

Alessandra Rosa

Videoanalisi e qualità della didattica universitaria

Una ricerca sulle potenzialità
della videoanalisi come dispositivo
per promuovere le competenze dei docenti
nella prospettiva del *formative assessment*



università

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

FrancoAngeli 



Università

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

University: Teaching, Assessment and Professional Development

Direzione/Editors

Ettore Felisatti, Pierpaolo Limone, Anna Serbati

Comitato Scientifico/Scientific Committee

Marco Abate, *Università di Pisa*

Luciano Barboni, *Università di Camerino*

Pablo Beneitone, *University of Deusto, Spain*

Giovanni Bonciuti, *Università di Cagliari*

Joellen Coryell, *Texas State University, USA*

John Dirx, *Michigan State University, USA*

Alison Farrell, *Maynooth University, Ireland*

Jorge Jaime dos Santos Fringe, *University Eduardo Mondlane, Mozambique*

Luciano Galliani, *Università di Padova*

Pierpaolo Limone, *Università di Foggia*

Bianca Maria Lombardo, *Università di Catania*

Antonella Lotti, *Università di Genova*

Pietro Lucisano, *Università di Roma La Sapienza*

Umberto Margiotta, *Università di Venezia*

Luìgina Mortari, *Università di Verona*

David Nicol, *University of Strathclyde, United Kingdom*

Loredana Perla, *Università di Bari*

Roberta Piazza, *Università di Catania*

Liisa Postareff, *University of Turku, Finland*

Maria Ranieri, *Università di Firenze*

Mary Deane Sorcinelli, *University of Massachusetts Amherst, USA*

Anita Tabacco, *Politecnico di Torino*

Roberto Trincherò, *Università di Torino*

Viviana Vinci, *Università Mediterranea di Reggio Calabria*

Robert Wagenaar, *University of Groningen, The Netherlands*

Miguel Angel Zabalza Beraza, *Università di Santiago de Compostela, Espana*

Vincenzo Zara, *Università del Salento*

All published books are double-blind peer reviewed.

The Scientific Committee is responsible of reviewing processes.

Scopo e obiettivi

Gli sviluppi della cultura, della scienza e dell'economia impongono alle istituzioni accademiche il compito di creare ambienti di apprendimento sempre più in linea con traguardi di eccellenza ed efficacia nei livelli di qualità della formazione erogata, favorendo le condizioni massime di accesso all'istruzione superiore. L'innovazione concreta di sistemi, strutture e pratiche nel campo della didattica è oggi imprescindibile e richiede un'alleanza forte fra istituzioni, società scientifiche e comunità professionali nel predisporre programmi, attività di ricerca e sperimentazioni capaci di rendere visibile e perseguibile la direzione del cambiamento auspicato. Docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo e *stakeholders* si trovano sempre più coinvolti in un "governo sociale" dell'azione didattica e del servizio formativo in cui si modulano valori, culture e pratiche per insegnare. Così, l'efficacia di un insegnamento colloca in posizione centrale lo studente e il suo apprendimento in un dialogo tra aspetti disciplinari, pedagogici, metodologici e tecnologici fondati su un'integrazione flessibile delle prospettive nazionali e internazionali della ricerca, della didattica, dell'organizzazione e della *governance*.

Nella nuova *vision* e *mission* di Organismi sovranazionali, Stati e Istituzioni accademiche viene ribadito l'impegno delle Università nel promuovere e supportare iniziative e politiche di formazione in un *continuous professional development* per professori e professoressse e ad esplorare vie per un riconoscimento migliore della didattica innovativa e di alta qualità nelle carriere universitarie. Si afferma l'urgenza di investimenti su più versanti per un'azione pianificata e mirata, tesa a promuovere, sostenere e valutare lo sviluppo di una elevata professionalità dei docenti in un quadro di miglioramento costante di modelli e assetti della didattica e della formazione nel terzo millennio.

Anche nel contesto italiano, in un quadro di piena apertura alla ricerca nel campo della formazione e dell'istruzione superiore, si profila sempre più l'urgenza di affrontare tematiche riguardanti l'innovazione e la qualità della didattica, i processi di *assessment* e valutazione, il "good teaching", i nuovi modelli di insegnamento *apprendimento*, la qualificazione dei docenti e il riconoscimento delle competenze possedute. Le valide esperienze in atto a livello locale o di sistema necessitano di essere adeguatamente valorizzate, formalizzate e divulgate, affinché possano diventare patrimonio comune di riflessione, elaborazione e ricerca per delineare una "via italiana" alla preparazione della docenza universitaria in grado di inserirsi pienamente nel ricco dibattito internazionale. Su questa linea, la collana ospita volumi italiani e internazionali che affrontano gli argomenti da un punto di vista teorico, metodologico ed empirico, con riferimento ad esperienze e ricerche condotte sul campo; essa beneficia di un Comitato Scientifico e di referaggio costituito da accreditati esperti nazionali e internazionali sulle tematiche di sviluppo della professionalità docente, dell'innovazione della didattica e della qualificazione della formazione universitaria.

Alessandra Rosa

Videoanalisi e qualità della didattica universitaria

Una ricerca sulle potenzialità
della videoanalisi come dispositivo
per promuovere le competenze dei docenti
nella prospettiva del *formative assessment*

FrancoAngeli 

La pubblicazione è stata realizzata con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin".

Isbn digitale: 9788835169307

Copyright © 2024 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>

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169307

Indice

Prefazione, di *Ira Vannini* pag. 9

Introduzione » 13

Parte Prima

Qualità della didattica universitaria e formazione dei docenti: le potenzialità della videoanalisi

1. Innovazione della didattica e sviluppo professionale dei docenti nel quadro dei cambiamenti dei sistemi di istruzione superiore	» 19
1.1. Cambiamenti dell'università ed esigenze di innovazione della didattica	» 19
1.2. Qualità della didattica universitaria: un costrutto complesso e multidimensionale	» 21
1.3. La centralità dello studente come principio di fondo	» 39
1.4. Formare i docenti per promuovere lo sviluppo delle loro competenze didattiche	» 44
1.4.1. Orientamenti ed esperienze nel panorama internazionale	» 46
1.4.2. Iniziative e progetti nel contesto italiano	» 51
2. Le potenzialità della videoanalisi per la formazione dei docenti	» 57
2.1. La videoanalisi come dispositivo formativo per lo sviluppo della professionalità docente	» 57
2.2. Approcci all'uso dei video nella formazione degli insegnanti	» 59
2.2.1. Dall'imparare a insegnare all'imparare a riconoscere, interpretare e riflettere	» 60

2.2.2. Il costrutto di <i>professional vision</i>	»	65
2.3. L'importanza del setting formativo: scelte progettuali e metodologiche	»	68
2.3.1. La scelta e predisposizione del materiale video	»	69
2.3.2. Il supporto ai docenti nell'analisi dei video	»	73
2.3.3. Le modalità di valutazione	»	77
2.4. Videoanalisi e <i>teacher change</i>	»	81

Parte Seconda

Videoanalisi e sviluppo professionale dei docenti universitari: una ricerca promossa dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna

3. Video Analysis for quality teaching in Higher Education (VAHE): un progetto per la formazione dei docenti dell'Università di Bologna	»	89
3.1. Il progetto di ricerca nel quadro della strategia di Ateneo per l'innovazione della didattica	»	89
3.2. Presupposti e finalità del progetto	»	92
3.3. Impianto e fasi della ricerca	»	94
3.4. Infrastrutture tecnologiche a supporto della videoanalisi	»	97
3.4.1. L'implementazione del video repository	»	98
3.4.2. La piattaforma per la videoanalisi	»	100
4. Il costrutto di <i>Informal Formative Assessment (IFA)</i> come framework di riferimento per le procedure di videoanalisi	»	104
4.1. La scelta del focus per l'analisi dei video	»	104
4.1.1. <i>Formative assessment</i> e didattica universitaria	»	105
4.2. <i>Informal Formative Assessment</i> : lineamenti del costrutto nel dibattito internazionale	»	109
4.2.1. Per una declinazione operativa del costrutto: principali framework di riferimento	»	114
4.3. Il costrutto di IFA definito nell'ambito del progetto	»	119
5. Una guida per la videoanalisi: costruzione, validazione e revisione del sistema di indicatori IFA	»	123
5.1. Un sistema di indicatori per l'osservazione e l'analisi di pratiche di IFA nella didattica universitaria	»	123

5.2. La fase di indagine esplorativa: il processo di validazione del sistema di indicatori	»	125
5.2.1. Obiettivi e aspetti metodologico-procedurali	»	125
5.2.2. Analisi dei dati quantitativi e qualitativi	»	127
5.3. La revisione del sistema di indicatori	»	130
5.3.1. <i>Structuring</i>	»	130
5.3.2. <i>Eliciting</i>	»	134
5.3.3. <i>Reacting/Using</i>	»	138
5.3.4. <i>Learning climate</i>	»	148
6. Il corso di formazione pilota	»	152
6.1. La fase di ricerca valutativa	»	152
6.1.1. Obiettivi, disegno e ipotesi della ricerca	»	152
6.1.2. Procedure e strumenti di rilevazione	»	154
6.2. Struttura del corso pilota	»	156
6.3. Il gruppo di docenti partecipanti	»	160
6.4. Presentazione dei risultati	»	162
6.4.1. Concezioni sull' <i>assessment</i> e percezione di conoscenza e abilità relative al <i>formative assessment</i>	»	162
6.4.2. Competenze di <i>professional vision</i>	»	169
6.4.3. Percezioni sul percorso formativo	»	178
6.4.4. Intenzioni e ipotesi di <i>transfer</i> nella pratica didattica	»	185
6.5. Incontro di <i>follow-up</i> e focus group	»	187
7. Videoanalisi e sviluppo professionale dei docenti universitari: indicazioni e prospettive	»	194
7.1. Promuovere le competenze didattiche dei docenti universitari mediante percorsi formativi <i>video-based</i> : suggestioni e indicazioni a partire dagli esiti della ricerca	»	194
7.2. Prospettive di sviluppo della ricerca	»	198
Appendice	»	203
A. IFA framework	»	203
B. IFA indicator system	»	204
Riferimenti bibliografici	»	207
Ringraziamenti	»	227

Prefazione

Il rinnovamento della didattica universitaria ha costituito, fin dall'inizio del nuovo Millennio, una delle sfide principali delle politiche culturali, scientifiche e sociali dell'Unione Europea. La possibilità di un coinvolgimento attivo degli studenti e delle studentesse nei processi di insegnamento-apprendimento nei contesti dell'*higher education* rappresenta una reale opportunità per estendere qualità ed efficacia della formazione superiore a più ampie aree della popolazione, promuovendo apertura, equità, emancipazione culturale.

Nel nostro Paese, tale sfida ha richiesto alla comunità pedagogica accademica di interrogarsi sul significato di rinnovamento della didattica e su come le prospettive del *teacher change* possano dare risposte allo sviluppo delle competenze dei docenti nelle nostre aule universitarie, spesso ancora profondamente legate a forme tradizionali di trasmissione dei saperi. In tantissime università italiane ci si è dunque posti la domanda di come poter accompagnare i docenti (e di come, allo stesso tempo, accompagnare noi stessi) a sviluppare efficaci abilità di mediazione didattica, di promozione della partecipazione degli studenti all'interno di contesti di apprendimento ricchi e motivanti, sapendo che è proprio attraverso valide strategie di didattica attiva che è possibile potenziare gli apprendimenti degli studenti e promuovere la diffusione di valide conoscenze scientifiche e pensiero critico in modo più democratico.

Consapevoli che un valido rinnovamento non possa poggiare sulla facile accettazione di mode didattiche effimere o sull'incremento acéfalo delle nuove tecnologie, le evidenze scientifiche orientano in altro modo i sistemi universitari a garantire condizioni strutturali per la progettazione curricolare e della didattica, contesti organizzativi di reale supporto professionale e collegiale, processi autentici di auto-valutazione e risorse per la ri-progettazione. Ma, ancor più, suggeriscono di *entrare nel merito delle pratiche quotidiane d'aula di ciascun docente*, creando spazi di analisi e riflessione che

siano utili a rendere la prospettiva del cambiamento un impegno accettabile, sostenibile, fruttuoso, motivante.

Si tratta di un suggerimento per nulla banale, che chiama in gioco la responsabilità delle istituzioni universitarie verso la *cura* dei propri docenti, in termini di tempi e risorse dedicate alla loro formazione. Tuttavia la formazione dei docenti oggi costituisce un termine che può significare tutto o anche niente: di quale formazione intendiamo parlare? Quali percorsi di *faculty development* meritano investimenti di risorse materiali e umane? Le risposte, certamente molteplici e dense di sfumature, non possono che essere rintracciate nelle evidenze che la ricerca empirica in ambito educativo mette a disposizione in merito allo sviluppo della professionalità degli insegnanti: sono necessari interventi attentamente progettati, capaci di influire sulle convinzioni dei docenti, di tener conto della loro esperienza al fine di de-strutturarla e ricostruirla in relazione a pratiche possibili di didattica efficace. Si entra così pienamente all'interno degli studi sul *teacher change* e di quei quadri teorici e metodologici che sottolineano l'importanza di *allenare* i docenti all'uso di un pensiero analitico sulle pratiche (proprie e altrui) per poi individuare gli "inciampi" e attivare su di essi un pensiero riflessivo e critico, un pensiero realmente capace di ri-progettare.

Le tecniche della videoanalisi risultano a questo scopo un dispositivo formativo particolarmente coerente e mirato: consentono di prendere le distanze dalla pratica didattica attraverso l'immagine filmata, così da esercitare l'abilità di "notare", di accorgersi di un inciampo o di un'azione particolarmente azzeccata o, ancora, di un tentativo fallito. Successivamente, consentono di disporre di informazioni per riflettere: con un collega, in piccoli gruppi, con il supporto di un amico critico; il tutto con l'obiettivo di costruire alternative a quell'azione fallita, di riprogettare il proprio modo di stare in aula, di relazionarsi con gli studenti, di guardarli, offrire feedback, ricalibrare la sintassi di un discorso di spiegazione, gestire gli errori, e così via... in una miriade di pratiche possibili che meritano attenzione e impegno progettuale.

Entro tale cornice, il volume di Alessandra Rosa apre uno sguardo originale, rigoroso e denso di futuri possibili sulla prospettiva metodologica della videoanalisi in percorsi di *faculty development*, per lo sviluppo di una professionalità docente profondamente impegnata e coinvolta nel rinnovamento della propria didattica.

Lo fa attraverso un'analisi sistematica e ampia del quadro teorico di riferimento, posto all'interno di una cornice politica e istituzionale di respiro internazionale, così da cogliere le specificità della situazione italiana.

Lo fa ripercorrendo i passi del gruppo di ricerca dell'Università di Bologna che ha utilizzato la videoanalisi quale ipotesi operativa per il rinnovamento della didattica universitaria: Rosa ha immaginato, seguito e

coordinato l'intero studio pilota, predisponendo e validandone il quadro degli indicatori, le fasi tecniche di realizzazione, le procedure e gli strumenti utilizzati.

Lo fa infine – e si tratta di una questione centrale – chiedendosi come le tecniche della videoanalisi (e dell'allenamento di quel circuito virtuoso del pensiero di *noticing* e di *reasoning*) possono contribuire specificamente al rinnovamento delle *pratiche valutative del docente universitario in aula* nella direzione del *formative assessment*, come queste pratiche possono divenire uno strumento prezioso di motivazione, coinvolgimento, auto-valutazione, recupero e potenziamento *durante* lo svolgimento del processo di insegnamento-apprendimento, *dentro* la relazione tra il docente e il gruppo degli studenti, nella quotidianità di una didattica che merita responsabilità, impegno, passione.

Ira Vannini

Introduzione

L'esigenza di un rinnovamento della didattica universitaria orientato a garantire la centralità dello studente nei processi di insegnamento-apprendimento è stata posta al centro dell'agenda politica internazionale in materia di *higher education*, configurando un profondo cambiamento del ruolo del docente rispetto a modelli di azione didattica consolidati nel tempo e tradizionalmente improntati al formato della lezione frontale trasmissiva. In relazione al perseguimento di tale obiettivo strategico, identificato come principale *mission* dei sistemi di istruzione superiore europei nell'ambito del Processo di Bologna, un ruolo chiave è stato conseguentemente assegnato all'implementazione di programmi e interventi formativi volti a sostenere i docenti universitari in questo processo di cambiamento, offrendo loro opportunità di sviluppo professionale sui temi della didattica in una logica di valorizzazione e pieno riconoscimento dell'insegnamento come dimensione fondamentale della professione accademica.

Entro tale cornice politico-istituzionale – che ha alimentato un dibattito sempre più intenso e articolato sulla qualità della didattica nell'istruzione superiore e sull'individuazione di pratiche e metodologie efficaci di *faculty development* – si inquadra il percorso di ricerca presentato in questo volume, promosso dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna e finalizzato a mettere a punto e a testare nell'ambito di un “corso pilota” un modello di intervento formativo *video-based* per promuovere le competenze didattiche dei docenti universitari.

Sulla scorta delle evidenze inerenti all'efficacia della videoanalisi per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti risultanti dall'ampia letteratura internazionale sul tema, il Progetto *Video Analysis for quality teaching in Higher Education* (VAHE) si è proposto di esplorare le potenzialità di questo dispositivo formativo in contesti di sviluppo professionale dei docenti universitari e le condizioni che, in tali contesti, possono favorire l'efficacia di un percorso formativo basato su metodologie di videoanalisi. Alla base

della ricerca è stata posta l'ipotesi che esperienze mirate e strutturate di analisi di video relativi a esempi autentici di azioni di insegnamento in contesto universitario, accompagnate da processi di riflessione guidata e condivisa, possano favorire il cambiamento di convinzioni e pratiche didattiche dei docenti, promuovendo in particolare lo sviluppo di competenze di *professional vision* essenziali per consentire al docente di apprendere dal proprio stesso insegnamento in un'ottica di miglioramento continuo del proprio agire professionale.

Se il ricorso alla videoanalisi costituisce la “scelta di metodo” assunta in ordine alla modellizzazione e realizzazione dell'intervento formativo, poi declinata in scelte più specifiche relative al tipo di approccio, di setting e di strumenti privilegiati nell'uso dei video, l'altra scelta di fondo ha riguardato il “contenuto” dell'intervento, ovvero la delimitazione e definizione delle specifiche dimensioni di qualità della didattica universitaria su cui centrare gli obiettivi formativi del percorso e focalizzare le procedure di videoanalisi. A tale riguardo, la scelta è ricaduta su un insieme di dimensioni e pratiche riconducibili al costrutto di *Informal Formative Assessment* (IFA), dunque sulla promozione di competenze inerenti all'uso della valutazione come strategia didattica orientata a sostenere i processi di insegnamento-apprendimento nell'ottica di promuovere qualità ed equità dei risultati conseguiti dagli studenti. Oltre a riflettere l'adesione a una prospettiva valoriale improntata all'ideale di un'istruzione universitaria democratica e inclusiva, che sposta l'asse di equilibrio dalla mera selezione verso lo sviluppo di competenze il più possibile elevate per tutti gli studenti, tale scelta si pone in linea con gli orientamenti e le risultanze emergenti dalla letteratura più recente in tema di innovazione della didattica all'università, che sottolineano il ruolo chiave della valutazione formativa nel quadro di un approccio *student-centred* in quanto pratica in grado di promuovere il coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento, di favorirne l'attivazione sul piano cognitivo e motivazionale, di supportarli nella costruzione di competenze riflessive e autoregolative utili ad apprendere efficacemente non solo nel contesto accademico, ma lungo tutto l'arco della loro vita personale e professionale.

Il volume è articolato in due parti. La *prima parte* approfondisce i due ambiti tematici dal cui “incrocio” ha avuto origine l'idea di sviluppare la ricerca. Nello specifico, il primo capitolo propone un inquadramento del dibattito sulla qualità della didattica universitaria in connessione agli indirizzi strategici delineati all'interno dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, soffermando poi l'attenzione sul tema dello sviluppo professionale dei docenti universitari attraverso una breve disamina centrata sulle esperienze e iniziative formative per la qualificazione delle competenze didattiche dei docenti realizzate a livello internazionale e avviate negli ultimi anni anche

nel nostro Paese. Il secondo capitolo offre invece un'articolata panoramica sulla letteratura internazionale inerente all'uso della videoanalisi per la formazione degli insegnanti *pre-service* e *in-service*, ponendo in particolare il focus sull'evoluzione delle prospettive teoriche riguardanti gli approcci formativi di riferimento, sui principali aspetti da considerare per la predisposizione di un adeguato setting formativo, sulle evidenze disponibili in merito all'efficacia della videoanalisi nel promuovere lo sviluppo di diverse dimensioni della professionalità degli insegnanti.

La *seconda parte* del volume verte sulla presentazione della ricerca. Il terzo capitolo descrive presupposti, obiettivi, impianto e fasi di sviluppo del Progetto VAHE, illustrando poi il complesso lavoro di allestimento delle infrastrutture tecnologiche necessarie per la sua realizzazione (con particolare riferimento alla costruzione di un *web repository* di video di pratiche didattiche nelle aule universitarie e all'implementazione della piattaforma per la videoanalisi). I capitoli quarto e quinto sono dedicati alla presentazione del costruito di IFA definito nell'ambito della ricerca, del sistema di indicatori messo a punto a partire dal costruito per guidare i processi di osservazione e analisi dei video, dell'indagine esplorativa svolta per la validazione di tale sistema coinvolgendo un Panel di esperti nazionali e internazionali e del conseguente processo di revisione e rifinitura del sistema prima di procedere alla sua integrazione all'interno della piattaforma per la videoanalisi. Con il sesto capitolo si entra nel merito del corso pilota realizzato coinvolgendo un gruppo di docenti dell'Università di Bologna e della ricerca valutativa implementata per controllare la validità e l'efficacia dell'intervento formativo, che ha previsto la raccolta di dati in ingresso e in uscita dal percorso. Vengono delineati gli orientamenti teorico-metodologici caratterizzanti l'uso della videoanalisi nell'ambito dell'intervento, viene descritto il corso pilota in termini di obiettivi, articolazione degli incontri e delle attività formative, caratteristiche dei docenti partecipanti, vengono presentati il disegno e le ipotesi della ricerca valutativa, le procedure e gli strumenti di rilevazione, i risultati emersi dall'analisi dei dati quantitativi e qualitativi raccolti.

Chiude infine il volume un capitolo che da un lato mira a proporre una riflessione di bilancio in merito alle principali suggestioni e indicazioni tratte dagli esiti della ricerca per favorire un uso efficace della videoanalisi come dispositivo formativo a supporto dello sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari, dall'altro lato intende aprire a possibili prospettive di proseguimento e approfondimento della ricerca, delineando in proposito alcuni sviluppi attualmente in corso di progettazione o realizzazione.

Parte Prima
**Qualità della didattica universitaria e formazione
dei docenti: le potenzialità della videoanalisi**

1. Innovazione della didattica e sviluppo professionale dei docenti nel quadro dei cambiamenti dei sistemi di istruzione superiore

1.1. Cambiamenti dell'università ed esigenze di innovazione della didattica

Nel contesto dei rapidi e profondi cambiamenti degli assetti sociali, culturali ed economici che hanno caratterizzato gli ultimi decenni, anche l'università ha attraversato un intenso periodo di riforme nello sforzo di rispondere a mutate esigenze e sfide ripensandosi al suo interno e nei suoi rapporti con l'esterno. I bisogni espressi da una popolazione studentesca più ampia ed eterogenea, la domanda di nuove e sempre più qualificate competenze proveniente da un mercato del lavoro altamente globalizzato, competitivo e flessibile, lo sviluppo e la diffusione delle tecnologie informatiche e comunicative rappresentano alcuni dei principali elementi di sfondo dai quali non si può prescindere per comprendere l'evoluzione dei rapporti tra università e società e l'entità delle spinte al cambiamento derivanti da tale evoluzione.

Per quanto concerne i sistemi di istruzione superiore europei, i processi di trasformazione in atto hanno trovato una cornice organica e unitaria negli indirizzi politici delineati dal Processo di Bologna, avviato nel 1999 in base alla volontà dei Paesi aderenti di armonizzare e far convergere i propri sistemi universitari verso alcuni obiettivi strategici comuni, promuovendo la progressiva costruzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (*EHEA - European Higher Education Area*).

Tra le priorità individuate nell'ambito di tale processo di riforma ad ampio raggio, costantemente monitorato nei suoi progressi verso gli obiettivi delineati e aggiornato/rilanciato attraverso periodici incontri e comunicati dei ministri responsabili, vi è l'esigenza di rendere i sistemi universitari più equi e inclusivi rafforzando la "dimensione sociale" dell'istruzione superiore, dunque la sua capacità di contribuire a una società più coesa e democratica e di adempiere alla responsabilità di promuovere l'accesso e il

successo degli studenti, con particolare riguardo a quelli più vulnerabili e in condizione di svantaggio.

Nonostante il passaggio alla cosiddetta “università di massa” (Trow, 2000) abbia comportato la progressiva diversificazione dei profili degli studenti, ancora oggi sembrano infatti permanere rilevanti ostacoli rispetto all’implementazione di tali linee di azione. Come mostrano i dati di monitoraggio sull’attuazione del Processo di Bologna all’interno dell’EHEA (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020) – e in una più ampia prospettiva internazionale quelli forniti dall’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico all’interno del rapporto *Education at a glance* (OECD, 2018) – le variabili connesse al background socio-economico-culturale di provenienza continuano ad avere un peso rilevante non solo sulle opportunità di accesso all’istruzione superiore, ma anche rispetto al completamento degli studi: è infatti proprio tra i gruppi di studenti tradizionalmente sottorappresentati, spesso definiti come *non-traditional students*, che si rilevano le più alte percentuali di abbandono (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014; Quinn, 2013).

Focalizzando l’attenzione sul contesto nazionale, la situazione appare particolarmente critica se comparata con quella di molti altri Paesi europei. Rispetto alla percentuale di diplomati nell’istruzione superiore, che rientra tra gli indicatori individuati dal programma “Istruzione e formazione 2020” (ET 2020)¹ per misurare i progressi degli Stati membri verso gli obiettivi strategici condivisi, l’Italia appare ancora lontana dal parametro di riferimento definito, secondo il quale – entro il 2020 – almeno il 40% delle persone tra i 30 e i 34 anni avrebbe dovuto possedere un titolo di istruzione terziaria: in base ai dati Eurostat (*EU Labour Force Survey*), pur in presenza di una crescita lenta ma costante durante gli ultimi anni, nel 2022 si registra infatti una percentuale pari al 27,4% a fronte di una media europea di 40,5%². Il nostro Paese mostra inoltre tassi di dispersione universitaria tra i più alti in Europa, con una concentrazione degli abbandoni tra il primo e il secondo anno di corso (ANVUR, 2018).

1. Council of the European Union (2009). *Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (“ET 2020”)*. C 119/2, 28.5.2009.

2. Il *benchmark* europeo è stato recentemente ridefinito dal nuovo Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione per il periodo 2021-2030 (Risoluzione del Consiglio 2021/C 66/01): si fa ora riferimento alla classe di età 25-34 anni e il valore target da raggiungere entro il 2030 è fissato al 45%. Rispetto a tale nuovo parametro, l’Italia si assesta nel 2022 a una quota pari al 29,2%.

Rispetto alle problematiche delineate, nella nuova *EU Agenda for Higher Education*³ si evidenzia che rendere inclusivi i sistemi di istruzione superiore, ampliando l'accesso e la partecipazione ai percorsi di studio e riducendo i tassi di abbandono, non è una mera questione di sostegno finanziario per i gruppi svantaggiati, ma impone l'adozione di un approccio globale e sistemico rispetto all'organizzazione della didattica.

Ed è proprio all'innovazione e al miglioramento della didattica che viene attualmente attribuito un ruolo centrale tra le condizioni in grado di consentire lo svolgimento di studi proficui a studenti provenienti da tutti i contesti sociali. Nei Comunicati di Yerevan e di Parigi (EHEA Ministerial Conference, 2015; 2018), i Ministri europei dell'istruzione superiore hanno individuato come missione principale del Processo di Bologna quella di accrescere la qualità e la rilevanza dell'apprendimento e dell'insegnamento nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, sottolineando l'esigenza di pratiche didattiche innovative in grado di creare contesti formativi più partecipativi, coinvolgenti, flessibili e maggiormente centrati sul soggetto che apprende. Tali istanze vengono riprese e rilanciate anche dal più recente Comunicato di Roma (EHEA Ministerial Conference, 2020), presentato in occasione dell'ultimo incontro del Processo di Bologna e contenente le principali raccomandazioni e indicazioni per i prossimi dieci anni di lavoro nell'ambito dell'EHEA. Riaffermando con forza la centralità della *mission* didattica delle istituzioni universitarie, tale Comunicato rinvigorisce l'enfasi sulla necessità di promuovere approcci di insegnamento innovativi, ponendo l'accento sui metodi attivi, e di offrire attività di apprendimento rispondenti alle esigenze di diverse tipologie di studenti, costruendo una cultura dell'equità e dell'inclusione in grado di garantire pari opportunità di sviluppo delle competenze essenziali per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva e l'occupabilità, nonché per comprendere e affrontare le sfide di un mondo complesso e in continuo cambiamento.

1.2. Qualità della didattica universitaria: un costruito complesso e multidimensionale

Alla luce dei presupposti delineati, in base ai quali il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento si configura come impegno strategico e prioritario dei sistemi di istruzione superiore, è importante interrogarsi su cosa si debba intendere per “didattica di qualità” in ambito universitario,

3. European Commission (2017). *Communication on a Renewed EU Agenda for Higher Education*. COM 247 final, 30.5.2017.

dunque su quali dimensioni e aspetti contribuiscano a definire, nello scenario attuale, il profilo di competenza di un “buon docente universitario”.

Si tratta di interrogativi ai quali non è facile rispondere, poiché quando si parla di qualità della didattica universitaria si fa riferimento a un costrutto complesso, dalle molteplici sfaccettature e rispetto al quale non esiste una definizione universalmente condivisa nella letteratura di settore (Bartram, Hathaway & Rao, 2019; Devlin & Samarawickrema, 2010; Kember, Ma & McNaught, 2006). Il “carattere controverso” del costrutto (Skelton, 2004) è riconducibile non solo alla sua intrinseca complessità e multidimensionalità, ma anche alla sua natura situata, ovvero al fatto che «definitions and conceptions of quality teaching are varied across contexts and evolve over time» (OECD, 2012, p. 10) e quindi alla necessità di considerare la forte valenza del contesto – in termini di variabili che contraddistinguono i diversi spazi disciplinari, culturali, strutturali e organizzativi – nell’influenzarne la definizione e l’interpretazione (Felisatti, Aquario & Serbati, 2020).

Nonostante la difficoltà di pervenire a una concettualizzazione univoca e monolitica, l’ampio e articolato dibattito sviluppatosi intorno agli interrogativi sopra richiamati è sfociato nella proposta di principi, modelli e framework di riferimento utili a promuovere una comprensione condivisa di ciò che costituisce un buon insegnamento, efficace o di qualità, in ambito universitario, contribuendo a metterne in luce, al di là delle diverse enfasi e sfumature, alcuni “ingredienti” fondamentali (Bartram *et al.*, 2019).

Proveremo dunque, sulla scorta di specifici contributi e documenti sul tema, a tratteggiare alcune dimensioni cui i recenti orientamenti del dibattito sulla didattica universitaria attribuiscono particolare rilevanza al fine di garantire e migliorare la qualità dell’apprendimento e dell’insegnamento nell’istruzione superiore.

In questa prospettiva, una panoramica di rilievo è quella offerta da Biggs e Tang nel volume *Teaching for quality learning at university* (2011), in cui gli autori, nel quadro del modello di “allineamento costruttivo” (*constructive alignment model*) proposto quale cornice di riferimento per promuovere un’integrazione sinergica e coerente tra agire progettuale, didattico e valutativo, delineano una definizione operativa di “buon insegnamento” che porta a sintesi le riflessioni e le evidenze di numerosi studi sul tema.

Innanzitutto, in termini generali, essi affermano che può essere definito buono o efficace l’insegnamento che scoraggia un approccio superficiale (*surface approach*) e incoraggia un approccio profondo (*deep approach*) all’apprendimento, alimentando e sostenendo la motivazione degli studenti a impegnarsi in modo appropriato, produttivo e significativo nelle attività e nei compiti finalizzati al conseguimento dei *learning outcomes* previsti, in particolare quelli riferibili a processi cognitivi di livello superiore (Fig. 1.1).

Cognitive level of learning activities		Approach to learning	
<i>Stated in intended learning outcomes</i>	<i>Used in learning</i>	<i>Deep</i>	<i>Surface</i>
Reflect	Reflect		
Apply: far problems	Apply: far problems		
Hypothesize	Hypothesize		
Relate to principle	Relate to principle		
Apply: near problems	Apply: near problems		<i>Higher level</i>
Explain	Explain		<i>activities</i>
Argue	Argue		<i>missing</i>
Relate	Relate		
Comprehend: main ideas	Comprehend: main ideas		
Describe	Describe		
Paraphrase	Paraphrase		
Comprehend sentence	Comprehend sentence		
Identify, name	Identify, name		
Memorize	Memorize		

Fig. 1.1 - Desired and actual level of engagement and approaches to learning (Biggs & Tang, 2011)

Più nello specifico, i fattori in grado di incoraggiare gli studenti ad adottare il secondo tipo di approccio all'apprendimento includono i seguenti aspetti dell'azione del docente:

- far emergere esplicitamente la struttura dell'argomento o della materia;
- partire da ciò che gli studenti già conoscono;
- affrontare e decostruire le misconcezioni degli studenti;
- sollecitare una risposta attiva da parte degli studenti, ad esempio ponendo domande o presentando problemi, piuttosto che limitarsi ad esporre informazioni e nozioni;

- favorire un'atmosfera di lavoro positiva, in modo che gli studenti possano partecipare, collaborare, commettere errori e imparare da essi;
- enfatizzare la profondità dell'apprendimento, piuttosto che l'ampiezza della trattazione;
- in generale, e soprattutto, utilizzare metodi di insegnamento coerenti rispetto agli obiettivi di apprendimento dichiarati e che ne supportino il raggiungimento.

I fattori delineati vengono poi ulteriormente precisati e approfonditi attraverso l'esplicitazione di alcuni principi generali posti alla base di buone pratiche di insegnamento. Sebbene non sia possibile identificare un metodo di insegnamento ottimale e valido in tutte le situazioni, le cui peculiarità (ad es. in termini di contenuti affrontati, obiettivi perseguiti, vincoli e risorse contestuali) richiedono di individuare di volta in volta le strategie più adeguate e funzionali, dalla letteratura sul tema emergono infatti alcune caratteristiche di buoni ambienti di insegnamento-apprendimento considerabili come trasversali rispetto alla variabilità delle concrete e specifiche situazioni didattiche. Si tratta, in particolare, dei seguenti elementi:

1. *Un contesto motivazionale adeguato.* Tale caratteristica include diversi aspetti rilevanti per sostenere la motivazione e il coinvolgimento degli studenti nei processi di apprendimento. Da un lato, essa richiama l'importanza di favorire, attraverso le interazioni formali e informali con gli studenti, un clima di apprendimento positivo, collaborativo, che non generi ansia o altre emozioni negative e in cui gli studenti si sentano liberi di esprimere le proprie idee, di esercitare il proprio giudizio, di sbagliare. In secondo luogo, le attività e i compiti proposti devono avere valore agli occhi degli studenti, essere considerati interessanti e rilevanti per la propria crescita personale e professionale, quindi risulta fondamentale che essi possano percepirne chiaramente l'utilità per il raggiungimento dei risultati di apprendimento previsti. Infine, tali attività e compiti, oltre ad essere apprezzati, dovrebbero essere considerati accessibili/realizzabili, ovvero lo studente dovrebbe nutrire una ragionevole aspettativa di successo nel portarli a termine; ciò evidenzia il ruolo critico dei docenti nell'influenzare gli stili attributivi e l'auto-efficacia degli studenti, comunicando loro – in modo verbale e/o non verbale – aspettative più o meno elevate sulle loro possibilità di riuscita.
2. *Una base di conoscenze ben strutturata.* Favorire la costruzione di una rete di conoscenze interconnesse risulta essenziale per sostenere la crescita cognitiva degli studenti, che non consiste solo nel conoscere di più, ma nel ristrutturare e rielaborare ciò che già si conosce per collegarlo a

nuove conoscenze. In questo senso, un buon contesto didattico può essere visto come un “cantiere” in cui gli studenti costruiscono nuova conoscenza sulle fondamenta già esistenti. Da parte del docente, ciò implica far leva sulle conoscenze pregresse degli studenti, utilizzandole e valorizzandole per sostenere un’appropriazione significativa dei nuovi contenuti di apprendimento, nonché enfatizzare le connessioni strutturali tra i vari argomenti.

3. *Attività rilevanti per il discente.* Utilizzare metodologie e tecniche che favoriscano l’apprendimento attivo è fondamentale per evitare di relegare lo studente a un ruolo passivo, come tipicamente accade quando l’approccio dominante del docente è quello tradizionale della lezione frontale e trasmissiva. Se tale approccio conserva la sua importanza e utilità in alcuni momenti del percorso didattico, promuovere il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti attraverso specifiche strategie e attività risulta essenziale per incoraggiarli ad assumere un ruolo attivo e responsabile rispetto al proprio apprendimento. Inoltre, generalmente, il fatto di essere attivi durante l’apprendimento non solo favorisce alti livelli di attenzione e motivazione, ma è utile a fornire un “accesso multiplo” ai contenuti di apprendimento, consentendo di valorizzare/rispettare differenti attitudini e stili di apprendimento.
4. *Feedback formativo.* Particolare attenzione dovrebbe essere posta sulla valutazione formativa, in particolare sull’uso del feedback durante i processi di insegnamento-apprendimento. La possibilità di ricevere feedback in itinere, forniti dal docente ma anche dai pari, costituisce infatti un potente stimolo e supporto al miglioramento dell’apprendimento, favorendo il raggiungimento dei risultati attesi. Il feedback formativo consente allo studente non solo di prendere consapevolezza dei propri progressi e delle proprie lacune, ma anche di comprendere come agire per colmare eventuali *gap* tra il proprio attuale livello di apprendimento e gli obiettivi da raggiungere. Esso è inoltre fondamentale per imparare dagli errori, ovvero per considerarli e utilizzarli in modo costruttivo come importanti opportunità di apprendimento. Ciò induce a ribadire l’importanza, precedentemente sottolineata, di creare un clima relazionale e comunicativo – tra docente e studenti e tra pari – in cui gli studenti si sentano liberi di ammettere e discutere i propri errori.
5. *Pratica riflessiva e auto-monitoraggio.* Questo aspetto può essere considerato da una duplice prospettiva. In primo luogo, dal punto di vista degli studenti, l’efficacia del loro apprendimento può essere incrementata incoraggiandoli a porsi interrogativi come i seguenti: come sto procedendo? Sto commettendo degli errori? Di che tipo? Come posso evitarli in futuro? Ci sono modalità e strategie più efficaci di quelle che sto utilizzando per

affrontare le mie difficoltà di apprendimento? Ciò significa sollecitare processi di auto-monitoraggio e auto-valutazione fondamentali per gestire efficacemente il proprio apprendimento, acquisendo competenze riflessive e auto-regolative utili non solo nel contesto accademico, ma nel corso della propria vita e della propria carriera professionale in un'ottica di apprendimento permanente. In secondo luogo, una postura riflessiva risulta fondamentale anche per il docente stesso, per consentirgli di monitorare e migliorare le proprie pratiche didattiche. Come in precedenza accennato, per un insegnamento efficace non è sufficiente conoscere e applicare principi o regole generali, considerandoli alla stregua di "ricette" pronte per l'uso e valide per ogni scopo o situazione; tali principi devono essere continuamente adattati da ciascun docente rispetto ai propri punti di forza personali e al proprio contesto di insegnamento. Ciò richiede flessibilità e disponibilità a raccogliere i feedback degli studenti sul proprio insegnamento, riflettendo continuamente sulla propria pratica e su come potrebbe essere rivista e innovata per rispondere al meglio ai loro bisogni e per promuoverne il successo formativo.

Sebbene, come precedentemente sottolineato, la letteratura sul tema sia eterogenea per quanto riguarda l'insieme di dimensioni o componenti che concorrono a definire pratiche didattiche efficaci nell'istruzione superiore (Devlin, 2007), le caratteristiche sopra elencate e descritte includono e richiamano aspetti già evidenziati da altri studiosi (ad es. Chickering & Gamson, 1987; Hativa *et al.*, 2001; Young & Shaw, 1999).

