qualitativa, l'apprendimento esperienziale in diversi contesti - dal gioco spontaneo del bambino all'interazione mediata dai social network -, i linguaggi medialti per l'apprendimento e le tecnologie in grado di promuoverlo, il potenziamento cognitivo come strumento per affrontare un vasto spettro di bisogni educativi, la *gamification*, la robotica educativa, la giocomotricità e le sinergie tra apprendimento cognitivo e motorio, lo *storytelling*, i prodotti mono e multimediali per l'infanzia e il gioco educativo nelle sue varie forme e accezioni.

La collana accoglie contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca, traduzioni, descrizioni di esperienze e sperimentazioni in contesti scolastici ed extra-scolastici.

Il Comitato direttivo e il Comitato scientifico intendono promuovere attraverso la collana un ampio, aperto e proficuo dibattito tra ricercatori, insegnanti, educatori e tutti gli studiosi che siano interessati ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento nelle varie età della vita.

Ogni volume è sottoposto a referaggio con modello "doppio cieco".



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Percorsi di ricerca didattica e docimologica

Studi in onore di Cristina Coggi

A cura di Paola Ricchiardi,
Emanuela M. Torre,
Roberto Trincherò

La pubblicazione del presente volume è stata realizzata con il contributo dell'Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione.

Isbn digitale: 9788835140443

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

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

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione , di <i>Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre, Roberto Trinchero</i>	pag. 9
--	--------

Parte I

La ricerca didattico-educativa per il potenziamento cognitivo, motivazionale e valoriale degli alunni

1. Metodo, atteggiamento, consapevolezza. Per una didattica orientata allo sviluppo dell'intelligenza , di <i>Roberto Trinchero</i>	» 17
2. Formare insegnanti e educatori per promuovere l'apprendimento e la riuscita scolastica: il coinvolgimento in un processo di formazione-ricerca , di <i>Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre</i>	» 42
3. Studiare le prassi didattiche per costruire teorie su "come insegnare" , di <i>Daniela Maccario</i>	» 60
4. Il problem solving collaborativo: nuove traiettorie per la didattica , di <i>Valeria Di Martino</i>	» 75
5. Educatore e/o pedagogo , di <i>Pietro Lucisano</i>	» 89

Parte II

La ricerca docimologica a scuola e in università: metodi e strumenti

- | | | |
|---|------|-----|
| 6. Valutazione degli apprendimenti e studi docimologici , di <i>Gaetano Domenici</i> | pag. | 99 |
| 7. “Docimologia” vent’anni dopo , di <i>Achille M. Notti</i> | » | 109 |
| 8. La valutazione degli alunni nel primo ciclo dell’istruzione , di <i>Giuseppe Zanniello</i> | » | 120 |
| 9. Studi sulla valutazione degli apprendimenti in università: l’apporto di Cristina Coggi , di <i>Maria Lucia Giovannini</i> | » | 128 |
| 10. Valutare i saggi all’Università , di <i>Alessandra La Marca</i> | » | 140 |
| 11. Le rubriche di valutazione nell’Higher Education , di <i>Daniela Robasto</i> | » | 159 |

Parte III

La ricerca sul *Faculty Development*

- | | | |
|--|---|-----|
| 12. IRIDI: un percorso di crescita verso la qualità e l’innovazione , di <i>Barbara Bruschi</i> | » | 177 |
| 13. Il progetto IRIDI per i docenti universitari: formazione e innovazione della didattica e della valutazione , di <i>Federica Emanuel</i> | » | 187 |
| 14. Apprendimento incorporato nei luoghi di lavoro: traiettorie di sviluppo professionale nell’alta formazione , di <i>Giovanna Del Gobbo</i> | » | 199 |

Parte IV

La ricerca per l'inclusione: nuove sfide

- 15. La formazione iniziale dell'insegnante specializzato per il sostegno. Tradizione e traiettorie di sviluppo,** di *Marisa Pavone* pag. 217
- 16. La dimensione generativa del successo scolastico: il caso dell'Officina della vita indipendente,** di *Cecilia Maria Marchisio, Natascia Curto* » 227

