

21
June 2020

Gaetano Domenici
Editoriale / *Editorial*
Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: 11
una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus
(*Politics, Human Sciences, Natural Sciences and Technology:*
a New Alliance for a Rebirth During and After the Coronavirus)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Saiful Prayogi - Ni Nyoman Sri Putu Verawati
The Effect of Conflict Cognitive Strategy in Inquiry-based 27
Learning on Preservice Teachers' Critical Thinking Ability
(*L'effetto della strategia cognitiva del conflitto sull'apprendimento*
centrato sull'abilità di pensiero critico degli insegnanti in formazione)

Anna Serbati - Debora Aquario - Lorenza Da Re
Omar Paccagnella - Ettore Felisatti
Exploring Good Teaching Practices and Needs 43
for Improvement: Implications for Staff Development
(*Esplorare le buone pratiche didattiche all'università e i bisogni*
di miglioramento: implicazioni per lo sviluppo della formazione dei docenti)

- Patrizia Ghislandi - Juliana Raffaghelli - Albert Sangrà
Giuseppe Ritella*
The Street Lamp Paradox: Analysing Students' Evaluation of Teaching through Qualitative and Quantitative Approaches 65
(Il paradosso del lampione: analizzare, attraverso approcci qualitativi e quantitativi, la valutazione di un insegnamento accademico da parte degli studenti)
- Islam M. Farag*
Perfectionism and English Learners' Self-efficacy 87
(Perfezionismo e autoefficacia degli studenti nell'apprendimento dell'inglese)
- Leena Holopainen - Doris Kofler - Arno Koch - Airi Hakkarainen
Kristin Bauer - Livia Taverna*
Ci sono differenti predittori della lettura nelle lingue che hanno un'ortografia trasparente? Evidenze da uno studio longitudinale 111
(Do Predictors of Reading Differ among Transparent Orthographies? Evidence from a Longitudinal Study)
- Mohammad Tahan - Masume Kalantari - Tabereh Sajedi Rad
Mohammad Javad Aghel - Maryam Afshari - Azam Sabri*
The Impact of Communication Skills Training on Social Empowerment and Social Adjustment of Slow-paced Adolescents 131
(L'impatto della formazione delle abilità comunicative sull'empowerment e l'adattamento sociale degli adolescenti «a ritmo lento»)
- Cristina Coggi - Paola Ricchiardi*
L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione 149
(Empowerment in Higher Education: Training in Teaching and Assessment)
- Irene Dora Maria Scierra - Federico Batini*
Misurare l'omonegatività: validazione italiana della Multidimensional Scale of Attitudes Toward Lesbians and Gay Men 169
(Measuring Homonegativity: Italian Validation of the Multidimensional Scale of Attitudes Toward Lesbians and Gay Men)
-

PARTE MONOGRAFICA

E-learning per l'istruzione superiore: nuove indagini empiriche

MONOGRAPHIC SECTION

E-learning for higher education: new empirical investigations

- Massimo Margottini - Francesca Rossi*
Processi autoregolativi e feedback nell'apprendimento online 193
(*Self-regulation Processes and Feedback in Online Learning*)
- Valeria Biasi - Anna Maria Ciraci - Daniela Marella*
Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali 211
di apprendimento e della didattica online nella formazione
terziaria: una indagine esplorativa
(*Innovations for the Qualification of Virtual Learning Environments
and Online Didactic in Tertiary Education: An Exploratory Survey*)
- Giovanni Moretti - Arianna Lodovica Morini*
L'utilizzo del podcasting nella didattica universitaria 233
(*The Use of Podcasting in the University Teaching*)
- Antonella Poce*
A Massive Open Online Course Designed to Support 255
the Development of Virtual Mobility Transversal Skills:
Preliminary Evaluation Results from European Participants
(*Un MOOC progettato per sostenere lo sviluppo delle abilità trasversali
di mobilità virtuale: risultati preliminari di valutazione
dai partecipanti europei*)
- Gabriella Aleandri - Emanuele Consoli*
Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo 275
dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali
(*Autobiographical Methods and Coding for Increasing Self-awareness
and Transversal Skills*)
- Lucia Chiappetta Cajola*
E-learning inclusivo e studenti con DSA a Roma Tre: dati 301
di ricerca e prospettive di sviluppo
(*Inclusive E-learning and Student with Specific Learning Disorders
at Roma Tre University: Research Data and Development Perspective*)
-

| | |
|--|-----|
| <i>Fabio Bocci - Gianmarco Bonavolontà</i> Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa <i>(Develop Inclusive Environments in Online University Education: Results of an Exploratory Research)</i> | 325 |
|--|-----|

NOTE DI RICERCA
RESEARCH NOTES

| | |
|--|-----|
| <i>Concetta La Rocca</i> Open Badge a scopo formativo: resoconto di una esperienza didattica in ambito universitario <i>(Open Badge for Educational Goals: Relationship of a Teaching Experience at University)</i> | 343 |
|--|-----|

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE
COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

| | |
|--|-----|
| <i>Barbara De Angelis</i> E-learning e strategie inclusive: uno studio per rilevare le opinioni dei docenti dell'Università Roma Tre <i>(E-learning and Inclusive Strategies: A Study Designed to Detect Teachers' Opinions of the Roma Tre University)</i> | 357 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> Notiziario / News | 367 |
|--|-----|

| | |
|-------------------|-----|
| Author Guidelines | 371 |
|-------------------|-----|

L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione

Cristina Coggi - Paola Ricchiardi *

Università degli Studi di Torino - Department of Philosophy and Educational Sciences (Italy)

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-021-coggi>

cristina.coggi@unito.it
paola.ricchiardi@unito.it

EMPOWERMENT IN HIGHER EDUCATION: TRAINING IN TEACHING AND ASSESSMENT

ABSTRACT

In this contribution we propose an analysis of the teaching training initiatives for university professors according to the international literature and we present a summary of the effects highlighted by the researches. These highlight the characteristics of effective training for quality teaching. We therefore describe the training model experimented by the University of Turin (IRIDI). The proposal is configured as a pedagogical-transversal and medium-long term program, aimed at professors heterogeneous by discipline, academic experience and roles, who freely adhere to the project. The program takes place around topic related to teaching and assessment, and proposes the transition from teacher-centered to student-centered concept, aimed at encouraging also a significant learning through fair strategies of formative and regulatory teaching assessment. We illustrate some results of the impact of the IRIDI course on a sample of 100 university professors. We note in particular the effectiveness of the program in the transformation of teaching and assessment representations and strategies.