Per il rigore e la trasparenza delle procedure con cui sono state sviluppate, coinvolgendo campioni di docenti e studenti universitari ma anche esperti di ambito pedagogico-didattico, vorremmo soffermarci in particolare su due ulteriori proposte di framework volti a offrire una sintesi delle principali caratteristiche di un insegnamento efficace in contesto universitario.

La prima è stata elaborata da Marsh (1994) e ha costituito la base per la costruzione del questionario SEEQ (*Students' Evaluation of Educational Quality*). Essa si articola nelle seguenti nove dimensioni:

1. *Learning value*: misura in cui il docente aiuta gli studenti a percepire la loro esperienza di apprendimento della materia come importante, utile e proficua.
2. *Lecturer enthusiasm*: l'entusiasmo e la passione del docente accrescono l'attenzione degli studenti e possono favorire l'interesse per la materia.
3. *Organisation and clarity*: strutturazione e chiarezza del percorso didattico e degli obiettivi di apprendimento, allineamento tra gli obiettivi previsti e ciò che viene effettivamente insegnato; spiegazioni chiare e materiale

didattico accuratamente preparato, che favoriscano la creazione di collegamenti tra il nuovo contenuto e quello precedentemente appreso.

4. *Group interaction*: interazione in aula per facilitare l'espressione e la condivisione di idee e conoscenze da e tra gli studenti, per mettere in pratica e testare le idee e ricevere utili feedback.
5. *Individual rapport*: cordialità, accessibilità e disponibilità del docente nei confronti degli studenti.
6. *Breadth of coverage*: misura in cui il docente fornisce spunti per lo sviluppo di idee e concetti, presenta diversi punti di vista e discute gli sviluppi attuali nel campo disciplinare di riferimento, ampliando la conoscenza e la comprensione degli studenti.
7. *Assignment/reading*: pertinenza, rilevanza e utilità dei compiti e delle letture assegnati.
8. *Workload/difficulty*: adeguatezza dei ritmi e del carico di lavoro (anche in termini di impegno richiesto al di fuori dell'orario di lezione) nonché del livello di difficoltà dei compiti di apprendimento (motivanti e sfidanti ma al tempo stesso accessibili per gli studenti).
9. *Examinations/grading*: validità ed equità delle modalità di valutazione.

L'altra proposta si riferisce invece ai dieci principi generali per un insegnamento efficace in ambito accademico – definiti come *context-independent* – derivati dallo studio svolto da Kember e McNaught (2007), vale a dire:

1. La progettazione dei curricula e la didattica devono essere orientati a soddisfare le esigenze future degli studenti, il che implica lo sviluppo di competenze “generiche” come il pensiero critico, il lavoro di squadra e le capacità di comunicazione.
2. Gli studenti devono conseguire una comprensione approfondita dei concetti fondamentali, anche se ciò comporta che i contenuti trattati sono meno numerosi.
3. La rilevanza di ciò che viene insegnato deve essere evidenziata e dimostrata utilizzando esempi, casi e problemi di vita reale e mettendo in relazione la teoria con la pratica.
4. Le credenze e convinzioni degli studenti devono essere messe in discussione per affrontare le loro misconcezioni.
5. Affinché l'apprendimento sia significativo, è necessaria una varietà di attività e compiti che coinvolgano e impegnino gli studenti, compresa la discussione tra loro.
6. È necessario instaurare rapporti autentici ed empatici con gli studenti, in modo da favorire l'interazione.

7. Gli insegnanti devono motivare gli studenti mostrando il proprio entusiasmo, incoraggiando gli studenti e offrendo lezioni interessanti, piacevoli e partecipative.
8. La progettazione dei programmi di insegnamento deve garantire che gli obiettivi, i contenuti, le attività di apprendimento e la valutazione siano coerenti con i risultati di apprendimento legati alle esigenze future degli studenti, supportandone il raggiungimento.
9. Ogni lezione deve essere accuratamente pianificata ma flessibile, in modo da poter apportare i necessari adattamenti in base ai feedback ricevuti durante l'attività didattica.
10. La valutazione deve essere coerente con i risultati di apprendimento attesi e, pertanto, dovrebbe essere costituita principalmente da compiti autentici relativi al campo disciplinare o professionale di riferimento.

Pur prevalendo gli elementi di comunanza con le caratteristiche delineate da Biggs e Tang (2011), le dimensioni e i principi proposti da Marsh (1994) e da Kember e McNaught (2007) consentono di enucleare anche aspetti aggiuntivi. È il caso, ad esempio, dello specifico accento posto su determinate qualità e disposizioni personali del docente (quali la passione, l'entusiasmo, la cordialità, la disponibilità, l'empatia), ma anche di componenti più propriamente riconducibili all'ambito delle competenze didattiche. Da questo punto di vista, due aspetti ci sembrano particolarmente degni di nota per la rilevanza che hanno assunto nel recente dibattito sull'istruzione superiore.

Il primo concerne l'esplicito riferimento all'importanza di una didattica orientata a sostenere lo sviluppo di competenze trasversali, come la capacità di cooperare, comunicare e risolvere problemi, al fine di "soddisfare le esigenze future degli studenti". È infatti sempre più diffusa l'idea che tali competenze, spesso definite come *generic* o *soft skills*, siano fondamentali per aiutare gli studenti a raggiungere obiettivi non solo accademici ma anche professionali dopo la conclusione del percorso di studio, supportandone l'inserimento lavorativo, l'occupabilità e rendendoli capaci di apprendere in una prospettiva *lifelong* (Bennett, Dunne & Carré, 1999; Kember, Leung & Rosa, 2007). Un elemento di qualità della didattica universitaria va dunque rintracciato nel porre una specifica attenzione, accanto alle competenze disciplinari e tecnico-professionali, alle competenze di natura trasversale riconosciute come spendibili ed essenziali in qualsiasi ambito di studio o di lavoro (Chamorro-Premuzic *et al.*, 2010; OECD, 2012), promuovendone lo sviluppo e il consolidamento per equipaggiare gli studenti ad affrontare le sfide della vita professionale in un mercato del lavoro in continua evoluzione. A livello politico-istituzionale, tali istanze hanno trovato espressione nei *Descrittori di Dublino* definiti nell'ambito del Processo di Bologna, volti a fornire

indicazioni generali, non circoscritte a specifiche aree disciplinari o professionali, per la costruzione dei profili in uscita dei corsi di studio (Trincherò, 2021). Nel quadro di un orientamento focalizzato su una “didattica per competenze” (Dipace, 2008; Trincherò, 2019), in cui il baricentro si sposta dalla trasmissione del sapere alla costruzione della capacità dello studente di mobilitarlo e utilizzarlo in una molteplicità di situazioni e contesti, i risultati di apprendimento delineati da tali descrittori includono infatti competenze trasversali come il pensiero critico, le abilità comunicative e la capacità di apprendere, che contribuiscono in maniera rilevante a identificare e qualificare il profilo complessivo di competenze che gli studenti dovrebbero possedere al termine di un percorso di studi universitario.

Il secondo aspetto concerne invece l’accento posto sulle modalità di valutazione sommativa. Nel dibattito degli ultimi decenni sull’innovazione della valutazione all’università l’attenzione è stata prevalentemente centrata sulla funzione formativa della valutazione, volta ad accompagnare lo svolgimento dei processi di insegnamento-apprendimento per consentirne il monitoraggio e il miglioramento continuo. Questo è un tema di rilevanza centrale anche nel contesto della ricerca oggetto del presente volume, che verrà per questo trattato in modo esteso e approfondito nella seconda parte e in particolare nei capitoli dedicati alla presentazione del costrutto di *Informal Formative Assessment* (IFA) delineato nell’ambito della ricerca. Qui si intende sottolineare il fatto che, nel quadro degli elementi che contribuiscono a qualificare le competenze didattiche dei docenti universitari, anche le procedure e le modalità d’esame finalizzate a verificare e certificare i risultati finali conseguiti dagli studenti rivestono un’importanza essenziale. Un focus su tale questione viene posto negli *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA* approvati in occasione della Conferenza Ministeriale di Yerevan del 2015, in particolare nell’ambito dello Standard 1.3 (*Student-centred learning, teaching and assessment*). Nel rimarcare l’importanza degli esami e delle votazioni ai fini della progressione degli studenti e delle loro future carriere, le linee guida relative a questo standard definiscono infatti alcuni principi da considerare per i processi di assicurazione della qualità inerenti alle modalità di verifica del profitto (ESG, 2015, p. 12):

- i valutatori conoscono bene i metodi e gli strumenti di esame esistenti;
- le modalità di verifica e i criteri di valutazione sono chiari e resi noti in anticipo;
- l’esame permette agli studenti di dimostrare in che misura abbiano conseguito i risultati di apprendimento previsti;
- ove possibile, la valutazione è effettuata da più di un esaminatore;

- la valutazione è svolta in maniera equa e uniforme per tutti gli studenti e in conformità alle procedure d'esame comunicate.

Tali punti sollevano questioni di natura docimologica che solo in tempi relativamente recenti sono divenute oggetto di riflessione e di ricerca con specifico riferimento al livello terziario di istruzione. A questo proposito, i risultati di alcuni studi rivelano un quadro che sembra ancora lontano dall'effettiva attuazione dei principi sopra richiamati, mettendo in luce numerose problematiche inerenti alle procedure di valutazione degli studenti in sede d'esame in termini, ad esempio, di scarsa congruenza tra strumenti di verifica utilizzati e *learning outcomes* previsti, di inadeguata definizione/condivisone dei criteri di valutazione, di *bias* e distorsioni nella formulazione del giudizio che inficiano l'affidabilità ed equità della valutazione (ad es. Coggi, 2019; Harvey & Williams, 2010; Knight, 2002; Yorke, 2011). La qualità della didattica nell'istruzione superiore si lega anche al superamento di tali criticità al fine di garantire procedure di misurazione e valutazione degli apprendimenti che non solo consentano di rilevare in modo valido, attendibile ed equo le acquisizioni degli studenti, ma siano anche improntate a un criterio di trasparenza che rispetti il loro diritto di conoscere gli elementi di giudizio che hanno portato all'esito della prova d'esame. Nelle modalità di conduzione della fase di misurazione si situano gli snodi essenziali per garantire la formulazione di giudizi valutativi sorretti da informazioni valide e affidabili: dalla scelta/costruzione di strumenti di verifica che siano effettivamente allineati con gli obiettivi di apprendimento perseguiti, anche orientandosi verso metodi alternativi a quelli tradizionali e maggiormente *competence-based* (Harvey & Williams, 2010); alla definizione di procedure di somministrazione e correzione delle prove che garantiscano l'attendibilità dei dati valutativi raccolti e ne consentano l'analisi sulla base di criteri espliciti, intersoggettivamente condivisibili e omogeneamente applicabili.

Un contributo all'individuazione e chiarificazione delle molteplici componenti che concorrono a definire un insegnamento di qualità nell'istruzione superiore può essere rintracciato anche nei framework nazionali messi a punto in alcuni paesi per delineare, in connessione ai modelli e ai principi proposti dalla letteratura scientifica sul tema, insiemi coerenti e condivisi di standard professionali relativi alle competenze dei docenti universitari. L'idea è quella di offrire alle università e al personale accademico un quadro di riferimento comune – adattabile in base alle caratteristiche ed esigenze degli specifici contesti istituzionali – utile non solo per la valutazione e certificazione di tali competenze, ma anche e soprattutto per promuoverne il miglioramento mediante programmi e iniziative di sviluppo professionale.

In ambito extraeuropeo, un esempio in tal senso è costituito dall'*Australian University Teaching Criteria and Standards Framework (AUTCSF)*⁴, che rappresenta l'esito di un progetto nazionale avviato nel 2014 dall'*Office of Learning and Teaching* con l'obiettivo esplicito di individuare i modi in cui l'insegnamento di qualità può essere identificato, rilevato, sostenuto e infine valorizzato e premiato. La seguente Figura 1.2 illustra i sette criteri in cui si articola il framework australiano. Per ciascuno di essi, viene poi fornita anche una matrice che declina gli standard relativi al criterio applicabili ai vari livelli di carriera (*Lecturer, Senior Lecturer, Associate Professor, Professor*), con riferimenti a esempi di evidenze che potrebbero essere utilizzate per dimostrarne il raggiungimento.

<p>Criterion 1 Design and planning of learning activities</p>	<p>Planning, development and preparation of learning activities, resources and materials, for a unit, course or degree program, including coordination or involvement in curriculum design and development.</p> <p>Good practice might include demonstration of:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Knowledge of the discipline • Knowledge of the student learning process • Knowledge and appropriate use of teaching techniques • Knowledge and application of curriculum design • Knowledge and appropriate use of technology
<p>Criterion 2 Teaching and supporting student learning</p>	<p>Quality teaching, including lecturing, on-line, field, work-based, studio, laboratory, workshop, undergraduate and postgraduate teaching, and supervision of student research.</p> <p>Good practice might include demonstration of:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engaging students and stimulating interest • Encouraging active participation • Explaining concepts in a way that students can understand • Helping students that encounter difficulties • Knowledge and use a range of teaching activities • Use of a collaborative teaching approach • Utilise examples and resources from different contexts and countries
<p>Criterion 3 Assessment and giving feedback to students on their learning</p>	<p>Design and execution of assessment tasks that are aligned with student learning outcomes and provision of appropriate and timely feedback.</p> <p>Good practice might include demonstration of:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Support for students to develop and demonstrate the intended learning outcomes and educational principles • Provision of constructive and timely feedback • Clearly stated assessment requirements/criteria • Design of assessment tasks linked to the learning objectives • Use a variety of assessment tasks • Design of assessment for authentic learning

4. <http://uniteachingcriteria.edu.au/>

<p>Criterion 4 Developing effective learning environments, student support and guidance</p>	<p>Activities related to the creation of an engaging learning environment for students, including supporting transition, the development of learning communities and strategies that account for and encourage student equity and diversity. Good practice might include demonstration of:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Availability for consultation • Link students to appropriate support and services • Encourage students to support and engage with each other • Respect and require students to demonstrate respect for others • Support students with diverse backgrounds and perspectives
<p>Criterion 5 Integration of scholarship, research and professional activities with teaching and in support of student learning</p>	<p>Use of knowledge of teaching and learning, the discipline or professional practice to support student learning. Good practice might include demonstration of:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporation of teaching and learning research into teaching practice • Inclusion of discipline based research in the curriculum • Engagement of students in pedagogically sound discipline based research that supports learning • Incorporation of professional, industry and work-based practice or experiences into teaching practice or curriculum
<p>Criterion 6 Evaluation of practice and continuing professional development</p>	<p>Evaluation and development of knowledge, practice and skills related to teaching and learning (use evaluation of practice to guide professional development, engagement in professional development activities, giving evidence of the impact of evaluation and development on enhancing student learning).</p>
<p>Criterion 7 Professional and personal effectiveness</p>	<p>Demonstration of qualities of effective professional practice, personal development and contribution to leadership.</p>

Fig. 1.2 - Australian University Teaching Criteria and Standards Framework (AUTCSF)

A livello europeo, possiamo invece citare l'esperienza del Regno Unito, in cui già a partire dal 2006 è stato definito il *Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education* (UKPSF)⁵. Tale quadro di riferimento, di cui nel 2023 è stata pubblicata una versione rivista e semplificata nell'ottica di favorire una maggiore chiarezza e facilità d'uso, è stato messo a punto da *Advance HE*, un organismo nazionale che opera in collaborazione con numerosi partner internazionali perseguendo linee di azione orientate al miglioramento dell'istruzione superiore. Nello specifico, il PSF è pensato quale strumento per promuovere la qualità

5. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/uk-professional-standards-framework-ukpsf>

dell'insegnamento e dell'apprendimento e lo sviluppo professionale del personale accademico, utilizzabile anche nell'ambito dei meccanismi di riconoscimento professionale individuale e accreditamento istituzionale: per quanto concerne il primo aspetto, Advance HE riconosce e valorizza i singoli docenti che soddisfano i requisiti relativi a uno o più standard inclusi nel framework attraverso l'assegnazione di una categoria di *Fellowship*, secondo una progressione articolata in quattro livelli crescenti di competenza (*Associate Fellow*, *Fellow*, *Senior Fellow* o *Principal Fellow*); in merito al secondo aspetto, l'accreditamento istituzionale Advance HE fornisce un meccanismo attraverso il quale i programmi di sviluppo professionale promossi dagli istituti di istruzione superiore possono essere confermati come allineati al PSF, consentendo a coloro che li completano di ottenere il riconoscimento di una delle quattro categorie di *Fellowship* sopra richiamate.

In merito alla struttura del framework, l'UKPSF 2023 raggruppa gli standard professionali di riferimento in tre dimensioni interconnesse, definendo per ciascuna di esse un set di specifici criteri che, nel loro insieme, delineano i principali ambiti di competenza del docente in grado di contribuire a un apprendimento di qualità (Fig. 1.3). La dimensione denominata *Professional Values* identifica i valori alla base di tutte le conoscenze e attività incluse nelle altre due dimensioni, intesi come il fondamento della pratica professionale; la dimensione *Core Knowledge* concerne invece le forme chiave di conoscenza necessarie per svolgere le attività incluse nell'ultima dimensione, denominata *Areas of Activity* e relativa appunto alle attività essenziali per consentire l'implementazione di una pratica didattica efficace.

Professional Values

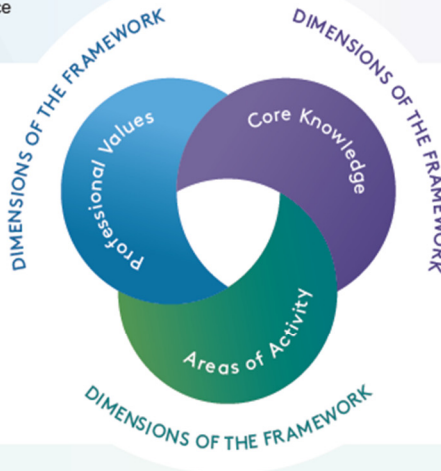
In your context, show how you:

- V1** respect individual learners and diverse groups of learners
- V2** promote engagement in learning and equity of opportunity for all to reach their potential
- V3** use scholarship, or research, or professional learning, or other evidence-informed approaches as a basis for effective practice
- V4** respond to the wider context in which higher education operates, recognising implications for practice
- V5** collaborate with others to enhance practice

Core Knowledge

In your context, apply knowledge of:

- K1** how learners learn, generally and within specific subjects
- K2** approaches to teaching and/or supporting learning, appropriate for subjects and level of study
- K3** critical evaluation as a basis for effective practice
- K4** appropriate use of digital and/or other technologies, and resources for learning
- K5** requirements for quality assurance and enhancement, and their implications for practice



Areas of Activity

In your context, demonstrate that you:

- A1** design and plan learning activities and/or programmes
- A2** teach and/or support learning through appropriate approaches and environments
- A3** assess and give feedback for learning
- A4** support and guide learners
- A5** enhance practice through own continuing professional development

Fig. 1.3 - UK Professional Standards Framework (UKPSF 2023)

Nel contesto italiano, un interessante tentativo di sistematizzazione delle dimensioni di competenza essenziali per garantire una didattica di qualità in contesto universitario è rappresentato dal lavoro portato avanti dal Gruppo *QUARC_docente* istituito dall'ANVUR nel 2015, che ha condotto, nel 2017, all'elaborazione delle *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*⁶.

In tale documento, finalizzato a prefigurare un modello italiano per la qualificazione, il riconoscimento, la valutazione e certificazione della professionalità docente, si identificano quattro profili di docenza in base a parametri di responsabilità e autonomia (figure di supporto, titolari di insegnamento, referenti di unità complesse, responsabili di strutture) e si propone una concettualizzazione articolata della professionalità del docente in termini di integrazione funzionale tra diverse aree di *core competences*:

- *disciplinari*, relative ai contenuti e ai metodi specifici della disciplina, con particolare riguardo ai fondamenti scientifici e allo stato di avanzamento della ricerca;
- *metodologico-didattiche e valutative*, riguardanti i metodi, le tecniche e gli strumenti per progettare, organizzare, condurre e valutare i processi di insegnamento e apprendimento;
- *pedagogiche*, inerenti al riconoscimento delle specificità e dei bisogni degli studenti in relazione alla dimensione umana, sociale e professionale, all'interno di un'azione educativa orientata all'auto-realizzazione della persona;
- *comunicativo-relazionali*, legate alla comunicazione interpersonale e alla relazione con gli studenti, ma anche con colleghi e soggetti presenti negli organismi di *governance*;
- *organizzativo-gestionali*, concernenti l'organizzazione e gestione degli ambienti e dei processi di apprendimento, nonché il coordinamento dei vari interventi formativi;
- *di sviluppo professionale*, volte alla qualificazione professionale continua attraverso la formazione, la ricerca, la sperimentazione e la riflessione a livello individuale, di gruppo e di comunità, in una prospettiva di apprendimento permanente.

6. Il documento del Gruppo di lavoro *QUARC_docente* (Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario), coordinato da Ettore Felisatti dell'Università di Padova, è reperibile al seguente link: <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/05/lineeguidaquarcdocente15032018.pdf>.

Più recentemente, nel 2021, l'ANVUR ha proceduto alla costituzione di un nuovo Gruppo di lavoro che ha portato alla formulazione delle *Linee guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria* (Felisatti & Perla, 2023), intese come documento quadro di chiarificazione, orientamento e proposta sulle tematiche della qualificazione e valorizzazione della didattica universitaria⁷. In continuità con il lavoro condotto dal Gruppo *QUARC_docente*, la seconda sezione del documento affronta il tema della definizione di standard e profili di competenza dei docenti universitari funzionali sia al potenziamento della qualità della didattica universitaria, sia al riconoscimento professionale dei docenti. Si afferma infatti che, a differenza di altri paesi, nel sistema italiano di istruzione superiore manca ancora un quadro di riferimento in grado di orientare la comunità accademica verso un'idea condivisa di qualità della docenza, su cui innestare e direzionare politiche e interventi volti a promuoverne il riconoscimento e lo sviluppo. Per tale ragione, a partire dalla letteratura e dai modelli internazionali, viene prefigurata un'ipotesi di framework di competenze del docente universitario inteso come proposta con valore esemplificativo, che possa rappresentare un punto di partenza e uno stimolo per procedere nella direzione della definizione di un quadro di riferimento nazionale in grado di offrire orientamenti chiari e condivisi in merito agli standard e agli indicatori di competenza da considerare per implementare, a vari livelli, azioni di valorizzazione e qualificazione della pratica professionale dei docenti.

Il framework proposto si articola nelle dimensioni illustrate nella Figura 1.4, riferite alle principali aree – tra loro interconnesse – della competenza didattica nell'istruzione superiore, offrendo per ciascuna di esse alcuni esempi di indicatori di azione e performance del docente, pensati come dispositivi esemplificativi di supporto che richiedono diversi gradi di adattamento/modifica/integrazione da parte delle singole istituzioni. Esso accoglie una visione olistica della professionalità docente, da intendersi in termini di valori, conoscenze, pratiche, orientamenti innovativi e di ricerca, in relazione al quadro complesso e plurale delle competenze didattiche che innervano e connotano il profilo della docenza universitaria.

Nella versione completa del framework (*ibidem*, pp. 20-23), le dimensioni e gli indicatori proposti vengono inoltre declinati, mediante la descrizione di esempi di attività da adattare e/o modificare in base ai contesti e agli

7. Il documento finale del Gruppo di lavoro “Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria”, coordinato da Ettore Felisatti dell'Università di Padova e da Loredana Perla dell'Università di Bari Aldo Moro, è reperibile al seguente link: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/09/Linee-Guida-riconoscimento-e-valorizzazione-docenza-universitaria_Final-1.pdf.

scopi, su tre livelli corrispondenti a diversi gradi di responsabilità (indicativi di *expertise* sempre più raffinate):

- livello base: titolari di insegnamento neoassunti e/o figure di supporto con compiti esecutivi a limitata autonomia e responsabilità;
- livello intermedio: docenti esperti e/o referenti di attività progettuali e di stimolo all'innovazione (mentor, coach, counselor, formatore, assessor, advisor, progettista, ecc.);
- livello avanzato: responsabili di strutture con compiti decisionali, di coordinamento e di *governance* in ambito centrale o periferico.

Per ciascuna delle dimensioni identificate, i diversi profili e livelli di *expertise* implicano infatti diversi compiti e quindi diverse competenze professionali.

Dimensioni	Indicatori (esempi)
Progettazione didattica	Definire obiettivi, risultati di apprendimento attesi, contenuti, struttura, attività e materiali didattici, strategie per combinarli in modo coerente e allineato
Metodologie e tecnologie per la mediazione didattica	Utilizzare strategie, metodi, strumenti e tecnologie per promuovere efficacemente (anche attraverso l'interazione docente-studenti e tra pari) processi di insegnamento-apprendimento che conducano al raggiungimento dei risultati attesi
Valutazione e autovalutazione	Progettare, costruire e utilizzare prove di valutazione sommativa e formativa, attività di self-assessment (autovalutazione) e feedback per la promozione dell'apprendimento
Documentazione e ricerca su insegnamento-apprendimento	Elaborare interventi per la raccolta di informazioni e di evidenze in merito alla didattica per riflettere, individualmente o collegialmente, sulle azioni innovative da avviare o realizzate
Apprendimento e sviluppo professionale continuo	Sviluppare l'identità personale e professionale in un'ottica di formazione continua e olistica
Comunicazione e partnership	Comunicare efficacemente e promuovere relazioni di partnership a vari livelli per il miglioramento continuo della didattica
Leadership e imprenditorialità	Assumere e interpretare ruoli di leadership per promuovere l'imprenditorialità, lo sviluppo personale e il miglioramento in campo didattico

Fig. 1.4 - Proposta esemplificativa di framework nazionale di competenze della docenza universitaria (adattamento da Felisatti & Perla, 2023)

Rispetto alle dimensioni e ai principi messi in luce nella prima parte del paragrafo attraverso l'analisi di alcuni contributi della letteratura scientifica sul tema, i framework internazionali e nazionali presi in esame ci consentono di evidenziare due ulteriori aspetti, tra loro connessi, che hanno assunto importanza centrale nella riflessione e nel dibattito sulla qualità della didattica nell'istruzione superiore e sul profilo professionale del “buon docente” universitario, ovvero «an individual commitment to both teaching development and the scholarship of teaching and learning» (Bartram *et al.*, 2019, p. 4).

Il primo aspetto si riferisce alla «consapevolezza del docente di essere anche un professionista che *apprende* (non solo che *insegna*)» (Felisatti *et al.*, 2020, p. 18):

un elemento centrale che sembra contraddistinguere il docente efficace ruota intorno alla continuità, durante l'intera carriera, del processo di apprendimento e sviluppo. I docenti efficaci cioè sembrano non smettere mai di preoccuparsi di come diventare docenti migliori, costantemente alla ricerca di qualcosa in quanto mai completamente soddisfatti del proprio impegno e del proprio lavoro (*ibidem*, p. 19).

In questa prospettiva, è necessario che ogni docente sia responsabile della propria formazione continua e punti al miglioramento continuo della propria azione didattica, non solo – come già in precedenza sottolineato – tramite l'adozione di un approccio riflessivo nei confronti dei processi di insegnamento-apprendimento, ma anche attraverso l'impegno e il coinvolgimento in specifiche opportunità e iniziative (formali e informali, individuali e collettive) di sviluppo professionale.

Il secondo aspetto è invece relativo all'esigenza di una proficua integrazione tra didattica e ricerca (Brew, 2007), declinabile su diversi piani. Da un lato ciò implica che il proprio insegnamento sia continuamente sostenuto e informato dalla ricerca nel proprio campo disciplinare, offrendo agli studenti un panorama aggiornato sullo stato di avanzamento che ne contraddistingue gli sviluppi sul piano teorico e metodologico. Dall'altro lato, si fa riferimento al rapporto tra l'insegnamento e la ricerca educativa e didattica: da questo punto di vista, per il docente è importante non solo conoscere orientamenti e risultati della ricerca sull'insegnamento e l'apprendimento per “incorporarli” nella propria azione didattica in un'ottica di pratica *evidence-based*, fondata sugli approcci e sulle metodologie che si dimostrano più efficaci nel promuovere e sostenere l'apprendimento degli studenti, ma anche impegnarsi in prima persona nella costruzione di conoscenza al riguardo, attivando percorsi di indagine sistematica sulle questioni relative all'insegnamento e all'apprendimento con l'obiettivo di migliorare la propria pratica e, più in generale, di far progredire la pratica didattica condividendo e disseminando i risultati

di tali percorsi (Kern *et al.*, 2015). Sottoporre ad analisi la propria attività di insegnamento per far emergere dati e informazioni che permettano, sulla base di evidenze scientifiche, di riflettere individualmente e collegialmente sull'efficacia dell'insegnamento, identificando problemi e possibili soluzioni, significa dotarsi di una risorsa strategica per un apprendimento permanente e un miglioramento costante dell'azione professionale (Felisatti & Perla, 2023).

1.3. La centralità dello studente come principio di fondo

Come abbiamo visto nel precedente paragrafo, parallelamente alla crescente enfasi posta sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'istruzione superiore si è progressivamente intensificato il dibattito – sul piano scientifico e politico-istituzionale – in merito a cosa costituisca e come possa essere descritto un buon insegnamento a livello accademico, configurando un panorama sempre più ampio e articolato di definizioni, principi e quadri di riferimento utili a esplicitare e chiarire le principali dimensioni, caratteristiche e competenze in grado di qualificare la pratica professionale del docente universitario. A fronte della complessità e multidimensionalità dei profili emergenti dai numerosi contributi e documenti che negli ultimi decenni hanno alimentato la riflessione e il dibattito sul tema, sembra tuttavia possibile individuare un *fil rouge* che attraversa i diversi ambiti di competenza delineati, facendoli convergere verso un principio di fondo che li sottende e li accomuna: la centralità dello studente nei processi di insegnamento-apprendimento. In altre parole, in base a tale principio, una didattica universitaria di qualità ed efficace può essere sinteticamente definita come una didattica “centrata sullo studente”.

Soprattutto a partire dal vertice ministeriale di Yerevan nel maggio del 2015, il concetto di insegnamento-apprendimento *student-centred* è stato posto al centro dell'agenda politica europea in materia di *higher education* configurandosi come il principio chiave alla base delle riforme previste per migliorare la qualità della didattica nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, una sorta di “meta-concetto” in grado di rappresentare l'insieme dei principi che definiscono le caratteristiche di un ambiente di apprendimento ottimale per gli studenti (Klemenčič, 2017). Come sottolineato nell'ambito dell'ultimo *Trends Report* dell'European University Association (EUA) *Learning and teaching in the European Higher Education Area* (Gaebel & Zhang, 2018), piuttosto che essere considerato alla stregua di una metodologia, esso è da intendersi come una “mentalità” e una “cultura” sostenute dalle teorie costruttiviste dell'apprendimento: non si tratta, dunque, di una mera

applicazione di nuovi metodi e tecniche di insegnamento, ma di un vero e proprio cambiamento culturale orientato all'adozione – a livello di sistema e istituzionale – di un “nuovo paradigma” (Barr & Tagg, 1995) attraverso cui interpretare e orientare la *mission* didattica dell'università. Il modello tradizionale e dominante nell'istruzione superiore, definito *teacher-centred* e incarnato dal formato della lezione frontale e trasmissiva, appare infatti inadeguato a rispondere ai bisogni di una popolazione di studenti sempre più ampia ed eterogenea, promuovendo qualità ed equità dei risultati di apprendimento secondo una logica inclusiva che sposta l'asse di equilibrio dalla mera selezione verso lo sviluppo di competenze il più possibile elevate per tutti gli studenti (Balzaretti, Luppi, Guglielmi & Vannini, 2018).

A questo proposito, nell'ambito dei già citati standard europei per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore (ESG, 2015), lo Standard 1.3, denominato appunto *Student-centred learning, teaching and assessment*, richiede alle istituzioni universitarie di garantire che i corsi di studio siano erogati in modo da incoraggiare gli studenti ad assumere un ruolo attivo nel processo di apprendimento, prestando attenzione sia alla progettazione ed erogazione delle attività formative sia, come abbiamo visto, alla verifica dei risultati raggiunti. Si afferma che un approccio didattico *student-centred*, in grado di contribuire in maniera sostanziale a stimolare la motivazione, l'auto-riflessione e il coinvolgimento dei discenti nel processo di apprendimento, presenta le seguenti finalità e caratteristiche generali:

- rispetta la diversità degli studenti e delle loro esigenze;
- considera e usa diverse modalità di erogazione nei diversi casi;
- impiega in modo flessibile una varietà di metodi didattici;
- valuta regolarmente le modalità di erogazione e i metodi didattici;
- incentiva l'autonomia del discente, pur garantendo guida e sostegno adeguati da parte dei docenti;
- promuove il rispetto reciproco nella relazione tra docenti e studenti.

In sostanza, il focus si sposta dall'insegnamento all'apprendimento, dal trasferimento di contenuti all'individuazione delle strategie più efficaci per consentirne un'appropriazione attiva e significativa da parte di studenti caratterizzati da profili ed esigenze diversificati. Ciò viene ribadito anche all'interno dei “Dieci principi europei per il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento” definiti dall'EUA nell'ambito del progetto EFFECT⁸, sviluppati attraverso il confronto con rappresentanti degli istituti di

8. <https://www.eua.eu/downloads/content/ten%20european%20principles%20for%20the%20enhancement%20of%20learning%20and%20teaching16102017.pdf>.

istruzione superiore europei e intesi come l'insieme delle direzioni prioritarie di sviluppo su cui le università devono investire per promuovere l'innovazione delle pratiche didattiche. Il secondo principio, in particolare, intitolato *Learning and teaching is learner-centred*, afferma che l'università dovrebbe offrire opportunità di apprendimento adeguate ai bisogni e alle capacità di studenti diversi, coltivando una cultura e un ambiente in cui gli studenti siano attivamente coinvolti come “co-creatori” in tutti gli aspetti dell'esperienza formativa e condividano la responsabilità del proprio apprendimento.

Weimer (2002, cit. in Brown Wright, 2011) riconduce a cinque aree chiave le differenze tra un approccio didattico *teacher-centred* e un approccio *student-centred*, dunque i cambiamenti verso cui tendere per promuovere il passaggio dall'uno all'altro:

1. *The balance of power in the classroom*. Se nel primo tipo di impostazione tutte le decisioni sono prese dal docente, il secondo implica una condivisione del “potere decisionale” con gli studenti (Brown Wright, 2011). Per questo nel primo caso è abitualmente prevista una programmazione puntuale e piuttosto rigida del percorso didattico, che procede seguendo i binari predefiniti dal docente, mentre nel secondo la programmazione risulta più flessibile e modificabile in base ai bisogni, agli interessi e agli stimoli emergenti in itinere dall'interazione con gli studenti (Ricchiardi, 2019), che vengono coinvolti e responsabilizzati rispetto ad alcune scelte relative a obiettivi, contenuti e attività del processo di insegnamento-apprendimento.
2. *The function of the course content*. Il primo approccio è associato a una concezione dell'apprendimento come assimilazione delle informazioni ritenute rilevanti e trasmesse dal docente, per questo il focus viene posto sulla disciplina da insegnare e sulla necessità di “coprire” i contenuti previsti dal programma del corso, in particolare le conoscenze utili per superare l'esame. Ponendo l'enfasi sul trasferimento del sapere e sulla sua acquisizione da parte dello studente, questa impostazione didattica tende a stimolare prevalentemente processi cognitivi di livello inferiore, come la memorizzazione e la comprensione. Il secondo tipo di approccio implica invece una concezione dell'apprendimento come costruzione attiva di conoscenza e, conseguentemente, il docente si focalizza sulle strategie più adeguate al fine di stimolare e supportare tale processo, favorendo un'interazione costruttiva con la materia. In questa prospettiva i contenuti del corso non sono fini a se stessi, ma vengono “utilizzati” dal docente come mezzo per aiutare gli studenti a elaborare una rappresentazione sempre più complessa e approfondita del sapere in via di acquisizione, privilegiando metodologie didattiche attive (lavoro a gruppi, *problem-based*

learning, studio di caso, *flipped classroom*, ecc.) in grado di sollecitare processi cognitivi di ordine superiore e promuovere lo sviluppo di capacità di pensiero critico e creativo, ragionamento, risoluzione di problemi (Brown Wright, 2011; Gaebel & Zhang, 2018; Ricchiardi, 2019).

3. *The role of the teacher*. Il ruolo attivo assegnato allo studente nell'ambito di un approccio didattico *student-centred* implica, necessariamente, anche una trasformazione del ruolo del docente «from “sage on the stage” to “guide on the side”» (King, 1993), in grado di agire come “facilitatore” del processo di apprendimento degli studenti considerandoli come attori protagonisti del proprio percorso di sviluppo cognitivo e personale. Altre metafore ed espressioni utilizzate in riferimento a questa riconfigurazione del ruolo di chi insegna definiscono il docente universitario come *coach* che “allena” e guida gli studenti ad apprendere, meno preoccupato di esaurire nelle lezioni tutti i contenuti del programma d'insegnamento e maggiormente focalizzato sulla promozione di strategie per apprendere efficacemente una specifica disciplina (Ricchiardi, 2019); come *scaffold*, in grado di fornire agli studenti un’“impalcatura” di sostegno per la costruzione e lo sviluppo del proprio apprendimento (Coggi, 2019); come “mediatore di processi”, chiamato ad operare soprattutto nella logica di strutturare modelli e ambienti didattici per lo sviluppo di capacità autonome di costruzione attiva della conoscenza e di apprendimento continuo (Felisatti & Clerici, 2020); come “designer dell'apprendimento” che progetta – anche di concerto con gli studenti – percorsi, spazi, attività ed esperienze didattiche in grado di attivare un confronto partecipato e costruttivo con e tra gli studenti, rendendoli protagonisti del proprio apprendimento (Scarinci & Dipace, 2019).
4. *The responsibility for learning*. In un contesto didattico incentrato sul discente i docenti condividono la responsabilità dell'apprendimento con i loro studenti, cui si richiede di partecipare attivamente al processo di apprendimento anziché limitarsi a ricevere passivamente informazioni. Per questo l'autonomia e l'autoregolazione degli studenti sono in genere considerate come elementi essenziali di un approccio *student-centred* (Klemenčič, 2017). Le strategie didattiche privilegiate nel quadro di tale approccio mirano infatti a promuovere un “atteggiamento proattivo” nell'apprendere, scoprire e riflettere in modo indipendente (Gaebel & Zhang, 2018), offrendo allo studente l'opportunità di sviluppare aspetti metacognitivi – quali il senso di autoefficacia, una motivazione intrinseca all'apprendimento, la capacità di utilizzare adeguate strategie di apprendimento e anche di gestione degli errori e degli insuccessi – trasversali ai contenuti disciplinari e parti integranti delle competenze professionali (Balzaretto *et al.*, 2018). Responsabilizzare gli studenti rispetto al proprio

apprendimento significa dotarli di competenze autoriflessive e autoregulative essenziali per monitorarlo e dirigerlo efficacemente, consentendo l'autoanalisi di quanto compreso e agito anche in funzione della costruzione di nuovi modelli interpretativi e di azione maggiormente adeguati alla risoluzione di specifici compiti o problemi e, più in generale, al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento perseguiti (Trincherò, 2021).

5. *The purpose and processes of assessment.* Nell'ambito di un approccio didattico *teacher-centred*, il docente tende a vedere la valutazione come un momento separato dalla didattica, che prevede una verifica a fine corso attraverso specifiche prove sommative finalizzate ad accertare il grado di acquisizione dei contenuti esposti a lezione e presentati nei testi d'esame. Diversamente, nel quadro di un approccio centrato sullo studente, la valutazione non serve solo a "generare voti" ma, cosa più importante, a promuovere l'apprendimento (Brown Wright, 2011). Le scelte valutative più coerenti con tale approccio afferiscono dunque al modello di valutazione formativa, in cui il docente utilizza la valutazione durante il percorso didattico come strategia a supporto del miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento (Ricchiardi, 2019) nonché come agente di coinvolgimento e responsabilizzazione (Trincherò, 2023), promuovendo anche processi di autovalutazione e/o valutazione tra pari che favoriscano l'autonomia e l'autoregolazione degli studenti. L'enfasi posta sull'attivazione e valorizzazione dei processi cognitivi superiori, più che sulla trasmissione e riproduzione del sapere, influenza inoltre le scelte effettuate in fase di valutazione sommativa, portando a privilegiare forme di verifica che sollecitino l'applicazione delle conoscenze e abilità (teoriche e pratiche) che ci si aspetta che gli studenti abbiano appreso e la manifestazione di capacità di pensiero critico e creativo, ragionamento, risoluzione di problemi (Trincherò, 2021).