Parte V

Ricerca e tecnologie: dalla media education alla robotica educativa

- 17. Metodologia della ricerca mediaeducativa: la potenzialità del digitale, questioni aperte e sconfinamenti,** di *Alberto Parola* » 241
- 18. La ricerca sulla TV per bambini: cartoni animati seriali per la prima infanzia. Strumenti di analisi,** di *Alessia Rosa* » 261
- 19. Conoscenza dei concetti di relazione spazio-temporale nella scuola primaria. Il contributo della robotica educativa,** di *Renato Grimaldi* » 272

Parte VI

Il profilo di una studiosa tra relazioni personali e di ricerca

- 20. Al servizio dell'università, degli studenti e della ricerca,** di *Giorgio Chiosso* » 289
- 21. Curriculum scientifico e opere della prof.ssa Cristina Coggi** » 298
- 22. Testimonianze dei colleghi e delle colleghe** » 323
- Profilo Autori** » 333

13. Il progetto IRIDI per i docenti universitari: formazione e innovazione della didattica e della valutazione

di *Federica Emanuel*

I percorsi per lo sviluppo delle competenze didattiche e valutative dei docenti universitari hanno come obiettivi primari la promozione e la valorizzazione dell'efficacia della didattica universitaria (Coggi, 2019a; Coggi, 2022) e il miglioramento della qualità della didattica stessa e dell'apprendimento degli studenti. Più recentemente, anche nel contesto italiano, sono stati costituiti *Teaching and Learning Centres*, strutture che hanno il fine prioritario di promuovere iniziative formative per docenti universitari, che anche il PNRR si propone di sostenere e valorizzare (Coggi *et al.*, 2021).

In Italia diversi Atenei in questi ultimi anni hanno investito nella realizzazione di progetti strategici per la formazione dei docenti universitari, portando attenzione e sensibilità sui temi dell'innovazione nella didattica e nella valutazione. Questo ha permesso lo sviluppo di una cultura della qualità nell'istruzione superiore (Del Gobbo, 2021) e ha promosso lo sviluppo professionale dei docenti universitari (Coggi, Ricchiardi, 2020a, 2020b).

Sempre maggiori sono gli studi, le rassegne e le revisioni che si occupano di verificare l'efficacia dei percorsi di formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari (tra le più recenti ad esempio la meta-analisi di Ilie *et al.*, 2020). In questo capitolo verranno presentate alcune riflessioni sui fattori di efficacia e i principali impatti e implicazioni dei percorsi di formazione per i docenti universitari, con particolare riferimento al progetto IRIDI dell'Università di Torino¹, promosso e coordinato dalla Prof.ssa Cristina Coggi.

1. IRIDI - Incubatore di Ricerca Didattica per l'Innovazione (www.unito.it/didattica/e-learning/progetto-iridi). Per approfondimenti sul progetto si vedano i seguenti volumi: Coggi (2019a) e Coggi (2022).

1. Caratteristiche di efficacia dei percorsi di formazione dei docenti universitari

La ricerca sul *Faculty Development* negli ultimi anni si è arricchita di studi, revisioni e sperimentazioni che hanno cercato di analizzare e sintetizzare quali possono essere gli aspetti e le caratteristiche di qualità e di maggiore efficacia dei percorsi di formazione dei docenti universitari. Diverse revisioni (ad esempio Amundsen, Wilson, 2012; De Rijdt *et al.*, 2013; Stes *et al.*, 2010) hanno contribuito allo sviluppo della ricerca e delle riflessioni sul tema, individuando quali possono essere i fattori di efficacia dei percorsi di sviluppo professionale dei docenti in *Higher Education*. Non emerge tuttavia un ampio consenso nei risultati e nelle indicazioni per la pratica e la ricerca: questi studi infatti talvolta presentano criticità metodologiche e variano nella loro portata e completezza.