Keywords: Assessment; Higher education; Learning; Pedagogical training; Teaching.

* A C. Coggi vanno attribuiti i paragrafi 3, 4, 5, 6.2, 6.3. A P. Ricchiardi vanno attribuiti i paragrafi 1, 2, 6.1 e Conclusione.

INTRODUZIONE

La professione del docente universitario sta divenendo sempre più complessa e richiede oggi l'esercizio di numerose competenze, che si aggiungono e trasformano quelle tradizionali, di ricerca avanzata e di insegnamento frontale (Li & Wang, 2015). Si tratta di competenze didattiche diversificate e flessibili, connesse alla capacità di comprendere e facilitare i processi di apprendimento degli studenti (Tigelaar *et al.*, 2004), anche con un uso variato delle ICT (Gilis *et al.*, 2008). A queste devono essere integrate competenze organizzative, abilità di collaborazione e interazione anche con enti esterni, perizia nell'attrarre fondi, nel gestire risorse umane e finanziarie, gruppi e progetti. Al docente si richiede inoltre di saper divulgare le conoscenze, applicandole e valorizzandole per contribuire allo sviluppo sociale, culturale ed economico. Tali competenze devono essere acquisite progressivamente, con l'esperienza e con il sostegno dell'istituzione accademica (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Università e centri specializzati hanno sviluppato a questo scopo modelli e proposte di formazione. Tra i percorsi prefigurati, particolare rilevanza si sta attribuendo attualmente, a livello internazionale, a corsi finalizzati allo sviluppo delle competenze di insegnamento, considerate condizione indispensabile per innalzare la qualità complessiva dei risultati degli studenti (EUA, Trends, 2018)¹.

1. MODELLI DI FORMAZIONE ALLA DIDATTICA IN DIVERSI PAESI

Nei Paesi europei i programmi di formazione sono divenuti prassi diffusa per chi accede all'insegnamento universitario o sono diventati requisito d'ingresso rilevante per la selezione. Spesso i corsi prevedono una valutazione formale e un accreditamento finale, secondo una prospettiva sempre più attenta a formalizzare l'*expertise* nell'insegnamento superiore (Endrizzi, 2011). Abitualmente la professionalizzazione alla didattica dei docenti è gestita dalle università, con l'eventuale supporto di centri specializzati nella qualità della didattica e nell'alta formazione. Tra le proposte si possono distinguere modelli anche molto differenziati (Gibbs, 2013), come emerge dalla classificazione del rapporto dell'EUA (2018) sopra citato, che individua: (a) corsi di carattere pedagogico-trasversale (opzionali: 77%; obbli-

¹ European University Association (<https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html>).

gatori: 37%)²; (b) *peer feed-back system* (sistemi di sostegno tra colleghi); (c) *team teaching* (due o più docenti che preparano e svolgono insieme il corso); (d) predisposizione di *teaching portfolios*, in cui i docenti documentano le pratiche di insegnamento, con supporto/supervisione; (e) attivazione di ricerche su apprendimento-insegnamento; (f) valorizzazione di situazioni esemplari (premiazioni, incentivi di carriera).

In alcuni Paesi si sono sviluppati modelli di formazione complessi, articolati in più livelli, come quelli finlandesi (Postareff *et al.*, 2008) o quelli inglesi, riferiti ai traguardi progressivi nell'esercizio professionale (dall'*associate fellow* al *principal fellow*), descritti nei *professional standards*³.

Le proposte di formazione recenti tendono a connettere i modelli di formazione al profilo di competenze che si intende sviluppare nei docenti. Il rapporto spagnolo GIFD (2011)⁴ distingue, per esempio, le proposte formative in base ai seguenti traguardi: (1) percorsi per lo sviluppo di competenze di gestione del curriculum e/o del corso e dei processi di insegnamento e apprendimento; (2) corsi per promuovere le abilità comunicative e linguistiche, anche in lingua straniera; (3) proposte formative centrate sulle competenze tecnologiche; (4) training per lo sviluppo personale (azioni formative per migliorare l'equilibrio psico-fisico del docente, per impostare correttamente la voce ...); (5) percorsi complessi, che integrano le competenze di docenza.

Alcuni Paesi della UE, come la Slovenia, elaborano una molteplicità di proposte formative che possono essere classificate sulla base di *strategie didattiche, contenuti e tipologia di destinatari* (Veniger, 2016). Criteri analoghi potrebbero essere adottati per classificare i percorsi attivati in Italia.

2. EVIDENZE DI RICERCA PER UNA FORMAZIONE EFFICACE A UNA DIDATTICA DI QUALITÀ

Per poter selezionare, progettare e realizzare proposte formative efficaci, occorre tener conto degli studi internazionali sui fattori rilevanti nei corsi e sui loro impatti, ai sensi dell'Evidence Informed Education (Feixas *et al.*, 2015; Romero-Pérez *et al.*, 2017).

² Il totale supera il 100%: alcune università coinvolte nell'indagine hanno sia corsi opzionali sia corsi obbligatori.

³ <https://www.advance-he.ac.uk/guidance/teaching-and-learning/ukpsf>.

⁴ <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3158982.pdf>.

Emerge dalla ricerca innanzitutto l'esigenza che la formazione tenga conto delle conoscenze pregresse dei docenti e insista sul senso da dare agli apprendimenti tratti dai corsi e dall'esperienza (Langevin, 2007). La formazione non deve focalizzarsi dunque solo sull'acquisizione di conoscenze, ma anche sull'elaborazione di concezioni di insegnamento e apprendimento teoricamente fondate, a cui devono seguire trasformazioni adeguate dei *setting* didattici e la loro verifica, secondo una logica di ricerca (Adangnikou, 2006; De Ketele, 2010). Fattori che contribuiscono all'efficacia dei percorsi, in termini di sviluppo di condotte innovative, risultano essere: l'utilizzo nella formazione di sintesi teoriche con dati di ricerca ed esperienze di attivazione problematizzanti; la promozione, nei corsisti, di un atteggiamento di studio delle proprie pratiche; la professionalità dei formatori, che possono far sperimentare modelli innovativi nella gestione didattica (Cao *et al.*, 2019) e il coinvolgimento nella ricerca (Geschwind & Broström, 2015). È auspicabile dunque, per i corsi di formazione, una *didattica motivante*, in grado di potenziare la dimensione riflessiva della professionalità (Rege Colet & Romainville, 2006), e capace di sviluppare uno sguardo critico verso le pratiche inefficaci e indirizzare al cambiamento.