In relazione ai diversi approcci o stili di insegnamento dei docenti, di tipo *teacher-centred/content-oriented* o di tipo *student-centred/learning-oriented*, sono stati condotti specifici studi volti a indagarne sistematicamente l'influenza sugli approcci o stili di apprendimento degli studenti (Coggi, 2019; Ricchiardi, 2019), con particolare riferimento alla distinzione – già richiamata nel precedente paragrafo – tra "approccio superficiale" (*surface approach to learning*) e "approccio profondo" (*deep approach to learning*) (Biggs & Tang, 2011).

Le evidenze empiriche emerse da tali ricerche (ad es. Baeten *et al.*, 2010; Nijhuis, Segers & Gijssels, 2008; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Prosser *et al.*, 2003; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999) hanno messo in luce che modalità di insegnamento trasmissive, centrate sul docente e sui

contenuti da insegnare, si associano all'assunzione di un approccio *in superficie* da parte degli studenti, prevalentemente orientati a riprodurre in maniera mnemonica quanto richiesto loro di apprendere per superare gli esami, sulla base di una motivazione perlopiù estrinseca; al contrario, un approccio alla didattica centrato sullo studente favorisce l'assunzione di un approccio all'apprendimento *in profondità*, in cui gli studenti sono intrinsecamente motivati e orientati a comprendere ed elaborare personalmente ciò che studiano.

Un approccio centrato sullo studente può dunque promuovere più alti livelli di motivazione e incrementare la qualità degli apprendimenti, ma richiede al docente un notevole investimento nella direzione di ripensare il percorso didattico nella sua globalità, effettuando scelte coerenti in tutte le fasi del processo: dall'iniziale definizione degli obiettivi formativi dei corsi in termini di risultati di apprendimento (*learning outcomes*), spostando il focus dai contenuti da trasmettere agli apprendimenti da promuovere (Gaebel & Zhang, 2018), ovvero a ciò che lo studente deve conoscere, comprendere ed essere in grado di fare/dimostrare al termine di un percorso formativo (conoscenze, abilità e competenze); alla progettazione e implementazione di attività didattiche improntate a metodi innovativi, in grado di promuovere la partecipazione attiva e costruttiva degli studenti al proprio apprendimento; fino alla scelta di modalità e strumenti di valutazione (formativa e sommativa) per monitorare/sostenere il processo di apprendimento degli studenti e per verificare i risultati raggiunti, garantendone l'allineamento con gli obiettivi previsti.

Questa riconfigurazione complessiva dei modelli di azione didattica, che modifica il ruolo del docente e la dinamica della relazione tra insegnamento e apprendimento, costituisce una rilevante sfida professionale per i docenti, chiamati a ripensare le modalità di esercizio della loro funzione mettendo in discussione concezioni e pratiche consolidate nel tempo. Ciò induce a sottolineare l'importanza di interventi specificamente finalizzati a promuovere e sostenere lo sviluppo professionale dei docenti, offrendo loro adeguate opportunità di qualificazione e miglioramento delle proprie competenze didattiche.

1.4. Formare i docenti per promuovere lo sviluppo delle loro competenze didattiche

Come precedentemente sottolineato, una comprensione condivisa di cosa si debba intendere per "didattica di qualità" nell'istruzione superiore e di cosa significhi essere un "buon docente universitario" viene ritenuta essenziale non solo per i singoli docenti, ma anche e soprattutto per sostenere

l'implementazione di strategie istituzionali volte a promuovere l'innovazione e il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento agendo, *in primis*, sulla formazione dei docenti in ambito pedagogico-didattico.

L'esigenza di specifiche iniziative al riguardo è stata posta al centro degli obiettivi strategici delineati dal Processo di Bologna, inserendosi in una più ampia cornice politico-istituzionale orientata al pieno riconoscimento dell'insegnamento come dimensione centrale della professione accademica. Il Comunicato di Yerevan del 2015 sottolinea l'importanza di riconoscere e incentivare l'insegnamento di qualità e al tempo stesso di offrire ai docenti opportunità per il miglioramento delle loro competenze didattiche, aspetti cui viene dedicata un'attenzione specifica all'interno degli *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA* approvati proprio in occasione della Conferenza Ministeriale di Yerevan. Nell'ambito delle linee guida relative allo Standard 1.5 (*Teaching staff*) si afferma, infatti, che l'adozione di un approccio didattico incentrato sullo studente impone un cambiamento del ruolo del docente e che le istituzioni accademiche hanno la piena responsabilità di supportare i docenti in tale processo di cambiamento, assicurando loro opportunità e incentivi a favore dello sviluppo professionale (ESG, 2015, p. 13). L'impegno a promuovere e sostenere iniziative istituzionali, nazionali ed europee per la formazione pedagogico-didattica dei docenti universitari viene ribadito nel successivo Comunicato di Parigi del 2018 e nel più recente Comunicato di Roma del 2020, in cui si afferma anche la volontà di esplorare possibili modalità per un migliore riconoscimento dell'insegnamento innovativo e di qualità nell'ambito dei meccanismi di premialità e progressione della carriera.

Anche il *position paper* dell'European University Association sull'apprendimento e l'insegnamento nelle università europee (EUA, 2018) evidenzia la necessità di riconoscere l'insegnamento come pratica accademica fondamentale e di un maggiore investimento, a livello istituzionale e di sistema, in programmi di sviluppo professionale che consentano ai docenti di conoscere e adottare nuovi approcci e metodi didattici. L'importanza di affrontare in modo olistico ed efficace la sfida del miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari, attraverso un impegno sinergico a tutti i livelli (nazionale, istituzionale e individuale), viene rimarcata in un successivo rapporto specificamente incentrato sul tema, in cui si afferma che «gli istituti di istruzione superiore dovrebbero incorporare lo sviluppo professionale continuo nelle loro strategie istituzionali e considerare lo sviluppo pedagogico come un processo sistematico, in cui gli accademici si impegnano per tutta la loro carriera» (EUA, 2019, p. 8).

Da tutti i documenti citati emerge con forza l'assunto che il miglioramento della qualità della didattica universitaria non può essere affidato alla

sola iniziativa e volontà dei singoli docenti, né essere perseguito mediante interventi sporadici e “frammentati”. Si tratta invece di un impegno e di una responsabilità primariamente istituzionali, rispetto a cui risulta essere strategica l’adozione di logiche di sistema e di azioni di *governance* accademica puntuali e programmate in grado di elaborare e predisporre progetti e interventi articolati, sistematici e continuativi di supporto allo sviluppo professionale dei docenti, avvalendosi a tale scopo anche di apposite e stabili strutture organizzative (Felisatti & Clerici, 2020; Giovannini, 2010). In tale prospettiva, in cui il processo di qualificazione della didattica si sviluppa attraverso interventi strutturali e di servizio secondo una politica a lungo termine centrata sulla professionalità dei docenti, la formazione di questi ultimi «diviene un’azione strategica legata ai processi di garanzia della qualità e una risorsa di sistema che deve rispondere ad alcuni criteri, ossia essere *istituzionale, continua, trasparente e riconosciuta*» (Vinci, 2022, p. 356).

1.4.1. *Orientamenti ed esperienze nel panorama internazionale*

La crescente enfasi posta sullo sviluppo professionale dei docenti quale leva strategica per migliorare la qualità dell’insegnamento e i risultati di apprendimento degli studenti nei sistemi di istruzione superiore ha condotto alla progressiva diffusione, a livello internazionale, di specifiche proposte formative finalizzate a promuovere il potenziamento delle competenze didattiche dei docenti universitari. Se alcuni contesti, come gli Stati Uniti, il Regno Unito e l’Australia, vantano una lunga tradizione al riguardo, che vede l’avvio delle prime esperienze già negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, è soprattutto a partire dagli anni Novanta che in vari Paesi europei ed extra-europei cominciano ad affermarsi pratiche consolidate e strutturate di *Faculty Development*, inteso come ambito di intervento inerente alla programmazione e realizzazione di attività formative rivolte al personale docente neoassunto e in servizio al fine di migliorare i processi di insegnamento-apprendimento e la qualità dell’offerta didattica istituzionale (Scarinci & Dipace, 2019).

Focalizzando l’attenzione sui percorsi formativi di natura “formale”, che rappresentano la tipologia più comune tra le iniziative di *Faculty Development*⁹,

9. Come indica la classificazione proposta da Steinert (2010), le azioni di *Faculty Development* comprendono modalità diversificate di sviluppo professionale, che possono essere di tipo individuale o collettivo e di natura formale o informale. Tra gli approcci informali individuali si rintraccia l’apprendimento autodiretto attraverso l’esperienza e la riflessione, anche supportato da specifiche attività di consulenza, mentre il *peer mentoring* e la *peer observation* costituiscono esempi di approcci sempre individuali ma maggiormente formalizzati. Le

uno sguardo al panorama internazionale rivela l'esistenza di un quadro articolato e diversificato in termini di approcci e caratteristiche, che di seguito proveremo soltanto a tratteggiare riconducendo la variabilità emergente ad alcune principali categorie di analisi.

Un primo rilevante elemento di differenziazione può essere individuato nel tipo di *soggetto promotore e organizzatore* dei percorsi di formazione. A questo proposito, appare significativo il fatto che, in buona parte dei casi, tale soggetto sia costituito da specifiche strutture organizzative, ovvero da appositi centri o unità – variamente denominati ma identificabili sotto la comune “etichetta” di *Teaching and Learning Centers* (TLCs) (Kloos *et al.*, 2021) – con una propria autonomia organizzativa, dotati di risorse dedicate e aventi la *mission* di promuovere la qualità e l'innovazione della didattica universitaria e lo sviluppo professionale dei docenti. Si tratta di strutture che operano prevalentemente a livello istituzionale e, meno frequentemente, interistituzionale; nella maggioranza dei casi, il TLC è un centro universitario che pianifica ed eroga servizi a favore di tutti i docenti dell'ateneo, mentre in altri casi a tale organismo centrale si affiancano unità decentrate – solitamente denominate ADU o EDU (*Academic o Educational Development Unit*) – afferenti a singoli dipartimenti o facoltà (Kalman, 2008; Lotti *et al.*, 2022). Benché l'esistenza di tali strutture non rappresenti una condizione indispensabile per l'implementazione di iniziative formative, che risultano attivate da singoli dipartimenti, facoltà o università anche in assenza di appositi centri o unità, la crescente diffusione dei TLCs – ampiamente presenti soprattutto in contesto americano e nordeuropeo (Fondazione CRUI, 2018; Perla, 2022) – testimonia l'impegno ad affrontare la questione dello sviluppo professionale dei docenti mediante azioni di *governance* organiche e strutturali. A tale riguardo, si rileva che le istituzioni che dispongono di un TLC non solo hanno maggiori probabilità di offrire ai docenti programmi e corsi di formazione pedagogico-didattica, ma tendono anche a promuovere il miglioramento dell'insegnamento in modo più sistematico, attraverso un insieme più articolato di misure e opportunità (Gaebel & Zhang, 2018). I servizi offerti dai TLCs, infatti, sono spesso di diversa natura e possono essere ricondotti a quattro principali macro-tipologie di azioni/attività (Lotti *et al.*, 2022):

1. *Attività formative*: questa tipologia comprende la proposta di attività formative di natura formale (quali corsi, workshop, seminari, conferenze e

comunità di pratica, intese come gruppi di docenti che intraprendono un percorso attivo e collaborativo finalizzato al miglioramento delle pratiche didattiche (Felisatti & Perla, 2023), rientrano tra gli approcci collettivi di tipo informale, mentre gli approcci collettivi formali comprendono vari tipi di iniziative formative più strutturate (quali corsi, workshop e seminari).

simposi) su temi legati alla didattica universitaria, realizzate in modalità presenziale ma anche blended e online, che possono eventualmente portare come esito finale alla certificazione di competenze nell'insegnamento universitario;

2. *Attività di consulenza*: questa tipologia concerne l'offerta di servizi di consulenza e supporto personalizzati che possono vertere sulla risoluzione di specifici problemi riscontrati nella pratica didattica, sull'individuazione di approcci e strategie alternativi e innovativi per favorire l'apprendimento degli studenti, ma anche sulla progettazione o ri-progettazione di un corso nel suo complesso in termini di obiettivi, metodologie didattiche, modalità e strumenti di valutazione;
3. *Attività di ricerca*: questa tipologia si riferisce alla promozione e al supporto (anche attraverso appositi finanziamenti) di progetti di ricerca e sperimentazioni volti all'innovazione e al miglioramento della didattica;
4. *Attività di supporto alla didattica*: in questa tipologia possono essere inclusi diversi tipi di interventi, dalla predisposizione di archivi di risorse multimediali sui temi della didattica universitaria (materiali video, guide, tutorial, riviste, volumi...) disponibili per la consultazione, all'attivazione e supporto di comunità di pratica e di processi di *mentoring* e *peer observation*, all'istituzione di premi e riconoscimenti per individui, gruppi di lavoro o dipartimenti al fine di riconoscere e incentivare attività didattiche innovative.

Un secondo importante fattore di diversificazione può essere rintracciato nelle *modalità di partecipazione* dei docenti, per i quali la frequenza dei percorsi di formazione può rappresentare una scelta autonoma legata a bisogni, interessi e motivazioni personali oppure derivare da un'esplicita richiesta connessa al proprio ruolo. A questo proposito, si rileva che solo poche università hanno formalmente reso obbligatoria una formazione pedagogico-didattica del personale docente, mentre nella grande maggioranza dei casi – anche in presenza di appositi centri e strutture istituzionali – le iniziative formative finalizzate al miglioramento delle competenze didattiche sono facoltative e prevedono un'adesione volontaria da parte dei singoli docenti. Per quanto riguarda i casi di partecipazione obbligatoria, si tratta prevalentemente di interventi di *initial* o *entry training*, cioè rivolti a personale neoassunto e ad inizio carriera (*new* o *junior staff*) anche ai fini dell'eventuale conseguimento di una certificazione finale che attesti le competenze acquisite e abiliti all'insegnamento; tali interventi di formazione iniziale si inseriscono inoltre in contesti diversificati: accanto ad alcuni Paesi in cui la frequenza dei corsi da parte dei docenti "novizi" è stata resa obbligatoria da un'apposita normativa nazionale (ad es. la Svezia, la Norvegia o il Regno

Unito) vi sono infatti situazioni in cui, in assenza di chiare direttive sul tema da parte dei governi, tale decisione è stata assunta nell'ambito dei regolamenti adottati dalle singole università (Giovannini, 2010; Gaebel & Zhang, 2018; Kalman, 2008).

I percorsi formativi attivati si differenziano anche in base al tipo di *destinatari* previsti (Giovannini, 2010). Se in molti casi il *target group* al quale si rivolgono risulta di tipo “trasversale”, cioè composto da docenti diversificati per posizione accademica, esperienza di insegnamento e ambito disciplinare di riferimento, altre iniziative coinvolgono invece specifiche categorie di docenti definite in base a una o più delle caratteristiche appena citate. Come abbiamo visto, ad esempio, i corsi di natura obbligatoria sono prevalentemente rivolti ai docenti più giovani, inesperti e ad inizio carriera; i corsi organizzati da singoli dipartimenti o facoltà piuttosto che da centri universitari o interistituzionali tendono invece a riguardare più spesso gruppi di docenti omogenei quanto a disciplina. Entrambe le situazioni (*target group* trasversale/specifico) presentano particolari vantaggi: nel primo caso, la possibilità di confrontarsi con colleghi provenienti da vari contesti e con diverso grado di esperienza su temi e questioni di interesse e rilevanza comuni inerenti ai processi di insegnamento-apprendimento; nel secondo, la possibilità di condividere lo stesso linguaggio e di focalizzare maggiormente l'attenzione su aspetti e problemi didattici specifici delle singole discipline.

Per quanto concerne la *durata* dei percorsi formativi, anche in questo caso la situazione appare estremamente variegata (Giovannini & Rosa, 2012; Kalman, 2008). Semplificando, da un lato si possono individuare corsi e workshop di breve durata, che prevedono un numero limitato di ore scandite in uno o più incontri, dall'altra programmi di lunga durata estesi nel tempo, che prevedono svariate ore di formazione su lunghi archi temporali.

In relazione a *obiettivi e contenuti* della formazione, che rappresentano un ulteriore elemento distintivo, emerge in generale – e in linea con le sfide e le priorità delineate dalle politiche europee e internazionali in materia di *higher education* – una forte attenzione per l'insegnamento-apprendimento incentrato sullo studente e per la definizione e valutazione dei risultati dell'apprendimento (Gaebel & Zhang, 2018). Tuttavia, al di là della convergenza su tali finalità e tematiche di fondo, si rileva anche per questo aspetto una notevole eterogeneità di opzioni (Amundsen & Wilson, 2012), che variano anche in funzione di fattori quali la durata dei percorsi e il tipo di destinatari cui si rivolgono. Da questo punto di vista, i corsi di breve durata tendono più spesso a concentrarsi sull'acquisizione o il miglioramento di specifiche conoscenze, abilità e tecniche di insegnamento; quelle connesse all'*eCompetence* dei docenti e all'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica costituiscono, ad esempio, un contenuto formativo attualmente

molto diffuso (Gaebel & Zhang, 2018). I programmi di formazione più estesi nel tempo tendono invece a porsi anche obiettivi più “ambiziosi”, quale il cambiamento delle concezioni dei docenti relative all’insegnamento e all’apprendimento attraverso il sostegno alla riflessione individuale; il modello definito come *conceptual change approach*, al quale fanno riferimento alcune esperienze formative (ad es. Ho *et al.*, 2001; Hubbal *et al.*, 2005; Sandretto *et al.*, 2002; Trigwell *et al.*, 2011), mira ad esempio a favorire l’esplicitazione e messa in discussione delle teorie e convinzioni implicite dei docenti quale presupposto per promuovere il cambiamento delle loro pratiche didattiche e una postura riflessiva nel proprio agire professionale. Per quanto riguarda i destinatari previsti, sembra che non vi siano particolari differenziazioni negli obiettivi e contenuti dei percorsi formativi in base alla posizione accademica dei partecipanti, anche perché in molti casi le iniziative attivate si rivolgono a docenti di diversa età, esperienza e ruolo; tali aspetti tendono invece a variare a seconda che il corso si rivolga o meno a gruppi di docenti omogenei per area disciplinare di afferenza: quando ciò si verifica, infatti, obiettivi e contenuti tendono ad essere declinati sulla didattica disciplinare, dunque su aspetti e problemi connessi a specifici campi di insegnamento, mentre gli interventi formativi rivolti a docenti eterogenei per disciplina tendono a incentrarsi su temi e questioni di interesse generale e trasversale inerenti alla progettazione curricolare, all’uso di metodologie e strategie didattiche innovative di tipo partecipativo e collaborativo, alla relazione con gli studenti, alla valutazione degli apprendimenti. Seppure appaiano ancora relativamente poco diffusi, negli ultimi anni si rileva inoltre una certa attenzione per corsi relativi all’insegnamento-apprendimento delle *generic skills*, ovvero a come sostenere gli studenti nello sviluppo di competenze “generiche” come quelle imprenditoriali o di cittadinanza (Gaebel & Zhang, 2018).

Il panorama internazionale appare nel complesso più omogeneo qualora si considerino *approcci e metodi formativi* privilegiati per l’impostazione e l’erogazione dei percorsi. A tale riguardo, si riscontra infatti la presenza di un orientamento generale all’adozione di “approcci misti” in cui la classica lezione frontale, utile in determinati momenti del percorso per introdurre i docenti a specifici contenuti e per creare basi di conoscenza condivise, viene utilizzata in combinazione a metodologie e strategie didattiche di natura attiva e partecipativa, dunque sostanzialmente coerenti ai principi che i corsi stessi intendono promuovere per favorire una didattica universitaria più centrata sullo studente e sui suoi processi di apprendimento (Amundsen & Wilson, 2012; Giovannini, 2010). Il riferimento a metodi quali il *cooperative learning* o il *problem-based learning* e l’impiego di strategie didattiche quali discussioni guidate, lavori di gruppo, studi di caso o attività di *role-play* e *microteaching* mirano infatti a promuovere la motivazione e il

coinvolgimento dei partecipanti, la co-costruzione della conoscenza attraverso il confronto tra pari e lo scambio di esperienze e punti di vista, la contestualizzazione e applicazione dei contenuti dell'apprendimento mediante un'interazione ricorsiva tra teoria e pratica professionale.

Per concludere la breve disamina proposta in questo paragrafo, si ritiene opportuno accennare al fatto che, come in parte già emerso in alcuni punti della trattazione (ad esempio prendendo in esame le tipologie di servizi tipicamente offerti dai TLCs), molte istituzioni accademiche perseguono l'obiettivo di riconoscere e sostenere la qualità della didattica mediante ulteriori azioni oltre a quella rappresentata dall'implementazione di programmi e corsi di formazione pedagogico-didattica per i propri docenti. A questo proposito, sebbene l'offerta di percorsi formativi formali si confermi quale tipologia di intervento più comune e diffusa, dall'indagine *Trends 2018* promossa dall'EUA emerge ad esempio che due terzi delle università europee che hanno risposto all'indagine hanno fatto riferimento anche ad altri tipi di iniziative, vale a dire:

- *team teaching*: due o più docenti preparano e tengono insieme corsi o lezioni, collaborando in uno sforzo congiunto finalizzato a rendere più efficace la pratica didattica;
- *portfolios*: attraverso tale dispositivo i docenti documentano le loro pratiche didattiche (ad es. materiali didattici, forme di valutazione degli studenti, ecc.) e riflettono sulle pratiche documentate;
- *peer feedback system*: i docenti si scambiano sistematicamente feedback reciproci sulle rispettive pratiche didattiche con lo scopo di migliorare l'insegnamento;
- *research on learning and teaching*: promuovere la ricerca sui processi di insegnamento e apprendimento contribuisce a migliorare l'autoconsapevolezza dell'istituzione nei confronti della propria offerta formativa;
- *recognition of good teaching (e.g. awards, incentives)*: i premi per l'eccellenza nell'insegnamento, assegnati a singoli docenti o, meno comunemente, a gruppi di lavoro, costituiscono un altro mezzo per accrescere l'attenzione sulla didattica.

1.4.2. Iniziative e progetti nel contesto italiano

Il confronto con il panorama internazionale mette in evidenza il ritardo del sistema universitario italiano nel rispondere alle sollecitazioni provenienti dagli indirizzi strategici inerenti alla qualificazione della didattica e della professionalità dei docenti nell'istruzione superiore.

Se alcune iniziative formative volte a sostenere lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari cominciano a essere promosse in particolare a partire dal secondo decennio del Duemila, ciò avviene nel quadro di uno scenario nazionale che complessivamente appare “a macchia di leopardo” (Perla, 2022), caratterizzato da approcci “frammentati” e «disconnessi dagli obiettivi dell’organizzazione, percepiti come un “lusso” o come un costo non necessario (anche perché non oggetto di valutazione), localizzati a livello di dipartimento e non di sistema [...]» (Perla & Vinci, 2021, p. 13). A questo proposito, dai dati pubblicati nel 2016 nell’ambito dell’indagine condotta dall’Osservatorio Università-Imprese della Fondazione CRUI per studiare le azioni di sistema intraprese in relazione ad alcuni temi strategici delle politiche universitarie, alla quale ha preso parte il 75% degli Atenei italiani, emerge che soltanto il 12% degli Atenei coinvolti risultava aver promosso negli ultimi due anni attività di formazione del corpo docente finalizzate al miglioramento della didattica. Si trattava inoltre, per lo più, di esperienze generate dal basso, con risorse interne e senza alcuna valorizzazione istituzionale (Fondazione CRUI, 2016).

Negli ultimi anni, tuttavia, la spinta alla definizione di strategie istituzionali per la valorizzazione e qualificazione della docenza universitaria da parte delle università italiane e dei loro organi di *governance* sembra aver subito un’accelerazione, segnalando il progressivo affermarsi di un’attenzione più sistematica e organizzata al tema della formazione e dell’aggiornamento dei docenti da parte del mondo accademico (Piazza & Rizzari, 2020). Un indicatore in tal senso è costituito dalla crescente diffusione di progetti e iniziative di *Faculty Development* promossi da singoli Atenei, testimoniata da alcune recenti pubblicazioni – spesso legate alla realizzazione di conferenze e convegni sul tema – mirate a offrire una panoramica e una ricognizione delle esperienze formative che si stanno sperimentando a livello locale in molte università italiane (ad es. Corbo, Michelini & Uricchio, 2019; Lotti & Lampugnani, 2020; Lotti *et al.*, 2023).

Rispetto a tale molteplicità ed eterogeneità di esperienze, ci limiteremo qui a citare alcuni progetti che si contraddistinguono per un particolare livello di strutturazione ed estensione.

Il primo è il progetto PRODID (*Preparazione alla PROfessionalità Docente e Innovazione Didattica*), avviato nel 2016 dall’Università di Padova¹⁰

10. Nell’ottica di promuovere la costruzione di network per la valorizzazione e qualificazione della didattica universitaria, il progetto ha poi portato alla strutturazione di una rete di università italiane impegnate in un percorso comune di analisi e supporto della docenza universitaria e alla conseguente costituzione, nel 2017, dell’*Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell’apprendimento e dell’insegnamento in Università* (ASDUNI). Ciascuno dei sette Atenei (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova,

con l'obiettivo di sviluppare strategie di supporto ai docenti per promuovere la crescita delle loro competenze pedagogico-didattiche e un ripensamento delle loro pratiche nella prospettiva di una maggiore centralità dello studente (Felisatti & Serbati, 2014, 2015). Il progetto è stato pensato in una logica di sistema per proporsi come esperienza preparatoria alla costituzione e formalizzazione, presso l'Ateneo patavino, di un *Teaching and Learning Center* inteso come polo permanente di studio e di ricerca sulla professionalità docente e di supporto all'innovazione e al miglioramento continuo della didattica.

Dopo una fase preliminare di analisi del contesto di riferimento volta in particolare a far emergere rappresentazioni, pratiche e bisogni formativi dei docenti in relazione a diverse dimensioni della didattica, il progetto ha previsto la predisposizione di un piano formativo definito sulla scorta di una ricognizione di modelli di pratiche formative consolidati e accreditati a livello internazionale. Più nello specifico, è stata prevista l'implementazione di un percorso formativo multilivello articolato in interventi di *formazione di base* rivolta ai docenti neoassunti, a prevalente carattere informativo-applicativo e relativa a temi fondamentali della didattica a livello progettuale, metodologico e valutativo, e in interventi di *formazione mirata* rivolta ai docenti in servizio, di carattere pratico-esprienziale e centrata su alcuni aspetti specifici dell'insegnamento-apprendimento (ad es. le metodologie *learning-based*, l'uso delle tecnologie, ecc.). In entrambi i casi, le attività formative includono momenti d'aula tenuti da esperti, esperienze laboratoriali, attività di simulazione e di scambio tra pari allo scopo di promuovere la creazione di "comunità di apprendimento" in cui i docenti coinvolti costruiscano e condividano insieme una cultura della ricerca e dell'innovazione per il miglioramento della propria azione professionale.

Accanto a tali percorsi formativi, il progetto ha previsto due ulteriori linee di intervento: da un lato la costituzione di un pool di esperti nel campo della progettazione e gestione della didattica – individuati tra i docenti in servizio dell'Ateneo e denominati *Learning Teaching Designers (LTD)* – e la loro partecipazione a uno specifico percorso formativo volto a prepararli a esercitare verso i docenti più giovani funzioni di *mentoring*, *coaching* e *scaffolding* nell'ottica di valorizzare l'apprendimento tra pari e in particolare tra senior/junior; dall'altro lato il coinvolgimento di alcuni corsi di laurea maggiormente impegnati sui temi dell'innovazione didattica con i quali avviare, in base alle esigenze in essi presenti, attività di sperimentazione assistita sul

Torino) costituenti tale rete ha aderito al progetto PRODID e promosso al proprio interno azioni e iniziative formative mirate al supporto dell'innovazione didattica e della professionalità docente (Felisatti, 2018).

campo (“cantieri”) per migliorare e innovare i processi di insegnamento e apprendimento.

Un’ulteriore esperienza di rilievo nel panorama nazionale è costituita dal progetto IRIDI (*Incubatore di Ricerca Didattica per l’Innovazione*) promosso dall’Università di Torino (Coggi, 2019; Coggi & Ricchiardi, 2018, 2020). Avviato nel 2016, il progetto ha previsto l’elaborazione di un modello di intervento formativo rivolto al corpo docente dell’Ateneo per promuovere l’innovazione e la qualità dell’insegnamento, definito a partire dall’analisi della letteratura internazionale sui modelli di formazione dei docenti universitari e sulla didattica efficace in contesto universitario.

Il percorso formativo pianificato è stato poi realizzato per la prima volta durante l’anno accademico 2017-2018, coinvolgendo 50 docenti provenienti da diversi Dipartimenti dell’Ateneo che hanno aderito liberamente alla proposta. Oltre a configurarsi come un percorso medio-lungo, articolato in 30 ore in presenza e 30 a distanza distribuite nell’arco di un semestre, il corso IRIDI si configura quindi come un programma di tipo “pedagogico-trasversale”, indirizzato a docenti eterogenei per disciplina, esperienza accademica e ruolo, nell’ottica di consentire e promuovere un confronto ricco di prospettive evitando un’eccessiva focalizzazione su questioni disciplinari specifiche.

In termini di contenuti, esso si snoda intorno a temi specifici riferibili alla didattica, proponendo la transizione da una concezione *teacher-centred* ad una *student-centred* e dunque un focus sulle strategie utili per favorire un apprendimento attivo e significativo, e alla valutazione, non solo in termini di procedure atte a garantire validità e affidabilità delle prove d’esame ma anche di pratiche di valutazione formativa utili a sostenere e regolare i processi di insegnamento-apprendimento.

In relazione ai temi individuati, il corso mira a promuovere un apprendimento trasformativo attraverso l’impiego di strategie di coinvolgimento attivo dei partecipanti in un processo di riflessione e innovazione, secondo un iter che procede dall’analisi delle rappresentazioni e delle pratiche abituali dei partecipanti per stimolare l’autovalutazione e la rielaborazione personale anche attraverso il confronto tra i colleghi fino alla pianificazione di azioni migliorative delle proprie pratiche e alla condivisione/discussione dei cambiamenti avviati.

Dopo la prima edizione nell’a.a. 2017-2018, il programma di formazione IRIDI è proseguito e si è progressivamente sviluppato su tre livelli (Coggi, 2022): i percorsi IRIDI START, corsi di ingresso o di primo livello destinati ai ricercatori, specie neoassunti; i percorsi IRIDI FULL, corsi di secondo livello o di sostegno professionale indirizzati ai docenti in servizio, appartenenti a tutte le fasce e con esperienza didattica pregressa più o meno lunga;

i percorsi IRIDI ADVANCED, corsi di approfondimento su temi particolari (quali le *soft skill* o gli ambienti di apprendimento digitali) riservati a coloro che hanno già terminato uno dei due percorsi precedenti. Al 2022, la formazione implementata secondo il modello IRIDI aveva raggiunto complessivamente 785 docenti dell'Università di Torino, ovvero il 35,2% del personale docente appartenente all'organico di Ateneo.

Oltre all'intensificarsi dei progetti e delle iniziative formative promosse dai singoli Atenei per offrire ai propri docenti opportunità di sviluppo professionale sui temi della didattica, anche la nascita di numerosi *Teaching and Learning Centers* – sulla scorta di quanto realizzato a livello internazionale – testimonia la progressiva affermazione, nel nostro Paese, di un'attenzione specifica per le pratiche di *Faculty Development*, che in varie realtà universitarie stanno assumendo negli ultimi anni forme sempre più definite e in continua evoluzione (Scarinci & Dipace, 2019).

In base a un'analisi delle esperienze in corso in ambito nazionale, nel Rapporto 2018 curato dall'Osservatorio Università-Imprese della Fondazione CRUI si afferma che il modello di TLCs emergente in Italia, definito “riflessivo-trasformativo”, appare orientato alle seguenti principali finalità (Fondazione CRUI, 2018):

- rendere oggetto di riflessione collettiva e validazione le caratteristiche delle pratiche di insegnamento dei docenti;
- promuovere l'autovalutazione e l'implementazione di sperimentazioni innovative in una logica di ricerca didattica;
- favorire scambi, confronti e collaborazione tra i docenti;
- elaborare, condividere e validare repertori di pratiche tratte dall'esperienza e dalla ricerca sulle metodologie di insegnamento e apprendimento nei contesti dell'*Higher Education*.

Vengono inoltre individuati alcuni aspetti trasversali ai TLCs fondati nelle università italiane, in particolare:

- la focalizzazione degli interventi di formazione dei docenti su aspetti rilevanti della progettazione e dell'azione didattica e sugli aspetti valutativi, con un'attenzione a promuovere uno sguardo riflessivo sulla propria professionalità;
- l'adozione di metodologie attive e collaborative nello svolgimento delle attività formative (studi di caso, esercitazioni, lavori di gruppo...), per favorire il coinvolgimento dei partecipanti e la trasposizione di questi metodi nella propria pratica didattica;

- la prevalenza di iniziative formative rivolte a docenti provenienti da diversi Dipartimenti e con vari livelli di esperienza, in cui si valorizzano approcci *problem-based* e *practice-based* a partire da tematiche e questioni trasversali ai vari ambiti disciplinari;
- la promozione di una postura di ricerca collaborativa rispetto ai temi della didattica nell'ottica di validare e condividere metodologie e pratiche innovative attuate all'interno dei propri corsi, favorendo una cultura del miglioramento basata sulla co-costruzione di conoscenze ed evidenze sui processi di insegnamento-apprendimento.

Sembra dunque che, pur tra luci e ombre e con evidenti ritardi rispetto al trend internazionale, anche il sistema di istruzione superiore italiano si stia avviando a percorrere la “strada obbligata” dell’investimento istituzionale nel miglioramento della didattica e della professionalità dei docenti attraverso azioni di formazione promosse dagli Atenei, che costituisce oggi un aspetto fondamentale dello sviluppo delle istituzioni universitarie.

2. Le potenzialità della videoanalisi per la formazione dei docenti

2.1. La videoanalisi come dispositivo formativo per lo sviluppo della professionalità docente

Tra i diversi ambiti in cui il video come dispositivo formativo ha trovato applicazione e crescente diffusione negli ultimi decenni, quello della formazione degli insegnanti appare caratterizzato da un panorama particolarmente ricco e articolato di studi ed esperienze. Come testimoniano l'ampiezza e gli sviluppi della letteratura internazionale sull'argomento, l'uso dei video nella ricerca educativa per esaminare e migliorare l'insegnamento si è intensificato nel tempo e programmi basati su procedure di videoanalisi sono stati progettati e implementati – in base a differenti finalità e approcci – tanto nella formazione iniziale dei futuri insegnanti quanto nella formazione continua degli insegnanti in servizio (ad es. Gaudin & Chaliès, 2015; König *et al.*, 2022; Santagata *et al.*, 2021), ma anche nella formazione in ingresso rivolta agli insegnanti neoassunti durante la fase cosiddetta di *induction* (ad es. Mangione & Rosa, 2017; West *et al.*, 2009). Accanto ai percorsi e ai setting di natura formale, va inoltre ricordata la diffusione di interessanti esperienze di apprendimento collaborativo – facilitate dallo sviluppo di piattaforme online di *video sharing* generaliste e specifiche per il campo educativo (Calvani *et al.*, 2014; Micheletta, 2014) – centrate sulla discussione/riflessione condivisa all'interno di gruppi di insegnanti che scelgono di analizzare insieme sequenze di insegnamento videoregistrate per migliorare le proprie competenze didattiche, esperienze che in alcuni casi – come quello dei *Video Club* o del *Lesson Study*, su cui torneremo nel prosieguo del capitolo – hanno contribuito a delineare specifici modelli per lo sviluppo professionale degli insegnanti.

In generale, al di là delle differenze in termini di approcci, procedure e strumenti, l'uso dei video a scopi formativi presenta alcuni vantaggi su cui sembra esservi accordo unanime in letteratura.

In primo luogo, in linea con il modello di *experiential learning* proposto da Kolb (1984) per l'apprendimento in età adulta, il video offre la possibilità di un aggancio con l'esperienza, con l'analisi di situazioni didattiche in contesti reali, favorendo proficui processi di interazione ricorsiva tra teoria e pratica (ad es. Santagata, Zannoni & Stigler, 2007; Santagata & Yeh, 2014; Seidel, Blomberg & Renkl, 2013). A questo proposito, Sherin e van Es (2009) affermano che la crescente popolarità dei video riflette in parte la recente enfasi sull'adozione di approcci formativi di tipo *practice-based*, fortemente orientati alla pratica professionale, in cui gli insegnanti hanno l'opportunità di apprendere tramite esempi, simulazioni e rappresentazioni autentiche di azioni di insegnamento (proprie e altrui). Le evidenze della ricerca educativa sul tema suggeriscono infatti che il riferimento a situazioni pratiche e concrete, accompagnato da attività di riflessione e confronto, incrementa l'efficacia della formazione degli insegnanti (Hattie, 2009).

In questo senso, il video può essere pensato come un'esperienza di insegnamento di "seconda mano", che consente di immergersi in una situazione d'aula senza le pressioni, responsabilità e preoccupazioni legate all'urgenza dell'agire immediato (Blomberg *et al.*, 2013; 2014). Come sottolinea Brunvand (2010, pp. 248-249)

Videos are an effective way to immerse teachers in issues, problems, and solutions of teaching practice by providing an authentic context within which teachers can situate their learning. Using video to situate learning within complex classroom settings encourages deep analysis and higher order thinking [...] while providing a common ground for teachers to explore and discuss issues of practice. Videos allow teachers to peer vicariously into real classrooms, which is the context within which teaching ultimately takes place [...]. They situate learning within authentic examples of teaching and give teachers the opportunity to solve realistic problems rather than deal only with hypothetical or abstract scenarios.

In secondo luogo, e in connessione al precedente aspetto, vi sono poi i vantaggi generalmente associati alle procedure di osservazione sistematica "in differita" supportata da videoregistrazione rispetto a quelle di osservazione dal vivo "in tempo reale". In particolare, il video fornisce una registrazione permanente che restituisce la situazione ripresa nella sua complessità, catturandone le molteplici componenti e consentendo all'osservatore di esaminarla e riesaminarla più volte, con diversi obiettivi e da differenti prospettive; offre l'opportunità di un'osservazione più analitica, puntuale e approfondita, permettendo di "scomporre" la complessità delle situazioni e delle pratiche e di soffermarsi su dettagli che potrebbero sfuggire a un primo sguardo, anche grazie alla possibilità di interrompere la visione e di rivedere determinati segmenti; favorisce inoltre il passaggio da una dimensione

individuale a una dimensione collettiva nell'osservazione, in quanto il medesimo video può essere condiviso tra più osservatori in un'ottica di analisi intersoggettiva fornendo un punto focale comune attorno al quale gli insegnanti possono discutere e riflettere sulla pratica e collaborare per costruire conoscenze sull'insegnamento (ad es. Brunvand, 2010; Gola, 2021; Hatch & Grossman, 2009; Stigler, Gallimore & Hiebert, 2000).

Il modo in cui tali vantaggi di ordine generale associati all'uso dei video sono stati messi a frutto nell'ambito di specifici percorsi ed esperienze, così come il tipo di risultati ottenuti in termini di crescita professionale degli insegnanti partecipanti, variano, tuttavia, a seconda degli approcci di riferimento e delle metodologie formative adottate. Come tutti i dispositivi tecnologici a supporto dei processi educativi, anche il video è, di per sé, soltanto uno strumento, le cui potenzialità come risorsa per l'apprendimento dipendono da *come* e *perché* viene utilizzato.

A questo proposito, pur essendo arduo offrire un quadro di sintesi di un dibattito molto ampio e articolato, cercheremo qui di proporre una disamina centrata su due focus: il primo concerne gli sviluppi degli approcci all'uso dei video nella formazione degli insegnanti in termini di finalità e processi privilegiati; il secondo i principali aspetti da considerare sul piano delle scelte metodologiche e procedurali relative alla progettazione e strutturazione del setting formativo in cui il video si inserisce.