Ilie e colleghi (2020) nella loro meta-analisi hanno analizzati i risultati delle revisioni precedenti individuando un *effect size* dei percorsi di *Faculty Development* pari a 0.385 che, secondo una classificazione statistica tradizionale potrebbe essere definito “basso” (Cohen, 1988). Vista la grande variabilità degli studi considerati (nei metodi, strumenti, contesti considerati), questo risultato attesta comunque la presenza di effetti importanti e rilevanti della formazione pedagogico-didattica su docenti e studenti.

Numerosi autori hanno cercato di sintetizzare le ricerche svolte negli ultimi decenni, esplicitandone le caratteristiche (tipologia e durata degli interventi formativi) e presentando i principali cambiamenti nella pratica didattica e valutativa che le ricerche riportano rispetto a docenti, studenti e istituzioni.

Rispetto alle caratteristiche dei percorsi di *Faculty Development*, diverse e varie sono le tipologie di iniziative di formazione dei docenti universitari: interventi rivolti ai singoli o a gruppi, consulenze didattiche individuali, workshop, percorsi formativi di alcune giornate o lungo un anno accademico. I corsi di formazione di durata breve (es. workshop o seminari), sono generalmente i più diffusi, mentre i programmi longitudinali, più ampi, sono più rari e condotti generalmente in area medica (Steinert, 2020). Diversi studi sottolineano anche una maggiore efficacia dei percorsi articolati in modalità collettiva. La meta-analisi di Ilie e colleghi (2020) non evidenzia differenze significative nella dimensione dell'effetto tra le diverse tipologie di iniziative di formazione.

Anche la durata degli interventi formativi è stata oggetto di riflessione: numerosi studi sottolineano che percorsi più lunghi e strutturati mostrano più affidabilità nel produrre miglioramenti significativi nella qualità dell'in-

segnamento accademico e, di conseguenza, nell'apprendimento degli studenti. Ilie e colleghi (2020) hanno individuato per eventi singoli e percorsi brevi dimensioni dell'effetto più elevate rispetto agli eventi estesi nel tempo, sottolineando però che i percorsi più brevi e focalizzati sulle competenze possono avere effetti maggiori perché sono meno esigenti rispetto alla formazione a lungo termine che è più complessa e richiede un maggiore impegno e carico cognitivo.

La meta-analisi di Ilie e colleghi (2020) considera un'altra caratteristica, la tipologia di partecipazione ai percorsi formativi: la partecipazione obbligatoria, rispetto a quella volontaria, sembra generare effetti più forti. Gli autori suggeriscono cautela su questo risultato perché sono pochissimi gli studi che hanno considerato corsi a partecipazione obbligatoria; la motivazione intrinseca alla partecipazione appare invece cruciale per favorire l'apprendimento e il cambiamento, anche nella formazione degli adulti.

La ricerca sul *Faculty Development* si occupa della valutazione degli impatti dei percorsi di formazione sui docenti (rappresentazioni, conoscenze, percezioni di efficacia, strategie), sugli studenti e sul loro apprendimento e sull'istituzione. La letteratura su didattica e apprendimento in *Higher Education* evidenzia la correlazione positiva e significativa tra approccio didattico e ricadute su atteggiamento e motivazione degli studenti all'apprendimento (Prosser, Trigwell, 1999; Gibbs, Coffey, 2004), così come tra la valutazione formativa e l'apprendimento e le prestazioni degli studenti (López-Pastor, Sicilia-Shamado, 2017). Rispetto alle rappresentazioni della didattica, emerge, al termine dei percorsi formativi, un incremento della centratura sullo studente e una riduzione della focalizzazione sulla disciplina (Gibbs, Coffey, 2004; Stes *et al.*, 2010; Favre, Bach, Wheeler, 2021). Rispetto alla valutazione, la partecipazione ai percorsi formativi in alcuni casi ha generato trasformazioni permanenti nella valutazione degli studenti (Hewson, Copeland, Fishleder, 2001); in particolare la valutazione formativa e l'uso del feedback si associano positivamente all'apprendimento e alle prestazioni degli studenti (López-Pastor, Sicilia-Shamado, 2017).