Dal punto di vista dei contenuti, i contributi internazionali hanno messo in luce innanzitutto come sia importante, per potenziare la qualità della didattica, offrire corsi di *professional development*, di carattere pedagogico trasversale (Postareff *et al.* 2007; Postareff *et al.*, 2008), finalizzati a favorire l'adozione di strategie didattiche centrate sull'attivazione degli studenti (*student-centred*). Si tratta di un approccio all'insegnamento volto a promuovere negli studenti una motivazione autentica e un apprendimento significativo, in grado di mobilitare risorse cognitive ed emotive per affrontare problemi nuovi e complessi (Gijbels *et al.*, 2014). Parallelamente emerge la necessità di stimolare i docenti in formazione a rielaborare i modelli della valutazione e ad adottare strategie valutative più eque, attivanti, trasparenti e condivise. Occorre inoltre supportare i docenti nell'utilizzare i processi di verifica come opportunità di regolazione della didattica e sostegno degli apprendimenti, integrando i bilanci sommativi agli esami, con prove in itinere e feedback formativi (Nicol *et al.*, 2006; Boud & Falchikov, 2007; Nicol, 2009; Boud & Soler, 2016).

Dal punto di vista organizzativo, secondo gli studi internazionali, risultano efficaci i percorsi di formazione alla didattica e alla valutazione aperti a docenti universitari provenienti da una varietà di discipline e in un numero tale da favorire il dialogo e il confronto con i colleghi, generando così scambi di conoscenze ed esperienze di gruppo (Kunnari *et al.*, 2018). Risulta adeguatamente trasformativo infatti un approccio socio-costruttivista all'apprendimento, ovvero un contesto in cui le concezioni, le

conoscenze, le esperienze e le interazioni collettive servono da base a nuove concezioni. In tal senso, anche il supporto di video registrazioni di approcci didattici, è efficace per avviare riflessioni sulle pratiche e ritorni regolari al contesto reale (Irvin *et al.*, 2016; Elmahdi *et al.*, 2018).

Si tratta quindi di costruire un ambiente di apprendimento per i docenti universitari che attivi la capacità critica dei corsisti, così da aiutarli a rivedere i propri traguardi e le strategie per conseguirli, da stimolare azioni sperimentali, verificandone l'efficacia. L'atteggiamento di ricerca e verifica delle proprie concezioni e pratiche, favorisce infatti progressivamente lo sviluppo di competenze nell'insegnamento, l'innovazione e la maturazione dell'*expertise* professionale (Campbell & Norton, 2007).

Risultano promettenti dunque le proposte consistenti e di durata adeguata per favorire i processi descritti (4-18 mesi o di almeno 50 ore).

Per incidere significativamente sulle rappresentazioni della didattica e della valutazione dei docenti occorre inoltre non solo un tempo adeguato, ma anche che il docente abbia maturato una certa esperienza nell'insegnamento e superato le fasi iniziali di esercizio professionale, caratterizzate dalla focalizzazione sui contenuti (Akerlind, 2007).

3. UN PERCORSO DI FORMAZIONE: IL PROGETTO IRIDI

Il «percorso» IRIDI è stato elaborato con un anno di studio preliminare da un gruppo di ricerca dell'Università di Torino, con riunioni sistematiche, che hanno consentito di individuare obiettivi, contenuti e strategie didattiche per la formazione. Il gruppo di lavoro ha sviluppato così una condivisione dei quadri teorici e degli aspetti metodologico-organizzativi. Il modello alla base del percorso formativo è stato elaborato a partire dalle ricerche sulla qualità della didattica e della valutazione in università (Bloxham & Boyd, 2007), da manuali specifici (Fry *et al.*, 2015), da esperienze pregresse e dagli studi sull'efficacia degli interventi di formazione dei docenti.

Il corso IRIDI si configura come un programma di tipo pedagogico-trasversale, rivolto a professori di ruolo e ricercatori in servizio presso l'Università di Torino. È indirizzato dunque a una cinquantina di docenti provenienti dai diversi Dipartimenti dell'Ateneo, eterogenei per disciplina, esperienza accademica e ruoli, che aderiscono liberamente alla proposta. Dal punto di vista organizzativo, il modello formativo prevede un percorso medio-lungo, di 30 ore in presenza e 30 a distanza, che si articolano lungo un semestre, con dieci moduli complessivi.

Il corso si propone di promuovere un apprendimento trasformativo, attraverso l'impiego di strategie di coinvolgimento attivo dei partecipanti in un processo di riflessione e innovazione. Il percorso intende infatti stimolare nei docenti un iter di analisi e revisione della didattica e della valutazione, per migliorare la qualità dei corsi. È previsto l'accreditamento finale delle competenze sviluppate quando sono soddisfatti requisiti di frequenza e di esercizio individuale. Ogni modulo si avvia con l'analisi delle rappresentazioni e delle pratiche abituali dei partecipanti sul tema in oggetto, per stimolare la rielaborazione personale e il confronto tra i colleghi. A questa fase segue l'illustrazione di pratiche efficaci da parte di docenti esperti e la presentazione di bilanci di ricerca sullo specifico argomento affrontato, con discussione collettiva. L'eterogeneità dei corsisti consente un confronto ricco di prospettive, ed evita l'eccessivo focalizzarsi su questioni disciplinari. Segue poi un approfondimento e/o un'esercitazione a casa, da svolgere individualmente o a gruppi. Il lavoro personale è finalizzato a stimolare l'autoanalisi, l'individuazione di punti di forza e di debolezza delle proprie pratiche e la pianificazione di un cambiamento. Le esercitazioni vengono riviste dal docente-formatore, che provvede a fornire un feedback individuale, su piattaforma e-learning, e uno collettivo in presenza, nell'incontro successivo. La presenza di ogni formatore in almeno due lezioni successive contribuisce alla continuità della proposta. Il percorso si conclude con un workshop dedicato alla socializzazione delle buone pratiche e delle innovazioni introdotte o da introdurre, nonché alla condivisione delle ricerche avviate.