Infine, prenderemo in esame le risultanze della ricerca empirica inerente all'efficacia della formazione *video-based*, considerando le principali evidenze emerse dalla letteratura sul tema circa l'impatto della videoanalisi su diverse dimensioni della professionalità degli insegnanti.

2.2. Approcci all'uso dei video nella formazione degli insegnanti

In relazione al primo ambito tematico è possibile affermare che, a partire dalle prime e pionieristiche esperienze di *microteaching* presso l'Università di Stanford negli anni Sessanta (Allen & Clark, 1967; Johnson, 1967), l'uso dei video nella formazione degli insegnanti è stato proposto nel tempo in base a finalità e approcci anche molto diversi tra loro, influenzati dai cambiamenti che negli ultimi decenni hanno riguardato il modo stesso di concepire gli obiettivi della formazione degli insegnanti nonché dagli sviluppi delle tecnologie digitali.

Per quanto concerne il primo aspetto, l'evoluzione delle modalità di impiego del video a scopi formativi va collocata e compresa nel quadro del più generale mutamento di prospettiva che ha portato a spostare il focus, nella

formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, dall'acquisizione di specifiche tecniche di insegnamento allo sviluppo di capacità di riflessività e giudizio professionale, che consentano al docente di analizzare e valutare le proprie pratiche e agire in modo didatticamente efficace in situazioni complesse, caratterizzate dall'intervento e dall'interazione di una molteplicità di variabili (Bonaiuti, Santagata & Vivanet, 2017). Sulla scia di una tradizione di pensiero che parte da Dewey (1961) per arrivare fino a Schön (2006) e all'affermazione di un modello di insegnante come “professionista riflessivo”, la formazione degli insegnanti è stata sempre più sganciata da una connotazione meramente tecnico-razionale – ritenuta incapace di fornire risposte alle esigenze e agli imprevisti che si determinano nei contesti reali – e centrata invece sulla possibilità di promuovere competenze di riflessione critica sulla qualità delle prassi didattiche, di osservazione e analisi dei diversi fattori in gioco in specifiche situazioni d'aula, di direzionamento intenzionale dell'azione sulla base di decisioni informate dalle proprie conoscenze di contesto, di natura pedagogico-didattica e dalle evidenze della ricerca educativa (Bonaiuti, Santagata & Vivanet, 2017; Pedone & Ferrara, 2014).

Per quanto riguarda il secondo aspetto, il cambiamento degli approcci all'uso del video nella formazione degli insegnanti va indubbiamente messo in relazione anche con il passaggio dalle tecnologie analogiche a quelle digitali e con gli sviluppi di queste ultime, che hanno reso il processo più semplice, economico e versatile e prefigurato inedite modalità di impiego. La digitalizzazione dei file ha consentito la miniaturizzazione dei dispositivi tecnologici dotati di videocamera, incrementandone l'usabilità e abbattendone i costi, dunque favorendone un'ampia diffusione; alla facilità di produzione ed *editing* di video digitali si è inoltre affiancato un aumento esponenziale delle possibilità di fruizione e condivisione sul web. Tutto ciò ha notevolmente esteso le potenzialità e funzionalità del video in campo educativo, contribuendo a delineare nuove prospettive per la formazione degli insegnanti supportata dalla videoanalisi (ad es. Calvani *et al.*, 2014; Micheletta, 2014; Santagata *et al.*, 2021; Seidel *et al.*, 2011).

2.2.1. Dall'imparare a insegnare all'imparare a riconoscere, interpretare e riflettere

Dall'analisi di alcune proposte di classificazione rintracciabili nella letteratura sul tema, emerge che gli approcci all'uso del video nella formazione degli insegnanti vengono sostanzialmente ricondotti – sulla base degli obiettivi di apprendimento perseguiti e dei presupposti sottesi – a due macro-categorie generali, diversamente denominate dai vari studiosi ma affini in

termini di significato. Seidel, Blomberg e Renkl (2013) presentano ad esempio la distinzione, ripresa e articolata anche da Gentile e Tacconi (2016), tra approcci *rule-example* e approcci *example-rule*. Gaudin *et al.* (2014) distinguono tra approcci “prescrittivi” (*normative*) e approcci “evolutivi” (*developmental*), mentre Leblanc & Veyrunes (2011) tra “mode appropriation” e “mode exploration”. Sulla stessa scia, Blomberg *et al.* (2013, 2014) contrappongono agli approcci di tipo cognitivo (*cognitive*) quelli di tipo situazionale/situato (*situative/situated*).

In tutti i casi, la prima categoria di ciascuna coppia identifica quegli approcci – utilizzati prevalentemente nell’ambito della formazione *pre-service* – in cui l’intenzionalità che supporta l’uso dei video consiste nel mostrare agli insegnanti pratiche didattiche “esemplari” in grado di illustrare efficacemente specifici principi, strategie e tecniche di insegnamento, favorendo l’acquisizione di conoscenze e abilità di base attraverso la possibilità di vederle rappresentate nelle situazioni di classe videoregistrate (secondo una logica che procede dalla “regola” all’esempio) ed eventualmente di sperimentarsi nella loro applicazione. Come affermano Sherin e van Es (2009), gli obiettivi di apprendimento sono in questo caso curvati sull’“imparare a insegnare” o, in altre parole, sull’osservare per imparare «“what to do” in the classroom» (Gaudin *et al.*, 2014, p. 23), ovvero sull’acquisizione di un adeguato repertorio di conoscenze e strategie didattiche e sulla capacità di riprodurle nelle proprie pratiche, in una prospettiva di tipo tendenzialmente prescrittivo; per questo i video proposti presentano generalmente “buone pratiche” di insegnamento in una varietà di situazioni professionali, mirate a esemplificare principi e metodologie rispetto alla cui efficacia si riscontrano evidenze in letteratura (Gentile & Tacconi, 2016). Si tratta dunque di un approccio formativo improntato al *video-modeling*, ovvero all’uso di video spesso prodotti da altri insegnanti, più o meno esperti, e volti a fornire una dimostrazione pratica di competenze e comportamenti da acquisire.

A un approccio di questo tipo possono essere ricondotte alcune esperienze di *microteaching*, che almeno inizialmente hanno assunto un carattere “addestrativo” sulla base di un interesse coerente con il *frame* culturale dell’epoca, orientato al modellamento comportamentale (Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2011; Cescato, Bove & Braga, 2015). Questi primi modelli di *microteaching*, messi a punto presso la School of Education della Stanford University negli anni Sessanta del secolo scorso, furono oggetto negli anni successivi di una profonda riflessione critica in cui vennero enfatizzati i limiti di tali esperienze, principalmente imputabili a un’eccessiva semplificazione della complessità del processo e del contesto di insegnamento e alla riduttività di una prospettiva improntata alla riproduzione di sequenze comportamentali ritenute ottimali (Bonaiuti, Santagata & Vivanet, 2017).

Leblanc & Veyrunes (2011) riconducono a questo approccio anche le pratiche di formazione basate sullo studio di *video cases*, intesi come episodi o “situazioni tipo” funzionali a esemplificare alcuni concetti chiave o a mettere in evidenza relazioni causali tra determinate strategie e i loro effetti.

La seconda macro-categoria di ciascuna coppia sopra citata, che riflette gli orientamenti della letteratura più recente in linea con la più generale evoluzione degli approcci alla formazione degli insegnanti, propone una prospettiva diversa sul ruolo del video e sulle sue potenzialità formative. Qui la logica è ribaltata, si procede dall'esempio alla regola, secondo un approccio di tipo induttivo e partecipativo che mette al centro l'insegnante e la sua capacità di analizzare criticamente situazioni d'aula complesse in un'ottica riflessiva e di miglioramento continuo del proprio agire professionale. In base a tale approccio, particolarmente idoneo per i percorsi di formazione in servizio ma utile e utilizzato anche nella formazione iniziale (Gaudin & Chaliès, 2015), il video diventa un *medium* per la riflessione sull'azione: esso è utilizzato non per mostrare agli insegnanti esempi di buone pratiche didattiche da riprodurre nelle proprie classi, ma come “trampolino” per l'analisi e la discussione su esempi concreti di situazioni d'aula ordinarie in cui possono identificarsi o che addirittura li coinvolgono in prima persona nell'osservazione di se stessi (Borko *et al.*, 2011). Questa possibilità di “rispecchiamento” diretto o indiretto mediato dal video mira a favorire un processo di distanziamento/decentramento osservativo ponendo l'insegnante nella condizione di imparare a esaminare criticamente e nel dettaglio i processi di insegnamento-apprendimento, a riconoscerne aspetti ed episodi significativi, a interpretarli in connessione a teorie e principi di riferimento e alla propria esperienza, a interrogarsi sulle proprie convinzioni e pratiche e a metterle in discussione aprendosi a nuove prospettive di pensiero e di azione. Piuttosto che sul *video-modeling*, tale approccio formativo appare quindi incentrato sul *video-coaching*, ovvero sull'uso del video come «occasione per promuovere una postura interrogante nei protagonisti e un pensiero critico rispetto alle azioni quotidianamente agite nei contesti professionali» (Cescato *et al.*, 2015, p. 62), come fonte di riflessione, discussione e confronto per generare consapevolezza, accompagnando gli insegnanti nel riconoscimento e nella comprensione delle diverse componenti che entrano in gioco nell'agire professionale.

L'esperienza di origine giapponese del *Lesson Study* e quella americana dei *Video Club*, precedentemente citate, forniscono esempi di modelli improntati a questo secondo tipo di approccio, del quale enfatizzano una dimensione distintiva costituita dall'importanza accordata allo scambio e al confronto tra prospettive e sguardi diversi, che supporta e arricchisce i processi di interpretazione e riflessione e favorisce il cambiamento di concezioni

e prassi (Borko *et al.*, 2008). Entrambi i modelli di sviluppo professionale mirano infatti ad attivare occasioni di analisi e discussione – tra insegnanti e tra questi ed eventuali “esperti/facilitatori” – attraverso l’osservazione *peer to peer*, dove, in modo reciproco e alternato, più insegnanti ricoprono i ruoli sia di osservato sia di osservatore (Ferretti & Vannini, 2017).

Il *Lesson Study* (LS) prevede la costituzione di “comunità di pratica” formate da gruppi di insegnanti più o meno allargati – a livello di singola scuola (*School-Based LS*) ma anche in collaborazione tra diverse scuole (*Cross-Schools* o *Cross-Districts LS*) (Maltinti, 2014) – che scelgono di intraprendere un percorso di lavoro condiviso come opportunità per sviluppare le proprie competenze didattiche sulla base dei problemi riscontrati nelle loro classi e con l’obiettivo ultimo di migliorare l’apprendimento degli studenti (Lewis, Perry & Hurd, 2004). Nello specifico, si lavora insieme per analizzare la progettazione e presentazione di lezioni, definite “lezioni di ricerca” (*research lessons*), secondo le fasi del cosiddetto *Lesson Study Cycle* (Doig & Groves, 2011; Grimsæth & Hallås, 2015), vale a dire:

- *goal-setting and lesson planning*. Il gruppo di insegnanti stabilisce gli obiettivi di apprendimento degli alunni in base alle difficoltà da questi manifestate e collabora nella definizione del *Lesson Plan*, ovvero nella pianificazione di una sessione di insegnamento volta a promuovere il raggiungimento degli obiettivi definiti;
- *lesson teaching and observation*. Uno degli insegnanti del gruppo tiene la lezione pianificata, che viene videoregistrata, mentre tutti gli altri osservano e raccolgono dati su diversi aspetti della lezione (possono eventualmente partecipare come osservatori altri insegnanti esterni al gruppo che ha progettato la lezione, provenienti dalla stessa scuola del docente che tiene la lezione o anche da altre scuole);
- *post-lesson debriefing and discussion*. Sulla base delle proprie osservazioni e del filmato, gli insegnanti discutono a lungo sulla lezione per determinare se ha portato al raggiungimento degli obiettivi previsti, utilizzando il video per analizzare in maniera sistematica le evidenze relative all’apprendimento degli studenti. Se necessario, pianificano miglioramenti per una nuova lezione a partire dalle modifiche suggerite durante la discussione, a cui spesso viene invitato a partecipare un esperto di ambito accademico o un insegnante “veterano”.

Per quanto concerne i *Video Club*, si tratta di gruppi di insegnanti che, con il supporto di un facilitatore, si incontrano per osservare, analizzare e discutere segmenti di video registrati all’interno delle loro classi, con un focus particolare sul pensiero e sul ragionamento degli studenti: da questo

punto di vista, l'uso del video facilita l'analisi consentendo di cogliere aspetti e dettagli che spesso sfuggono agli insegnanti durante le interazioni che si svolgono in classe. Sebbene nella maggior parte dei casi il ruolo di facilitatore venga assunto da un formatore o da un ricercatore, vi sono anche casi in cui questa funzione viene svolta da un insegnante per il gruppo o a turno dai vari insegnanti del gruppo (Sherin & Han, 2004). In tutti i casi, si tratta di un ruolo rilevante, cui spetta anche il compito di fare in modo che la discussione resti focalizzata sugli obiettivi perseguiti e proceda nel rispetto di uno dei principali vincoli necessari per il successo dei *Video Club*, ovvero che gli insegnanti coinvolti siano fermamente orientati a riconoscere positivamente e a criticare produttivamente l'agire professionale dei colleghi videoregistrati (van Es, 2010).

I *Video Club* offrono all'insegnante una "finestra" sulle pratiche di altri insegnanti e l'opportunità di discutere insieme una serie di questioni relative all'insegnamento e all'apprendimento (van Es & Sherin, 2010). Tale modello incarna tre importanti caratteristiche identificate come fattori che contribuiscono a uno sviluppo professionale efficace (Sherin & Han, 2004):

- in primo luogo, i *Video Club* sono progettati per coinvolgere gli insegnanti come comunità in un processo di "riflessione collaborativa". La visione delle interazioni in classe tramite video consente un momento di riflessione piuttosto che di azione, che può beneficiare inoltre di una visione ripetuta di estratti dell'interazione e della possibilità di un'analisi fine e puntuale, difficilmente realizzabile durante l'insegnamento;
- in secondo luogo, sono progettati per promuovere una "postura di indagine" tra gli insegnanti riguardo al video che viene visto. Gli estratti video selezionati non hanno lo scopo di illustrare un insegnamento esemplare o un particolare modello che i partecipanti dovrebbero emulare, l'obiettivo esplicito è piuttosto quello di utilizzarli per interrogarsi, riflettere e imparare sull'insegnamento;
- in terzo luogo, anche la nozione di "collegialità critica" è una componente essenziale nella progettazione dei *Video Club*, i quali offrono la possibilità di aprire l'atto dell'insegnare alle domande, ai commenti e all'elaborazione di un gruppo di colleghi di supporto. In questo contesto, gli insegnanti usano il video non come un mezzo per valutare le pratiche degli altri, ma piuttosto come una risorsa per cercare di comprendere meglio il processo di insegnamento e apprendimento.

Il *Lesson Study* e i *Video Club* costituiscono esempi di modelli di sviluppo professionale *video-based* di tipo *teacher-directed*, in cui gli insegnanti e i formatori/facilitatori co-costruiscono conoscenza in un ambiente

collaborativo e fortemente orientato alla riflessione sulla pratica per promuoverne il miglioramento (Beisiegel, Mitchell & Hill, 2018).

La proliferazione di modelli di questo tipo in particolare negli ultimi due decenni testimonia il cambiamento nel tempo degli approcci formativi all'uso del video, oggi meno orientati, rispetto al passato, all'acquisizione di specifiche abilità didattiche o a scopi performativi e maggiormente volti a favorire lo sviluppo di competenze analitiche e riflessive, fondamentali per consentire al docente di apprendere dal proprio stesso insegnamento attraverso l'osservazione e interpretazione di ciò che avviene in classe e di migliorare, conseguentemente, le proprie pratiche didattiche (Santagata, 2010).

2.2.2. Il costrutto di “*professional vision*”

L'apprendere dalle proprie esperienze di insegnamento è un processo che si può realizzare nel vissuto quotidiano di un insegnante, ma ciò non avviene sempre e automaticamente, in quanto l'esperienza, di per sé, se non è accompagnata da adeguate competenze di analisi e riflessione, può non essere sufficiente. A tale riguardo, differenti studi concordano nel rilevare come tali competenze siano più raffinate negli insegnanti esperti rispetto ai colleghi novizi (Bonaiuti, Santagata & Vivanet, 2017). Ad esempio, mentre questi ultimi tendono a cogliere solo un ridotto sottoinsieme della molteplicità di eventi che avviene in classe, rivolgendo inoltre l'attenzione prevalentemente verso aspetti generali e superficiali, i primi sono tipicamente in grado non solo di rilevare un insieme più ampio e complesso di fenomeni, con maggior dettaglio e più profondità di analisi, ma anche di focalizzare l'attenzione sugli aspetti più rilevanti e significativi (ad es. Bonaiuti, Santagata & Vivanet, 2020; Livingston & Borko, 1989; Sherin & Russ, 2014). Inoltre, mentre i primi tendono a seguire piuttosto rigidamente il progetto della propria lezione, i secondi – sulla base della loro osservazione e interpretazione di ciò che avviene in classe – sono maggiormente abili nel ridefinire di conseguenza le proprie scelte didattiche (Berliner, 2001).

Tali risultati suggeriscono che in ambienti complessi come i contesti d'aula, in cui nello stesso momento interviene una molteplicità di variabili e si realizza una varietà di interazioni, gli insegnanti esperti sono in grado di identificare e interpretare gli elementi importanti per prendere decisioni efficaci su come procedere con l'attività didattica. Essi possiedono dunque competenze utili per analizzare l'insegnamento e riflettere su questo in modo da imparare dalla propria esperienza.

Proprio a tali competenze fa riferimento un costrutto ampiamente utilizzato in letteratura per definire gli obiettivi formativi associati al secondo dei

due tipi di approcci all'uso del video sopra considerati, ovvero il costrutto di *professional vision*, introdotto per la prima volta da Goodwin (1994) per descrivere l'abilità distintiva dei membri di un gruppo professionale di cogliere e comprendere gli elementi essenziali e più rilevanti del proprio lavoro. In relazione all'insegnamento, esso identifica un ambito di competenza complesso, riconosciuto come parte integrante ed essenziale della professionalità docente e della sua formazione, che può essere sinteticamente definito come «the ability to notice and interpret significant features of classroom interactions» (Sherin & van Es, 2009, p. 22).

In linea con la definizione riportata, il costrutto di “visione professionale” viene solitamente articolato in due sotto-processi chiave (ad es. Michalsky, 2014; Seidel *et al.*, 2011; Seidel & Stürmer, 2014; Sherin, 2007; Sherin & Russ, 2014; Sherin & van Es, 2009; Stürmer & Seidel, 2017; Stürmer, Seidel & Schäfer, 2013):

- *noticing*¹ (o *attending/perceiving*): si riferisce al “saper notare”, ossia alla capacità di discernere, nella complessità degli eventi e delle interazioni che si svolgono in una situazione d'aula, gli episodi e gli aspetti (anche di dettaglio) più rilevanti e significativi per i processi di insegnamento e apprendimento, focalizzando selettivamente l'attenzione su tali elementi chiave;
- *reasoning* (o *interpreting*): riguarda la capacità di interpretare gli elementi identificati e di ragionare sul loro significato mobilitando il proprio sapere professionale, in modo tale da generare conoscenza per il miglioramento. A questo proposito, nella Tabella 2.1 si riportano i principali schemi o quadri interpretativi – individuati da Sherin e Russ (2014) – cui gli insegnanti possono attingere per dare senso alle interazioni in classe e che possono essere attivati e promossi da esperienze di osservazione e discussione di video relativi a situazioni didattiche.

1. Come fanno notare Santagata *et al.* (2021), occorre puntualizzare che, nella letteratura sull'argomento, i termini “noticing” e “professional vision” appaiono a volte usati come sinonimi. In alcuni casi, infatti, al primo termine si attribuisce un'accezione ampia che comprende anche gli altri sotto-processi qui considerati (ad es. Barnhart & van Es, 2015; Kleinknecht & Groschner, 2016; König *et al.*, 2022; Santagata *et al.*, 2021; van Es & Sherin, 2002). Per evitare possibili ambiguità, in questo paragrafo – e nel prosieguo del volume – si è scelto di privilegiare l'uso del termine “noticing” in senso ristretto, ovvero per indicare uno specifico sotto-processo incluso nel costrutto di *professional vision*.

Tab. 2.1 - “Interpretive frames” nel processo di reasoning (adattamento da Sherin & Russ, 2014)

Interpretive frames		Definitions
Narrative frames	Storytelling	Teachers relate a series of events in the video as occurring sequentially
	Causal relationships	Teachers relate events in the video by cause and effect
Normative frames	Evaluation	Teachers assess the quality of the events in the video
	Alternatives	Teachers offer alternatives to the actions that took place in the video
Personal frames	Affective	Teachers describe an affective/emotional reaction to the events in the video
	Perspective taking	Teachers imagine themselves in the position of someone in the video (particularly in the role of the teacher)
Expectation frames	Familiarity	Teachers identify an aspect of the video as recognizable
	Anomaly	Teachers identify an unusual, unexpected or surprising aspect of the video
	What’s not there	Teachers identify something absent from the video
Associative frames	Comparison	Teachers compare an aspect of the video to something that occurred elsewhere (e.g. in another video or in their classrooms)
	Metaphor	Teachers use a metaphor to describe an aspect of the video
Abstraction frames	Generalization	Teachers identify specific behavior or activity in the video that takes place across multiple teaching contexts
	Principles	Teachers refer to a general principle concerning teaching and learning

Come sottolineano Sherin e Russ (2014) e König *et al.* (2022), alcuni autori (ad es. Barnhart & van Es, 2015; Jacobs, Lamb & Philipp, 2010; Kaiser *et al.*, 2015) aggiungono alle due componenti chiave citate un ulteriore sottoprocesso, definito *responding* o *decision-making* e riferito alla capacità di prendere adeguate decisioni didattiche sulla base di quanto notato e delle proprie interpretazioni, individuando strategie alternative rispetto a quelle osservate o suggerimenti di modifica.

Sebbene possano essere considerati in modo indipendente, i tre sotto-processi identificati sono tra loro strettamente connessi e nel loro insieme identificano «the fundamental skills for reflecting and learning from teaching» (Santagata & Guarino, 2011, p. 134). Tuttavia, come vedremo più avanti, non tutti hanno ricevuto la medesima attenzione nell'ambito della ricerca volta a indagare gli effetti della videoanalisi sullo sviluppo delle competenze di *professional vision* degli insegnanti.

2.3. L'importanza del setting formativo: scelte progettuali e metodologiche

Come in precedenza affermato, alla pari di altri dispositivi tecnologici a supporto dei processi educativi, anche il video, di per sé, è soltanto uno strumento e le sue potenzialità come risorsa per l'apprendimento dipendono dal modo in cui viene utilizzato (Seago, 2004): «media such as video should be regarded as neutral in character until they are embedded in an instructional program. [...] In a nutshell, video will only reach its full potential in well-conceptualized learning environments» (Blomberg *et al.*, 2014, p. 444).

Abbiamo visto, nel precedente paragrafo, che l'uso del video nella formazione degli insegnanti può collocarsi nel quadro di differenti prospettive. Le finalità perseguite saranno diverse a seconda che si faccia riferimento al primo o al secondo dei due tipi di approcci formativi delineati, i quali peraltro non vanno intesi come rigidamente alternativi: nell'ambito di uno stesso percorso formativo è infatti possibile combinarli, utilizzando un approccio “ibrido” che integri le potenzialità dell'uno e dell'altro in relazione a differenti obiettivi formativi (Gaudin & Chaliès, 2015).

Esplicitare chiaramente gli obiettivi di apprendimento perseguiti e i risultati attesi rappresenta dunque la prima questione da affrontare per un uso efficace del video in percorsi di formazione degli insegnanti (Sherin & van Es, 2009), indispensabile per garantire l'allineamento e la coerenza delle successive scelte metodologiche e procedurali. Definire cosa ci si aspetta che gli insegnanti in formazione apprendano tramite l'uso del video è infatti solo il primo step di una serie di decisioni necessarie al fine di inserire tale risorsa all'interno di un setting formativo ben progettato e strutturato. A tale riguardo, nei prossimi paragrafi prenderemo in esame le principali dimensioni alle quali, in base ad alcuni framework proposti in letteratura (Blomberg *et al.*, 2013; Roth *et al.*, 2017; Santagata, 2012; Tekkumru-Kisa & Stein, 2017), appaiono riconducibili le scelte da compiere e gli aspetti da considerare per promuovere efficaci esperienze formative centrate sulla videoanalisi.

2.3.1. La scelta e predisposizione del materiale video

La selezione e organizzazione del materiale video hanno un ruolo centrale nell'ambito della progettazione di un percorso formativo *video-based* (Tekkumru-Kisa & Stein, 2017; van Es & Sherin, 2017).

Per quanto concerne la scelta dei tipi di video da visualizzare, due sono le principali questioni da considerare (Blomberg *et al.*, 2013; Santagata, 2012): si vogliono utilizzare video di *best practices*, ovvero di buone pratiche didattiche atte a esemplificare “modelli” di qualità ed efficacia dell'insegnamento, oppure video di *typical practice*, ossia di situazioni didattiche “ordinarie” rappresentate nella loro complessità e problematicità? Si vogliono utilizzare video di insegnanti sconosciuti o video in cui i protagonisti sono gli insegnanti che partecipano alla formazione (i quali osservano e analizzano in gruppo le proprie prassi e quelle dei propri colleghi)?

Rispetto al primo interrogativo, dovrebbe a questo punto risultare chiaro che la scelta tra le opzioni indicate si lega strettamente, come abbiamo visto, al tipo di approccio formativo privilegiato e dunque di finalità perseguite.

Ci soffermiamo qui sulla seconda questione, riguardante il tipo di “attori” ripresi nei video (insegnanti esterni o interni al setting formativo). La scelta tra le due opzioni va anche in questo caso effettuata in connessione agli obiettivi di apprendimento individuati, ma, come vedremo, anche ad aspetti contestuali quali le caratteristiche del gruppo di insegnanti in formazione.

Dall'analisi di alcune fonti della letteratura in cui è stato posto uno specifico focus su tale questione (ad es. Beisiegel, Mitchell & Hill, 2018; Gaudin & Chaliès, 2015) e in particolare di alcuni studi comparativi che hanno inteso porre a confronto le due modalità di *video-viewing* (Seidel *et al.*, 2011; Zhang *et al.*, 2011), emerge che entrambe presentano potenziali vantaggi ed elementi di criticità, di cui è importante essere consapevoli per effettuare di volta in volta le scelte più adeguate.

Il principale vantaggio connesso all'uso di video di insegnanti esterni al gruppo in formazione è quello di facilitare l'appropriazione di un metodo di osservazione e analisi delle pratiche professionali, consentendo la “modellizzazione” di un processo che i docenti possono poi applicare all'analisi delle loro pratiche; in questo senso, l'impiego di questo tipo di video può avere una funzione propedeutica rispetto alla possibilità di proporre ai docenti un coinvolgimento in attività di *self/peer video-viewing*. Per tale ragione, questa opzione appare particolarmente indicata quando gli insegnanti hanno poca familiarità con le procedure di videoanalisi: infatti, come affermano Seidel *et al.* (2011, p. 261), «prior knowledge and experience of video analysis is an important moderator of video-based teacher learning». In secondo luogo, questo tipo di video «allow groups to engage in more critical

discourse» (Beisiegel *et al.*, 2018, p. 70), favorendo una maggiore partecipazione degli insegnanti nella riflessione e discussione collaborativa sulle pratiche osservate. Esso offre inoltre l'opportunità di avere accesso a una varietà di pratiche di insegnamento in situazioni diverse, fornendo «a window into other teachers' practice» (Zhang *et al.*, 2011, p. 458) che sollecita un utile confronto con il proprio insegnamento.

A fronte di tali rilevanti vantaggi, questo tipo di video può creare una distanza che rischia di inibire l'identificazione e il coinvolgimento, specialmente quando i contesti di insegnamento dei docenti ripresi sono lontani e diversi (ad es. in termini di contenuto o di livello di istruzione) da quelli vissuti dall'insegnante in formazione. Tale problema risulta accentuato da un'ulteriore difficoltà connaturata ai video di insegnanti sconosciuti esterni al gruppo in formazione, ovvero la mancanza di informazioni che consentano di comprendere il contesto di insegnamento facilitandone l'analisi: il fatto che un video, essendo «out of context» (*ibidem*, p. 457), possa presentare «only a snapshot of what is happening in a particular class during a particular time of a particular day, it does not capture the context of the lesson or the history and culture of the class as a whole» (Brunvand, 2010, p. 249) viene infatti evidenziato in letteratura come uno dei principali limiti dell'uso dei video nella formazione degli insegnanti.

Una raccomandazione che è importante considerare quando si utilizza questo tipo di video consiste dunque nel fornire informazioni che descrivano il contesto educativo in cui il video è stato realizzato, in particolare quegli elementi – come «the teacher's educational objectives, lesson plans, student work, the context of the establishment, etc.» (Gaudin & Chaliès, 2015, p. 50) – che possono aiutare gli insegnanti osservatori a relazionarsi con il video².

Venendo ora alla seconda opzione presa in esame, anche l'impiego di video in cui gli insegnanti ripresi sono i partecipanti al percorso formativo presenta opportunità e sfide. La possibilità di osservare e discutere in gruppo le proprie prassi e quelle dei propri colleghi offre, come principale vantaggio, quello di stimolare l'auto-analisi e l'auto-riflessione, favorendo la maturazione di nuove consapevolezze sul proprio modo di fare didattica, fornendo nuove prospettive su ciò che accade in classe, aiutando a cogliere aspetti e dettagli che solitamente sfuggono durante le lezioni. Ciò può incrementare

2. Un altro modo efficace per contestualizzare gli scenari rappresentati nei video viene individuato da Brunvand (2010) nell'uso di commenti degli insegnanti video-ripresi (*teacher commentary*). La disponibilità di tali commenti, che possono essere presentati all'inizio di un segmento video per introdurre la scena oppure intervallati nel corso del segmento, può fornire all'osservatore informazioni importanti su ciò che nel video non viene mostrato, consentendogli, ad esempio, di comprendere meglio il processo di pensiero degli insegnanti e i fattori alla base delle decisioni prese durante l'attività didattica.

l'impatto potenziale dell'attività di videoanalisi sulla pratica, consentendo un prezioso scambio di feedback su come migliorare il proprio insegnamento. Il fatto di impegnarsi in una riflessione produttiva e collaborativa con un gruppo di colleghi, assumendo la responsabilità collettiva di fornirsi reciprocamente spunti e suggerimenti per un ripensamento delle pratiche didattiche abituali, fa sì che gli insegnanti si sentano meno isolati nelle loro classi e nelle loro scuole. Essi possono vedere ciò che fanno i colleghi in situazioni di insegnamento vicine e conosciute – rispetto alle quali i diretti protagonisti possono eventualmente fornire informazioni contestuali integrative – e comprendere che devono affrontare problemi simili, su cui si può discutere insieme confrontando punti di vista diversi che possono aiutare a individuare nuovi modi di agire. Rispetto all'osservazione di docenti sconosciuti, inoltre, il ricorso ad attività di *self/peer video-viewing* «providing teachers with a more activating experience» (Seidel *et al.*, 2011, p. 266), incrementando il loro coinvolgimento «in terms of immersion, resonance, authenticity and motivation» (Gaudin & Chaliès, 2015, p. 51).

Per quanto concerne gli elementi di criticità, oltre ai problemi pratici riscontrati dagli insegnanti relativamente alla mancanza di adeguate competenze tecniche e/o dei dispositivi necessari per la videoregistrazione, la principale difficoltà legata all'uso di questo tipo di video è rappresentata dalle resistenze che può generare su un duplice piano. Da un lato molti docenti vivono con ansia e disagio il fatto di essere ripresi e di rivedersi in presenza dei colleghi, per paura del loro giudizio; dall'altro sono spesso riluttanti a impegnarsi in un'analisi critica della pratica professionale dei colleghi e a esprimere liberamente commenti relativi ad aspetti da migliorare. Ciò può portarli, anche inconsciamente, a instaurare «a surface-level collaboration, without gaining real insight into their teaching practices» (Beisiegel *et al.*, 2018, p. 70).

Per tali motivi, una raccomandazione importante da considerare quando si utilizza questo tipo di video consiste nel dedicare tempo e attenzione alla promozione di una “cultura” ispirata alla trasparenza di ciò che l'insegnante fa nella propria classe (Micheletta, 2014), in grado di favorire l'apertura a scambi professionali positivi e produttivi, e alla costruzione di un'efficace «community of support» (Gaudin & Chaliès, 2015, p. 51), caratterizzata da un clima di fiducia reciproca tra gli insegnanti partecipanti e tra questi e i formatori. Infatti, per essere disposti a correre il “rischio” di esporsi nell'analisi e discussione critica delle proprie pratiche, «teachers must feel part of a safe and supportive professional environment. They also should feel confident that showing their videos will provide learning opportunities for themselves and their colleagues, and that the atmosphere will be one of productive discourse» (Borko *et al.*, 2008, p. 422). È inoltre importante che i formatori

chiariscano ai partecipanti che non saranno valutati e che i video utilizzati all'interno del gruppo non saranno condivisi con nessun altro.

In aggiunta alle due questioni evidenziate in apertura del paragrafo, altri aspetti di rilievo concernenti la scelta e predisposizione del materiale video riguardano:

- il focus dei video: a questo proposito, alcuni studiosi rimarcano la necessità di riflettere sulla priorità generalmente accordata ai video che si concentrano sull'attività dell'insegnante, sottolineando l'importanza e l'interesse di considerare l'attività degli studenti come punto focale dell'osservazione e dell'analisi (ad es. Borko *et al.*, 2008; Kersting *et al.*, 2012; Santagata & van Es, 2010; Santagata & Yeh, 2014; van Es & Sherin, 2008). Da questo punto di vista, i video possono mostrare la complessità della pratica in classe e rendere visibile il pensiero degli studenti, promuovendo la capacità degli insegnanti di leggere e interpretare i loro comportamenti e interventi per sapere di più su ciò che pensano e imparano;
- la durata dei video: in relazione a tale aspetto, un suggerimento che emerge dalla letteratura presa in esame consiste nell'estrarre dalle lezioni videoregistrate sequenze o segmenti di breve durata selezionati in funzione degli obiettivi formativi perseguiti. Rispetto alla visione di interi video di lunga durata, tale opzione appare funzionale a restringere l'attenzione dell'osservatore su specifici aspetti delle pratiche didattiche e ad agevolare le attività di videoanalisi, riducendo il carico cognitivo dell'osservatore (ad es. Blomberg *et al.*, 2013; Brunvand & Fishman, 2006; Gentile & Tacconi, 2016).

Come sottolinea Brunvand (2010), a differenza di un'osservazione in classe dal vivo, un video può mostrare solo la prospettiva della videocamera e di chi l'ha prodotto, il che significa che gli eventi e le interazioni che si svolgono al di fuori della sua visuale e dell'inquadratura non vengono catturati (benchè le decisioni e azioni di un insegnante possano essere influenzate da questi aspetti che non vengono rilevati dall'osservatore). Ciò porta a evidenziare, come ulteriore elemento da attenzionare in relazione alla predisposizione del materiale video, la scelta dei dispositivi e delle modalità da utilizzare nel momento in cui occorre realizzare una video-ripresa (sia di insegnanti esterni al gruppo in formazione, sia di insegnanti partecipanti).

Sebbene tale scelta sia inevitabilmente condizionata da vincoli legati alle risorse disponibili, è importante renderla oggetto di riflessione in modo da individuare le procedure più idonee a garantire non solo una buona qualità tecnica dei video, ma anche la possibilità, per l'osservatore, di fruire di una visuale quanto più possibile ampia e completa sulle situazioni didattiche

filmate. A questo proposito, un dispositivo che negli ultimi anni ha trovato applicazione nel campo della formazione degli insegnanti è costituito dalle videocamere *360-degree* (Roche, Rolland & Cunningham, 2023). I video realizzati con tali videocamere (*360-degree videos*) consentono infatti agli insegnanti di avere una visione panoramica delle attività svolte in classe e di esplorare i video da diverse prospettive (Balzaretto *et al.*, 2019; O’Keeffe & White, 2022).

2.3.2. Il supporto ai docenti nell’analisi dei video

Come evidenziano Blomberg *et al.* (2014, p. 446), «exposing teachers to videotaped examples of teaching is not effective unless specific support is provided». Questa affermazione ci consente di introdurre un’altra dimensione di rilievo nella progettazione e strutturazione di percorsi formativi *video-based*, relativa alla necessità di predisporre strategie e strumenti volti a supportare i docenti nelle attività di videoanalisi: la qualità degli apprendimenti sviluppati tramite tali attività appare infatti significativamente influenzata dalla disponibilità di specifici supporti (*scaffolds*) allineati con gli obiettivi formativi perseguiti (Brunvand & Fishman, 2006).

Lo scopo principale di questi supporti è quello di «orientare lo sguardo sui dati visuali» (Gola, 2021, p. 56), ovvero di guidare intenzionalmente l’osservazione, l’analisi e l’interpretazione delle situazioni didattiche filmate aiutando gli insegnanti a focalizzare l’attenzione su specifici contenuti ed eventi (Brunvand & Fishman, 2006).

Ciò risulta essenziale per diversi motivi. In primo luogo, per ridurre il carico cognitivo dell’osservatore: come sottolinea Brunvand (2010), la nostra memoria di lavoro ha una capacità limitata di immagazzinare nuove informazioni, il che suggerisce che quando guardiamo un video, anche se di breve durata, non saremo probabilmente in grado di elaborare e conservare tutte le informazioni in esso contenute; per questo motivo, «designers of effective video must understand how to arrange supports so that attention is drawn to relevant information and learners are supported in their construction of new knowledge rather than being distracted or overwhelmed by stimuli» (p. 247). In secondo luogo, per evitare che gli insegnanti, posti di fronte a un compito complesso qual è la videoanalisi (soprattutto se affrontato per la prima volta), si sentano disorientati, si soffermino su impressioni generiche e aspetti superficiali o si limitino a vedere ciò che è più importante per loro (Santagata, 2012).

Nel quadro di tali premesse, un primo aspetto da considerare per supportare efficacemente i docenti fa riferimento alla proposta di specifici strumenti

e attività (individuali e di gruppo) che consentano di strutturare l'apprendimento e la collaborazione tra gli insegnanti sulla base di obiettivi e compiti di analisi/riflessione chiaramente definiti e articolati, fornendo loro "guide" o "lenti" in grado di restringere il campo di osservazione e di orientare l'attenzione su particolari caratteristiche di interesse.

Tra le strategie utilizzabili a questo scopo vi è quella di associare alla visione di un video una serie di *prompts* o *questions* che gli insegnanti possono considerare e a cui devono rispondere (Baecher *et al.*, 2018; Brunvand, 2010). Un rilevante esempio in tal senso è costituito dal *Lesson Analysis Framework* messo a punto da Santagata e colleghi (Santagata & Angelici, 2010; Santagata & Guarino, 2011; Santagata, Zannoni & Stigler, 2007), pensato come quadro di riferimento per supportare gli insegnanti nello sviluppo di abilità di *noticing* e *reasoning* fornendo loro una guida per le attività di osservazione, analisi e interpretazione di lezioni videoregistrate. Esso consiste in una serie di domande articolate in quattro dimensioni (Fig. 2.1). La prima domanda chiede ai docenti di analizzare gli obiettivi di apprendimento della lezione: quali sono le idee principali che gli studenti dovrebbero comprendere attraverso questa lezione? Si passa quindi all'analisi dell'apprendimento degli studenti, orientata dalle seguenti domande: gli studenti hanno fatto progressi verso gli obiettivi di apprendimento? Quali evidenze abbiamo che gli studenti hanno fatto progressi? Quali evidenze abbiamo che gli studenti non hanno fatto progressi? Quali evidenze ci mancano? L'analisi dei particolari dell'apprendimento e della comprensione degli studenti evidenziati nella lezione conduce alle domande successive, incentrate sull'impatto delle pratiche degli insegnanti sull'apprendimento degli studenti: cosa ha funzionato o meno delle azioni e decisioni del docente? Quali strategie didattiche messe in atto dal docente durante la lezione hanno favorito il progresso degli studenti verso gli obiettivi di apprendimento e quali no? Infine, sulla base dell'analisi del rapporto di causa-effetto tra insegnamento e apprendimento, ai docenti vengono poste queste domande: come si potrebbe migliorare la lezione per renderla più efficace dal punto di vista dell'apprendimento degli studenti? Quali strategie alternative potrebbe utilizzare l'insegnante? Come vi aspettate che queste strategie incidano sui progressi degli studenti verso gli obiettivi di apprendimento della lezione? Nel caso in cui si sia rilevata la mancanza di evidenze dell'apprendimento degli studenti, come potrebbe l'insegnante raccogliere tali prove? Il cerchio si chiude quindi con la generazione di alternative e di suggerimenti per il miglioramento, un elemento molto importante del framework perché funge da collegamento «between reflection on practice and action on practice» (Santagata & Guarino, 2011, p. 134).