Le ricerche che hanno valutato la relazione tra la partecipazione dei docenti a percorsi di *Faculty Development* e i risultati degli studenti mostrano una relazione positiva, talvolta però si basano su campioni di dimensioni ridotte e presentano effetti abbastanza circoscritti (ad esempio, Brown, Kurzweil, 2017; Ödalen *et al.*, 2019; Stes *et al.*, 2012; Trigwell *et al.*, 2012; Ilie *et al.*, 2020). Pochi studi poi considerano l'impatto su studenti e ancora meno quelli sull'istituzione, che sono spesso difficili da valutare e monitorare (Favre *et al.*, 2021).

2. Il progetto IRIDI

L'Università di Torino ha avviato, a partire dal 2017, il progetto di formazione e ricerca IRIDI che si articola in tre diverse proposte formative:

- IRIDI FULL: percorso rivolto ai docenti in servizio;
- IRIDI START: corso destinato al personale ricercatore a inizio carriera;
- IRIDI ADVANCED: percorsi specialistici destinati a chi ha completato gli altri corsi.

Obiettivo generale delle proposte formative è il miglioramento della qualità della didattica e della valutazione dei docenti universitari. Il modello formativo individuato favorisce il confronto e il coinvolgimento attivo dei partecipanti (Coggi *et al.*, 2020) sia con i colleghi sia con i formatori.

Dal suo avvio a oggi il percorso ha coinvolto, nelle diverse proposte formative, 768 docenti dell'Ateneo (fig. 1), insieme a 19 docenti dell'Ateneo che svolgono il ruolo di formatori: in totale circa il 35,2% del personale dell'Ateneo torinese².

Il Programma formativo IRIDI è stato elaborato sulla base della teoria di riferimento e delle evidenze emerse nelle ricerche internazionali che consentono di delineare la didattica e la valutazione di qualità, per conseguire apprendimenti in profondità negli studenti, e in riferimento agli studi sulla formazione efficace dei docenti (Coggi, 2019a, 2019b, 2020).

Le strategie didattiche promosse sono quelle centrate sull'apprendimento degli studenti (*student-centered* e *learning-oriented*, Gibbs, Coffey, 2004), insieme alla adozione di strategie valutative affidabili e di tipo formativo (Nicol, Macfarlane-Dick, 2006; Coggi, 2020); viene inoltre sottolineata l'importanza dell'utilizzo delle ICT e di strategie innovative e l'attenzione a una didattica inclusiva (Coggi, Emanuel, 2021).

Tutti i percorsi sono accreditati e prevedono uno specifico badge³ per i partecipanti che completano le attività di formazione e le esercitazioni connesse. Attualmente circa il 70% dei partecipanti ottiene la certificazione finale.

L'impianto di valutazione è articolato (Coggi, 2019b; Coggi *et al.*, 2022) e prevede: la verifica dei cambiamenti ottenuti nelle concezioni e pratiche didattiche e valutative dei corsisti con rilevazioni d'ingresso e finali e la misura di gradimento del percorso (Coggi, 2019b, 2019c; Coggi, Ricchiardi, 2019; Coggi *et al.*, 2020; Coggi *et al.*, 2022). All'iscrizione

2. Nell'Ateneo torinese sono presenti 2227 docenti, dato reperito su Cineca e aggiornato a maggio 2022.

3. Pagina del progetto IRIDI sulla piattaforma Bestr: <https://bestr.it/project/show/93?ln=it>.

Fig. 1 - Caratteristiche delle proposte formative e dei partecipanti ai percorsi IRIDI