Il programma⁵ si snoda intorno a temi specifici, riferibili alla didattica e alla valutazione, strettamente connessi tra loro, con attenzione sistematica alle rappresentazioni e alle pratiche. Per la didattica, propone la transizione da una concezione *teacher centred* ad una *student centred*, con una forte stimolazione della motivazione autentica e delle strategie di apprendimento attivo (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Secondo questa linea vengono presentati alcuni approcci didattici attivanti⁶ (anche con l'uso delle ICT), quali strategie utili per favorire un apprendimento significativo, con la stimolazione dei diversi processi cognitivi (Mahafzah, 2012). Un'attenzione specifica è dedicata all'acquisizione di strategie di potenziamento e verifica delle soft skill negli studenti (Chamorro-Premuzic *et al.*, 2010). Ampio spazio è riservato alla valutazione degli apprendimen-

⁵ Il programma si può consultare al seguente link: <https://www.unito.it/didattica/e-learning/progetto-iridi>.

⁶ Per esempio: simulazioni, attività in gruppo di problem-solving, case study, project work, cooperative learning, peer-tutoring.

ti, centrale per migliorare la qualità dei risultati. Si prevede l'analisi delle rappresentazioni della valutazione (Postareff *et al.*, 2012) e delle procedure d'esame, dal punto di vista della validità e fedeltà, per passare poi a studiare le strategie correttive per aumentarne l'affidabilità. Si propongono poi modalità di valutazione formativa e regolativa della didattica (Black & William, 2009). Numerosi studi evidenziano infatti l'efficacia di tali pratiche nel promuovere negli studenti la persistenza, l'autoregolazione nello studio (Mahlberg, 2015), la motivazione, la creatività, il senso critico (Beck *et al.*, 2013), nonché la responsabilità e l'equità nel giudicare (López-Pastor, 2008). A fronte dell'esigenza di introdurre una valutazione non più centrata solo su conoscenze e abilità, ma preoccupata di rilevare lo strutturarsi di competenze, si propongono nel corso anche strumenti di rilevazione innovativi (come il portfolio), adatti ad evidenziare nuovi traguardi di apprendimento attesi.

4. LA VALUTAZIONE DELL'EFFICACIA DEL PROGRAMMA

Alla diffusione dei corsi di formazione alla didattica nei diversi Paesi, non è stata affiancata una ricerca altrettanto ampia, per rispondere alle istanze di verifica dell'impatto degli stessi. Dal punto di vista metodologico, questa esigenza rappresenta una sfida complessa. Infatti è raramente possibile ricorrere a piani d'esperimento classici ed è difficile rilevare direttamente, in pochi mesi, le trasformazioni nelle pratiche didattiche e valutative dei docenti formati. Ancor più complesso è rilevarne gli effetti su contingenti di studenti che variano ogni anno e sono esposti a una molteplicità di approcci didattici. Le ricerche spesso si fermano a rilevare il gradimento delle iniziative o la percezione che hanno i docenti delle trasformazioni avvenute e raramente determinano veri e propri impatti (Stes, 2011).

Al fine di ottenere misure di efficacia, in termini di effetti sui docenti, il corso di formazione-ricerca IRIDI è seguito da un articolato impianto valutativo, con rilevazioni in ingresso, in itinere e alla fine del percorso con questionari e scale, centrate su diversi aspetti (concezioni, pratiche, gradimento).

In particolare, per rilevare le concezioni e le pratiche di insegnamento si propone un adattamento dell'ATI di Prosser e Trigwell (2006). Per approfondire le strategie di pianificazione didattica e la percezione di efficacia nell'insegnamento vengono proposte due scale ulteriori. Le rappresentazioni e le pratiche della valutazione vengono rilevate attraverso un questiona-

rio complesso, che include anche item riadattati dal TCoA-III Inventory di Brown (2015)⁷.

Sono previste anche *valutazioni di prodotto*, attraverso l'analisi delle esercitazioni svolte a casa. La raccolta delle riflessioni e delle elaborazioni in un apposito portfolio consente infatti di evidenziare l'investimento del docente sulle singole problematiche e le elaborazioni effettuate.

Alle valutazioni d'impatto sono affiancate infine valutazioni del *gradimento*.

5. CARATTERISTICHE DEI CORSISTI: IL CAMPIONE

Il campione dei docenti che hanno seguito il percorso IRIDI è di tipo accidentale. Si tratta di 100 docenti che hanno deciso di iscriversi alla formazione in due anni successivi (50 per ciascun anno). Di questi, 92 hanno compilato tutti gli strumenti e svolto le attività previste. I Dipartimenti raggiunti dalla formazione risultano complessivamente 25 sui 27 totali. Il gruppo dei corsisti è costituito per il 59% da donne e per il 41% da uomini, con un rovesciamento di genere rispetto all'organico di Ateneo ancora prevalentemente maschile (43% F, 57% M). Gli iscritti provengono in maggioranza (72%) dall'area scientifica, che rappresenta il 66% dell'organico di Ateneo. Nel campione sono lievemente sottorappresentati i ricercatori di tipo A e di tipo B (-3%) e gli ordinari (-7%), mentre risultano equamente proporzionati i professori associati. Ampiamente sovrarappresentati sono i ricercatori a tempo indeterminato (+15%). I partecipanti al corso IRIDI hanno un'età media di 48 anni e mezzo (con una deviazione standard elevata, di 7 anni) e un'esperienza di insegnamento media di 14 anni. La maggioranza insegna nei primi due anni dei corsi di laurea (45% al primo e 22% al secondo), deve quindi affrontare una didattica a grandi numeri, con elevate differenze tra gli studenti.

6. ESITI DI EFFICACIA

6.1. *Impatto sulle rappresentazioni e sulle strategie didattiche*

Il gruppo di ricerca IRIDI si è preoccupato innanzitutto di valutare l'impatto della formazione sulle rappresentazioni e sulle strategie didattiche. La

⁷ Il try-out dello strumento (con N = 284) ha consentito di verificare la validità di costruito della scala (con l'analisi fattoriale, che ha individuato 3 fattori, che spiegano il 32% della varianza) e di controllarne l'attendibilità (alfa di Cronbach = 0.804).

somministrazione della versione adattata del test ATI ha consentito di rilevare globalmente, dopo il corso, un incremento significativo medio dell'approccio orientato all'apprendimento degli studenti (d di Cohen = 0,51⁸) e una riduzione contenuta, non significativa⁹, dell'approccio orientato alla disciplina.