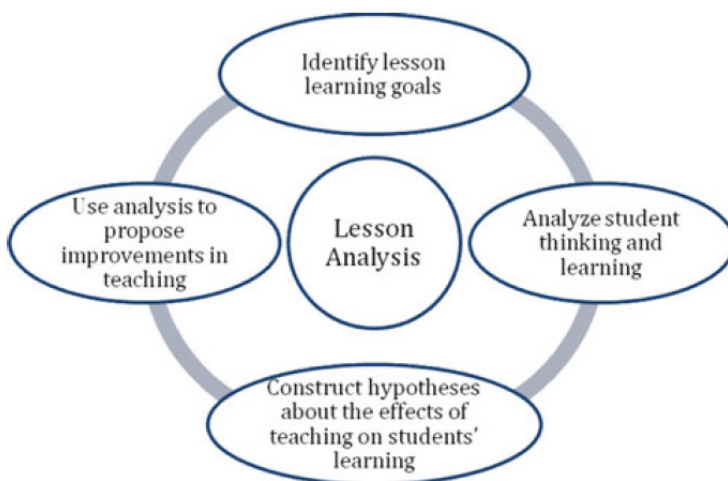


Fig. 2.1 - Lesson Analysis Framework (Santagata & Guarino, 2011)

Per guidare gli insegnanti a osservare e ragionare in modo sistematico sul processo di insegnamento-apprendimento attraverso attività di *video-viewing* è possibile ricorrere anche a metodologie più strutturate (Baecher *et al.*, 2018), ad esempio fornendo loro schemi o griglie di osservazione per l'analisi/codifica delle situazioni didattiche filmate. Questo tipo di strumenti, da utilizzare preferibilmente in combinazione con *task* di riflessione centrati su stimoli e domande aperte, può svolgere un'importante funzione di *scaffolding* nell'osservazione dei video, aiutando gli insegnanti a dirigere l'attenzione su specifici indicatori di qualità della didattica relativi a diverse dimensioni dell'insegnamento e dell'interazione tra docente e studenti. Alcuni esempi in tal senso sono la guida per l'osservazione messa a punto da Schoenfeld e colleghi (ad es. Schoenfeld, 2018) a partire dal *TRU (Teaching for Robust Understanding) Framework* – articolato in cinque dimensioni dell'attività in classe denominate *Content*, *Cognitive demand*, *Equitable access to content*, *Agency, ownership and identity* e *Formative assessment* – e lo strumento *Observer* sviluppato da Seidel e colleghi (ad es. Seidel & Stürmer, 2014), composto da oltre 200 item articolati su tre dimensioni dei processi di insegnamento-apprendimento denominate *Goal clarity and orientation*, *Teacher support and guidance* e *Learning climate*.

Accanto alla definizione e proposta di specifici framework, strumenti e attività finalizzati a guidare e strutturare le attività di videoanalisi, il ruolo di facilitazione svolto dal formatore viene individuato quale ulteriore elemento di cruciale importanza per supportare e orientare il pensiero analitico e

riflessivo degli insegnanti e favorire la creazione di un buon clima di apprendimento, che incoraggi il confronto e lo scambio di feedback all'interno di discussioni produttive e partecipate (ad es. Baecher *et al.*, 2018; Beisiegel *et al.*, 2018; Borko *et al.*, 2014; Tekkumru-Kisa & Stein, 2017; van Es & Sherin, 2017; van Es *et al.*, 2014). Al facilitatore spetta il delicato compito di “orchestrare la discussione”, di sostenere «high-quality video-based conversations» (van Es & Sherin, 2017, p. 3) attraverso domande e interventi in grado di sollecitare e sfidare gli insegnanti ad approfondire la loro comprensione, a considerare nuove prospettive da cui guardare ai problemi presentati nei video, ad andare oltre impressioni e giudizi di superficie che limitano le loro opportunità di apprendimento.

Sebbene ciò richieda al facilitatore di prendere molte decisioni sul momento (Roth *et al.*, 2017), la consapevolezza delle diverse strategie implicate dal suo ruolo può indubbiamente consentirgli di prepararsi a svolgerlo al meglio. A tale riguardo, un utile riferimento è rappresentato dal framework proposto da van Es *et al.* (2014) per coinvolgere e supportare gli insegnanti in discussioni produttive sui video presi in esame all'interno di contesti di gruppo. Come illustrato nella Tabella 2.2, esso si articola in quattro categorie che identificano le principali pratiche di facilitazione di *video-based discussion*, definendo inoltre una serie di azioni particolari associate a ciascuna di esse che rivelano la natura complessa del compito.

Tab. 2.2 - Framework for facilitation of video-based discussion (adattamento da van Es *et al.*, 2014)

<i>Facilitation moves</i>		<i>Definitions</i>
<i>Orienting group to the video analysis task</i>	<i>Launching</i>	Pose general prompts to elicit participant ideas
	<i>Contextualizing</i>	Provide additional information about the classroom context and lesson
<i>Sustaining an inquiry stance</i>	<i>Highlighting</i>	Direct attention to noteworthy events in the videos
	<i>Lifting up</i>	Identify an important idea that a participant raised in the discussion for further discussion
	<i>Pressing</i>	Prompt participants to explain their reasoning and/or elaborate on their ideas

	<i>Offering an explanation</i>	Provide an interpretation of an event, interaction, or idea, from a stance of inquiry
	<i>Countering</i>	Offer an alternative point of view
	<i>Clarifying</i>	Restate and revoice to ensure common understanding of an idea
	<i>Redirecting</i>	Shift the discussion to maintain focus on the task of video analysis
<i>Maintaining a focus on the video</i>	<i>Pointing to evidence</i>	Contribute substantively to the conversation, using evidence to reason about teaching and learning with video
	<i>Connecting ideas</i>	Make connections between ideas raised in the discussion
	<i>Standing back</i>	Allow the group members time to discuss an issue
<i>Supporting group collaboration</i>	<i>Distributing participation</i>	Invite participants to share different ideas based on who is (and is not) participating
	<i>Validating participant ideas</i>	Confirm and support participant contributions

Anche l'uso di specifici software per la videoanalisi può essere infine annoverato tra le forme di supporto utili a promuovere l'apprendimento degli insegnanti in percorsi formativi *video-based*, sostenendo l'analisi e la riflessione sulle pratiche didattiche osservate (ad es. Santagata *et al.*, 2021). Da questo punto di vista, la letteratura enfatizza in particolare le potenzialità offerte negli ultimi anni dagli strumenti di *video annotazione*, i quali consentono l'integrazione nei video di commenti testuali (o notazioni di altro tipo) ancorati/sincronizzati a precisi momenti ed eventi della sequenza filmata (ad es. Bonaiuti, 2012; Calvani *et al.*, 2011; Pérez-Torregrosa, Díaz-Martín & Ibáñez-Cubillas, 2017; Picci, 2012; Rich & Hannafin, 2009).

2.3.3. Le modalità di valutazione

Un ulteriore aspetto da considerare nell'ambito delle scelte metodologiche e procedurali implicate dalla progettazione e realizzazione di interventi formativi *video-based* concerne le modalità di valutazione, ovvero le decisioni che si devono prendere in merito agli approcci e agli strumenti che

possono essere utilizzati per valutare ciò che gli insegnanti hanno imparato dai e con i video. Si fa qui riferimento non tanto a una prospettiva valutativa di tipo sommativo, con finalità di classificazione e certificazione dei risultati raggiunti, quanto piuttosto a un'ottica di *formative evaluation* in cui la rilevazione degli apprendimenti conseguiti si configura – sul piano della ricerca e della pratica inerenti alla formazione iniziale e continua degli insegnanti – quale azione fondamentale per fornire elementi di riflessione e indicazioni operative circa le strategie e attività più efficaci per promuovere lo sviluppo di specifiche competenze professionali tramite l'uso del video, orientando la riprogettazione e il miglioramento continuo delle proposte formative rivolte ai docenti (Santagata, 2012).

L'analisi di alcuni recenti studi e ricerche che hanno tematizzato la questione in oggetto suggerisce che l'accento è stato posto, in particolare, sull'importanza di privilegiare «more situated and performance-related ways to assess teacher competence» (Kaiser *et al.*, 2015, p. 369), ovvero sull'esigenza di mettere a punto approcci valutativi innovativi e situati principalmente basati sul *video-based testing* (*ibidem*, p. 371).

Sebbene le modalità di valutazione debbano essere direttamente collegate agli specifici obiettivi di apprendimento stabiliti all'inizio della formazione, il presupposto alla base dell'esigenza delineata è che, in generale, per garantire la validità della valutazione nell'ambito di un percorso formativo *video-based* anche le procedure e gli strumenti di *assessment* dei *learning outcomes* dei partecipanti dovrebbero essere *video-based* (Blomberg *et al.*, 2013). Da qui la proposta di modalità di valutazione che sostanzialmente prevedono l'uso di specifici *task* associati alla visione di uno o più segmenti video relativi a situazioni d'aula autentiche, i quali possono essere somministrati pre e post intervento formativo per una misurazione più rigorosa e affidabile degli effetti prodotti in termini di apprendimenti promossi nei partecipanti (ad es. Kleinknecht & Gröschner, 2016; Santagata & Guarino, 2011).

Nella messa a punto di questi *video-based task*, particolare attenzione va posta sui seguenti aspetti:

- la scelta del/i video su cui incentrare il compito: a questo proposito, un'indicazione importante da considerare riguarda l'opportunità di selezionare segmenti video che, in un breve lasso di tempo (solitamente alcuni minuti) e in connessione agli obiettivi formativi perseguiti, siano capaci di offrire un insieme il più possibile ampio e articolato di spunti di analisi e riflessione inerenti a diverse dimensioni dei processi di insegnamento-apprendimento (legate alle scelte didattiche del docente, alle interazioni tra docente e allievi, alla gestione della classe, ecc.) (Bonaiuti, Santagata & Vivanet, 2017);

- le modalità di presentazione del/i video: in merito a questo punto, alcuni autori (ad es. Kaiser *et al.*, 2015) suggeriscono di fornire, preliminarmente alla visione dei segmenti video, una descrizione contenente alcune informazioni di contesto sulla lezione da cui sono tratti (possibilmente anche sulle lezioni che l’hanno preceduta) e sulla classe in cui si è svolta;
- la scelta del tipo di quesiti da porre agli insegnanti in relazione al/i video selezionato/i: per quanto concerne gli stimoli inerenti ai segmenti video osservati, le opzioni possibili si collocano sostanzialmente tra due estremi. Da un lato il ricorso a quesiti strutturati, quali item su scala Likert, che offrono vantaggi sul piano dell’attendibilità della valutazione nonché della facilità/rapidità di somministrazione e lettura dei risultati, ma a fronte di tali proprietà vengono ritenuti poco idonei a valutare in modo completo competenze professionali come quelle legate ai processi di *noticing*, *reasoning* e *decision-making* precedentemente considerati, su cui insistono gli approcci formativi basati sulla videoanalisi attualmente più accreditati. Dall’altro lato l’uso di domande aperte di natura ampia e generica (ad esempio chiedendo ai rispondenti di descrivere e commentare gli aspetti del video ritenuti più interessanti), le quali, pur presentando maggiori problemi in termini di tempo e risorse necessari per la lettura dei risultati e di attendibilità della valutazione, offrono la possibilità di rilevare tali competenze in modo più valido. La letteratura presa in esame mostra che, tra le due opzioni, la seconda è quella privilegiata (ad es. Bonaiuti, Santagata & Vivanet, 2017, 2020; Kersting, 2008; Santagata & Angelici, 2010; Santagata & Guarino, 2011; van Es & Sherin, 2008): tale approccio qualitativo e “olistico”, infatti, presenta il vantaggio di poter cogliere le competenze di analisi, interpretazione e riflessione degli insegnanti in modo “spontaneo”, ossia non condizionato da quesiti che portino a dirigere la loro attenzione su particolari elementi o episodi della situazione didattica osservata. Un’interessante “via di mezzo” tra i due estremi indicati è rintracciabile in alcuni studi (ad es. Kaiser *et al.*, 2015; König *et al.*, 2014) in cui si è scelto sia di utilizzare una combinazione tra item a risposta chiusa e quesiti a risposta aperta, sia di costruire questi ultimi in forma di domande più mirate e focalizzate su specifiche scene dei video, che potremmo definire semi-strutturate, al fine di garantire una maggiore copertura in relazione a contenuti e aspetti delle situazioni osservate e una migliore comparabilità delle risposte. A questo proposito, nelle seguenti Figure 2.2, 2.3 e 2.4 si riportano alcuni esempi di domande aperte tratte dallo studio di Kaiser *et al.* (2015).

The teacher aims at an effective use of time for learning activities.
Please state three means he applies for this purpose.

*Fig. 2.2 - Example of a noticing-item focusing on the teacher
(Kaiser et al., 2015)*



In the video-vignette the working processes of three cooperating pairs have been observed more closely. These working processes are to be examined from two perspectives: (a) mathematics education and (b) pedagogics.

(a) mathematics education perspective

In each of the three approaches the task is represented and solved mathematically in a specific way.

Please describe (in note form) the essential aspects of the approaches in a contrasting mode from a mathematics education view.

Please name – if possible – the corresponding technical terms.

(b) pedagogics perspective

Please describe (in note form) for each of the three pairs in a contrasting mode the essential aspects of the way the two students cooperated in their work.

*Fig. 2.3 - Example of a interpreting-item focusing on the students
(Kaiser et al., 2015)*



The teacher finishes the work in pairs by using the words "Well, what have you found out?" Obviously she aims at an exchange of results by initiating a teacher-led discussion with the whole class.

Please outline briefly two alternative methods to achieve the aim of exchange of results in the classroom-situation shown in a less teacher-centered way.

Fig. 2.4 - Example of a classroom-acting item asking for alternatives to the action shown by the teacher (Kaiser et al., 2015)

In relazione all'ultimo dei tre aspetti elencati, in particolare all'uso di *video-based task* che includano stimoli non strutturati (lasciando agli osservatori la libertà di soffermarsi su aspetti diversi e di orientarsi in autonomia nell'elaborazione della risposta), si pone poi la questione di come procedere nell'analisi e valutazione dei dati raccolti.

A tale riguardo, sono stati messi a punto specifici framework e schemi di codifica che consentono di categorizzare le risposte attribuendovi un punteggio o un livello sulla base di dimensioni e indicatori preventivamente individuati. Esempi in tal senso sono costituiti da alcuni sistemi di valutazione delle competenze riconducibili al costrutto di *professional vision* sia relativi a specifici settori disciplinari, come quelli sviluppati da Kersting *et al.* (2012) e Barnhart & van Es (2015) con riferimento all'ambito matematico-scientifico, sia applicabili trasversalmente a diversi ambiti disciplinari, come quelli messi a punto da Bonaiuti, Santagata e Vivanet (2017; 2020), Michalsky (2014) e Seidel e colleghi (ad es. Seidel & Stürmer, 2014; Stürmer & Seidel, 2017).

2.4. Videoanalisi e *teacher change*

La questione appena affrontata, inerente alla valutazione degli apprendimenti conseguiti dagli insegnanti coinvolti in percorsi di formazione incentrati sull'uso del video, ci conduce all'ultimo ambito tematico preso in esame in questo capitolo, ovvero alla considerazione delle evidenze relative all'efficacia della videoanalisi nel favorire lo sviluppo della professionalità docente.

A questo proposito, l'ampiezza della letteratura di riferimento è testimoniata dalle varie rassegne che, nell'ultimo decennio, hanno inteso "fare il punto" sullo stato dell'arte, ponendo il focus su caratteristiche e risultati dei numerosi percorsi formativi *video-based* realizzati in diversi paesi, in contesti più o meno formali e coinvolgendo differenti tipi di destinatari (insegnanti *pre-service* o *in-service*). Proprio alle risultanze di tali recenti rassegne (Gaudin & Chaliès, 2015; Hamel & Viau-Guay, 2019; König *et al.*, 2022; Major & Watson, 2018; Marsh & Mitchell, 2014; Santagata *et al.*, 2021) ci è parso utile fare particolare riferimento nel tentativo di offrire un breve quadro di sintesi degli esiti emersi dalle ricerche empiriche che hanno indagato cosa gli insegnanti apprendono quando interagiscono con i video e l'impatto della videoanalisi in termini di promozione del *teacher change* (Tripp & Rich, 2012).

Nel complesso, coerentemente agli obiettivi di apprendimento privilegiati nell'ambito degli attuali approcci all'uso del video per la formazione iniziale e continua degli insegnanti (cfr. Par. 2.2), gli effetti rilevati ricadono principalmente in due aree.

La prima è costituita dallo sviluppo di abilità osservative e analitiche (ad es. Maher, Landis & Palius, 2014; Santagata, Zannoni & Stigler, 2007; Sherin & Han, 2004; Sherin & van Es, 2005; van Es & Sherin, 2002). Grazie

all'opportunità di concentrarsi sulla visione delle proprie e/o altrui pratiche in situazioni d'aula autentiche, di esaminarle e riesaminarle ponendo lo sguardo su diversi aspetti, i docenti imparano a “vedere” meglio e più in profondità, a identificare e isolare – nella complessità delle situazioni e interazioni osservate – gli aspetti più rilevanti e significativi dei processi di insegnamento-apprendimento, a soffermarsi su specifici dettagli degli eventi filmati andando oltre impressioni superficiali e generiche, a focalizzare l'attenzione non solo sul comportamento dell'insegnante ma anche sull'attività e sul pensiero degli studenti.

La seconda area concerne lo sviluppo di abilità interpretative e riflessive, di attribuzione di significato a quanto osservato (ad es. Borko *et al.*, 2008; Leblanc & Sève, 2012; Rosaen *et al.*, 2008, 2010; Santagata & Angelici, 2010; Santagata & Guarino, 2011; Scott *et al.*, 2013; Sherin & van Es, 2005; Stockero, 2008; van Es & Sherin, 2008). Da questo punto di vista, la videoanalisi promuove un incremento della qualità/profondità della riflessione da livelli prettamente descrittivi a livelli interpretativi e valutativi, in cui il ragionamento si focalizza ad esempio su punti forti e aspetti critici delle pratiche didattiche osservate, sulle ragioni sottese a specifiche decisioni/azioni dell'insegnante e sulle loro conseguenze/ricadute in termini di apprendimento degli studenti, sul collegamento/confronto delle situazioni mostrate nei video con la propria esperienza e il proprio sapere professionale, sull'esplicitazione e messa in discussione delle proprie convinzioni sull'insegnamento e sull'apprendimento e, in particolare quando si utilizzano modalità di *self/peer video-viewing*, sulla valutazione delle proprie pratiche attraverso la possibilità di decentrarsi dall'azione e di vedersi con gli occhi degli altri.

A fronte delle numerose evidenze esistenti a supporto dell'efficacia della videoanalisi nel sostenere lo sviluppo di abilità di *noticing* e *reasoning*, più limitata appare invece la disponibilità di evidenze relative ai suoi effetti sul terzo dei sotto-processi chiave in cui, come abbiamo visto (cfr. Par. 2.2.2), può essere articolata la competenza di *professional vision*, solitamente definito *responding* o *decision-making* e riferito alla capacità di ipotizzare adeguate decisioni didattiche sulla base di quanto notato e delle proprie interpretazioni, anche individuando strategie alternative rispetto a quelle osservate. Nella loro rassegna sistematica, König *et al.* (2022) hanno ad esempio rilevato che risultati inerenti al miglioramento di tali abilità sono stati riportati solo in una ridotta percentuale di studi sul totale dei 71 presi in esame (25% per la categoria *responding* e meno del 10% per la categoria *proposing alternatives*), chiedendosi se ciò possa essere dovuto anche al fatto che, nei percorsi *pre-service*, potrebbe risultare più difficile formare efficacemente i

partecipanti su questi aspetti a causa della loro limitata esperienza di insegnamento.

In base alle rassegne considerate, ancor meno esplorata è l'area dell'impatto sulle pratiche didattiche; alcune ricerche, tuttavia, hanno riscontrato anche in quest'ambito effetti positivi.

In particolare, emerge che gli insegnanti coinvolti trasferiscono le abilità cognitive sviluppate attraverso l'uso del video nel contesto della propria pratica professionale, utilizzandole per analizzare e riflettere sistematicamente sul proprio operato e rimodularlo. I risultati della ricerca di Sherin e van Es (2009) mostrano, ad esempio, che la "visione professionale" sviluppata dagli insegnanti in servizio partecipanti a un *video club* è stata poi riprodotta in classe, affidandosi a strategie simili per notare e interpretare il pensiero degli studenti. Santagata e Yeh (2014), nel loro studio con insegnanti *pre-service*, hanno riscontrato che la partecipazione a un corso *video- and practice-based* ha avuto un impatto sulle loro pratiche didattiche, aiutandoli a rendere visibile il pensiero degli studenti e favorendo l'adozione di una "postura di indagine" volta all'analisi *evidence-based* dell'efficacia del proprio insegnamento. Anche Tripp & Rich (2012) hanno rilevato che il coinvolgimento in gruppi di video-analisi e video-riflessione ha portato i docenti partecipanti a cambiare successivamente il loro insegnamento e, nel loro studio, si sono proposti di indagare e comprendere come il video influenzi il processo di *teacher change*. Tra i temi individuati, emerge che, dal punto di vista degli insegnanti, il video ha incoraggiato il cambiamento perché li ha aiutati a focalizzare la loro analisi e la loro riflessione, a vedere il loro insegnamento da una nuova prospettiva, a sentirsi responsabili di cambiare la loro pratica e a vedere i loro progressi, in quanto il video può essere utilizzato anche per fornire una "prova" a cui gli insegnanti possono accedere per osservare e analizzare i cambiamenti apportati nelle loro pratiche in classe.

Altre ricerche hanno messo in luce che l'uso del video come dispositivo formativo può influenzare anche in altri modi le pratiche didattiche degli insegnanti, in particolare consentendo loro di sperimentare/adattare nelle proprie classi nuovi modi di agire individuati a partire da ciò che hanno visto e attingendo all'esperienza di altri docenti (ad es. Christ, Arya & Chiu, 2014; Gaudin *et al.*, 2014).

Ulteriori effetti legati all'uso del video rilevati da alcuni studiosi riguardano poi la sfera motivazionale, rispetto alla quale emerge ad esempio un aumento del senso di autoefficacia (ad es. Ferretti & Vannini, 2017; Gentile, 2021; Meyer, 2012), o quella dell'acquisizione di saperi teorici e procedurali di ambito pedagogico-didattico legati a specifici settori disciplinari o di natura trasversale (ad es. Plöger, Scholl & Seifert, 2018).

Nel complesso, i risultati fin qui discussi suggeriscono che il video è uno strumento efficace per promuovere l'apprendimento e il miglioramento degli insegnanti in diverse fasi e rispetto a differenti dimensioni (conoscenze, abilità, atteggiamenti, pratiche) del loro percorso di professionalizzazione. Occorre tuttavia sottolineare che la misurazione dell'efficacia e dell'impatto della formazione *video-based* è una questione complessa e che i benefici messi in luce dalla letteratura presa in esame vanno interpretati nel quadro di alcuni limiti che caratterizzano la ricerca in quest'ambito, in relazione ai quali sono state individuate diverse prospettive di approfondimento sul piano teorico e di consolidamento sul piano metodologico.

Una prima questione da considerare concerne l'esigenza di centrare maggiormente l'attenzione sulla relazione tra l'uso della videoanalisi come dispositivo formativo e la pratica didattica degli insegnanti: ciò risulta essenziale per comprendere se il miglioramento delle competenze di *professional vision*, favorito dall'uso del video, costituisca un fattore predittivo rispetto alla qualità dell'insegnamento e, in ultima analisi, degli apprendimenti degli studenti (König *et al.*, 2022). Come abbiamo visto, infatti, il focus delle ricerche volte a indagare l'efficacia di interventi formativi *video-based* è stato posto principalmente su *outcomes* relativi alle abilità di *noticing* e *reasoning*, mentre solo un numero molto ridotto di studi ha riportato evidenze relative al miglioramento dell'insegnamento come risultato dell'intervento. La maggior parte di questi studi, inoltre, ha dedotto tale relazione da evidenze "indirette", ad esempio questionari rivolti agli insegnanti, e non da evidenze "dirette", ovvero dall'analisi della loro effettiva pratica in classe (Gaudin & Chaliès, 2015).

Quest'ultima notazione si ricollega a un secondo ordine di questioni di natura metodologica riguardanti, in particolare, i disegni di ricerca e le misure di *outcome*. Come rilevano ad esempio König *et al.* (2022) e Major e Watson (2018), nell'ambito della ricerca empirica sull'efficacia della videoanalisi appaiono predominanti gli studi qualitativi caratterizzati da campioni di dimensioni ridotte, dunque l'incremento degli studi caratterizzati da approcci di tipo quantitativo-sperimentale viene individuato come importante direzione di sviluppo da perseguire per trarre conclusioni più solide e generalizzabili sugli effetti indagati, aumentando il valore informativo e il potere esplicativo di questo corpus di ricerche. L'affidabilità e generalizzabilità dei risultati complessivamente emersi da tale corpus appaiono inoltre limitate dall'eterogeneità degli studi non solo in termini di disegni di ricerca, ma anche sul piano delle caratteristiche degli interventi formativi implementati e delle misure di *outcome*: gli approcci per rilevare empiricamente abilità come quelle di *noticing* e *reasoning* sono infatti vari e più o meno rigorosi e, sebbene prevalga il ricorso a materiale video come metodo per stimolarle e

rilevarle, per la raccolta dei dati sono stati utilizzati diversi tipi di strumenti quali relazioni scritte, interviste, focus group, questionari e, meno frequentemente, test standardizzati (*ibidem*). A questo proposito, Santagata *et al.* (2021, p. 131) affermano che

The field would benefit from studies conducted in different settings, across instructional contexts, time span, teacher career stage, and student age groups, that use the same viewing frameworks or facilitation protocols and utilize shared outcome measures to facilitate the gathering of evidence that is generalizable [...]. This limitation of the existing literature is part of a greater weakness in studies of teacher education and professional development that often are situated at one institution and/or conducted by course instructors or programs' original developers, thus contributing to questions about the generalizability of findings and scaling up of programs.

Infine, un'ulteriore criticità della ricerca inerente all'efficacia della formazione basata sull'uso del video si lega all'esigenza di prestare maggiore attenzione all'analisi dei fattori che influenzano il cambiamento degli insegnanti partecipanti, essenziale per comprendere quali specifici elementi relativi alla progettazione e strutturazione degli interventi contribuiscano al loro successo. Da questo punto di vista, e in connessione alle questioni metodologiche sopra evidenziate, il ricorso a disegni sperimentali a più gruppi, in particolare randomizzati, potrebbe consentire di esaminare l'impatto di diverse modalità di intervento (ad esempio in termini di procedure, materiali, durata) e fornire evidenze sulle caratteristiche dei programmi efficaci (Santagata *et al.*, 2021). Alcuni studi comparativi condotti confrontando gruppi diversi di insegnanti mostrano ad esempio le differenze legate, in termini di *learning outcomes*, ad approcci diversi all'uso del video (ad es. Blomberg *et al.*, 2014; Gaudin *et al.*, 2014; Seidel *et al.*, 2013), evidenziando come la scelta delle strategie formative abbia rilevanti ricadute sul tipo di effetti che è possibile attendersi. Anche il confronto tra metodologie formative *video-based* e tradizionali, utilizzando gruppi di controllo che non sperimentano l'uso del video, può risultare importante per coglierne le specifiche potenzialità come strumento per promuovere la crescita professionale degli insegnanti (ad es. Alsawaie & Alghazo, 2010; Plöger *et al.*, 2018; Sherin & van Es, 2005; van Es & Sherin, 2002).

Parte Seconda
Videoanalisi e sviluppo professionale dei docenti
universitari: una ricerca promossa dal
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
dell'Università di Bologna

3. Video Analysis for quality teaching in Higher Education (VAHE): un progetto per la formazione dei docenti dell'Università di Bologna

3.1. Il progetto di ricerca nel quadro della strategia di Ateneo per l'innovazione della didattica

Sulla scorta dei presupposti delineati nella prima parte del volume, i capitoli compresi nella seconda parte vertono sulla presentazione degli obiettivi, dell'impianto e degli esiti di un progetto di ricerca promosso dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna e volto a esplorare le potenzialità formative della videoanalisi per promuovere le competenze didattiche dei docenti universitari. Prima di soffermarci, in questo capitolo, su finalità e fasi di sviluppo del progetto nonché sull'implementazione delle infrastrutture tecnologiche necessarie a supportarne la realizzazione, è indispensabile delineare brevemente il contesto istituzionale in cui esso si è inserito in quanto parte di una strategia di sistema volta alla qualificazione e all'innovazione della didattica all'interno dell'Università di Bologna.

La ricerca è stata infatti realizzata nel quadro di una linea politica dell'Ateneo orientata a promuovere e sostenere il miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento, articolata su più livelli e linee di azione e guidata dall'idea di fondo che la formazione universitaria debba garantire a tutti gli studenti un apprendimento significativo ed efficace, secondo una logica di promozione di competenze e innalzamento del capitale intellettuale di una popolazione caratterizzata da bisogni formativi sempre più complessi. Gli elementi qualificanti posti alla base di questa strategia di sviluppo possono essere sintetizzati nei seguenti punti-chiave (Balzaretti, Luppi, Guglielmi & Vannini, 2018):

- la necessità di leggere il tema della qualità della didattica universitaria e della sua innovazione all'interno di una prospettiva che non veda i docenti unicamente come destinatari di azioni formative, bensì quali attori partecipi e consapevoli del cambiamento, capaci di analizzare i propri contesti didattici, individuarne i bisogni e prospettare possibili strategie di miglioramento;
- l'idea che la valutazione dei contesti e dei processi costituisca la base di partenza per qualsiasi percorso di miglioramento e un'esperienza concreta, per i docenti, di apprendimento e crescita professionale;
- la volontà di mettere in campo percorsi formativi capaci di rispondere ai bisogni individuali e collettivi in quanto frutto di analisi e progettazioni condivise a partire da precedenti momenti di valutazione e autovalutazione, di analisi e riflessività critica sull'esistente;
- la convinzione che lo sviluppo di buone competenze didattiche non possa essere disgiunto da una pratica effettiva della collegialità all'interno della comunità professionale di riferimento, intesa come comunità di docenti che, all'interno dei Corsi di Studio, analizza e discute le criticità dei contesti e dei processi di insegnamento-apprendimento individuando collettivamente condizioni istituzionali e strategie per il miglioramento;
- la consapevolezza che qualsiasi percorso di sviluppo professionale richiede accompagnamento e supporto da parte di figure di sistema competenti negli ambiti della progettazione didattica e della valutazione, della psicologia delle organizzazioni, della formazione degli adulti e della conduzione di gruppi di lavoro.

In linea con tali orientamenti, è stato sviluppato un piano di azioni strategiche per l'innovazione e qualificazione della didattica articolato sui seguenti livelli di intervento (Guglielmi *et al.*, 2020):

- *azioni di livello A: attività di Ricerca-Formazione (sul modello della Formative Educational Evaluation)*. Questa linea di intervento è stata messa a punto attraverso due esperienze pilota realizzate sotto la supervisione del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e nate dalla volontà dei Corsi di Studio coinvolti – CdS in Economics and Finance (Balzaretti & Vannini, 2018) e CdS in Infermieristica (Luppi & Benini, 2017) – di aprire una riflessione scientificamente fondata sulla qualità della didattica, che fosse occasione di autoanalisi e miglioramento per i docenti e per il corso di studi nel suo complesso. Tali percorsi di Ricerca-Formazione ispirati all'approccio teorico-metodologico della *formative educational evaluation*, dunque a un processo ciclico in cui fasi di rilevazione, confronto, riflessione e riprogettazione didattica sono via via proposte e riproposte a un gruppo di lavoro chiamato a mettere in campo abilità

diagnostiche, decisionali e progettuali, hanno contribuito a delineare un “prototipo” per la realizzazione di ulteriori azioni di accompagnamento e supporto formativo ai Corsi di Studio e posto le basi per un’estensione del modello all’interno dell’Ateneo;

- *azioni di livello B: percorsi specifici di formazione alla didattica attraverso metodologie innovative.* Questa linea di intervento ha incluso una serie di azioni trasversali orientate a sensibilizzare il corpo docente dell’Unibo sui temi della qualità della didattica universitaria e a promuovere lo sviluppo di specifiche competenze didattiche. Tra le azioni messe in campo si annoverano l’implementazione di un’offerta annuale di laboratori di formazione rivolti a tutti i docenti e ricercatori dell’Ateneo, la realizzazione di iniziative formative specificamente indirizzate ai docenti neoassunti, la promozione di momenti di confronto e condivisione di esperienze in ambito di didattica attiva e innovativa (come la community AlmaD-Club e la “Vetrina delle buone pratiche”);
- *azioni di livello C: progettazione di un modello organizzativo a sostegno della qualità e dell’innovazione della didattica.* Questa linea di intervento ha riguardato la progettazione e il potenziamento dei sistemi organizzativi e gestionali necessari a sostenere le azioni strategiche delineate attraverso la creazione di un contesto adeguato. In questa direzione è stato costituito un “Centro per l’Innovazione della Didattica”¹ che, attraverso il coordinamento del Settore Quality Assurance e Innovazione Didattica, si è proposto di realizzare le condizioni istituzionali e infrastrutturali per la promozione e lo sviluppo della qualità della didattica, valorizzando le buone pratiche già in essere e favorendo la messa a sistema delle innovazioni in un’ottica sinergica e di attivazione di processi virtuosi di crescita e miglioramento. Ulteriori azioni organizzative a supporto dell’innovazione didattica possono essere individuate nella creazione di un “Osservatorio della Didattica” per riconoscere e valorizzare l’impegno dei docenti nella didattica e nella sua innovazione, nel lancio di un bando per l’innovazione didattica volto a sostenere e finanziare progetti presentati a livello di Corso di Studio, nella progettazione e realizzazione di spazi e aule dedicati all’innovazione didattica presso diversi distretti e campus nonché nel potenziamento delle tecnologie di supporto alle attività formative.

I principi e i livelli di azione descritti, tra loro interrelati e complementari, convergono nel configurare una strategia di sistema a sostegno della qualità della didattica universitaria e volta a rendere effettiva «una logica di

1. Il Centro per l’Innovazione della Didattica è poi confluito nell’attuale *Teaching and Learning Centre* dell’Ateneo di Bologna (<https://centri.unibo.it/teaching-learning/it>).

innovazione basata sulla ricerca, promuovendo in modo fattivo pratiche di riflessività nella professionalità docente e creando occasioni di apprendimento esperienziale in contesti di collegialità» (Guglielmi *et al.*, 2020, p. 139). È in tale quadro politico e valoriale che si è inserito il progetto di ricerca al centro del presente volume, concepito con lo scopo di delineare ulteriori prospettive e opportunità per sostenere lo sviluppo professionale dei docenti universitari nell'ambito delle competenze didattiche.

3.2. Presupposti e finalità del progetto

Il progetto di ricerca *Video Analysis for quality teaching in Higher Education* (VAHE) è stato avviato nel 2019 nell'ambito dell'Asse 1 "Didattica universitaria e formazione dei docenti" del Progetto di Sviluppo Strategico del Dipartimento di Scienze dell'Educazione (PSSD EDU 2018-2022) finanziato dall'Ateneo di Bologna.

Il team di progetto ha coinvolto un gruppo interdisciplinare di ricercatori del Dipartimento EDU – alcuni peraltro già impegnati nella conduzione di specifici laboratori sui temi della didattica e della valutazione all'università promossi dal Centro per l'Innovazione Didattica dell'Unibo (ad es. Ciani, Rosa & Vannini, 2021) – esperti nei settori della progettazione e valutazione in campo educativo/formativo, delle metodologie e tecnologie didattiche, della formazione e dello sviluppo professionale dei docenti (anche con metodologie di videoanalisi), della psicologia e della filosofia dell'educazione². Nel progetto sono inoltre state coinvolte in qualità di partner internazionali la School of Education della University of South Australia (UniSA) e la School of Education della University of California Irvine (UCI), presso le quali sono presenti gruppi di ricerca con competenze ed esperienze specifiche inerenti all'uso della videoanalisi per la formazione degli insegnanti³. Il supporto tecnico-informatico necessario per la realizzazione del progetto è stato infine garantito dalla collaborazione del Laboratorio di Media Education (MELA) del Dipartimento EDU.

I presupposti alla base del progetto VAHE vanno rintracciati nell'incontro tra l'esigenza di promuovere lo sviluppo professionale degli accademici

2. Oltre ad Alessandra Rosa e Ira Vannini, che hanno assunto il coordinamento scientifico e operativo del progetto, il gruppo di ricerca del Dipartimento EDU che ha collaborato alla realizzazione del progetto comprende Andrea Ciani, Maurizio Fabbri, Consuelo Mameli, Lucia Masoni, Elena Pacetti e Alessandro Soriani.

3. I referenti per la collaborazione con il gruppo di ricerca Unibo sono stati, in particolare, Lisa O'Keefe, Bruce White ed Amie Albrecht presso UniSA e Rossella Santagata presso UCI.

come *docenti*, posta al centro del dibattito e delle politiche relative ai sistemi di istruzione superiore (cfr. Capitolo 1), e le evidenze relative alle potenzialità della videoanalisi per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti offerte dall'ampia letteratura internazionale sul tema (cfr. Capitolo 2), da cui è emersa l'ipotesi – posta a fondamento della ricerca – che la videoanalisi possa costituire un valido dispositivo formativo per qualificare le competenze didattiche dei docenti universitari.

Il progetto si è dunque proposto di indagare le potenzialità della videoanalisi in contesti di sviluppo professionale dei docenti universitari e le condizioni che, in questi contesti, possono favorire l'efficacia di un intervento formativo basato su strategie di videoanalisi (Pacetti, Fabbri & Rosa, 2022). In connessione a tali finalità, sono stati definiti i seguenti macro-obiettivi di ricerca:

1. sviluppare un sistema di metodologie, strumenti e procedure per la videoanalisi a supporto del miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari;
2. sperimentare il sistema nell'ambito di un corso di formazione pilota rivolto a docenti dell'Unibo;
3. validare un "modello" di intervento formativo basato su strategie di videoanalisi per lo sviluppo professionale dei docenti universitari.

Specificando ulteriormente l'ipotesi di fondo del progetto sopra richiamata, l'assunto posto alla base della ricerca è che l'uso della videoanalisi, se inserito all'interno di un setting formativo *ad hoc* progettato per offrire a piccoli gruppi di docenti opportunità di confronto con colleghi e formatori a partire dall'osservazione di esempi concreti di pratiche di insegnamento in contesto universitario, possa sostenere lo sviluppo di abilità analitiche e riflessive e favorire processi di *teacher change* (Tripp & Rich, 2012). Come è emerso nel secondo capitolo, in base ai più recenti orientamenti del dibattito scientifico sul tema, il valore aggiunto che la videoanalisi può apportare nella formazione degli insegnanti viene infatti principalmente ricondotto alla sua capacità di promuovere – attraverso processi di interazione ricorsiva tra teoria e pratica alimentati dalla possibilità di "immergersi" in situazioni didattiche autentiche (Blomberg *et al.*, 2014) – il consolidamento di competenze di *professional vision*, in particolare di abilità di *noticing* e *reasoning* fondamentali per cogliere e interpretare aspetti rilevanti e significativi dei processi di insegnamento-apprendimento e per riflettere criticamente sulle proprie convinzioni e pratiche didattiche in un'ottica di miglioramento continuo del proprio agire professionale (ad es. Barnhart & van Es, 2015; Seidel & Stürmer, 2014; Sherin & Russ, 2014; Sherin & van Es, 2009).

3.3. Impianto e fasi della ricerca

Per quanto concerne l'impianto della ricerca, il progetto si è sviluppato attraverso tre fasi strettamente connesse e funzionali alla realizzazione dei macro-obiettivi sopra delineati.