Percorso	Caratteristiche e temi	Partecipanti (a maggio 2022)
IRIDI FULL	10 moduli, 60 ore di formazione (30h lezione, 30h lavoro individuale) <i>Temi:</i> approcci all'insegnamento in relazione con l'apprendimento; didattica per lo sviluppo della motivazione e delle soft skill; la prestazione del docente in aula; innovazione della didattica e ICT; didattica per competenze; Flipped Classroom e progettazione a ritroso; innovare la valutazione; tecniche e strumenti per la valutazione degli apprendimenti; il portfolio nel processo di costruzione delle competenze e nella valutazione; la didattica e la valutazione per l'inclusione	6 edizioni di Ateneo, 2 edizioni per Dipartimenti di eccellenza, 375 docenti partecipanti (Ordinari/e, Associati/e, Ricercatori e Ricercatrici Universitari, Ricercatori e Ricercatrici a tempo determinato)
IRIDI START	7 moduli, 25h di formazione (22h lezione, 3h lavoro individuale) <i>Temi:</i> strategie efficaci per l'insegnamento in presenza e a distanza; criteri di progettazione delle schede d'insegnamento e di strutturazione delle prove d'esame; criteri per la qualità didattica individuale, all'interno del Sistema-Qualità istituzionale; equità e dell'inclusione; progettazione di lezioni online e utilizzo funzionale delle tecnologie per l'apprendimento	5 edizioni, 307 Ricercatori e Ricercatrici a tempo determinato partecipanti
IRIDI ADVANCED	La durata varia a seconda del corso. A oggi questi percorsi hanno ad esempio approfondito le competenze trasversali o soft skills, le tecnologie per la didattica online e le rubriche valutative	3 iniziative, 86 docenti partecipanti
Totale		768 docenti dell'Università di Torino

sono rilevate inoltre le caratteristiche dei partecipanti, i bisogni formativi e le aspettative. È prevista inoltre una valutazione in itinere, modulo per modulo, per rilevare le preconcoscenze rispetto a ciascun ambito trattato, insieme alla valutazione delle esercitazioni raccolte in un *teaching portfolio*.

2.1. Le caratteristiche dei percorsi formativi IRIDI

Il programma IRIDI offre proposte differenziate in termini di durata e articolazione ma tutti i percorsi sono pensati nella modalità collettiva per favorire lo scambio di esperienze e il confronto⁴. Come anticipato precedentemente, la letteratura evidenzia la maggiore efficacia dei percorsi formativi articolati in modalità collettiva, che permettono ai partecipanti la condivisione delle esperienze, delle difficoltà e degli apprendimenti. Il percorso FULL è quello più ampio e di maggiore durata (10 moduli) e permette infatti ai partecipanti di riflettere e di avviare azioni di cambiamento attraverso innovazioni nella didattica e nella valutazione. Il percorso START è di media lunghezza e prevede 7 moduli formativi che si propongono di stimolare la riflessione dei Ricercatori sui temi salienti della didattica e della valutazione. I percorsi ADVANCED sono invece brevi e si propongono di favorire la trasmissione di contenuti specialistici.

La volontarietà nella partecipazione caratterizza i percorsi IRIDI. Il corso FULL è a partecipazione volontaria e soprattutto nelle prime edizioni i posti disponibili sono stati occupati rapidamente dai docenti, creando liste di attesa. Il percorso START è dedicato ai Ricercatori a tempo determinato e anche in questo caso, soprattutto nelle prime edizioni, vi è stata una richiesta di partecipazione molto più ampia dei posti previsti. I corsi ADVANCED sono a partecipazione libera, ma occorre aver già frequentato uno degli altri due corsi per accedere. Le proposte formative sono sempre state accolte con entusiasmo, impegno e motivazione, come dimostrano anche le numerose testimonianze positive dei partecipanti raccolte in questi anni.

I percorsi formativi IRIDI presentano alcune delle caratteristiche che a livello più generale sono identificate come efficaci: ad esempio, la durata medio-lunga, la partecipazione volontaria e i temi affrontati, che riguardano l'innovazione nella didattica e nella valutazione ma anche la riflessione su aspetti personali e motivazionali. Inoltre, la proposta formativa è articolata e differenziata permettendo ai potenziali partecipanti di individuare il percorso più adatto alle proprie esigenze e possibilità; l'offerta poi di percorsi specialistici permette di qualificare maggiormente la propria crescita professionale.

4. I corsi IRIDI prima della pandemia si sono sempre svolti in presenza; a partire da marzo 2020 la formazione non si è interrotta ma è passata a distanza in modalità sincrona e asincrona, accompagnata da momenti di confronto collettivo in *meeting* online.