Si rileva, in specifico, una crescita significativa delle concezioni della didattica preoccupate dell'attivazione cognitiva degli studenti, e un aumento coerente dell'importanza attribuita alle strategie di insegnamento di tipo attivo, senza che ci sia un altrettanto significativo abbandono delle modalità didattiche più tradizionali, tipiche di un approccio centrato sulla disciplina¹⁰ (Fig. 1).

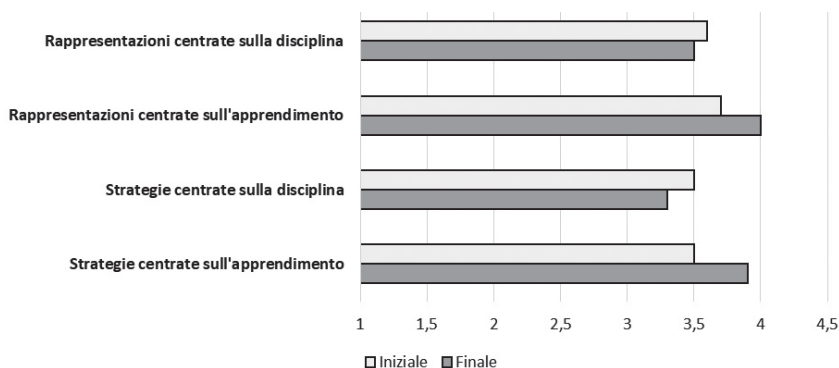


Figura 1. – Approccio didattico: cambiamento di concezioni e strategie.

Dall'approfondimento qualitativo dei dati nel dialogo collettivo con i docenti è emerso che la base culturale offerta dai corsi rappresenta una caratteristica della didattica italiana, da conservare, secondo gli interpellati, specie nei corsi generalisti, offerti ai primi anni, che riguardano il 67% del campione.

Rispetto alla *progettazione didattica* (Fig. 2) si evidenzia un incremento globale significativo della qualità delle strategie di stesura e revisione della scheda di insegnamento, tenendo conto dell'impianto generale del

⁸ È stato utilizzato un d di Cohen per misure ripetute. Approccio *student-centred*: media iniziale: 7.15, ds iniz. 1.42; media finale: 7.86, ds finale 1.26; r di Pearson = 0.52.

⁹ Tale variazione non risulta però significativa (con una probabilità associata al test z pari a 0,14).

¹⁰ Test z significativi per campioni appaiati rispettivamente con $p < 0.001$ (concezioni attive); $p < 0.001$ (strategie attive); z non significativo con $p = 0.09$ (approccio centrato sulla disciplina).

curricolo¹¹. L'*effect size*, per misure ripetute, risulta apprezzabile statisticamente (d di Cohen¹² = 0.34).

La progettazione didattica è un ambito su cui il percorso ha agito in maniera trasversale, stimolando i docenti in formazione a revisionare la pianificazione didattica sulla base delle istanze provenienti dai diversi moduli.

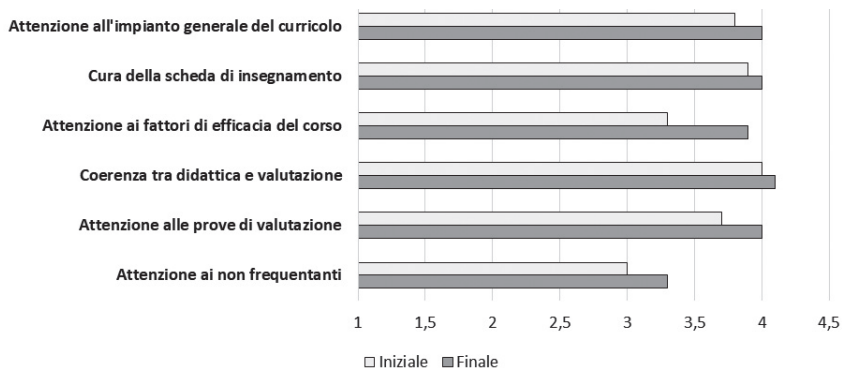


Figura 2. – Progettazione didattica: aspetti analitici.

In specifico, si può constatare (Fig. 2) che i docenti, nel progettare il loro corso, hanno analizzato più attentamente i fattori che incidono sull'efficacia dello stesso, hanno dedicato maggior cura alla collocazione della loro disciplina nel curricolo, hanno tenuto maggiormente in conto le istanze di coerenza tra didattica e valutazione, hanno rivisto le strategie di valutazione e si sono preoccupati delle necessità di chi non frequenta.

Il corso genera anche un incremento significativo della percezione di efficacia nella didattica¹³. Questa passa da un valore medio iniziale di 3.46, al valore medio finale di 3.68. Il cambiamento ottenuto è considerato medio-alto con un d di Cohen pari a 0.52¹⁴. Si tratta di un esito buono, in quanto è difficile spostare la percezione di efficacia didattica con un solo corso. Anzi quando i corsi risultano non sufficientemente lunghi, si rileva un incremento delle incertezze nei docenti formati (Postareff *et al.*, 2008).

¹¹ Test z significativo per campioni appaiati con $p < 0.05$.

¹² È stato utilizzato un d di Cohen per misure ripetute. Progettazione didattica: media iniziale: 3.65, ds iniz. 0.50; media finale: 3.82, ds finale 0.46; r di Pearson = 0.51.

¹³ La percezione di efficacia didattica è stata rilevata con una scala specifica, a 5 livelli (con item, del tipo: «Penso di riuscire a tenere lezioni efficaci nonostante le condizioni disagiati che potrei trovare in aula»).

¹⁴ È stato utilizzato un d di Cohen per misure ripetute. Progettazione didattica: media iniziale: 3.46, ds iniz. 0.43; media finale: 3.68, ds finale 0.44; r di Pearson = 0.53.

6.2. Impatto sulle rappresentazioni della valutazione e le strategie connesse

Effetti significativi del percorso IRIDI riguardano anche i modelli di valutazione dei docenti e le pratiche attuate. Ripoteremo di seguito alcuni esiti rilevanti, iniziando dalle trasformazioni delle rappresentazioni, per sintetizzare poi i cambiamenti rilevati nelle strategie e negli strumenti di valutazione.