1. Fase di elaborazione/sistematizzazione teorica e di allestimento tecnologico. In questa prima fase del progetto le attività di ricerca si sono articolate in parallelo su tre principali linee di azione:

- ricognizione e analisi della letteratura internazionale su videoanalisi e formazione degli insegnanti, funzionale alla modellizzazione dell'intervento formativo (corso pilota) in termini di approccio, metodologie e procedure. Il focus è stato posto, in particolare, su due ambiti tematici: gli sviluppi negli approcci all'uso del video, che come abbiamo visto consentono di identificare diversi "modelli" di formazione *video-based* improntati a principi e finalità differenti (ad es. Gaudin *et al.*, 2014; Gentile & Tacconi, 2016; Leblanc & Veyrunes, 2011; Seidel, Blomberg & Renkl, 2013); i principali aspetti da considerare – in termini di scelte metodologiche e operative – nella progettazione di percorsi formativi basati sull'uso della videoanalisi, tra i quali emerge l'importanza delle scelte relative ai tipi di video da utilizzare e ai supporti da fornire ai docenti in formazione (ad es. Blomberg *et al.*, 2013; Roth *et al.*, 2017; Santagata, 2012; Tekkumru-Kisa & Stein, 2017). In relazione alla definizione dell'approccio formativo da adottare nell'ambito dell'intervento sono risultati fondamentali anche lo scambio e la collaborazione con Rossella Santagata, direttrice del *Center for Research in Teacher Development and Professional Practice* presso la School of Education della University of California Irvine ed esperta di fama internazionale nel campo della formazione degli insegnanti supportata dalla videoanalisi. Un riferimento particolarmente utile e significativo, da questo punto di vista, è stato individuato nel *Lesson Analysis Framework* messo a punto da Santagata e collaboratori (ad es. Santagata & Guarino, 2011) per guidare e supportare i processi di analisi e riflessione degli insegnanti nell'ambito di percorsi formativi *video-based* (cfr. Par. 2.3.2);
- definizione del framework di riferimento per la videoanalisi in termini di costruito teorico – ovvero di scelte teoriche relative alle dimensioni di qualità delle pratiche didattiche su cui centrare l'intervento formativo – e di specifici indicatori per l'osservazione e l'analisi dei video. In linea con le condizioni per un uso efficace del video nella formazione degli insegnanti evidenziate in letteratura (ad es. Baecher *et al.*, 2018; Blomberg *et*

al., 2013; Brunvand, 2010; Brunvand & Fishman, 2006; Santagata, 2012), tramite la definizione dello specifico costrutto di riferimento e la sua successiva operazionalizzazione – che ha portato alla costruzione di un sistema di indicatori utili a orientare e strutturare i processi di *noticing* e *reasoning* – si è inteso in sostanza delimitare, all’interno del complesso e multidimensionale costrutto di “qualità della didattica universitaria”, un insieme specifico di pratiche e strategie su cui focalizzare l’attenzione dei docenti e le procedure di videoanalisi;

- implementazione – con il supporto tecnico del Laboratorio MELA – delle infrastrutture tecnologiche necessarie per la realizzazione dell’intervento formativo, in particolare di un *web repository* di video di pratiche didattiche nelle aule universitarie e della piattaforma per la videoanalisi. Come vedremo più avanti in questo capitolo, in relazione al secondo aspetto è risultata fondamentale la collaborazione con la University of South Australia: la piattaforma utilizzata – con alcuni adattamenti – nell’ambito del progetto è stata infatti sviluppata presso tale università australiana (Balzaretto, Leonard, Unsworth & Vannini, 2018).

2. *Fase di indagine esplorativa.* Questa fase del progetto, preliminare alla realizzazione del corso pilota, è stata funzionale alla validazione del sistema di indicatori messo a punto – a partire dal costrutto teorico di riferimento – per l’osservazione e l’analisi dei video. Gli esiti di tale indagine esplorativa, realizzata coinvolgendo un Panel di esperti nazionali e internazionali, sono stati fondamentali per la revisione e rifinitura del sistema prima di procedere alla sua integrazione all’interno della piattaforma per la videoanalisi.

3. *Fase di ricerca valutativa.* Questa fase del progetto, contestuale alla progettazione e realizzazione del corso pilota, è stata finalizzata al controllo empirico dell’efficacia dell’intervento formativo tramite uno specifico disegno di ricerca valutativa, che ha previsto la raccolta di dati in ingresso e in uscita dal percorso.

La Figura 3.1 illustra sinteticamente l’impianto della ricerca e le relazioni tra le fasi in cui si è articolato lo sviluppo del progetto.

Per quanto concerne la prima fase, ci soffermeremo nel prossimo paragrafo sulla parte relativa all’allestimento dei dispositivi tecnologici a supporto della realizzazione del progetto, rinviando invece ai Capitoli 4-5 e al Capitolo 6 per l’approfondimento, rispettivamente, del framework di riferimento per le procedure di videoanalisi definito nell’ambito del progetto e dell’approccio formativo che ha orientato – da un punto di vista teorico-metodologico – l’impostazione del corso pilota.

Sempre nel Capitolo 5 entreremo nel merito della seconda fase, presentando metodologia e risultati dell'indagine esplorativa finalizzata alla validazione del framework messo a punto.

Per quanto riguarda infine la terza fase, le ipotesi, il disegno e gli esiti della ricerca valutativa relativa al corso pilota realizzato verranno presentati nel Capitolo 6.

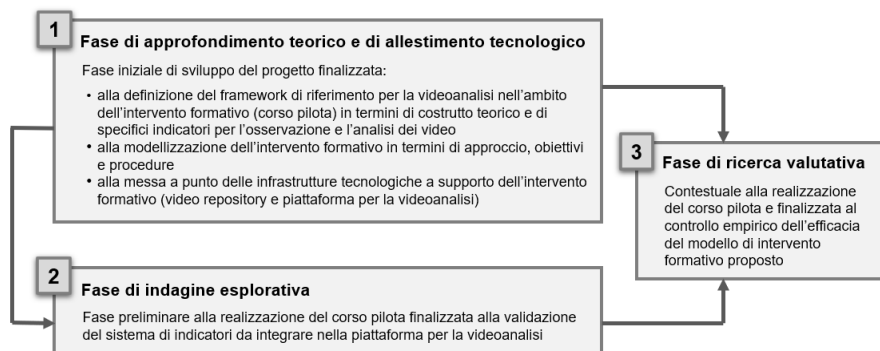


Fig. 3.1 - Fasi di sviluppo del progetto di ricerca

Come mostra la successiva Figura 3.2, che mette in luce la relazione tra le fasi e gli obiettivi del progetto, le prime due fasi sono state finalizzate allo sviluppo di un sistema di metodologie, strumenti e procedure per la videoanalisi a supporto del miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari (macro-obiettivo 1). Nello specifico, il sistema messo a punto si articola in quattro componenti principali: due relative agli aspetti “tecnici” dell'intervento formativo, ovvero ai dispositivi (video repository e piattaforma) necessari per l'attivazione di procedure di videoanalisi; due riguardanti le modalità d'uso di tali dispositivi privilegiate nell'ambito dell'intervento, ovvero le scelte di metodo (approccio formativo) e di contenuto (costrutto di riferimento e indicatori) in base alle quali impostare la progettazione e l'erogazione dell'intervento. Si tratta di componenti tra loro strettamente integrate in quanto, ad esempio, il costrutto di riferimento definito nell'ambito del progetto ha orientato la scelta – all'interno del video repository implementato – delle specifiche sequenze da mostrare durante il corso pilota, così come la possibilità di integrazione di uno specifico sistema di indicatori per l'osservazione e l'analisi dei video ha orientato la scelta della piattaforma da utilizzare per la videoanalisi, consentendone l'adattamento agli obiettivi e alle esigenze del progetto.

Le prime due fasi della ricerca sono state dunque “preparatorie” rispetto alla terza fase di realizzazione e monitoraggio del corso pilota, finalizzata a una prima sperimentazione del sistema di videoanalisi sviluppato nell’ottica di contribuire alla validazione del modello di intervento formativo basato sulla sua implementazione (macro-obiettivi 2 e 3).

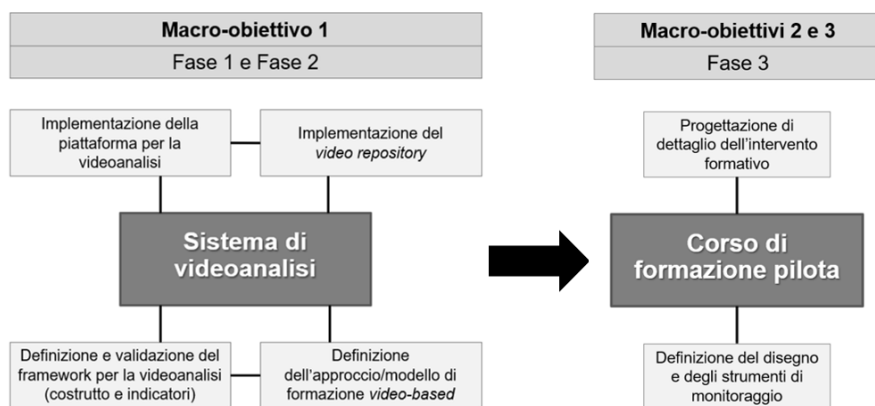


Fig. 3.2 - La relazione tra obiettivi e fasi della ricerca

3.4. Infrastrutture tecnologiche a supporto della videoanalisi

La scelta di progettare e realizzare un percorso formativo basato sull’uso della videoanalisi ha implicato, nell’ambito del progetto, un complesso lavoro di progressivo allestimento dei dispositivi necessari, in particolare di creazione di un archivio di video relativi a pratiche di insegnamento nelle aule universitarie da un lato e, dall’altro lato, di implementazione della piattaforma da utilizzare per la videoanalisi.

Ciò ha richiesto non solo, come precedentemente sottolineato, l’indispensabile supporto tecnico del Laboratorio MELA, ma anche un’intensa attività di coordinamento organizzativo e di analisi, “collaudo” e adattamento di quanto via via prodotto che, pur essendo concentrata nella fase iniziale di sviluppo del progetto, è proseguita accompagnandone l’avanzamento lungo le fasi successive, scontrandosi peraltro – come vedremo – con le difficoltà connesse alla diffusione della pandemia da Covid-19 e in particolare alle sue ripercussioni sull’attività didattica e di ricerca in ambito universitario.

3.4.1. *L'implementazione del video repository*

Le difficoltà a cui si è fatto riferimento hanno inciso in modo particolarmente rilevante proprio sul lavoro di implementazione del repository. Infatti, se in situazione pre-pandemia è stato possibile videoregistrare diverse lezioni sia presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione sia presso altri Dipartimenti dell'Unibo, la temporanea interruzione delle attività didattiche dovuta all'avvento dell'emergenza pandemica e il successivo complesso passaggio alle modalità di erogazione della didattica a distanza – che i docenti si sono trovati a gestire insieme a una molteplicità di altre problematiche – hanno comportato una sospensione delle attività di registrazione delle lezioni, costringendo ad annullare anche alcune riprese già concordate e programmate con alcuni docenti.

La maggior parte dei video realizzati si riferisce dunque a lezioni in presenza tenute e filmate nel 2019 e all'inizio del 2020. Soltanto nel secondo semestre dell'a.a. 2020-2021, dopo un prolungato periodo di pausa, è stato possibile riprendere l'attività filmando alcune lezioni erogate in modalità di didattica "mista". Pur consapevoli delle peculiarità che tale modalità presenta rispetto alle "tradizionali" forme di didattica in presenza, ci è parso interessante – nella situazione contingente – convogliare la riflessione inerente alla qualità e all'efficacia delle pratiche didattiche anche su queste nuove forme di erogazione delle attività formative.

Nel complesso, prima della realizzazione del corso pilota (che come vedremo si è svolto nei mesi di giugno-luglio 2021) e grazie alla collaborazione dei docenti che si sono resi disponibili in tal senso, è stato possibile filmare presso l'Ateneo di Bologna 9 lezioni – 6 in presenza e 3 in modalità mista, 7 in italiano e 2 in lingua inglese – tenute nell'ambito di corsi di laurea sia triennale sia magistrale afferenti a quattro Dipartimenti: il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, il Dipartimento di Ingegneria Civile, Chimica, Ambientale e dei Materiali, il Dipartimento di Scienze Economiche e il Dipartimento di Scienze Biologiche, Geologiche e Ambientali.

Tutte le videoriprese (lato docente e lato studenti) sono state realizzate presso le rispettive aule dai tecnici del Laboratorio MELA⁴, sempre affiancati da un membro del gruppo di ricerca che, oltre a supportare le attività di registrazione, si è occupato di presentare brevemente agli studenti partecipanti gli obiettivi del progetto e di far firmare a tutti i presenti le necessarie liberatorie per la privacy. Tranne che per i docenti direttamente coinvolti nel

4. A questo proposito, si ringraziano in particolare Andrea Reggiani, Silverio Albertazzi e Danilo Caracciolo.

progetto⁵, ciascuna ripresa è stata inoltre preceduta da un momento di incontro con il docente al fine di illustrare il progetto, confrontarsi su eventuali dubbi e concordare gli aspetti organizzativi⁶.

Oltre ai video realizzati presso l'Università di Bologna, è stato possibile raccogliere anche i video di tre lezioni tenute da Rossella Santagata – sempre in periodo pre-pandemia – presso la School of Education della University of California Irvine⁷. Anche con UniSA, l'altra università straniera coinvolta nel progetto VAHE, era stata sondata la possibilità di registrare alcune lezioni in loco, che tuttavia è sfumata a causa delle complicazioni connesse al sopraggiungere dell'emergenza pandemica.

Per quanto concerne la successiva archiviazione dei video realizzati, la scelta effettuata dal team di progetto è stata quella di creare un *web repository* su Vimeo attraverso la sottoscrizione di uno specifico abbonamento. La scelta è ricaduta su tale sistema in quanto integrabile con le piattaforme di e-learning adottate dall'Ateneo e in grado di consentire un accesso riservato, previa autorizzazione (concessa solo ai membri del gruppo di ricerca), alle risorse video archiviate. La facilità di accesso e di condivisione dei video da parte degli utenti autorizzati costituisce un ulteriore vantaggio del sistema: trattandosi di un archivio *web-based*, ciascuna risorsa video inserita è infatti raggiungibile tramite uno specifico link generato da Vimeo.

Una volta archiviati nel repository, è stato necessario procedere all'osservazione e all'analisi dei video al fine di estrapolare, all'interno delle lezioni filmate (ciascuna della durata di circa 1 ora e mezza), alcuni segmenti da utilizzare nell'ambito dell'intervento formativo. La letteratura internazionale sull'uso della videoanalisi nella formazione degli insegnanti suggerisce infatti, come abbiamo visto, la visione di brevi filmati selezionati in funzione degli obiettivi formativi perseguiti e corredati, inoltre, da opportune informazioni di contesto (ad es. Blomberg *et al.*, 2013; Brunvand, 2010). Alla luce di tali raccomandazioni, si è proceduto non solo al taglio di specifiche

5. Si fa riferimento a Ira Vannini e Maurizio Fabbri, che per primi si sono resi disponibili a farsi riprendere per le finalità del progetto.

6. Durante gli incontri con i docenti coinvolti, particolare attenzione è stata rivolta ai seguenti aspetti: esplicitare che ai video delle loro lezioni avrebbe avuto accesso solo il gruppo di ricerca, che ne avrebbe poi utilizzato solo alcune brevi sequenze esclusivamente per le finalità del progetto, dunque nell'ambito di percorsi formativi rivolti a colleghi dell'Unibo; rassicurare i docenti circa il fatto che non avrebbero dovuto "preparare" nulla di particolare per la lezione filmata, ma semplicemente fare lezione "normalmente" dimenticandosi – per quanto possibile – della presenza delle telecamere. A questo proposito, attraverso l'uso di videocamere fisse, si è cercato di limitarne il più possibile l'intrusività.

7. Tali lezioni sono state filmate da Andrea Ciani, un membro del gruppo di ricerca coinvolto nel progetto VAHE, durante il suo periodo di *visiting* presso UCI (ottobre 2019-gennaio 2020).

sequenze (di lunghezza compresa tra i 3 e i 10 minuti circa) all'interno di ciascun video, individuandole in base alla loro potenziale significatività per l'analisi delle pratiche didattiche in linea con il framework di riferimento, ma anche a una "metadattazione" di tutte le sequenze tagliate (oltre 50) funzionale a favorire la contestualizzazione delle situazioni didattiche filmate e a fornire alcuni elementi di background utili per approcciarsi alla visione del video.

Nello specifico, i metadati inseriti per ciascuna sequenza video si articolano su due livelli:

- quelli relativi al "video-sorgente", ovvero alla lezione da cui la sequenza è tratta, in particolare: Dipartimento, Corso di Studio, docente, insegnamento, anno di corso, lingua, data e sede di svolgimento della lezione, obiettivi della lezione⁸, dimensioni dell'aula, numero di studenti presenti, durata;
- quelli riguardanti la specifica sequenza, vale a dire: in quale momento della lezione si inserisce la sequenza, cosa sta facendo il docente (e/o gli studenti), su quali dimensioni del costrutto di riferimento verte principalmente la sequenza.

Attraverso il processo delineato è stato dunque possibile creare uno specifico repository di video di pratiche didattiche all'università e organizzarlo in base alle esigenze del progetto, procedendo in particolare all'individuazione, analisi e descrizione di un insieme di sequenze video utilizzabili nell'ambito del corso pilota.

3.4.2. La piattaforma per la videoanalisi

A complemento del video repository creato su Vimeo, per la realizzazione dell'intervento formativo è stato necessario definire lo strumento da utilizzare per supportare le procedure di videoanalisi con riferimento alle sequenze video predisposte. In relazione a tale aspetto, come precedentemente accennato, la collaborazione attivata nell'ambito del progetto VAHE con la University of South Australia ha orientato il gruppo di ricerca verso la scelta della piattaforma OVAL (*Online Video Annotation for Learning*)⁹, sviluppata appunto presso tale università e ritenuta congeniale – seppur con alcuni

8. A ciascun docente filmato è stato chiesto (poco prima dell'inizio delle riprese o subito dopo) di dichiarare gli obiettivi della lezione videoregistrata.

9. <https://lo.unisa.edu.au/mod/book/view.php?id=947017>

adattamenti gradualmente implementati dai tecnici informatici del Dipartimento EDU¹⁰ in collaborazione con gli sviluppatori australiani – rispetto agli obiettivi e alle esigenze del progetto.

Si tratta di un'applicazione che, in linea con i recenti sviluppi dei sistemi di video annotazione (ad es. Bonaiuti, 2012; Pérez-Torregrosa *et al.*, 2017; Rich & Hannafin, 2009), presenta alcuni requisiti idonei a favorirne l'usabilità e l'utilità da un punto di vista formativo. In particolare, la piattaforma OVAL:

- in quanto strumento *web-based*, è caratterizzata da facilità di accesso e di condivisione dei video;
- consente l'integrazione con la piattaforma Moodle, dunque la possibilità di collegamento con risorse esterne;
- attraverso la possibilità di inserimento di un set di indicatori associabile alle sequenze video proposte, permette di guidare e strutturare l'osservazione e l'analisi focalizzando l'attenzione degli utenti su dimensioni e aspetti specifici;
- favorisce un approccio collaborativo nell'analisi e nella riflessione: in riferimento allo stesso video, infatti, diversi utenti possono inserire e condividere tag e commenti testuali ancorati a precisi segmenti della sequenza osservata.

OVAL presenta inoltre agli utenti registrati un'interfaccia sobria e fruibile caratterizzata da tre aree (Fig. 3.3):

- la parte della schermata in alto a sinistra (A) è l'area deputata alla visualizzazione dei video, in cui compare un solo pulsante che consente di avviare o interrompere la riproduzione;
- l'area sottostante al video è quella per la gestione delle annotazioni: cliccando sul pulsante "New Annotation Thread" (B) è possibile fermare la riproduzione del video e inserire tag accompagnati da eventuali commenti testuali. Al di sotto della timeline (C) vi è l'area (D) in cui compaiono le annotazioni inserite dai vari utenti (di cui viene mostrato il nome), indicate da specifici contrassegni (i cerchietti nella figura) in corrispondenza dei momenti del video a cui si riferiscono;
- nella parte destra della schermata (E) è infine possibile rispondere alle annotazioni pubblicate, creando discussioni di gruppo.

10. A questo proposito, si ringraziano in particolare Andrea Reggiani e Domenico Toto.

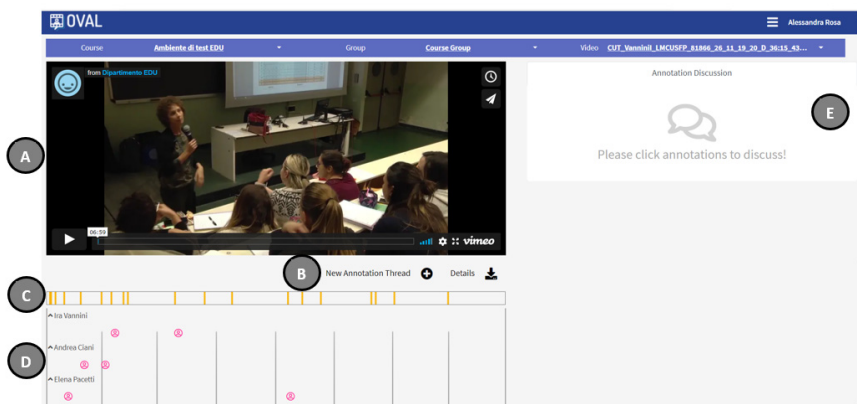


Fig. 3.3 - Interfaccia di OVAL (1)

È importante precisare che, in riferimento al progetto in esame, quando parliamo di “tag” facciamo riferimento al sistema di indicatori definito nell’ambito della ricerca per l’osservazione e l’analisi dei video. A seguito del processo di validazione e revisione di tale sistema (cfr. Cap. 5) si è infatti proceduto a integrarlo all’interno di OVAL attraverso la funzione “Tag Management”, che ha consentito di riprodurre l’articolazione degli indicatori in diverse dimensioni (livello “Tag group”) e sotto-dimensioni (livello “Tag Subgroup”). Inserire un tag in corrispondenza di un momento di una sequenza video significa dunque associare a quel momento uno specifico indicatore tra quelli compresi nel sistema proposto, dunque ritenere di aver individuato nelle pratiche didattiche del docente filmato la specifica azione o lo specifico comportamento cui l’indicatore si riferisce. Infatti, nel momento in cui l’utente intende inserire un tag cliccando sul pulsante “New Annotation Thread”, si apre un menu a tendina che propone le diverse dimensioni e sotto-dimensioni del sistema di indicatori inserito nella piattaforma e che consente di scegliere lo specifico indicatore da associare a un particolare segmento del video (nonché, come precedentemente affermato, di inserire anche un eventuale commento testuale in riferimento all’indicatore selezionato).

Come illustrato nella Figura 3.4, posizionandosi sui cerchietti che contrassegnano l’inserimento di tag da parte degli utenti si apre un riquadro (F) che mostra quale indicatore è stato inserito (e a quale dimensione e sotto-dimensione del sistema di indicatori appartiene), a quale momento del video è stato associato, l’autore dell’annotazione e il momento (data e ora) in cui è stata creata. Nel caso in cui l’utente scelga di aggiungere al tag/indicatore inserito un commento testuale, anche questo compare nel riquadro che si apre posizionandosi sul tag.

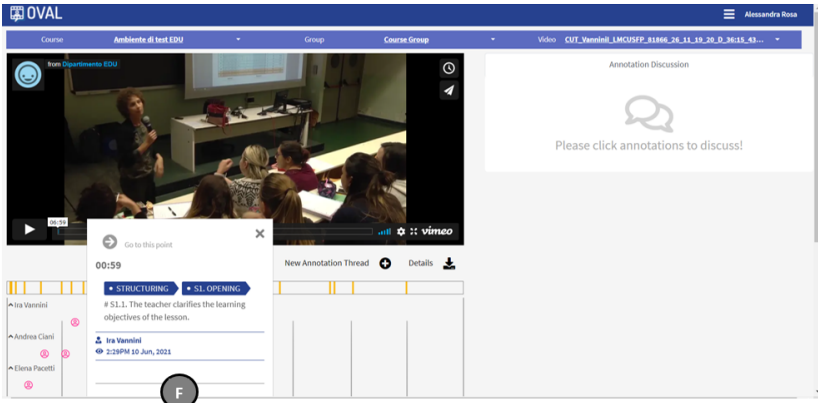


Fig. 3.4 - Interfaccia di OVAL (2)

4. Il costrutto di *Informal Formative Assessment* (IFA) come framework di riferimento per le procedure di videoanalisi

4.1. La scelta del focus per l'analisi dei video

Come anticipato nel precedente capitolo, tra le questioni centrali che il gruppo di progetto si è posto nella fase iniziale di sviluppo della ricerca vi è stata l'esigenza di definire e circoscrivere le dimensioni di qualità delle pratiche didattiche su cui focalizzare gli obiettivi formativi di un percorso di sviluppo professionale rivolto a docenti universitari e basato su metodologie di videoanalisi.

In relazione a tale aspetto, le scelte teoriche effettuate nell'ambito del progetto, necessarie per delimitare – all'interno del complesso e multidimensionale costrutto di “qualità della didattica universitaria” – un preciso focus di attenzione su cui orientare i docenti e in grado di fungere da “guida” per le procedure di osservazione e analisi dei video, hanno portato a individuare nelle pratiche di *formative assessment* il framework di riferimento per l'intervento formativo. Oltre a precedenti esperienze di ricerca sul tema sulla formazione (anche *video-based*) dei docenti in tale ambito di competenza in contesti scolastici (ad es. Ferretti & Vannini, 2017; Ferretti, Chrysanthou & Vannini, 2018) e anche universitari (Ciani & Rosa, 2020; Ciani, Rosa & Vannini, 2021), all'origine di tale scelta vi è l'enfasi posta dal dibattito internazionale e nazionale degli ultimi anni sul ruolo che una valutazione orientata in senso diagnostico-formativo può svolgere nel promuovere la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento all'università.

Come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, la valutazione è stata posta al centro di una crescente attenzione nel quadro della riflessione più generale circa la qualità della didattica universitaria e lo sviluppo professionale dei docenti. Con particolare riferimento al *formative assessment*, è stata sottolineata l'importanza di favorire un allineamento tra le concezioni e pratiche valutative dei docenti universitari e l'approccio didattico *student-centred*

richiesto ai sistemi di istruzione superiore, promuovendo una nuova “cultura della valutazione” basata su una visione più articolata delle sue funzioni e dei suoi usi, ancora prevalentemente legati alle tradizionali finalità di tipo sommativo che identificano la valutazione con l’esame e con il voto. L’esigenza di non schiacciare l’*assessment* sulla mera dimensione di accertamento e di non ridurlo a momento conclusivo del processo didattico, volto alla verifica e certificazione dei risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti, si lega alla consapevolezza che

a qualsiasi livello della formazione universitaria noi ci riferiamo, l’*assessment* risulta essere strettamente correlato tanto all’insegnamento quanto all’apprendimento. Nell’attuale clima generale di cambiamento, l’università è chiamata a riconsiderare le finalità dell’*assessment* se si intende davvero “equipaggiare” gli studenti con abilità e competenze necessarie per la vita futura personale e professionale (Binetti & Cinque, 2015, p. 82).

Il tema delle strategie didattiche più efficaci nel rispondere ai sempre più complessi bisogni formativi degli studenti, promuovendo qualità ed equità dei risultati di apprendimento conseguiti, ha dunque contribuito a porre al centro del dibattito attuale sulla valutazione nell’istruzione superiore l’esigenza di integrare pratiche di *formative assessment* nella didattica universitaria, “sganciando” la valutazione da connotazioni esclusivamente selettive/classificatorie e promuovendone un uso a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento.

In linea con tali premesse e con l’adesione a una prospettiva valoriale in cui la valutazione formativa si configura quale pratica coerente con l’ideale di un’istruzione universitaria democratica e inclusiva, la scelta effettuata nell’ambito del progetto VAHE è stata dunque quella di centrare su tale ambito di competenza gli obiettivi perseguiti nella formazione *video-based* dei docenti, focalizzando in particolare l’attenzione – come vedremo – su un insieme di dimensioni e strategie riconducibili al costrutto di *Informal Formative Assessment* (IFA).

4.1.1. *Formative assessment e didattica universitaria*

Come sopra accennato, negli ultimi decenni il dibattito internazionale sulla valutazione nell’*higher education* ha evidenziato il ruolo chiave delle strategie di *formative assessment* per promuovere una didattica di qualità ed efficace in ambito universitario. La necessità di un cambiamento nelle concezioni e pratiche valutative dei docenti verso un approccio orientato in senso

diagnostico-formativo è legata a un mutamento di paradigma che ha portato a spostare il focus dell'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento (Barr & Tagg, 1995): piuttosto che come processo di acquisizione di contenuti basato sulla trasmissione del docente, l'apprendimento è ora comunemente concettualizzato come un processo in cui gli studenti costruiscono attivamente le proprie conoscenze e abilità interagendo con il contenuto della disciplina, elaborandolo e discutendolo con il docente e con i pari, creando connessioni con le strutture di conoscenza pregresse. L'espressione approccio didattico "centrato sullo studente", che come abbiamo visto è ormai entrata nel lessico dei sistemi di istruzione superiore, riflette questa nuova concettualizzazione basata sul presupposto fondamentale del coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento, in linea con le teorie di stampo socio-costruttivista (Palinscar, 1998). Il recente diffuso interesse per tali teorie e concezioni dell'apprendimento – che ha portato a porre una crescente attenzione sulle modalità attraverso cui promuoverle utilizzando un modello di valutazione *student-focused* all'interno di un ambiente di apprendimento *student-oriented* (Fook & Sidhu, 2013) – rappresenta il principale sostegno teorico degli approcci formativi alla valutazione (Torrance, 2012).

Secondo Popham (2008), la valutazione formativa può essere definita come un processo utilizzato da docenti e studenti durante l'istruzione che fornisce feedback utili per regolare in itinere le strategie di insegnamento e apprendimento con il proposito di migliorare il raggiungimento dei *learning outcomes* previsti. A partire dalla rassegna classica di Black e Wiliam (1998a), è stata prodotta una notevole quantità di evidenze empiriche a sostegno dell'efficacia della valutazione formativa nel promuovere l'apprendimento degli studenti in un'ampia gamma di contesti educativi, diversificati per livelli di istruzione, aree disciplinari, tipi di risultati. Particolarmente rilevanti, da questo punto di vista, sono gli studi di meta-analisi condotti nell'ambito dell'*Evidence Based Education* (EBE) relativamente ai fattori che influenzano i risultati degli studenti in età scolastica, dai quali emerge l'elevato grado di efficacia – misurata in termini di *Effect Size* (ES)¹ – delle strategie di *formative assessment* (Calvani & Vivanet, 2014; Hattie, 2009, 2016).

Con riferimento alla formazione universitaria, l'attuazione di tali strategie sembra avere numerosi vantaggi per il miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

1. L'*Effect Size* è un indice statistico che esprime la dimensione di un effetto, in questo caso l'efficacia didattica di un fattore. Più alto è il suo valore, più la strategia didattica risulta efficace. Si considera generalmente significativo un valore di efficacia oltre 0.40 (Calvani & Vivanet, 2014, p. 134).

Dal punto di vista degli studenti, sono stati evidenziati molteplici punti di forza della valutazione formativa: (a) favorisce maggiori livelli di autostima e motivazione tra gli studenti (Fook & Sidhu, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2004, 2006); (b) prepara gli studenti ad apprendere efficacemente lungo tutto l'arco della vita, stimolando il pensiero critico e riflessivo (Boud, 2000; Torrance, 2012); (c) influenza gli approcci e le strategie di apprendimento, incoraggiando gli studenti ad assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento e responsabilizzandoli come studenti autoregolati (Nicol & Macfarlane-Dick, 2004, 2006); (d) aiuta gli studenti a stabilire standard interni in base a cui valutare la propria performance, formare percezioni accurate dei propri punti di forza e di debolezza e ristrutturare la propria comprensione (Yorke, 2003); (e) migliora significativamente i livelli di rendimento per un maggior numero di studenti, favorendo un approccio più inclusivo nell'istruzione superiore e facilitando l'apprendimento di una popolazione studentesca sempre più ampia e diversificata (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2016)².

Le evidenze disponibili hanno messo in luce effetti positivi anche sui docenti, sottolineando in particolare che la valutazione formativa offre loro l'opportunità di "esplorare" i livelli di comprensione e i progressi degli studenti e adattare di conseguenza l'insegnamento (Yorke, 2003); consente di ottenere informazioni sulle difficoltà incontrate dagli studenti e su dove concentrare lo sforzo didattico (Nicol & Macfarlane-Dick, 2004); promuove lo sviluppo dei docenti come "professionisti riflessivi" e il progressivo miglioramento della loro pratica didattica (Golding & Adam, 2016; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2016).

Nonostante i benefici messi in luce per studenti e docenti e il cambiamento sopra richiamato delle concezioni relative all'insegnamento e all'apprendimento nell'istruzione superiore, un parallelo cambiamento in relazione alla valutazione sembra più lento ad emergere. A questo proposito, Boud (2000) sottolinea che gli approcci alla valutazione in ambito universitario sono rimasti focalizzati su obiettivi di certificazione orientati al "prodotto" e che la funzione formativa della valutazione è stata trascurata poiché quella sommativa ha accentrato il pensiero dominante nelle istituzioni educative e nel dibattito politico. Come afferma Torrance (2012), sebbene lo

2. A questo proposito, Black e William (1998b, p. 141) affermano che la valutazione formativa «helps low achievers more than other students and so reduces the range of achievement while raising achievement overall». In riferimento ai risultati di uno studio internazionale dell'OCSE sul *formative assessment* nella scuola secondaria (OECD, 2005), anche Clark (2010) riporta che «a key finding arising from the OECD study was that high levels of student achievement and greater equity of student outcomes are among the goals promoted by formative assessment» (pp. 344-345).

sviluppo della valutazione formativa sia generalmente considerato una “buona cosa”, l’evidenza empirica suggerisce che tale pratica è scarsamente utilizzata e difficile da implementare in modo efficace. In relazione alle sfide connesse all’attuazione della valutazione formativa nell’istruzione superiore, Yorke (2003) evidenzia le seguenti principali pressioni che ne minacciano l’uso: (a) una crescente preoccupazione per il raggiungimento degli standard in una società “ossessionata” dall’*accountability* e dalle misure pubbliche della performance; (b) le modifiche nella struttura dei curricula in direzione di una maggiore unitarietà; (c) un aumento del rapporto studenti/docenti nelle aule; (d) le molteplici richieste poste agli accademici oltre all’insegnamento, in particolare la pressione connessa alla ricerca e all’esigenza di produttività scientifica. L’autore sottolinea inoltre quale ulteriore aspetto critico, e particolarmente rilevante ai fini del nostro discorso, il fatto che i docenti universitari sono in genere privi di solide basi nella teoria e nella pratica della valutazione e sono tipicamente guidati da assunti e concezioni relativi alla didattica in cui predominano la struttura e la progressione della disciplina, piuttosto che lo sviluppo dello studente.

Integrare pratiche di *formative assessment* nelle attività didattiche implica un impatto significativo sulle modalità di insegnamento “tradizionali”: le modifiche necessarie non riguardano meramente l’aggiunta di test e verifiche in itinere, ma comportano una riconfigurazione dei processi di insegnamento-apprendimento e un profondo cambiamento nel modo in cui i docenti percepiscono il proprio ruolo in relazione agli studenti (Boud, 2000). Al fine di promuovere una rinnovata cultura della valutazione in ambito universitario, capace di favorire un maggior equilibrio tra la sua necessaria funzione sommativa-certificativa e una altrettanto importante funzione più orientata al processo e volta a sostenere l’apprendimento degli studenti, occorre dunque supportare i docenti universitari nella sfida professionale di esaminare e rivedere le loro concezioni e pratiche valutative, incentivando lo sviluppo di conoscenze e competenze necessarie per integrare strategie di *formative assessment* nei propri corsi nonché di atteggiamenti appropriati nei confronti del ruolo che esse possono svolgere per promuovere la qualità e l’efficacia dell’insegnamento e dell’apprendimento.

Negli ultimi anni la rilevanza della valutazione formativa nell’istruzione superiore è stata ampiamente sottolineata anche nel contesto italiano (ad es. Binetti & Cinque, 2015; Felisatti, 2019; Grion & Serbati, 2018; Montalbetti, 2018; Trincherò, 2021) e, sulla scorta dell’esigenza sopra delineata, sono state realizzate alcune ricerche ed esperienze specificamente incentrate sulla formazione dei docenti in quest’ambito di competenza (ad es. Coggi, 2019, 2022; Coggi & Ricchiardi, 2018, 2020; Tore & Peretti, 2020). In tale quadro si inserisce anche il progetto al centro del presente volume, concepito con

l'obiettivo di promuovere lo sviluppo professionale dei docenti universitari nel campo della valutazione formativa esplorando le potenzialità offerte a tal fine dalle metodologie di videoanalisi. In particolare, le strategie didattiche su cui si è focalizzata l'attenzione fanno riferimento al costrutto di *Informal Formative Assessment* (IFA), emerso in letteratura in connessione agli sviluppi nelle definizioni e concezioni di valutazione formativa proposte nel dibattito scientifico sul tema.

4.2. Informal Formative Assessment: lineamenti del costrutto nel dibattito internazionale

Come affermano Bennett (2011) e Torrance (2012), quello di *formative assessment* è un costrutto polisemico, che allude a concezioni e pratiche diversificate seppure accomunate dall'idea di fondo che lo scopo della valutazione formativa consista nel sostenere e migliorare l'apprendimento degli studenti. A partire dai suoi esordi negli anni Sessanta/Settanta del secolo scorso, in cui è stato "mutuato" dall'ambito della valutazione di programmi/curricoli (Scriven, 1967) per essere trasposto a quello della valutazione degli studenti (Bloom, 1974), esso è stato definito e inteso in modi diversi parallelamente agli sviluppi nelle teorie dell'apprendimento (dalle teorie comportamentiste a quelle di stampo cognitivista e socio-costruttivista) e nel dibattito scientifico sulla valutazione educativa.

La concezione iniziale affermata in ambito statunitense e legata al *mastery learning* di Bloom e collaboratori – in cui la valutazione formativa si configura come attività strutturata e pianificata, generalmente basata sull'uso di test a scopo diagnostico somministrati dal docente al termine di ciascuna unità di istruzione per identificare tempestivamente errori e difficoltà degli studenti e offrire loro opportunità individualizzate di recupero e consolidamento (Wiliam, 2011) – non ha perso la sua validità e rilevanza nel quadro di tali sviluppi. Piuttosto, essa è stata ampliata e affiancata da nuove prospettive teoriche che hanno progressivamente esteso il campo semantico del costrutto, arricchendolo di nuovi significati cui si legano anche nuove implicazioni per la pratica valutativa.

Un significativo impulso in tal senso è venuto, in particolare, dal dibattito sviluppatosi in ambito francofono e nel Regno Unito.

Come emerge dalla rassegna di Allal e Mottier Lopez (2005), la letteratura francofona sul tema ha contribuito a tale ampliamento in diverse direzioni, proponendo una concezione di *formative assessment* come pratica:

- pienamente integrata in ogni attività didattica, non circoscritta – come nell’approccio inizialmente definito da Bloom – a specifici atti valutativi posti a conclusione di determinate porzioni del percorso didattico;
- basata sull’uso di diversi strumenti e strategie: accanto ai test e ad altri tipi di prove utilizzabili per verificare se gli studenti hanno acquisito e compreso determinati contenuti, la valutazione formativa può essere condotta in modo più informale nel corso dell’attività didattica attraverso l’osservazione, la discussione e, più in generale, l’interazione tra docente e studenti e tra pari;
- che coinvolge gli studenti nella valutazione, promuovendo processi di autovalutazione e valutazione tra pari e ridefinendo di conseguenza anche il ruolo del docente: se nella concezione di Bloom egli è responsabile della progettazione e gestione di ogni operazione valutativa (preparazione dei test, analisi e interpretazione dei risultati, proposta di idonei correttivi), in questa prospettiva allargata lo studente assume un ruolo attivo e responsabile e la regolazione esterna del docente deve fungere da *scaffolding* per lo sviluppo dell’autoregolazione;
- in cui l’idea di *remediation of learning difficulties* viene sostituita dal concetto più ampio di *regulation of learning*.