2.2. I cambiamenti nella pratica didattica e valutativa dei partecipanti ai corsi IRIDI

Il percorso IRIDI è caratterizzato da una rigorosa attenzione alla valutazione degli impatti, che permette sia di raccogliere dati di ricerca che possono contribuire alla comprensione del tema, sia di individuare aspetti di maggiore o minore efficacia che possono essere verificati e perfezionati.

Vengono infatti valutate le trasformazioni relative alle rappresentazioni e alle strategie didattiche e valutative. In particolare, si considerano: gli approcci all'insegnamento (*Approaches to Teaching Inventory - ATI*, Prosser, Trigwell, 2006); le strategie di progettazione didattica e la percezione di autoefficacia didattica; le strategie e i modelli valutativi (*Teachers' Conceptions of Assessment - CoA-III Inventory*, Brown, 2015 e item ad hoc). Rispetto all'ambito valutativo, si rilevano in specifico le nuove rappresentazioni della valutazione (formativa, regolativa) che tendono ad affiancare la rappresentazione sommativa tradizionale (Coggi, 2020).

Per quanto riguarda la didattica, i diversi studi condotti sui partecipanti ai percorsi IRIDI FULL mostrano una transizione da un approccio trasmissivo centrato sulla disciplina (d di Cohen = -0.30 , Coggi *et al.*, 2022), ad uno focalizzato sull'apprendimento degli studenti, in alcuni casi con risultati importanti (d di Cohen = 0.32 , Coggi, Ricchiardi, 2019; $d = 0.51$, Coggi, Ricchiardi, 2020b; $d = 0.52$, Coggi *et al.*, 2022). Numerose ricerche recenti sottolineano l'importanza di promuovere e privilegiare strategie didattiche centrate sull'apprendimento in modo da favorire l'adozione, da parte degli studenti, di un approccio significativo alla costruzione di conoscenze (Wang, Zang, 2019). Anche i partecipanti a IRIDI START mostrano, a fine percorso, un incremento dell'approccio didattico *student-centered* ma emerge soprattutto una significativa diminuzione della concezione *teacher-centered* (d di Cohen = -0.49 , Coggi, Ricchiardi, 2022). I docenti ad inizio carriera tendono ad attribuire maggiore importanza ai contenuti disciplinari (Postareff, Nevgi, 2015). La formazione deve quindi sostenere la transizione verso un modello centrato sullo studente, attraverso l'apprendimento di strategie attivanti.

Anche la progettazione didattica appare incrementata al termine del percorso IRIDI FULL (ad esempio, d di Cohen = 0.34 , Coggi, Ricchiardi, 2020b; $d = 0.54$, Coggi *et al.*, 2022): i partecipanti diventano più attenti nella stesura delle schede di insegnamento, ricercano maggiore coerenza tra gli esiti attesi e le strategie didattiche e valutative adottate.

L'autoefficacia didattica si incrementa al termine del percorso IRIDI FULL, in modo consistente (ad esempio, d di Cohen = 0.54 , Coggi, Ricchiardi, 2019; $d = 0.52$, Coggi, Ricchiardi, 2020b; $d = 0.51$, Coggi *et al.*, 2022).

Rispetto alla valutazione, i diversi studi condotti sui partecipanti ai percorsi IRIDI FULL sottolineano al termine del percorso formativo una maggiore consapevolezza dei soggettivismi e una attenzione ai *bias* che possono emergere nella valutazione. Al termine della formazione una percentuale importante di corsisti (in media sempre superiore all'80%) afferma di aver introdotto o di aver intenzione di introdurre dei cambiamenti per rendere più oggettiva la valutazione nelle proprie prove d'esame. In relazione alle diverse rappresentazioni della valutazione, i partecipanti si spostano, a fine percorso, verso un modello e un uso regolativo della valutazione (ad esempio, d di Cohen = 0.40, Coggi, 2019c; $d = 1.05$, Coggi, Ricchiardi, 2020b; $d = 0.58$, Coggi *et al.*, 2022) e mostrano una attenzione maggiore alle pratiche di valutazione formativa ($d = 0.26$, Coggi, 2019c, $d = 0.30$, Coggi, Ricchiardi, 2020b; $d = 0.27$, Coggi *et al.*, 2022), come condividere con gli studenti i criteri applicati nella correzione delle prove scritte e/o negli esami orali, offrire feedback intermedi durante il corso, ...