A. Le rappresentazioni della valutazione

Rispetto ai modelli docimologici a cui si riferiscono i docenti (*Fig. 3*), emerge innanzitutto a fine corso una riduzione significativa delle concezioni selettive della valutazione¹⁵. Queste erano già scarsamente condivise ad inizio percorso. Emerge invece il diffondersi di una rappresentazione della valutazione preoccupata di accertare l'attivazione cognitiva degli studenti (contrapposta ad una concezione riproduttivo-trasmissiva)¹⁶.

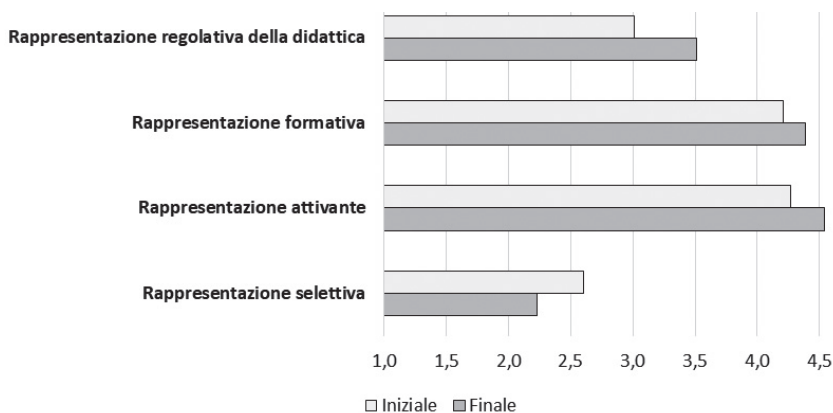


Figura 3. – Trasformazioni delle rappresentazioni della valutazione.

Per quanto riguarda la funzione formativa della valutazione, i docenti coinvolti nel percorso mostravano già in ingresso un atteggiamento molto positivo verso un impiego sistematico della valutazione durante l'insegnamento ($m = 4.21$ su 5). Al termine dell'intervento IRIDI, si rileva un incremento ulteriore ($m = 4.39$) delle convinzioni a favore della valutazione formativa. Tale trasformazione risulta significativa (d di Cohen pari a 0.30)¹⁷ (*Fig. 3*).

¹⁵ Test z per misure ripetute = -1,99, con $p < 0,05$.

¹⁶ Test z per misure ripetute = 2,97, con $p < 0,01$.

¹⁷ È stato utilizzato un d di Cohen per misure ripetute. Media iniziale: 4.21, ds iniz. 0.55; media finale: 4.39, ds finale 0.51; r di Pearson = 0.40.

I corsisti ritengono che tale valutazione favorisca la sistematicità dello studio, la responsabilizzazione degli studenti e un miglioramento degli apprendimenti.

Si osserva inoltre un incremento significativo della concezione regolativa della valutazione¹⁸, che viene meglio intesa come strumento per migliorare la didattica. L'effetto del corso a questo proposito risulta ampio (d di Cohen per misure ripetute = 1.05)¹⁹. I docenti si propongono dunque, a fine corso, di utilizzare meglio i dati della valutazione, per ripensare le proposte didattiche, in funzione dell'apprendimento degli studenti.

B. Strategie di valutazione

La quasi totalità dei docenti formati (93,5%) ritiene di aver migliorato le proprie competenze nella valutazione.

In particolare emerge una sensibilizzazione dei corsisti rispetto al complesso problema dell'inaffidabilità dei processi di valutazione spontanei, oggetto pluriennale delle ricerche docimologiche. A seguito del corso, i docenti variano lievemente le opinioni rispetto all'imprecisione e iniquità del processo valutativo, a seguito dei soggettivismi del docente e delle dinamiche di interazione tra i valutatori e gli studenti (*Fig. 4*). Cambiano invece decisamente le pratiche per l'80,4% degli iscritti, come si vede in *Figura 5*.

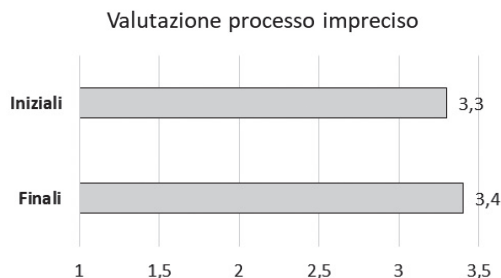


Figura 4. – Consapevolezza dell'inaffidabilità dei valutatori.

¹⁸ Test z per misure ripetute significativo con $p < 0.001$.

¹⁹ È stato utilizzato un d di Cohen per misure ripetute. Media iniziale: 3.00, ds iniz. 0.48; media finale: 3.51, ds finale 0.78; r di Pearson = 0.49.

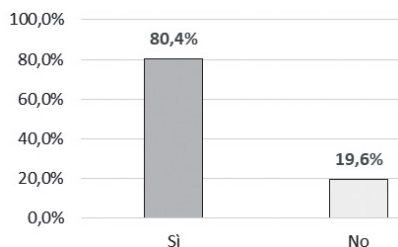


Figura 5. – Decisione di introdurre cambiamenti per migliorare l'oggettività

Più dell'80% dei docenti formati afferma infatti di aver deciso di introdurre cambiamenti delle modalità d'esame nella direzione di una maggiore oggettività (Fig. 5). Le strategie individuate a questo proposito come promettenti, sono molteplici e si riferiscono (Fig. 6), da un lato ad una maggior trasparenza dei processi valutativi (51%), dall'altro ad un miglior controllo delle procedure, per evitare le interferenze dei fattori che comunemente inducono soggettivismi. I corsisti intendono in particolare contrastare ambiguità e improvvisazione nella formulazione delle domande (48%), l' inadeguato campionamento della materia (39%), la mancata condivisione di criteri e si propongono una stabile ponderazione dei punteggi (45%). Altre correzioni riguardano in specifico i colloqui orali: si introducono procedure di annotazione durante i colloqui, per evitare distorsioni della memoria (28%) e strategie di controllo delle dinamiche emotive (20%).

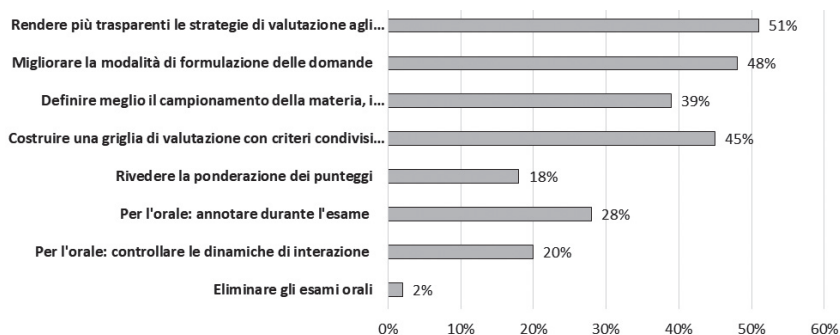


Figura 6. – Strategie per migliorare l'oggettività delle valutazioni.