In relazione a quest’ultimo punto e in linea con i precedenti, il concetto di “regolazione” viene articolato distinguendo tra diverse possibili modalità (Allal, 1988). In particolare, accanto al tipo di regolazione *retroattiva* proposta dal modello del *mastery learning*, assume un ruolo fondamentale la regolazione *interattiva* che ha luogo quando la valutazione formativa è basata sull’interazione dello studente con le altre componenti dell’attività didattica (l’insegnante, gli altri studenti, i materiali e le risorse disponibili), favorendo l’autoregolazione. L’integrazione di diverse forme di regolazione interattiva all’interno dell’attività didattica permette continui adattamenti dell’apprendimento nel momento stesso in cui l’apprendimento ha luogo, stimolando il coinvolgimento degli studenti e fornendo loro feedback e indicazioni utili al miglioramento. Nell’ambito di un approccio innovativo al *formative assessment*, ispirato alla concezione delineata dalla letteratura francofona, è inoltre possibile combinare differenti modalità:

instructional activities are designed to include several forms of interactive regulation based on informal means of assessment (observation, discussion). More structured means of formative assessment (tests, written productions, oral examination) are introduced periodically to allow for retroactive regulation of difficulties that were not resolved by the informal interactive regulations (Allal & Mottier Lopez, 2005, p. 246).

L'idea centrale della “concezione allargata” di *formative assessment* elaborata in ambito francofono, identificabile nella «regolazione continua dell'insegnamento e dell'apprendimento attraverso una valutazione interattiva e informale» (*ibidem*, p. 16), appare rintracciabile anche negli sviluppi del dibattito sul *formative assessment* nel Regno Unito, con particolare riferimento ai lavori di Black e Wiliam e dell'Assessment Reform Group (Black & Wiliam, 1998a, 2009; Black *et al.*, 2003). Anche in tale contesto, infatti, l'evoluzione rispetto alla definizione iniziale di Bloom di ispirazione comportamentista ha condotto all'elaborazione di una concezione più ampia e articolata del costrutto, legata a teorie dell'apprendimento di stampo socio-costruttivista, sfociata nella proposta dell'*assessment for learning* (AfL). Tale proposta, cui possono essere ricondotte molte delle attuali interpretazioni e implementazioni pratiche del concetto di *formative assessment* a livello internazionale (Torrance, 2012), richiama per vari aspetti gli orientamenti emersi nel dibattito francofono: la valutazione *per* l'apprendimento, infatti, viene intesa come parte integrante ed essenziale delle attività di insegnamento-apprendimento; si rivolge innanzitutto agli studenti e mira a renderli consapevoli, autonomi e responsabili rispetto al proprio apprendimento; implica che essi ricevano costanti feedback utili a promuovere l'autoregolazione e il miglioramento dell'apprendimento; mira a coinvolgere gli studenti in forme di autovalutazione e valutazione tra pari.

Come rivela la definizione proposta dall'Assessment Reform Group (2002), secondo la quale l'AfL consiste in un processo di continua ricerca e interpretazione di evidenze che insegnanti e studenti possono utilizzare per decidere dove si trovano gli studenti nel loro apprendimento, dove devono andare e come meglio arrivarci, l'accento viene posto sulle modalità informali attraverso le quali i docenti – nel corso delle attività didattiche quotidiane – possono comprendere progressi e difficoltà degli studenti e aiutarli ad avanzare nel loro apprendimento. Ancor più esplicitamente focalizzata sulle interazioni informali in classe è la definizione offerta da Klenowski (2009, p. 264), in base a cui la valutazione per l'apprendimento «is part of everyday practice by students, teachers and peers that seeks, reflects upon and responds to information from dialogue, demonstration and observation in ways that enhance ongoing learning».

Alla luce dell'evoluzione delle prospettive teoriche riguardanti il costrutto di *formative assessment*, Paul Black (2009) afferma che esso attualmente comprende un'ampia gamma di approcci – non in conflitto tra loro né mutualmente esclusivi – accomunati dall'uso della valutazione per migliorare i processi di insegnamento-apprendimento, ma diversificati anche notevolmente tra loro per le modalità adottate a tal fine. In particolare, l'autore parla di un continuum in cui a un estremo vi è un approccio focalizzato

sull'uso di test a scopo diagnostico/formativo (*testing approach*), all'altro un approccio basato sulle interazioni informali tra docenti e studenti (*interactive dialogue approach*). Nell'ambito del primo approccio «la valutazione è episodica, il coinvolgimento degli studenti può essere limitato e l'interpretazione delle informazioni può essere problematica, perché i dati non sono ricchi» (Black, 2009, p. 4); dall'altro lato, nell'ambito del secondo, «le valutazioni sono molto frequenti, il coinvolgimento degli studenti elevato, le informazioni ricche in quanto il potenziale significato di ciascun frammento può essere esplorato, rivisto o sviluppato» (*ibidem*). Questo approccio basato sul dialogo interattivo ed esplorativo tra insegnante e studenti, afferma l'autore, è indubbiamente impegnativo per i docenti, ricco di opportunità ma anche di potenziali difficoltà e può comportare, per molti di loro, un cambiamento piuttosto radicale delle proprie prassi e persino della visione del proprio ruolo come insegnanti. Esso implica un'attenzione ai dettagli, un pensiero analitico e richiede spesso al docente di decidere sul momento, ad esempio nel mezzo di una discussione in classe, come interpretare e rispondere alle suggestioni proposte dagli studenti per far avanzare il ragionamento e la comprensione.

Le differenze tra i due approcci descritti da Black richiamano quelle suggerite da Bennett (2011) tra *formative assessment* come “strumento” e come “processo”. La prima accezione fa riferimento a una valutazione formativa basata sull'uso di test a intervalli di tempo ampi (dopo una serie di lezioni o un'unità didattica), nella tradizione del *mastery learning*; la seconda a una valutazione formativa intesa come pratica che non produce punteggi ma esplorazioni qualitative dell'apprendimento degli studenti nel corso delle attività didattiche, utili a realizzare adattamenti e miglioramenti continui nel breve termine (all'interno di una lezione o tra una lezione e l'altra).

La distinzione emersa in letteratura tra valutazione formativa *formale* e *informale* (ad es. Bell & Cowie, 2001; Shavelson *et al.*, 2003, 2008) va dunque collocata nel quadro degli sviluppi concettuali delineati, che hanno contribuito a mettere in luce la complessità del costrutto di *formative assessment* nelle sue molteplici articolazioni teoriche e operative. In linea con le differenze di approccio alla valutazione formativa evidenziate da Black e Bennett, da un lato abbiamo una pratica valutativa intesa – secondo la concezione “bloomiana” – come attività strutturata e pianificata, basata sull'uso di appositi strumenti di verifica, che mira a ottenere informazioni su specifici apprendimenti in determinati momenti chiave del percorso didattico; dall'altro lato, invece, una pratica valutativa in cui le informazioni sull'apprendimento degli studenti sono generate/raccolte nel corso delle attività didattiche quotidiane al fine di favorire un continuo scambio di feedback tra insegnante e studenti e tra pari. Il *formative assessment* informale non si associa ad alcun particolare compito o strumento valutativo e rende la valutazione parte

integrante delle interazioni che si svolgono in classe, ponendo il focus sulla necessità di acquisire continuamente informazioni sui progressi e sulle difficoltà degli studenti. Gli obiettivi di apprendimento al centro di queste pratiche di valutazione *ongoing* tendono a essere discreti e immediati (legati ad esempio a una singola lezione o a una particolare attività), anche se il docente può aiutare gli studenti a contestualizzarli nel quadro degli obiettivi più ampi e a lungo termine che orientano il percorso didattico.

Il costrutto di *Informal Formative Assessment* (IFA) fa dunque riferimento a una pratica valutativa più continuativa e “spontanea”, che può aver luogo nel contesto di qualsiasi attività didattica nonché di ogni interazione tra docente e studenti (e tra studenti) a livello di intera classe, di piccolo gruppo o individuale. Essa accompagna il percorso di insegnamento-apprendimento consentendo un processo di monitoraggio e aggiustamento continuo, in cui il docente deve interpretare le informazioni che emergono e reagire sul momento, nel flusso delle attività.

Come afferma Ruiz-Primo (2011, pp. 15-17)

IFA uses everyday learning activities as potential assessments opportunities that provide evidence of students' learning in different modes. Information can involve one or more sources of evidence (e.g., *students' questions, students' oral responses, students' written responses in a handout, or student-to-student conversations*). [...] The acquired information must be used to shape the immediate course of events within the given learning context. [...] Acting in response to this evidence is usually quick, spontaneous, and flexible, because it can take on different forms (e.g., *responding with a question, asking other students to express their opinions, or offer an explanation*). [...] The main purpose of IFA is to make students' thinking evident, or to voice their understanding so that teachers can recognize and act on it to promote learning.

Le differenze tra pratiche di *formal* e *informal formative assessment* (Fig. 4.1) rimandano dunque alla distinzione tra una valutazione «pre-planned, scored, and recorded» e una valutazione «spontaneous, quick, not scored, and unrecorded» (Sezen-Barrie & Kelly, 2017, p. 182).

Tuttavia, sebbene il concetto di IFA si riferisca a una valutazione non pianificata/strutturata, che può aver luogo in qualsiasi momento, è possibile per gli insegnanti ricorrere intenzionalmente all'uso di specifiche strategie per “elicitar” informazioni sull'apprendimento degli studenti, ad esempio promuovendo discussioni di gruppo e altre modalità di interazione e attivazione degli studenti durante le attività didattiche (Ruiz-Primo & Furtak, 2004). A questo proposito, Shavelson et al. (2003, 2008) affermano che le pratiche di *formative assessment* possono variare su un continuum (*from informal to formal*) in cui – a seconda del livello di pianificazione e strutturazione nonché della natura dei dati ricercati e del feedback fornito agli studenti

– distinguono tre *anchor points*: (a) “*on-the-fly*” FA: si verifica accidentalmente, ad esempio quando l’insegnante gira tra i banchi e ascolta le conversazioni degli studenti riuniti in piccoli gruppi di lavoro o discussione; (b) *planned-for-interaction* FA: è intenzionale, l’insegnante utilizza deliberatamente specifiche modalità per monitorare durante le lezioni il divario tra ciò che gli studenti fanno e ciò che devono sapere (ad esempio, mentre progetta una lezione, può predisporre una lista di possibili domande connesse agli obiettivi di apprendimento della lezione da porre al momento giusto in aula); (c) *formal and embedded in curriculum* FA: questa è l’accezione più vicina a quella “tradizionale” proposta nell’ambito del *mastery learning*, legata all’uso di strumenti di verifica per misurare gli apprendimenti degli studenti in determinati momenti del percorso didattico al fine di regolare il percorso stesso e progredire verso il raggiungimento degli obiettivi curricolari.

<p>Formal FA <i>Pre-planned to collect evidence about students’ learning</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher brings together information from students at a planned time (for example by using diagnostic tests) • Teacher takes time to analyze information collected from students • Teacher plans an action to help students achieve learning goals <p>FA as a specific event occurring after a phase of teaching (placed at junctures where an important sub-goal should have been reached) that generally require cycle times suited more to instructional units than to daily lessons</p>
<p>Informal FA <i>Evidence of students’ learning generated during daily activities</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher elicits information in the course of daily classroom (for example by asking questions to students) • Teacher reacts “on the fly” by interpreting the information from the students • Teacher immediately makes use of the information during the course of the ongoing classroom narrative to help students achieve learning goals <p>FA as ongoing and interactive process useful to adapt teaching over short cycles (within or between lessons) and focused on learning goals that tend to be discrete and immediate (what students need to get from that day’s lesson or from a particular activity)</p>

Fig. 4.1 - Differenze tra pratiche di Formal e Informal FA (adattamento da Ruiz-Primo & Furtak, 2007)

4.2.1. Per una declinazione operativa del costrutto: principali framework di riferimento

Come sostiene Torrance (2012), le interpretazioni e definizioni di *formative assessment* attualmente più accreditate nella letteratura internazionale tendono a privilegiare, in linea con gli sviluppi presi in esame, i processi

informali nel corso delle attività didattiche rispetto a forme di verifica in itinere basate sull'uso di test.

A fronte di tale evoluzione teorica nelle concezioni relative al costrutto, vari autori hanno sottolineato l'esigenza di una sua più chiara e condivisa definizione operativa, che consenta di analizzarne l'implementazione nelle pratiche didattiche, di valutarne l'efficacia ma anche di incrementare comparabilità e trasferibilità degli studi e delle esperienze al riguardo.

In quali strategie si traduce operativamente il costrutto di *formative assessment* così come definito nell'ambito delle prospettive teoriche prese in esame? Quali azioni ed elementi osservabili contraddistinguono un "buon uso" del *formative assessment* da parte del docente?

Per rispondere a interrogativi come questi, fondamentali per scongiurare il rischio che la nuova concezione allargata della valutazione formativa si riduca a una "moda" vuota e confusa caratterizzata da uno scollamento tra teoria e prassi (Bennett, 2011), è utile prendere in esame i framework proposti da alcuni autorevoli studiosi come tentativi di sistematizzazione teorica a partire dalla molteplicità delle pratiche riconducibili al *formative assessment*.

Il framework elaborato da Wiliam e Thompson (2007), riportato nella Figura 4.2, è stato costruito incrociando i tre "attori" coinvolti nel processo (insegnante, studente, pari) con tre macro-dimensioni del *formative assessment* strutturate attorno alle domande fondamentali che – in linea con quanto proposto da Sadler (1989) e Hattie e Timperley (2007) – insegnanti e studenti dovrebbero porre a se stessi durante il processo di insegnamento-apprendimento:

1. esplicitazione degli obiettivi di apprendimento: *dove stiamo andando?*
2. raccolta di informazioni sull'apprendimento degli studenti: *dove siamo adesso? Come stiamo procedendo? Che progressi stiamo facendo verso gli obiettivi?*
3. regolazione dei processi di apprendimento: *cosa e come possiamo migliorare per raggiungere gli obiettivi?*

A partire da tale incrocio, esso identifica cinque strategie chiave di implementazione del *formative assessment*:

1. chiarire e condividere gli obiettivi di apprendimento e i risultati attesi;
2. promuovere discussioni e altre attività didattiche che consentano di far emergere evidenze sui processi di apprendimento degli studenti e sui livelli di comprensione dei contenuti affrontati;
3. fornire feedback agli studenti che li aiutino a progredire nel loro apprendimento;
4. attivare gli studenti come risorse di apprendimento gli uni per gli altri;
5. attivare gli studenti come agenti responsabili del proprio apprendimento.

	Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	1 Clarifying learning intentions and criteria for success	2 Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding	3 Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	4 Activating students as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	5 Activating students as the owners of their own learning	

Fig. 4.2 - Strategie di FA: il framework di Wiliam e Thompson (2007)

Al framework proposto da Wiliam e Thompson si richiama quello utilizzato nell'ambito del programma *Keeping Learning on Track* (KTL), cui fa riferimento Bennett (2011) nella sua rassegna critica della letteratura sul *formative assessment*. Per l'autore, infatti, questo modello fornisce un'utile teoria dell'azione che: (a) identifica le caratteristiche e componenti principali di tale complesso costruito; (b) descrive come esse funzionano insieme per contribuire al raggiungimento dei risultati di apprendimento perseguiti.

Tale teoria dell'azione, schematizzata nella Figura 4.3, ruota attorno a un'idea di fondo e a cinque *key strategies*. La prima è che insegnanti e studenti possono adattare continuamente l'insegnamento e l'apprendimento utilizzando le evidenze raccolte «day by day and minute by minute»; le seconde – che riprendono quelle indicate da Wiliam e Thompson e sono intese come strategie generali (*domain-independent*) – vengono così definite:

1. *sharing learning expectations*: il docente chiarisce e condivide con gli studenti gli obiettivi di apprendimento;
2. *questioning*: il docente raccoglie informazioni sull'apprendimento giorno per giorno e minuto per minuto;
3. *feedback*: il docente fornisce feedback per far avanzare l'apprendimento e ne promuove l'uso da parte degli studenti;
4. *self assessment*: il docente crea opportunità per gli studenti di assumere la responsabilità del proprio apprendimento;
5. *peer assessment*: il docente crea opportunità per attivare gli studenti come risorse didattiche gli uni per gli altri.

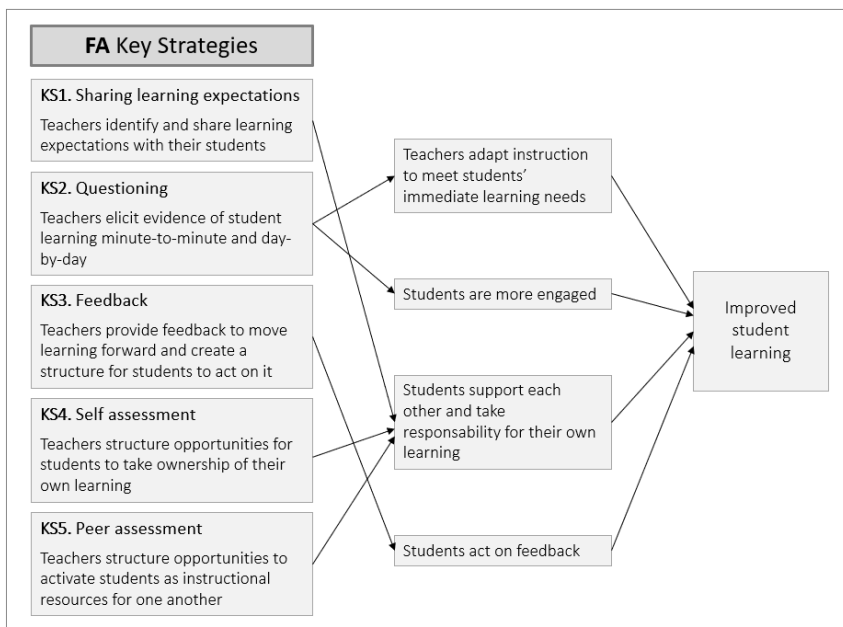


Fig. 4.3 - Strategie di FA: il KTL framework (adattamento da Bennett, 2011)

Un modello che appare in linea con i framework considerati e con l'accento posto sulle pratiche valutative "informali" nel dibattito internazionale sulla valutazione formativa è quello proposto da Ruiz-Primo e Furtak (2004, 2006, 2007), specificamente incentrato sul costrutto di *Informal Formative Assessment* (IFA) e in particolare sulle *assessment conversations* intese come forme di dialogo e interazione tra docente e studenti (e tra pari) finalizzate a verificare e promuovere l'apprendimento.

Lo scopo principale di queste conversazioni che incorporano la valutazione nelle attività didattiche (Ruiz-Primo, 2011) è quello di rendere esplicito il pensiero degli studenti, consentendo di esaminarlo, metterlo in discussione e svilupparlo. Il docente può così riconoscere le loro concezioni e misconcezioni, le loro strategie e abilità comunicative e costruire-ricostruire il percorso didattico utilizzando queste informazioni. Le conversazioni efficaci sono dunque di natura dialogica e interattiva, sono interazioni in cui l'insegnante prende in considerazione le idee degli studenti per avere un quadro del loro livello di comprensione degli argomenti e dei concetti affrontati e sostenerli nel raggiungimento degli obiettivi perseguiti, in cui gli interventi degli studenti sono incoraggiati, valorizzati e visti come contributi che possono essere discussi e sviluppati dal docente e dai pari. Tali interazioni

dovrebbero consentire agli studenti di argomentare e giustificare le loro idee e di impegnarsi a considerare punti di vista diversi.

Il framework di Ruiz-Primo e Furtak – definito *ESRU model* (Fig. 4.4) – descrive la struttura delle *assessment conversation* (ovvero delle valutazioni informali costruite attraverso l’interazione tra insegnanti e studenti) come un processo ciclico e iterativo tra quattro “movimenti”: il docente dà il via all’interazione, lo studente risponde, il docente riconosce e utilizza la risposta dello studente per regolare l’andamento immediato degli eventi all’interno del contesto di apprendimento.

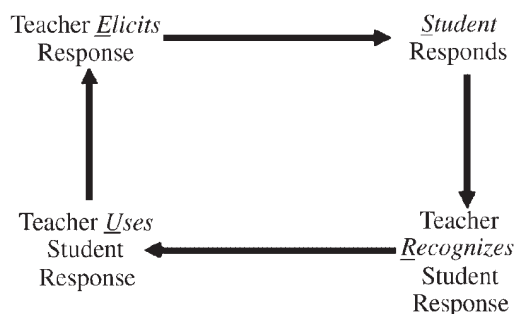


Fig. 4.4 - *Informal Formative Assessment: il modello ESRU* (Ruiz-Primo & Furtak, 2007)

In questo modello, a partire dal quale è stato sviluppato un sistema di osservazione sistematica e codifica delle azioni del docente, la qualità e l’efficacia delle pratiche di IFA dipendono non tanto dalla completezza della sequenza (a volte, ad esempio, è lo studente stesso che dà il via all’interazione, intervenendo senza essere sollecitato dal docente), quanto dalla presenza della fase che “chiude il ciclo” attraverso l’*uso* delle informazioni raccolte. Come evidenziano anche Black e Wiliam (2009), le pratiche di *formative assessment* – formali o informali che siano – implicano infatti non solo la raccolta (*gathering*) e l’interpretazione (*interpreting*) di evidenze sugli apprendimenti degli studenti, ma anche l’azione (*acting on information*), ovvero l’uso di tali evidenze per regolare le attività di insegnamento e apprendimento al fine di ridurre il divario tra le prestazioni osservate e le prestazioni desiderate.

4.3. Il costrutto di IFA definito nell'ambito del progetto

Sulla base delle premesse teoriche delineate e dell'analisi dei processi chiave implicati dalle pratiche di IFA, nell'ambito del progetto VAHE è stato definito un costrutto di “Informal Formative Assessment for quality teaching in Higher Education” inteso come cornice concettuale di riferimento per l'intervento formativo da realizzare e come framework per l'osservazione, l'analisi e la riflessione sulle pratiche di insegnamento videoregistrate (O'Keeffe, Rosa, Vannini & White, 2020).

Tale costrutto, che individua le specifiche dimensioni di qualità della didattica su cui si è scelto di focalizzare l'attenzione dei docenti universitari durante la formazione *video-based*, si riferisce a una valutazione *per l'apprendimento* concepita come:

- parte integrante dei processi di insegnamento-apprendimento e strumento di regolazione di tali processi, che si inserisce nel “normale” svolgimento delle attività didattiche e in particolare nell'interazione tra docente e studenti e tra studenti;
- pratica connessa a una visione dei processi di insegnamento-apprendimento in linea con le teorie di stampo socio-costruttivista e con un approccio didattico centrato sullo studente;
- insieme di specifiche strategie che il docente può utilizzare per favorire un continuo scambio di feedback utile a promuovere il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento;
- dimensione della didattica che, seppure influenzata da elementi e vincoli contestuali e diversamente declinabile in base ad essi, consente di individuare principi teorici e operativi trasversali rispetto alla diversità delle possibili situazioni didattiche (in termini, ad esempio, di disciplina di riferimento e di dimensioni e caratteristiche dell'aula).

Da parte del docente, integrare strategie di IFA nel contesto della propria attività didattica significa prima di tutto adottare una “postura” riflessiva, interrogandosi costantemente sull'efficacia delle proprie pratiche, raccogliendo informazioni sull'apprendimento degli studenti e utilizzandole per modulare le successive azioni e interazioni. Ma significa anche considerare lo studente come soggetto attivo in tale processo, promuovendo la sua capacità di riflettere sui propri processi di apprendimento e di regolarli autonomamente utilizzando i “supporti” forniti dal docente e dai pari.

In termini più specifici, il costrutto di riferimento si basa sull'assunto che un uso efficace di pratiche di IFA nella didattica universitaria implichi da parte del docente l'intenzione e la capacità di:

- adottare modalità comunicative e relazionali atte a creare un clima di apprendimento positivo e partecipativo, in cui gli studenti si sentano valorizzati e rispettati nonché a proprio agio e liberi di intervenire, esprimendo anche dubbi e difficoltà;
- dare agli studenti i punti di riferimento necessari per orientarsi nel percorso didattico e per monitorare/regolare i propri processi di apprendimento, esplicitando gli obiettivi di volta in volta perseguiti e inquadrandoli in una traiettoria di apprendimento coerente e strutturata;
- porre una costante attenzione valutativa sui processi di apprendimento degli studenti, coinvolgendoli e attivandoli nel corso delle attività didattiche al fine di raccogliere informazioni sui loro livelli di comprensione e sulle eventuali difficoltà incontrate;
- utilizzare le informazioni raccolte per modulare il processo didattico e per promuovere uno scambio di feedback (tra docente e studenti e tra pari) al fine di aiutare gli studenti a progredire nel loro apprendimento.

In base a tali presupposti, i processi chiave sottostanti al costrutto di IFA definito nell'ambito del progetto sono stati articolati nelle dimensioni e relative sotto-dimensioni illustrate in Figura 4.5.

Nel complesso, esse consentono di delineare un insieme di strategie e comportamenti utili a sollecitare la partecipazione attiva degli studenti nei processi di insegnamento-apprendimento in una prospettiva di *responsive teaching*, ovvero «a teaching that is attentive and sensitive to students' learning as well as to their cognitive, emotional and motivational activation» (Ciani, Rosa & Santagata, 2021, p. 45). Come evidenziano Dyer e Sherin (2016, p. 70), «responsive teaching practice is characterized by teachers using the substance of student thinking to guide instructional decisions. This type of teaching is seen as highly adaptive; the teacher shifts the direction of an interaction, lesson, or unit over time based on teachers' in-process understanding of student thinking. This adaption is similar to the more general idea of teachers incorporating formative assessment practices [...]».

La scelta di porre il focus sulle strategie di *formative assessment* di natura informale ci è parsa congruente rispetto alle caratteristiche peculiari del contesto universitario, che non ha i tempi lunghi della didattica scolastica e che – anche per il numero spesso elevato di studenti – meno si presta al modello di valutazione formativa e di individualizzazione

proposto nella tradizione del *mastery learning*. In termini di efficacia, il potenziale di tali pratiche nel promuovere il raggiungimento dei *learning outcomes* attesi appare documentato dalla ricerca relativa ai fattori in grado di incidere sul successo formativo degli studenti universitari. Gli aspetti cui rimandano le dimensioni e sotto-dimensioni incluse nel framework di riferimento – che avremo modo di approfondire nel successivo capitolo – rientrano infatti tra le variabili più significativamente associate al rendimento degli studenti all'università in base alla rassegna sistematica di Schneider e Preckel (2017), che sintetizza i risultati di 38 meta-analisi in cui sono state prese in esame oltre 100 correlate del rendimento accademico.

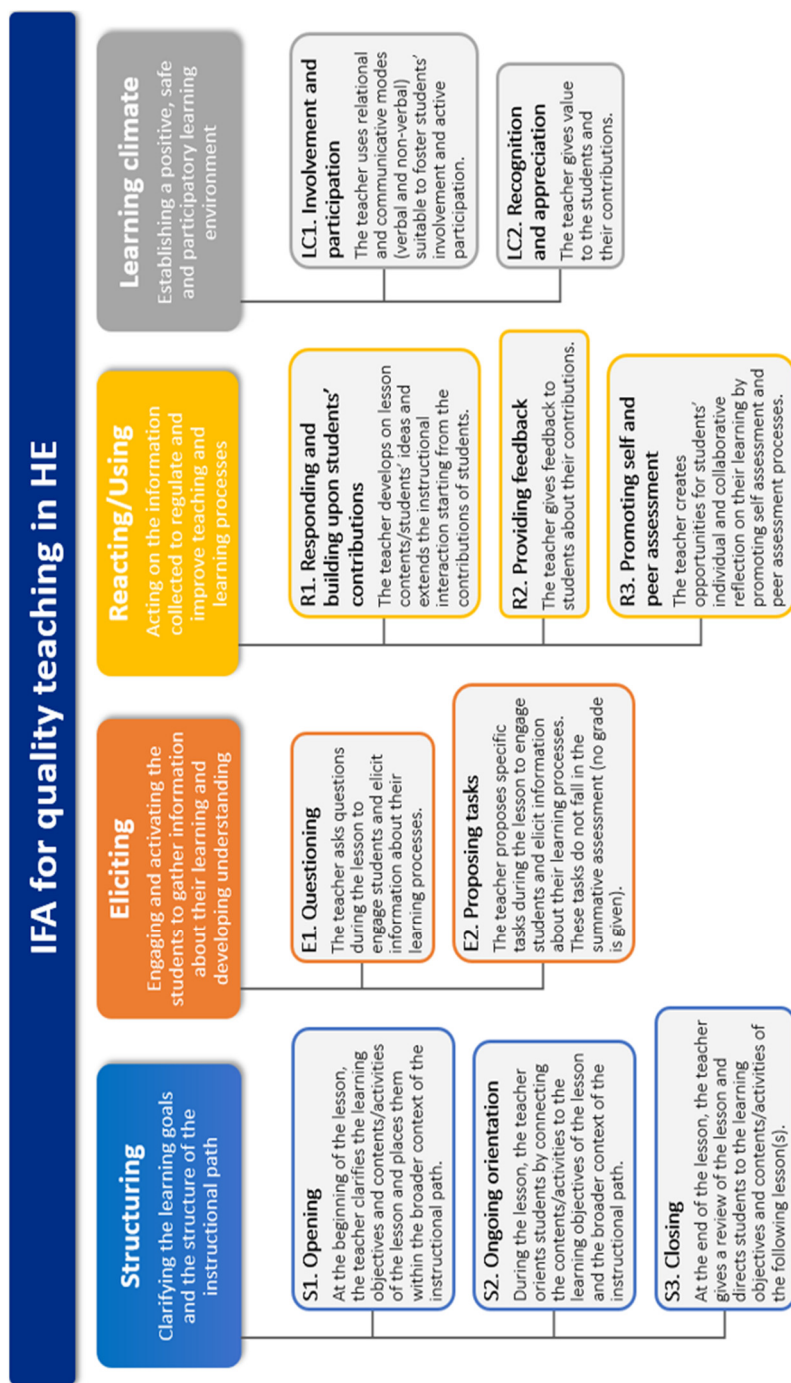


Fig. 4.5 - Informal Formative Assessment for quality teaching in Higher Education: dimensioni e sotto-dimensioni del costruito

5. Una guida per la videoanalisi: costruzione, validazione e revisione del sistema di indicatori IFA

5.1. Un sistema di indicatori per l'osservazione e l'analisi di pratiche di IFA nella didattica universitaria

Black e Wiliam (1998b) sottolineano che le difficoltà nel tradurre in pratica i principi teorici della valutazione formativa non possono essere sottovalutate nel contesto degli sforzi formativi volti a promuovere le competenze degli insegnanti in questo ambito, sostenendo in particolare che «what teachers need is a variety of living examples of implementation, as practiced by teachers with whom they can identify» (p. 146). A tale riguardo, richiamando i vantaggi generali connessi all'uso del video per scopi formativi su cui ci siamo soffermati nel secondo capitolo, Gotwals et al. (2015, p. 406) affermano che «video may provide a useful tool to operationalize formative assessment practice in which expertise has been defined theoretically, but few concrete examples are available. [...] Video provides a tool to bridge the complex theory behind formative assessment with what it looks like in the classroom». Secondo gli autori, l'intrinseca natura dialogica delle pratiche di valutazione formativa in classe rende il video un potente strumento per consentire di catturare ed esaminare attentamente le interazioni tra insegnanti e studenti: «because interactions between teachers and students help characterize expertise in FA practices, video provides multiple opportunities to examine the nuances in these interactions» (*ibidem*, p. 408).

Se dunque il video, fornendo l'opportunità di “immergersi” in situazioni didattiche autentiche rappresentate nella loro ricchezza e complessità (Gaudin & Chaliès, 2015), si configura di per sé quale dispositivo particolarmente utile per creare un ponte tra teoria e pratica della valutazione formativa, le sue potenzialità in tal senso possono essere amplificate e pienamente sfruttate laddove venga offerto ai docenti uno specifico quadro di riferimento in grado di guidare e strutturare l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche videoregistrate. Come abbiamo visto, in base a quanto suggerisce la

letteratura sul tema in merito alle condizioni per un uso efficace del video nella formazione degli insegnanti, ciò risulta fondamentale non solo per ridurre il carico cognitivo dell'osservatore, restringendo la sua attenzione su specifici aspetti delle situazioni d'aula mostrate, ma anche per evitare che i docenti, posti di fronte a un compito complesso qual è la videoanalisi (soprattutto se affrontato per la prima volta), si sentano disorientati, si soffermino su impressioni generiche e aspetti superficiali o si limitino a vedere ciò che è più importante per loro (ad es. Baecher *et al.*, 2018; Blomberg *et al.*, 2013; Brunvand, 2010; Roth *et al.*, 2017; Santagata, 2012).

In linea con tali presupposti e al fine di sfruttare appieno i vantaggi offerti dall'uso del video per l'analisi di pratiche e lo sviluppo di competenze relative alla valutazione formativa, il costrutto di *Informal Formative Assessment* nella didattica universitaria definito nell'ambito del progetto VAHE e presentato nel precedente capitolo è stato successivamente operazionalizzato attraverso la costruzione di uno specifico sistema di indicatori (*IFA indicator system*), pensato per essere integrato all'interno della piattaforma OVAL e svolgere una funzione di *scaffolding* rispetto alla possibilità di orientare e strutturare le procedure di videoanalisi. Se con la definizione del costrutto teorico si è proceduto a delimitare la prospettiva o "lente" attraverso la quale osservare ed esaminare i video (e in base a cui selezionare le specifiche sequenze da mostrare ai docenti universitari in formazione), mediante il passaggio dalle strategie generali considerate al sistema di indicatori si è inteso precisare ulteriormente il framework di riferimento al fine di aiutare i docenti a focalizzare i processi di *noticing* e *reasoning* su specifici aspetti delle sequenze video osservate.

Tramite il sistema di indicatori IFA si è dunque reso operativo il costrutto teorico delineato nell'ambito del progetto, traducendolo in un elenco di azioni e comportamenti osservabili del docente considerati come indicatori di qualità dell'insegnamento e definiti in base all'analisi – nella letteratura teorica ed empirica di riferimento – delle pratiche riconducibili alle varie dimensioni e sotto-dimensioni individuate (cfr. Fig. 4.5).

Nel prosieguo di questo capitolo, descrivendo il processo di indagine volto a controllare la validità di contenuto dello strumento messo a punto per l'osservazione sistematica di strategie di IFA nella didattica universitaria, avremo modo di entrare nel merito delle specifiche pratiche che hanno orientato la strutturazione del sistema di indicatori e di soffermarci sulle modifiche apportate a tale sistema in base agli esiti emersi dall'indagine svolta.

5.2. La fase di indagine esplorativa: il processo di validazione del sistema di indicatori

Come precisato nel Capitolo 3, una specifica fase del percorso di ricerca presentato in questo volume è stata dedicata alla conduzione di un'indagine esplorativa volta alla validazione del sistema di indicatori IFA, concepito quale parte integrante ed essenziale del sistema di videoanalisi sviluppato nell'ambito del progetto (cfr. Fig. 3.2).

Si è trattato di una fase strettamente connessa a quella precedente di scelta e definizione del costrutto teorico di riferimento e funzionale a quella successiva di realizzazione e monitoraggio del corso pilota. Infatti, come sinteticamente riportato in un precedente contributo (Rosa, 2021) e illustrato in modo più completo, articolato e approfondito nei prossimi paragrafi, gli esiti dell'indagine svolta hanno consentito un attento lavoro di revisione e rifinitura del sistema di indicatori messo a punto prima di procedere alla sua integrazione all'interno della piattaforma per la videoanalisi utilizzata durante l'intervento formativo.

5.2.1. Obiettivi e aspetti metodologico-procedurali

L'indagine esplorativa effettuata in relazione allo strumento messo a punto per l'osservazione e l'analisi di pratiche di IFA nella didattica universitaria, costituito da 78 indicatori suddivisi in quattro macro-categorie corrispondenti alle macro-dimensioni (*Structuring, Eliciting, Reacting/Using, Learning Climate*) in cui è stato articolato il costrutto di riferimento e ulteriormente raggruppati nelle sotto-dimensioni comprese all'interno di ciascuna di esse, è stata intesa come fase “preliminare o preparatoria” (Lumbelli, 1986, 2006) alla successiva fase di ricerca valutativa contestuale alla realizzazione del corso pilota ed è stata guidata dall'obiettivo di controllare la validità di contenuto (Haynes *et al.*, 1995) del sistema di indicatori.

A tal fine, si è proceduto all'individuazione di un Panel di 26 esperti nazionali e internazionali con elevata competenza scientifica e di ricerca empirica sui temi della didattica, della valutazione e della formazione dei docenti (anche con metodologie di videoanalisi), inviando poi a ciascuno di essi – nel mese di dicembre 2019 – una mail contenente una breve presentazione del progetto di ricerca e del costrutto di riferimento insieme alla richiesta di far parte del Panel individuato per la validazione teorica del framework di indicatori.

In parallelo, per rilevare le opinioni dei panelisti sulla validità di contenuto del sistema di indicatori – ritenute fondamentali per consentire al

gruppo di ricerca di riflettere criticamente sulle categorie di analisi dello strumento e di procedere alla sua eventuale revisione – è stato costruito un questionario semistrutturato finalizzato alla raccolta di dati sia quantitativi sia qualitativi, inviato via mail nel mese di gennaio 2020 ai 24 esperti che, sui 26 contattati, avevano risposto alla prima mail confermando la propria disponibilità a far parte del Panel.

Nello specifico, tramite il questionario proposto, agli esperti coinvolti nel processo di validazione è stato richiesto:

- di prendere in esame gli indicatori inclusi nello strumento ed esprimere una valutazione su una scala a 4 punti (da 1 = “per niente” a 4 = “molto”) in relazione a ciascuno dei criteri riportati nella Tabella 5.1;
- di esprimere commenti e suggerimenti in forma aperta fornendo, per ciascuna macro-categoria di indicatori, eventuali indicazioni ritenute utili per migliorare lo strumento, con particolare riferimento agli elementi di criticità individuati nell’assegnazione dei punteggi relativi ai criteri di valutazione considerati per i singoli indicatori e per i gruppi di indicatori.

Tab. 5.1 - Oggetti e criteri di valutazione nel questionario di validazione relativo al sistema di indicatori

<i>Oggetto di valutazione</i>	<i>Criteri di valutazione</i>
<i>Singoli indicatori</i>	<i>Coerenza</i> L'indicatore è coerente con la dimensione del costrutto cui si riferisce
	<i>Rilevanza</i> L'indicatore è rilevante per la dimensione del costrutto cui si riferisce
	<i>Chiarezza</i> L'indicatore è formulato in modo comprensibile, identifica in modo sintetico e chiaro l'azione o il comportamento da osservare
<i>Gruppi di indicatori</i>	<i>Rappresentatività</i> Gli indicatori sono rappresentativi rispetto alla dimensione del costrutto cui si riferiscono, esplorano in modo esaustivo l'ambito di azione che tale dimensione identifica

In sostanza, dunque, per quanto concerne la parte quantitativa del questionario, ai membri del Panel è stato richiesto di attribuire tre punteggi (per le voci coerenza, rilevanza e chiarezza) a ciascun indicatore compreso nelle varie dimensioni del framework, più un punteggio (per la voce rappresentatività) a ciascun gruppo di indicatori nel suo insieme, per un totale di 244 punteggi assegnati.

Sul totale dei 24 esperti che in risposta alla prima mail avevano dato la loro disponibilità a far parte del Panel, 21 (12 italiani e 9 stranieri) hanno poi effettivamente restituito via mail il questionario compilato¹.

Occorre tuttavia precisare che in un caso il questionario è stato compilato parzialmente, in quanto sono stati forniti commenti e suggerimenti negli appositi spazi previsti ma non sono stati attribuiti i punteggi relativi ai criteri sopra indicati. Per l'analisi dei dati quantitativi è stato dunque possibile fare riferimento alle risposte fornite da 20 panelisti.

Per quanto concerne invece i dati qualitativi, soltanto in due casi non sono state inserite nel questionario specifiche osservazioni e indicazioni in forma aperta a integrazione delle valutazioni espresse attraverso i punteggi assegnati.

5.2.2. *Analisi dei dati quantitativi e qualitativi*

Con riferimento ai dati *quantitativi*, la Tabella 5.2 mostra le medie – a livello di macro e sotto-dimensioni del sistema di indicatori – dei punteggi assegnati dagli esperti del Panel in riferimento ai quattro criteri di valutazione proposti (cfr. Tab. 5.1).