I partecipanti al percorso IRIDI START al termine della formazione mostrano una maggiore consapevolezza dei soggettivismi nella valutazione (d di Cohen = 0.53, Coggi, Ricchiardi, 2022) e una diminuzione significativa di adesione al modello sommativo ($d = -0.30$, Coggi, Ricchiardi, 2022). Emerge inoltre una maggiore consapevolezza e attenzione al tema della *accountability* ($d = 0.35$, Coggi, Ricchiardi, 2022), approfondito in un modulo apposito e finalizzato a sviluppare una concezione di sistema nella pianificazione della didattica e della valutazione. Le altre concezioni della valutazione (formativa, regolativa) registrano cambiamenti significativi ed *effect size* simili.

I percorsi IRIDI si mostrano in grado di sostenere la riflessione sulle rappresentazioni e pratiche didattiche e valutative dei docenti universitari: emerge una minor adesione a un modello didattico centrato sulla disciplina e sul docente a favore di un modello focalizzato sullo studente e sul suo apprendimento, insieme allo sviluppo di modelli e strategie valutative valide, regolative e formative.

3. Sfide future per la ricerca e la progettazione di percorsi di formazione per i docenti

Gli esiti presenti in letteratura e i risultati di ricerca ottenuti nel percorso IRIDI offrono spunti utili per il monitoraggio e la progettazione di proposte formative per i docenti universitari.

Tali contributi sottolineano l'impatto dei programmi di *Faculty Development* sulla pratica didattica e valutativa dei docenti. Tuttavia continua

ad emergere la difficoltà a individuare i principali fattori di efficacia, perché le ricerche sul tema non sono sempre rigorose dal punto di vista metodologico. Sarebbe utile definire disegni di ricerca robusti, attraverso l'utilizzo di approcci di ricerca misti. Spesso le fonti di dati utilizzate per valutare i programmi di formazione sono le auto-valutazioni dei partecipanti (rispetto a soddisfazione e percezioni), raccolte principalmente con questionari: potrebbe essere utile affiancare all'autovalutazione anche analisi esterne, realizzate con osservazione diretta e valutazione di esperti e/o colleghi (Sorinola, Thistlethwaite, 2013).

Inoltre appare fondamentale, anche se complesso, studiare e verificare l'impatto dei percorsi di formazione non solo sulla pratica didattica e valutativa dei docenti stessi, ma anche gli effetti generati a livello istituzionale e sull'apprendimento degli studenti, andando oltre la percezione degli studenti sul comportamento dei docenti ma considerando gli approcci all'apprendimento degli studenti o i risultati degli studenti stessi.

A livello più generale è importante cercare di definire percorsi di sviluppo professionale per i docenti che siano in grado di adattarsi alle esigenze formative dei partecipanti e attenti alle future sfide e ai cambiamenti che dovranno affrontare. Ad esempio, è importante che i prossimi percorsi formativi siano centrati sui cambiamenti che hanno interessato la didattica e la valutazione a seguito della pandemia e della didattica a distanza/ibrida.

In generale, un approccio globale che permetta all'istituzione e ai docenti di affrontare insieme le sfide legate al cambiamento organizzativo e di sostenere l'apprendimento degli studenti appare essenziale per l'efficacia delle azioni di *Faculty Development*. Gli interventi dovrebbero allinearsi con la ricerca sulla didattica efficace e affrontare i fattori individuali e istituzionali che possono promuovere o inibire il cambiamento, alla luce delle caratteristiche del contesto di riferimento.