Soluzioni drastiche, come l'eliminazione degli esami orali, vengono adottate solo dal 2% dei docenti. La maggioranza preferisce avvalersi di più prove e rivedere i processi per aumentarne la validità e la fedeltà.

Metà dei docenti dichiara inoltre di aver introdotto nuovi strumenti di valutazione già prima della fine del corso IRIDI. Si tratta di un esito rilevante, a fronte della lentezza e della difficoltà con cui, secondo gli studi internazionali, vengono introdotte e consolidate strategie valutative innovative (Sadler & Reimann, 2018).

I docenti esplicitano anche l'intenzione di integrare adeguatamente pratiche di valutazione formativa durante i corsi. In particolare, come emerge dalla *Figura 7*, i corsisti intendono: chiarire agli studenti i traguardi da raggiungere (4,6 su 5), introdurre strumenti di rilevazione d'ingresso, per valutare i livelli iniziali (4 su 5), esplicitare e condividere con i discenti i criteri di valutazione, così da trasferire loro competenze di autovalutazione, anche utilizzando feedback sulle prove intermedie e agli esami.

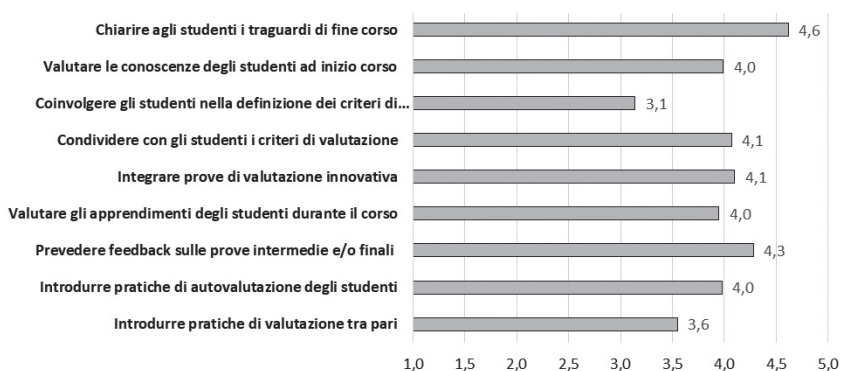


Figura 7. – Strategie per introdurre la valutazione formativa.

Non risultano invece facilmente praticabili, secondo i partecipanti al corso, altre strategie di valutazione formativa sperimentate all'estero, come la costruzione di criteri di valutazione condivisi con gli studenti (3,1) e il coinvolgimento degli stessi nella valutazione tra pari (3,6) (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2015).

Le iniziative di cambiamento hanno interessato anche situazioni di valutazione collegiale a fine curriculum. In specifico, il 34% dei docenti formati ha elaborato strategie e strumenti per la valutazione delle tesi di laurea, ritenute inizialmente a rischio di soggettivismi. Quasi metà dei docenti ha proposto poi modalità di valutazione complessiva, alla fine del curriculum, per accertare meglio le competenze. Circa un quarto dei corsisti ipotizza a questo proposito l'introduzione di uno strumento innovativo, il portfolio.

Gli esiti rilevati sulle trasformazioni delle rappresentazioni e delle pratiche valutative risultano dunque significativi, tenendo conto che la letteratura di ricerca internazionale su questi aspetti ha ancora limitati apporti (Chávez Rojas *et al.*, 2018).

6.3. Il gradimento

Oltre alla valutazione di efficacia della formazione, è stato previsto l'accertamento del gradimento del corso, attraverso un questionario apposito, finalizzato a far emergere non solo l'apprezzamento complessivo, ma anche il giudizio analitico sul modello adottato, sui formatori, sulle strategie didattiche e su aspetti specifici dell'organizzazione (materiali, setting, orari, aule, accompagnamento individuale ...). I risultati, riportati in *Figura 8* evidenziano che il gradimento espresso dai corsisti è molto elevato, con una media del 4,4 su 5 punti nella scala di valutazione.

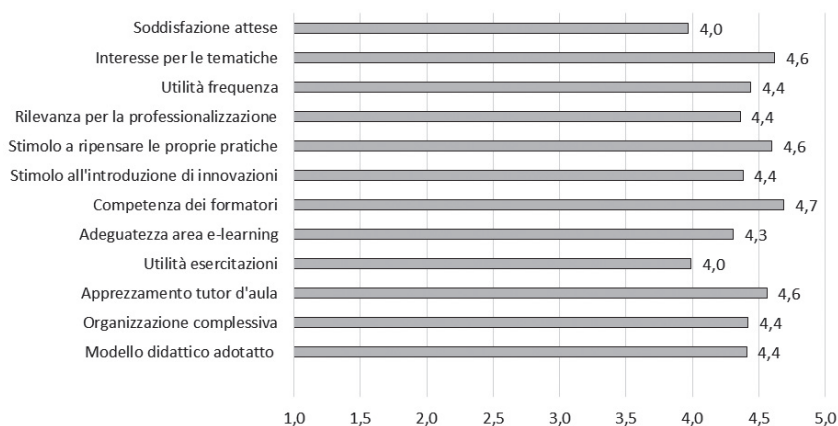


Figura 8. – Valutazione analitica del gradimento.

Particolare apprezzamento viene attribuito all'interesse per le tematiche proposte, alla competenza dei formatori e del tutor d'aula, allo stimolo nel ripensare le proprie pratiche (punteggi tra 4,7 e 4,6). Viene riconosciuta l'adeguatezza del modello assunto, dell'organizzazione complessiva, l'utilità della frequenza e l'incentivazione ad innovare (punteggi medi pari 4,4). Un po' meno apprezzate, benché con punteggio medio elevato (4), le esercitazioni a casa, che richiedono l'elaborazione individuale, tempo da ritagliare in giornate cariche di impegni accademici. Meno gradita la scelta dell'aula (3,1).