I percorsi formativi IRIDI presentano alcune delle caratteristiche identificate come di maggior efficacia: durata medio-lunga, partecipazione volontaria, temi affrontati, che riguardano l'innovazione nella didattica e nella valutazione ma anche la riflessione su aspetti personali e motivazionali. Occorrerà continuare a monitorare l'andamento dell'efficacia dei percorsi formativi anche sulla base dei cambiamenti che hanno interessato la formazione IRIDI in questi anni, prestando attenzione a possibili differenze di impatto nei percorsi che si sono svolti in presenza o a distanza, come già valorizzato in ricerche recenti (Coggi *et al.*, 2022).

Bibliografia

- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of educational research*, 82(1), 90-126.
- Brown, S. (2015). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education: Global Perspectives*. London: Palgrave-Macmillan.
- Brown, J., & Kurzweil, M. (2017). *Institutional Quality, Student Outcomes, and Institutional Finances*. Washington: American Council on Education.
- Coggi, C. (cur.) (2019a). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C. (2019b). Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: il progetto IRIDI. In C. Coggi (cur.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 19-53). Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C. (2019c). Migliorare l'affidabilità degli esami, innovare gli strumenti, adottare strategie formative nel valutare e concorrere all'accountability istituzionale. In C. Coggi (cur.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 155-200). Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C. (2020). La valutazione degli apprendimenti in università: sfide attuali e prospettive di ricerca. *Form@re*, 20(1), pp. 1-10.
- Coggi, C. et al. (2021). *Orientamenti/Linee Guida SIRD per i TLC*. www.sird.it/wp-content/uploads/2021/07/Linee-Guida-TLC-SIRD.pdf
- Coggi, C. (cur.) (2022). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., & Emanuel, F. (2021). La valutazione inclusiva degli studenti universitari. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(4), 67-83.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2019). Un bilancio dei risultati IRIDI. In C. Coggi (cur.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 314-347). Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020a). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 11-29.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020b). L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 149-168.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2022). IRIDI START: un percorso per la formazione iniziale alla didattica dei ricercatori. Primi risultati. In C. Coggi (cur.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 316-331). Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2022). Formare alla didattica e alla valutazione i docenti in servizio: un bilancio di cinque edizioni di IRIDI

- FULL. In C. Coggi (cur.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 70-121). Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., Ricchiardi, P., Torre, E.M., & Emanuel, F. (2020). Formare i docenti universitari: il progetto IRIDI. In A. Lotti & P.A. Lampugnani (cur.), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti universitari* (pp. 303-322). Genova: Genova University press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Rijdt, C., Stes, A., Van Der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74.
- Del Gobbo, G. (2021). Cultura della Qualità e Faculty Development: Sinergie da Sviluppare. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 6(1), 5-24.
- Favre, D.E., Bach, D., & Wheeler, L.B. (2021). Measuring institutional transformation: a multifaceted assessment of a new faculty development program. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(3), 378-398.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87-100.
- Hewson, M.G., Copeland, H.L., & Fishleder, A.J. (2001). What's the use of faculty development? Program evaluation using retrospective self-assessments and independent performance ratings. *Teaching and Learning in Medicine*, 13(3), 153-160.
- 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, 1-18.
- López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.
- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G.Ó., Schaffer, J.K., & 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.
- Postareff, L., & Nevgi, A. (2015). Development paths of university teachers during a pedagogical development course. *Educar*, 51(1), 37-52.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Oxfordshire: McGraw-Hill Education.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British journal of educational psychology*, 76(2), 405-419.

- Sorinola, O.O., & Thistlethwaite J. (2013). A systematic review of faculty development activities in family medicine. *Medical teacher*, 35(7), e1309-e1318.
- Steinert, Y. (2020). Faculty development: from rubies to oak. *Medical teacher*, 42(4), 429-435.
- Stes, A., De Maeyer, S., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2012). Instructional development for teachers in higher education: effects on students' learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 295-308.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational research review*, 5(1), 25-49.
- Trigwell, K., Caballero Rodriguez, K., & Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499-511.
- Wang, S., & Zhang, D. (2019). Student-centred teaching, deep learning and self-reported ability improvement in higher education: Evidence from Mainland China. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(5), 581-593.