CONCLUSIONI

La formazione IRIDI, strutturata a partire dagli studi internazionali sul tema, ma elaborata come proposta originale, presenta, come è emerso dai dati di efficacia, un buon riconoscimento da parte dei docenti che hanno frequentato il corso e un impatto significativo sulle rappresentazioni e sulle pratiche degli stessi, nella didattica e nella valutazione. Rispetto all'impatto istituzionale si sono osservati, da parte di alcuni corsi di laurea, la messa in atto di processi di trasformazione, quali: la revisione delle procedure di valutazione delle tesi e degli esami finali di laurea; l'analisi della coerenza dell'impianto curricolare a partire dalle competenze da formare e la predisposizione di e-portfoli per documentare i *learning outcomes* a fine curricolo. In alcuni casi, i corsisti si sono preoccupati di pianificare le innovazioni all'interno di un corso di studi, per rendere il carico di lavoro degli studenti adeguatamente distribuito e hanno svolto la revisione dei contenuti degli insegnamenti, per migliorarne il coordinamento.

Ulteriori dati, anche qualitativi, si possono rilevare dai workshop finali videoregistrati e dai contributi di ricerca pubblicati (Coggi, 2019).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adangnikou, N. (2006). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous? *Revue de sciences de l'éducation*, 34, 601-621.
- Akerlind, G. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32, 21-37.
- Beck, R. J., Skinner, W. F., & Schwabrow, L. A. (2013). A study of sustainable assessment theory in higher education tutorials. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 326-348.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing effective assessment in higher education*. New York: McGraw-Hill.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the long term*. London: Routledge.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41, 400-413.
- Brown, S. (2015). *Learning, teaching and assessment in higher education: Global perspectives*. London: Palgrave-Macmillan.

- Campbell, A., & Norton, L. (Eds.). (2007). *Learning, teaching and assessing in Higher Education: Developing reflective practices*. Exeter: Learning Matters.
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Toom, A. (2019). Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 125-136.
- Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A. J., Greven, C., & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: Importance and improvement rating as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology*, 30, 221-241.
- Chávez Rojas, J., Fauré Niñoles, J. I., & Cereceda, T. (2018). La enseñanza de la evaluación en docentes universitarios desde una perspectiva sociocultural. Un estudio de caso, *Innovación educativa*, 76, 91-104.
- Coggi, C. (a cura di). (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano: FrancoAngeli.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire. Un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 5-13.
- Elmahdi, I., Al-Hattami, A., & Fawzi, H. (2018). Using technology for formative assessment to improve students' learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17, 182-188.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur. Un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'Actualité*, 64, 1-24.
- Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I., & Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, 51, 81-107.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. A. (2015). *Handbook for teaching & learning in higher education* (4th ed.). London - New York: Routledge.
- Geschwind, L., & Broström, A. (2015). Managing the teaching-research nexus: Ideals and practice in research oriented universities. *Higher Education Research and Development*, 34, 60-73.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18, 4-14.
- Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J. T. E., & Vermunt, J. D. (2014). *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives*. Oxon: Routledge.
- Gilis, A., Clement, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49, 531-554.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxemburg: European Union.

- Irvin, M., Marshall, K., & Carr, S. (2016). Feedback for the future: Building a classroom observation tool for the TCU community. *Journal of Faculty Development, 30*, 37-46.
- Kunnari, I., Ilomäki, L., & Toom, A. (2018). Successful teacher teams in change: The role of collective efficacy and resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 30*, 111-126.
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Li, W., & Wang, Y. (2015). Research on the performance evaluation model of higher education teachers based on the improved grey clustering analysis method. *Research on the Performance Evaluation Model of Higher Education Teachers Based on the Improved, IJet, 10*, 46-50.
- López-Pastor, V. M. (2008). Implementing a formative and shared assessment system in higher education teaching. *European Journal of Teacher Education, 31*, 293-311.
- López-Pastor, V. M., & Sicilia-Camacho, A. (2015). Formative and shared assessment in higher education: Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*, 77-97.
- Mahafzah, M. H. (2012). Quality assurance in distance and open learning. *Journal of Educational Technology, 9*, 27-31.
- Mahlberg, J. (2015). Formative self-assessment college classes improves self-regulation and retention in first/second year community college student. *Community College Journal of Research and Practice, 39*, 772-783.
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 34*, 335-352.
- 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*, 199- 218.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction, 18*, 109-120.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education, 23*, 557-571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education, 56*, 29-43.
- Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation, 38*, 84-92.

- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Rege Colet, N., & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignant en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Romero-Pérez, C., Mateos-Blanco, T., & De las Heras Monastero, B. (2017). What works? The culture of evidence in university teaching. *International Education Studies*, 10, 1-11.
- Sadler, I., & Reimann, N. (2018). Variation in the development of teachers' understandings of assessment and their assessment practices in higher education. *Higher Education Research and Development*, 37, 131-144.
- Stes, A. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche & Formation*, 67, 15-30.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., & Van Der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268.
- Veniger, K. A. (2016). University teachers' opinions about higher education pedagogical training courses in Slovenia. *C.E.P.S. Journal*, 6, 141-161.

RIASSUNTO

Nel presente contributo proporremo un bilancio delle iniziative di formazione alla didattica per i docenti universitari, alla luce della letteratura internazionale, con una sintesi degli effetti evidenziati dalle ricerche. Queste evidenziano le caratteristiche di una formazione efficace per una didattica di qualità. Descriveremo quindi il programma di formazione sperimentato dall'Università di Torino (IRIDI). La proposta si configura come un iter di tipo pedagogico-trasversale, a medio-lungo termine, diretto a docenti eterogenei per disciplina, esperienza accademica e ruoli, che aderiscono liberamente al progetto. Il programma si svolge intorno a temi riferibili alla didattica e alla valutazione, e propone la transizione da una concezione teacher-centered ad una student-centered, finalizzata a favorire un apprendimento significativo anche grazie a strategie eque di valutazione formativa e regolativa della didattica. Sono illustrati alcuni esiti dell'impatto del corso IRIDI su un campione di 100 docenti dell'Ateneo piemontese. Si rileva in particolare l'efficacia della proposta nella trasformazione delle rappresentazioni e delle strategie didattiche e valutative.

Parole chiave: Apprendimento; Formazione alla didattica; Insegnamento; Università; Valutazione.

How to cite this Paper: Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020). L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione [Empowerment in higher education: Training in teaching and assessment]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 149-168. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-021-cogg>