Come si può osservare, i valori medi riscontrati aggregando i punteggi per dimensioni e sotto-dimensioni hanno nel complesso messo in luce buoni risultati in termini di validità di contenuto dello strumento.

1. *Esperti italiani del Panel*: Gabriella Agrusti (Università di Roma LUMSA), Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma), Giovanni Bonaiuti (Università degli Studi di Cagliari), Roberta Cardarelli (Università di Modena e Reggio Emilia), Cristina Coggi (Università degli Studi di Torino), Cristiano Corsini (Università degli Studi Roma Tre), Ettore Felisatti (Università degli Studi di Padova), Alessandra La Marca (Università degli Studi di Palermo), Elisabetta Nigris (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Paola Ricchiardi (Università degli Studi di Torino), Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino), Giuliano Vivanet (Università degli Studi di Cagliari).

Esperti stranieri del Panel: Athanasios Gagatsis (University of Cyprus), Hosun Kang (University of California Irvine), Jiwon Lee (University of California Irvine), Simon Leonard (University of South Australia), Lisa O'Keeffe (University of South Australia), Rossella Santagata (University of California Irvine), Kathleen Stürmer (University of Tübingen), Bruce White (University of South Australia), Adriana Zaragoza (University of Munich).

Tab. 5.2 - Punteggi medi per macro- e sotto-dimensioni del sistema di indicatori in relazione ai criteri di valutazione (scala da 1 a 4)

Dimensioni e sotto-dimensioni	Criteri di valutazione			
	Coerenza	Rilevanza	Chiarezza	Rappresentatività
<i>Structuring</i>	3,6	3,4	3,8	3,5
S1. Opening	3,7	3,5	3,9	3,6
S2. Ongoing orientation	3,6	3,3	3,7	3,3
S3. Closing	3,6	3,4	3,7	3,5
<i>Eliciting</i>	3,6	3,4	3,7	3,4
E1. Questioning	3,5	3,3	3,5	3,4
E2. Proposing tasks	3,7	3,4	3,8	3,3
<i>Reacting/Using</i>	3,7	3,6	3,5	3,6
R1. Responding and building upon students' contributions	3,5	3,4	3,6	3,5
R2. Providing feedback	3,9	3,8	3,5	3,7
R3. Promoting self and peer assessment	3,6	3,5	3,5	3,6
<i>Learning Climate</i>	3,5	3,4	3,6	3,6
LC1. Involvement and participation	3,5	3,4	3,6	3,6
LC2. Recognition and appreciation	3,4	3,4	3,6	3,5

Considerando i punteggi a livello di singolo indicatore per i criteri relativi a coerenza, rilevanza e chiarezza, i valori medi osservati sono risultati pari o superiori a 3,5 nel 65% dei casi e compresi tra 3 e 3,4 nel 29% dei casi. Punteggi medi inferiori a 3 (compresi tra 2,5 e 2,9) sono emersi – con

riferimento ai criteri “Rilevanza” e/o “Coerenza” – soltanto per 8 indicatori su 78, concentrati nelle dimensioni *Structuring* e *Learning climate*.

I valori del coefficiente di variazione sono risultati, nella maggior parte dei casi (58%), inferiori o pari a 20%, denotando risposte piuttosto omogenee tra i panelisti in riferimento ai criteri presi in esame per i singoli indicatori e per i gruppi di indicatori. Nel 34% dei casi (con una concentrazione nelle dimensioni *Eliciting* e *Reacting/Using*) si sono registrati valori compresi tra 21 e 30%, mentre risulta esigua (8%) la percentuale dei valori – in gran parte rilevati in corrispondenza dei casi di punteggi medi inferiori a 3 – di poco superiori al 30%.

Per l’interpretazione dei punteggi medi più bassi nonché delle misure di dispersione indicative di una maggiore eterogeneità delle risposte è risultato fondamentale il riferimento ai dati *qualitativi*, ovvero ai commenti espressi dai membri del Panel in forma aperta negli appositi spazi del questionario.

A questo proposito, l’analisi del contenuto ha consentito di ricondurre tali commenti a tre categorie principali, raggruppandoli in suggerimenti relativi all’opportunità di:

1. eliminare alcuni indicatori ritenuti poco applicabili/pertinenti e/o troppo ambigui/sogettivi (che in linea con i dati quantitativi sono quelli caratterizzati da punteggi medi inferiori a 3), nonché di aggiungerne altri relativi ad alcuni aspetti mancanti e considerati invece rilevanti per le dimensioni di riferimento;
2. una migliore specificazione/puntualizzazione di alcuni indicatori ritenuti coerenti e rilevanti (caratterizzati infatti da punteggi medi elevati su tali criteri) ma definiti in termini troppo generici e dunque non sufficientemente chiari, oppure formulati in modo non del tutto appropriato rispetto alla natura e al significato della dimensione di riferimento;
3. accorpare specifici indicatori, in alcuni casi perchè considerati ridondanti e riferiti ad aspetti analoghi/sovrapponibili, ma soprattutto per ragioni connesse all’opportunità di raggruppare alcuni aspetti presi in esame in macro-indicatori più ampi centrati sul tipo e sullo scopo generale dell’azione del docente (modifica considerata utile anche al fine di ridurre il numero di indicatori proposti e poterli gestire più agevolmente in un lavoro di videoanalisi).

Se le tre categorie indicate costituiscono quelle più rilevanti e rappresentative in relazione alle osservazioni e ai suggerimenti forniti dal Panel, è opportuno sottolineare che ulteriori indicazioni utili per il miglioramento del framework messo a punto sono state ricavate, in particolare, dall’analisi delle risposte dei panelisti stranieri.

Nello specifico, si fa riferimento ai molteplici e preziosi suggerimenti relativi all'opportunità di chiarire il significato di alcune espressioni attraverso una formulazione linguistica più appropriata e di rivedere alcuni termini utilizzati sostituendoli con altri più adeguati e maggiormente in uso nella letteratura internazionale di settore in lingua inglese. Tali indicazioni, peraltro, hanno riguardato non soltanto la formulazione di specifici indicatori inclusi in varie dimensioni del sistema proposto, ma anche la terminologia utilizzata per definire alcune sotto-dimensioni del costrutto teorico a partire dal quale il sistema è stato costruito. A questo proposito, si precisa che quella riportata nella precedente Figura 4.5 rappresenta la versione finale del costrutto rivista in base alle osservazioni raccolte².

5.3. La revisione del sistema di indicatori

Gli esiti emersi dall'indagine svolta hanno nel complesso confermato la validità di contenuto del sistema di indicatori messo a punto, consentendo al contempo – come precedentemente affermato – di rilevare informazioni utili per procedere alla sua rifinitura in linea con il costrutto teorico definito nell'ambito del progetto e con l'esigenza di incrementarne l'affidabilità e usabilità nelle procedure di videoanalisi.

In base all'analisi dei dati raccolti tramite il questionario somministrato al Panel di esperti nazionali e internazionali, in particolare di quelli qualitativi, si è dunque proceduto a un accurato lavoro di revisione del sistema di indicatori, di cui nei prossimi paragrafi cercheremo di rendere conto soffermandoci sulle principali modifiche apportate per ciascuna dimensione del

5.3.1. Structuring

Come anticipato nel Capitolo 4, questa dimensione del costrutto di IFA definito nell'ambito del progetto si riferisce all'importanza di fornire agli studenti i punti di riferimento necessari per orientarsi nel percorso didattico e monitorare/regolare i propri processi di apprendimento, rendendo espliciti gli obiettivi di volta in volta perseguiti e inquadrandoli in una traiettoria di apprendimento coerente e strutturata.

2. Esempi di modifiche effettuate rispetto alla prima versione del framework sono quelli relativi alla sotto-dimensione S2, precedentemente denominata "Recalling" e rinominata "Ongoing orientation", e alla sotto-dimensione R1, precedentemente denominata "Development" e rinominata "Responding and building upon students' contributions".

In ambito universitario, gli obiettivi di apprendimento possono essere considerati a diversi livelli: di corso di laurea, di insegnamento, di modulo o unità nell'ambito di un insegnamento, di singola lezione (o anche di specifica attività proposta nell'ambito di una lezione). Poiché, come abbiamo visto (cfr. Par. 4.2), quando si parla di valutazione formativa *informale* si fa riferimento a un'azione valutativa continua e integrata nel flusso delle attività didattiche "quotidiane", gli obiettivi di apprendimento al centro di queste pratiche di valutazione *ongoing* tendono a essere discreti e immediati (legati alla singola lezione o a una particolare attività), ma è importante che il docente – oltre a chiarire e condividere con gli studenti tali obiettivi a breve termine – li aiuti a contestualizzarli nel quadro degli obiettivi più ampi e a lungo termine che guidano il percorso didattico.

Tali azioni di "strutturazione" sono appunto al centro della dimensione in esame, articolata in tre sotto-dimensioni in base ai diversi momenti di una lezione – all'inizio, durante o al termine – in cui il docente può agire in tal senso (cfr. Tab 5.3).

Esplicitare cosa ci si aspetta che gli studenti apprendano è un aspetto fondamentale nel quadro delle pratiche di IFA, che possono aver luogo in modo efficace solo laddove vi sia chiarezza sugli obiettivi di apprendimento che li guidano e sul tipo di evidenze necessarie per sapere se sono stati raggiunti. Tale dimensione può dunque essere considerata come un prerequisito per le dimensioni che prenderemo in esame successivamente, ovvero per poter raccogliere, interpretare e agire su informazioni relative all'apprendimento degli studenti con l'intento di migliorare l'apprendimento stesso (Ruiz-Primo, 2011).

Ciò emerge anche dalle condizioni per un uso efficace del feedback delineate da Sadler (1989), in base alle quali – affinché gli studenti possano trarre beneficio dal feedback – è innanzitutto necessario che essi siano consapevoli dei traguardi e degli standard da perseguire. Come sostiene anche Wiggins (2012), un feedback utile è sempre "goal-referenced": sono infatti gli obiettivi di apprendimento a fornire il contesto entro il quale il feedback può essere utilizzato dagli studenti per operare aggiustamenti nella propria comprensione e nella propria performance (Brookhart, 2012).

La ricerca empirica evidenzia inoltre molteplici effetti positivi sui processi e sui risultati di apprendimento degli studenti legati all'implementazione di pratiche di *structuring*. Seidel, Rimmele e Prenzel (2005), ad esempio, hanno riscontrato che esse influiscono positivamente:

- sulla qualità dei processi cognitivi (migliore organizzazione ed elaborazione/comprendimento più profonda dei contenuti di apprendimento, migliore autoregolazione dei processi di apprendimento);

- sulla qualità della motivazione all'apprendimento (si favoriscono una motivazione intrinseca/autodeterminata, l'interiorizzazione degli obiettivi di apprendimento, l'attribuzione di rilevanza personale ai contenuti di apprendimento);
- sulla percezione del contesto didattico come ambiente supportivo nei confronti degli studenti e del loro apprendimento;
- sullo sviluppo di competenze (migliori risultati di apprendimento nel lungo termine).

Con particolare riferimento al primo aspetto, gli autori affermano che

clarity of goals and course of instruction – either through advance organizers or through contextualized anchors that guide through the lesson – provide a scaffold for the students to activate prior knowledge, to embed new information into existing knowledge structures [...] as well as to monitor cognitive learning processes. [...] Goal clarity and coherence is one necessary instructional condition for students to be able to cognitively engage in learning tasks (Seidel, Rimmele & Prenzel, 2005, pp. 540-542).

Da questo punto di vista, la dimensione che abbiamo definito *structuring* rappresenta a tutti gli effetti una strategia di *attivazione cognitiva* (Trincherò, 2017), in grado di promuovere un'elaborazione attiva, significativa e profonda dei contenuti di apprendimento funzionale alla costruzione di rappresentazioni mentali efficaci e durature. Se l'esposizione a tanti stimoli non strutturati non solo non favorisce l'apprendimento, ma può addirittura comprometterlo (*ibidem*), la chiarezza degli obiettivi e del percorso migliora invece l'apprendimento perché aiuta lo studente ad assegnare significato alle informazioni e a collegarle alle sue conoscenze precedenti, rende trasparenti le “aspettative” del docente sostenendolo nell'indirizzare i suoi sforzi nelle direzioni volute, riduce il carico cognitivo e favorisce il monitoraggio del proprio processo di apprendimento.

Esplicitare e condividere gli obiettivi e la “struttura” delle lezioni può risultare una pratica particolarmente funzionale per favorire la percezione di un percorso che si dipana con chiarezza procedurale, sostenere la motivazione e l'autoregolazione dell'attenzione e dell'impegno, offrire spunti per un confronto tra docente e studenti sull'andamento delle attività didattiche (Ciani, 2020).

Tab. 5.3 - La dimensione STRUCTURING

Dimensione	Sotto-dimensioni
Structuring Clarifying the learning goals and the structure of the instructional path	<p><i>S1. Opening</i></p> <p>At the beginning of the lesson, the teacher clarifies the learning objectives and contents/activities of the lesson and places them within the broader context of the instructional path.</p>
	<p><i>S2. Ongoing orientation</i></p> <p>During the lesson, the teacher orients students by connecting the contents/activities to the learning objectives of the lesson and the broader context of the instructional path.</p>
	<p><i>S3. Closing</i></p> <p>At the end of the lesson, the teacher gives a review of the lesson and directs students to the learning objectives and contents/activities of the following lesson(s).</p>

Venendo ora alle revisioni apportate negli indicatori relativi a questa dimensione del costrutto di riferimento, possiamo affermare che esse sono principalmente riconducibili alla prima delle tre categorie – descritte nel Paragrafo 5.2.2 – ricavate dall’analisi dei commenti forniti in forma aperta dal Panel, ovvero la categoria comprendente i suggerimenti di eliminazione o aggiunta di indicatori.

In particolare, si è scelto di procedere all’eliminazione – nelle sotto-dimensioni S1 e S2 – degli indicatori emersi come “critici” tenendo conto congiuntamente dei dati quali-quantitativi, relativi al collegamento, ritenuto poco applicabile/pertinente, con altri insegnamenti (ad es. *The teacher links the learning objectives and contents of the lesson to concepts/themes/problems addressed in other courses*).

A fronte delle eliminazioni effettuate, in base ai suggerimenti proposti dal Panel sono stati inseriti, nelle tre sotto-dimensioni di riferimento, alcuni nuovi indicatori che hanno mirato a valorizzare: (a) la connessione tra gli obiettivi di apprendimento delle lezioni e quelli generali dell’insegnamento (ad es. *S1.2. The teacher links the learning objectives of the lesson to the broader learning goals of the course*) nonché del corso di studio in termini di competenze richieste dal profilo professionale di riferimento (ad es. *S1.3. The teacher links the learning objectives of the lesson to the learning outcomes of the degree programme [skills required by the future profession]*); (b) il collegamento tra contenuti/attività delle lezioni non solo con quanto

precedentemente affrontato nell'ambito dell'insegnamento, ma anche con quanto sarà proposto successivamente (ad es. *S1.9. The teacher links the contents that will be addressed and/or the tasks that will be proposed in the lesson to the contents/tasks that will be addressed/proposed later on in the course*); (c) l'aspetto del coinvolgimento degli studenti in queste pratiche di *structuring* (ad es. *S1.7. The teacher gives students the opportunity to activate their prior knowledge in relation to the contents that will be addressed and/or the tasks that will be proposed in the lesson*), che ha portato a spostare in questa dimensione alcuni indicatori precedentemente inclusi nella dimensione *Eliciting*.

Altre modifiche hanno riguardato la riformulazione di alcuni indicatori sulla base di commenti espressi dai membri del Panel. In linea con l'esigenza di dare rilievo alla specificità dei processi in gioco, sono stati ad esempio modificati gli indicatori in cui si faceva riferimento, considerandoli congiuntamente, a "obiettivi e contenuti" della lezione: l'indicatore della sotto-dimensione S1 "The teacher clarifies the objectives and contents of the lesson" è stato ad esempio scorporato nei due indicatori "S1.1. The teacher clarifies the learning objectives of the lesson" e "S1.4. The teacher clarifies the contents that will be addressed and/or the tasks that will be proposed in the lesson". Inoltre, come emerge dall'esempio appena riportato ma anche da alcuni degli esempi offerti più sopra, tutti gli indicatori in cui si faceva riferimento ai "contenuti" della lezione sono stati riformulati proponendo una doppia opzione tra contenuti affrontati o attività (*tasks*) proposte nella lezione al fine di rispondere alla necessità – segnalata da alcuni panelisti – di considerare diversi tipi di "lezioni", sia quelle più "tradizionali" sostanzialmente incentrate sull'esposizione di contenuti, sia quelle più "laboratoriali" improntate sulla proposta di attività da svolgere in aula.

5.3.2. *Eliciting*

Con questa dimensione del costrutto di riferimento si entra nel vivo di quelle "interazioni cognitive" (Trincherò, 2017) che costituiscono il cuore della valutazione formativa. Insieme alla dimensione su cui ci soffermeremo nel prossimo paragrafo (*Reacting/Using*) – con la quale risulta strettamente connessa – essa rappresenta infatti un elemento chiave nel quadro di una pratica valutativa intesa non come semplice verifica dell'apprendimento, ma come modo per stimolarlo e incrementarlo.

La dimensione *Eliciting* fa riferimento all'importanza di porre una costante attenzione valutativa sui processi di apprendimento degli studenti, attivandoli e coinvolgendoli nel corso delle attività didattiche al fine di

raccogliere evidenze sui loro livelli di comprensione/padronanza e sulle loro difficoltà, dunque a un «uso sistematico e frequente di momenti di messa alla prova delle rappresentazioni mentali costruite dagli studenti» (*ibidem*, p. 118). Questi momenti costituiscono, per il docente, preziose occasioni per rendere esplicito il pensiero degli studenti e rilevare informazioni sulle eventuali carenze nelle loro rappresentazioni mentali, a partire dalle quali modulare la propria azione didattica al fine di aiutarli ad avanzare verso il raggiungimento degli obiettivi formativi perseguiti.

In relazione a questa dimensione, le specifiche strategie individuate per attivare gli studenti e far emergere evidenze sul loro apprendimento sono quelle cui si riferiscono le due sotto-dimensioni indicate nella Tabella 5.4, che differiscono tra loro principalmente per il modo in cui si integrano nel corso delle lezioni e per la possibilità più o meno ampia di coinvolgimento diretto degli studenti (dunque anche per la “quantità” di informazioni che potenzialmente consentono di rilevare).

La prima, denominata *Questioning*, viene intesa come strategia che il docente può inserire nel flusso della sua esposizione dei contenuti della lezione al fine di sollecitare, da parte degli studenti, interventi relativi a tali contenuti. Considerando il loro numero spesso elevato all’interno delle aule universitarie, i contributi sollecitati raramente potranno essere forniti da tutti gli studenti presenti: anche laddove il docente scelga di porre una domanda all’intera aula piuttosto che a uno specifico studente, sarà possibile raccogliere solo un numero limitato di risposte. Si tratta dunque di una strategia che “sacrifica” l’ampiezza e l’analiticità delle informazioni a vantaggio della sostenibilità e rapidità d’uso, ma a fronte di tale limite occorre tener presente che una domanda a cui rispondono uno o pochi studenti può: coinvolgere indirettamente anche gli altri studenti presenti in aula, che anche se non intervengono hanno comunque modo di “attivarsi mentalmente” pensando alla risposta che avrebbero dato e confrontandola con quella di chi è intervenuto; costituire l’occasione sia per generare un intervento del docente (ad esempio una spiegazione o un feedback) che può andare a beneficio dell’intera classe, sia per avviare un’interazione/discussione che può estendersi coinvolgendo anche altri studenti oltre a quelli inizialmente intervenuti (e consentendo dunque al docente di rilevare ulteriori informazioni) e da cui, ancora una volta, possono comunque trarre vantaggio tutti gli studenti presenti (Ruiz-Primo, 2011)³.

3. A proposito dei feedback che il docente può fornire in risposta agli interventi e ai contributi degli studenti, Ruiz-Primo afferma ad esempio che durante un’interazione dialogica con uno o più studenti gli eventuali feedback del docente sono «indirectly provided to a non-participating student. Evidence from observations suggest that a student can reach new levels of understanding by witnessing teachers interact with other students when some sort of

La seconda sotto-dimensione, denominata *Proposing tasks*, richiede al docente di dedicare specifici momenti delle lezioni alla proposta – più o meno strutturata – di compiti o attività (individuali o di gruppo) quali l’analisi di casi, la soluzione di problemi, la risposta a una serie di quesiti chiusi e/o aperti somministrati anche attraverso applicativi online. In questo caso, le domande o le consegne previste sono poste all’intera aula, dunque tutti gli studenti sono direttamente coinvolti e chiamati a dare un contributo. Sempre per ragioni di sostenibilità (soprattutto in presenza di un numero elevato di studenti), ciò non significa che necessariamente il docente potrà prendere in esame le risposte di tutti gli studenti attraverso un lavoro analitico e individualizzato, centrato sui contributi dei singoli (più fattibile in classi di dimensioni ridotte), ma anche in questo caso valgono le considerazioni già proposte in relazione alla prima sotto-dimensione.

Pur essendo tutte utili al fine di rilevare informazioni sul modo in cui gli studenti stanno procedendo nel loro apprendimento, le azioni del docente incluse nelle due dimensioni in oggetto possono consentire di andare più o meno a fondo nell’esplorazione delle abilità in via di acquisizione e dei processi di pensiero e di ragionamento degli studenti.

Per quanto concerne il *questioning*, l’ampia letteratura sul tema propone di distinguere tra diversi tipi o categorie di domande in base alla loro natura più o meno “sfidante”, ovvero ai tipi di abilità e processi cognitivi che sono in grado di sollecitare: «the types of questions used in class discussions influence the extent to which students can provide evidence of deep understandings that can be used for formative feedback and instructional decisions» (Gotwals *et al.*, p. 408). Da questo punto di vista, particolare rilievo assume la distinzione tra *close-ended questions* e *open-ended questions*, a cui è possibile ricondurre anche ulteriori distinzioni che, pur utilizzando una terminologia differente, ne ricalcano il senso, quali ad esempio: *convergent questions* vs. *divergent questions*, *low level questions* vs. *high level questions*, *lower-order questions* vs. *higher-order questions*, *low-cognitive questions* vs. *high-cognitive questions* (ad es. Larson & Lovelace, 2013; Milawati, 2017; Oliveira, 2010; Qashoa, 2013; Roostini, 2011; Sahin & Kulm, 2008; Wong, 2010; Zhang *et al.*, 2010).

In tutti i casi, il primo elemento di ciascuna coppia si riferisce a domande centrate su specifiche conoscenze dichiarative o procedurali, mirate a sollecitare processi di livello cognitivo basso ovvero abilità riproduttive o convergenti (come ricordare, riconoscere, definire), che generalmente prevedono una risposta breve e univoca (la cui correttezza è predeterminata). Il

feedback or evaluation transpires [...]. This notion is aligned with the view of scaffolding as a “weaving metaphor” that expands beyond dyadic interactions into whole classrooms» (p. 21).

secondo elemento include invece domande in grado di sondare il pensiero e la comprensione degli studenti, di sollecitare abilità divergenti e processi cognitivi di livello più elevato (come interpretare, collegare, confrontare, classificare, applicare, formulare ipotesi o previsioni, trarre conclusioni, esprimere opinioni e argomentazioni), che possono prevedere risposte diverse nonché generalmente più lunghe e più complesse/articolate.

Un discorso simile può essere fatto per la seconda sotto-dimensione considerata, in quanto anche la proposta di specifici compiti e attività può includere sia *close-ended tasks*, ovvero compiti che tipicamente prevedono un'unica risposta corretta, possono essere completati abbastanza rapidamente e consentono di ottenere informazioni su specifiche conoscenze o abilità procedurali, offrendo agli studenti opportunità limitate di dimostrare livelli di comprensione e processi di pensiero più elevati (ad es. svolgere esercizi, rispondere a una serie di quesiti a scelta multipla); sia *open-ended tasks*, ovvero compiti che tipicamente ammettono più risposte appropriate, richiedono più tempo per essere completati e sollecitano un'elaborazione maggiormente profonda e significativa, consentendo di acquisire informazioni su abilità di comprensione, ragionamento, riflessione critica, argomentazione (ad es. elaborare mappe concettuali, analizzare casi, risolvere problemi) (Trinchero, 2017).

Tab. 5.4 - La dimensione *ELICITING*

<i>Dimensione</i>	<i>Sotto-dimensioni</i>
<i>Eliciting</i> Engaging and activating the students to gather information about their learning and developing understanding	<i>E1. Questioning</i> The teacher asks questions during the lesson to engage students and elicit information about their learning processes.
	<i>E2. Proposing tasks</i> The teacher proposes specific tasks during the lesson to engage students and elicit information about their learning processes. These tasks do not fall in the summative assessment (no grade is given).

Per quanto riguarda le revisioni apportate negli indicatori relativi a questa dimensione del costrutto, esse sono principalmente legate all'ultima delle tre categorie – descritte nel Paragrafo 5.2.2 – ricavate dall'analisi dei commenti/suggerimenti forniti dal Panel: entrambe le sotto-dimensioni considerate sono state infatti ri-strutturate attraverso l'accorpamento degli indicatori proposti in macro-indicatori più ampi, centrati sulla natura e sulla finalità generale dell'azione del docente.

A titolo esemplificativo, nella Figura 5.1 si riporta il modo in cui è stata riorganizzata la sotto-dimensione E1, originariamente composta da ben 19 indicatori (ad es. *The teacher asks students to define some basic concepts previously introduced; The teacher asks students to interpret information and data; The teacher asks students to provide hypotheses or make predictions; The teacher asks students to express their point of view in relation to the contents addressed; The teacher solicits students to express doubts and ask questions about the contents addressed*) che sono stati ricondotti a soli quattro macro-indicatori relativi alla tipologia e allo scopo generale delle domande poste dal docente. Gli indicatori più specifici della prima versione sono stati utilizzati come spunti per chiarire il significato di queste macro-categorie e fornire esempi di come possono essere operazionalizzate (si veda quanto inserito tra parentesi per ciascuna di esse).

<p>E1. QUESTIONING</p> <p>The teacher asks questions during the lesson to engage students and elicit information about their learning processes</p> <p>E1.1. The teacher asks students specific content-related questions – CLOSED QUESTIONS <i>(i.e. convergent questions asking students about specific declarative or procedural knowledge, targeting low cognitive level such as recall, recognize, define, describe specific facts or simple procedures, seeking predetermined correct answer, and eliciting similar and short answers like yes/no or short statements [e.g. "How you define about this concept?"; "What is the meaning of this term?"; "Is this translation correct?"; "Who can tell me what is item-analysis?"; "How do you calculate the standard deviation?"; "Do you remember what we said before about this type of instrument?"])</i></p> <p>E1.2. The teacher asks students specific content-related questions – OPEN-ENDED QUESTIONS <i>(i.e. divergent questions asked to probe student thinking and understanding, eliciting diverse, longer and more complex/articulated answers, and activating high-level cognitive skills such as applying, connecting, comparing, classifying, interpreting, identifying reasons, providing hypotheses or making predictions, drawing conclusions, giving opinions [e.g. "How do measurement differ from evaluation?"; "How do you group them? Which are in the same group?"; "Do you think this is a good example?"; "Why do you think that happened?"; "What do you think can be done to solve the problem of subjectivity in this situation?"; "What do you think are the advantages of this approach?"; "Why is this method a useful problem-solving strategy?"; "What experiment do you think can be done to test this hypothesis?"; "What do you think of this statement?"; "What assumptions does the author make in criticizing this theory?"; "What is your opinion on the changes introduced by this new regulation?"])</i></p> <p>E1.3. The teacher asks students generic content-related questions – COMPREHENSION CHECKS <i>(i.e. questions referred to general comprehension of lesson content that teacher asks to check whether students have understood his/her previous utterances [e.g. "Do you understand me?"; "Alright?"; "Are you with me?"; "Everything is clear?"; "Do you have any questions?"])</i></p> <p>E1.4. The teacher asks students generic content-related questions – SOLICITING COMMENTS <i>(i.e. questions that teacher asks to encourage comments, observations and reflections from the whole group about lesson content [e.g. "Any comments?"])</i></p>
--

Fig. 5.1 - Revisione degli indicatori nella sotto-dimensione E1-Questioning

5.3.3. Reacting/Using

Strettamente connessa con la precedente è la terza dimensione del costrutto, che si riferisce al modo in cui il docente, a partire dagli interventi e contributi degli studenti in risposta alle sue sollecitazioni (ma a volte anche

da interventi spontanei, come nel caso di studenti che alzino la mano per fare una domanda o condividere una riflessione), “reagisce” ad essi modulando la sua azione didattica in base alle informazioni emerse e con l’obiettivo di supportarli nel loro processo di apprendimento.

Si tratta di una dimensione fondamentale nella prospettiva del *formative assessment*, che per sua natura implica non solo la raccolta e l’interpretazione di evidenze sugli apprendimenti degli studenti, ma anche un agire sulle informazioni raccolte, ovvero l’uso di tali evidenze per regolare le attività di insegnamento e apprendimento al fine di ridurre il divario tra le prestazioni osservate e le prestazioni desiderate (Black & Wiliam, 2009): «sources of evidence are formative if, and only if, teachers and students use the information they provide to enhance learning» (Klenowski, 2009, p. 264).

La prima delle tre sotto-dimensioni incluse nella dimensione in esame (cfr. Tab. 5.5.), denominata *Responding and building upon students’ contributions*, comprende una serie di azioni del docente volte a sviluppare i contenuti della lezione e l’interazione didattica a partire dagli interventi e dai contributi degli studenti, creando così opportunità di approfondimento e riflessione in grado di favorire una migliore comprensione.

Da un lato il docente può assumere in tal senso un ruolo più “diretto”, ad esempio offrendo, in risposta agli interventi degli studenti, dimostrazioni o spiegazioni intese come «statements about what is being learned that are adjusted to fit the level of the students’ understanding» (Ruiz-Primo, 2011, p. 20), oppure “riformulando” i loro contributi attraverso un’azione di *revoicing/rephrasing* importante non solo perché «it indicates to the student that his/her contribution has been heard and accepted into the ongoing classroom narrative» (Ruiz-Primo & Furtak, 2007, p. 61), ma anche per consentire al docente di agire su tali apporti contribuendo a chiarirli e svilupparli. Dall’altro lato il docente può assumere un ruolo più “indiretto”, di mediatore/facilitatore, sollecitando gli studenti stessi a “costruire” sui propri contributi in particolare attraverso l’uso di *reactive o reaction questions*, ovvero di domande «asked by teachers in response to students’ previous contributions to classroom discourse for reactive purposes such as sustaining discussion on a particular topic, following up on ideas previously introduced by students, and requesting elaborations or clarifications from students» (Oliveira, 2010, p. 425). In questo senso il docente può stimolare il pensiero degli studenti e l’ulteriore esplorazione delle loro idee sia chiedendo a uno studente che è intervenuto di sviluppare/approfondire il proprio contributo (ad es. con domande del tipo “Cosa intendi con questo?”, “Perché la pensi così?”) oppure rispondendo all’eventuale domanda di uno studente con un *reflective toss* (Ruiz-Primo, 2011), ovvero con un’altra domanda che rimanda allo studente stesso la responsabilità di ragionare sulla risposta (ad es. “Tu cosa ne

pensi?"); sia promuovendo la partecipazione e la discussione dell'intera classe in relazione ai contributi degli studenti che sono intervenuti, ad esempio rilanciando alla classe la domanda di uno studente (ad es. "Qualcuno vuole provare a rispondere a questa domanda?"), chiedendo agli altri studenti di espandere ciò che uno studente ha detto (ad es. "Qualcuno vuole aggiungere qualcosa?"), sollecitando domande e commenti degli altri studenti sul contributo di uno studente (ad es. "È chiaro quello che ha detto il vostro compagno?") o ancora incoraggiando gli studenti a mettere in relazione/confrontare i propri contributi (ad es. "Gli esempi che avete proposto vi sembrano riconducibili allo stesso approccio?").

La seconda sotto-dimensione – denominata *Providing feedback* – chiama in causa una strategia di rilevanza fondamentale nell'ambito degli studi sul *formative assessment*, ovvero l'uso del feedback da parte del docente per fornire agli studenti "informazioni di ritorno" sui loro interventi e contributi orientate a sostenerli nel loro processo di apprendimento. Così come il docente attraverso pratiche di *eliciting* può raccogliere informazioni utili a regolare la propria azione di insegnamento, individuando e rivedendo eventuali fonti di inefficacia/inefficienza nelle proprie prassi didattiche, gli studenti, attraverso i feedback forniti dal docente, possono ottenere informazioni utili a valutare la qualità della propria performance e a monitorare e autoregolare il proprio apprendimento, individuando e ponendo rimedio a eventuali carenze nelle proprie rappresentazioni mentali (Trincherò, 2017). Un uso frequente e sistematico del feedback può inoltre svolgere un'altra funzione pedagogico-didattica fondamentale sul piano affettivo-motivazionale, ovvero contribuire alla creazione di un clima d'aula incoraggiante, non giudicante e non ansiogeno, in cui l'errore venga visto come parte del processo di apprendimento e non, in un'accezione negativa, come fonte di imbarazzo o come una minaccia personale (Bertolini & Cardarello, 2021).

Sul feedback come strategia di valutazione formativa esiste in ambito internazionale e nazionale una letteratura talmente ampia e articolata da rendere impensabile una trattazione esaustiva del tema nello spazio di questo paragrafo. Ci limiteremo dunque a sottolineare brevemente alcuni importanti aspetti che emergono dal panorama degli studi e delle ricerche sull'argomento.

Il primo, che richiama la prospettiva dell'*evidence-based education* (ad es. Calvani & Vivaret, 2014), concerne le rilevanti ricadute di tale strategia sulla qualità dei risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti: da questo punto di vista, le principali meta-analisi sui fattori di efficacia dell'insegnamento (ad es. Hattie, 2009, 2016; Kluger & DeNisi, 1996; Marzano *et al.*, 2001) mostrano che le azioni didattiche basate sull'uso del feedback sono tra quelle più significativamente associate al rendimento degli studenti e dunque

maggiormente in grado di incidere sulla qualità dei loro risultati, tanto che John Hattie (1999, cit. in Clark, 2010, p. 9), sulla base delle evidenze empiriche disponibili, definisce il feedback come «the most powerful single moderator that enhances achievement».

Il secondo aspetto si ricollega alla necessità di operare opportune differenziazioni in merito alla qualità dei feedback che possono essere forniti dal docente, in quanto non tutti risultano ugualmente efficaci nel promuovere e migliorare l'apprendimento degli studenti. Se in generale possiamo definire il feedback come un'informazione fornita da un agente (in questo caso dal docente) in merito a determinati aspetti della performance o della comprensione dello studente, con riferimento a un obiettivo didattico e con lo scopo di sostenere il suo processo di apprendimento (Hattie & Timperley, 2007; Voerman *et al.*, 2012), la letteratura sul tema evidenzia che tale strategia può configurarsi in modo diverso, fornendo allo studente informazioni più o meno specifiche e/o focalizzate sulla sua performance e perseguendo l'obiettivo di supportare il suo apprendimento attraverso diversi processi cognitivi, tra cui confermare allo studente se la sua comprensione è corretta o errata, favorirne la ristrutturazione, indicargli direzioni che potrebbe perseguire e/o strategie alternative che potrebbe adottare per una migliore comprensione (Ciani, 2020; Evans, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Tacconi & Gentile, 2017; Voerman *et al.*, 2012).

Winne e Butler (1994) riassumono tale varietà di processi nella loro affermazione secondo la quale

feedback is information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies (p. 5740).

Sebbene in tutti i casi il feedback possa essere utile per favorire il monitoraggio e la regolazione del proprio apprendimento da parte degli studenti, fungendo da segnale che permette loro di capire se stanno procedendo sulla giusta via o se devono “cambiare rotta” (Calvani, 2014), i feedback più efficaci e da cui gli studenti possono trarre maggiore beneficio sono quelli che consentono loro di rispondere ai seguenti quesiti inerenti al proprio processo di apprendimento (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989):

- *where am I going?* Come già sottolineato nel Paragrafo 5.3.1, un feedback utile ed efficace è sempre “goal-referenced” (Wiggins, 2012): sono infatti gli obiettivi di apprendimento a fornire il contesto entro il quale il feedback può essere utilizzato dagli studenti per operare aggiustamenti nella

propria comprensione e nella propria performance (Brookhart, 2012). La consapevolezza dei traguardi da perseguire consente agli studenti di orientare la propria attenzione e il proprio sforzo cognitivo verso il raggiungimento delle mete formative condivise e di controllare le proprie prestazioni in rapporto a tali mete;

- *how am I going?* Un feedback sarà tanto più utile quanto più sarà in grado di fornire agli studenti informazioni specifiche sulla qualità della loro performance o del loro livello di comprensione, aiutandoli a capire – attraverso il confronto con la performance attesa (dunque con gli obiettivi formativi perseguiti) – come stanno procedendo nel percorso di apprendimento. Da questo punto di vista, un feedback descrittivo dei punti di forza e di debolezza della performance, che consenta allo studente di capire “cosa ha fatto bene o male e perché”, è più efficace di un feedback che si limiti a informarlo sulla correttezza o meno della performance;
- *where to go next?* A incrementare ulteriormente l’efficacia e l’utilità del feedback contribuisce l’inclusione di indicazioni o suggerimenti che aiutino lo studente a capire come migliorare, come agire per colmare la distanza o discrepanza tra il punto in cui si trova e il punto in cui dovrebbe arrivare. Ciò favorisce una migliore autoregolazione dei processi di apprendimento, dunque l’adozione di strategie che consentano allo studente di progredire efficacemente verso il raggiungimento degli obiettivi didattici, orientando il suo sforzo cognitivo e sostenendo la sua motivazione.

Da quanto fin qui affermato dovrebbe risultare chiaro che il feedback è una strategia utile a sollecitare processi di autovalutazione, un potente mezzo attraverso il quale il docente può offrire agli studenti l’opportunità di riflettere sul proprio apprendimento, comprendendo i propri errori e individuando possibili strategie di miglioramento. L’autovalutazione da parte degli studenti, così come processi di valutazione tra pari, possono tuttavia essere promossi dal docente anche attraverso altre modalità specificamente finalizzate a tale scopo, e questa considerazione ci conduce all’ultima sotto-dimensione inclusa in questa dimensione del costrutto di riferimento, denominata appunto *Promoting self and peer assessment*.

Per quanto concerne l’autovalutazione (*self-assessment*), tale termine include un ampio spettro di attività accomunate dal fatto che lo studente è chiamato a esprimere un giudizio di merito/valore sulla propria performance attraverso una *diagnosi autovalutativa* che gli consente di coglierne punti di forza e di debolezza e rappresenta il punto di partenza per innescare percorsi di miglioramento (Trincherò, 2020): in questa prospettiva «la valutazione diventa un processo regolatorio, attivato dalla metacognizione, che porta lo studente a monitorare personalmente e sistematicamente cosa sta imparando

[...] e ad usare il feedback di tale monitoraggio per operare aggiustamenti, adattamenti e cambiamenti, anche sostanziali, nella propria comprensione» (*ibidem*, p. 96).

Le evidenze fornite dalla letteratura sul tema e in particolare da alcune rassegne sistematiche e meta-analisi (ad es. Panadero, Jonsson & Botella, 2017) – anche specificamente centrate sul contesto universitario (ad es. Doria & Grion, 2020) – mettono in luce un quadro positivo in merito alle potenzialità dell’autovalutazione (soprattutto se utilizzata in modo sistematico e continuativo) come strategia a supporto dell’apprendimento. Emerge ad esempio che il *self-assessment* promuove la consapevolezza, la riflessione e responsabilizzazione dello studente rispetto al proprio apprendimento, stimola atteggiamenti attivi e partecipativi, consente di sviluppare maggior autonomia e capacità di pensiero critico, favorisce una miglior profondità di elaborazione dei contenuti, influenza positivamente la motivazione all’apprendimento e la qualità dei risultati raggiunti.

Vari studiosi (ad es. Boud & Falchikov, 2005; Boud *et al.* 2013; Grion & Serbati, 2018; Ndoye, 2017) sottolineano inoltre che i benefici dell’autovalutazione si estendono ben oltre i percorsi formali di istruzione, in quanto tale pratica offre agli studenti la possibilità di costruire competenze – legate ad esempio alla riflessività e all’autonomia di giudizio – fondamentali non solo per il successo universitario, ma anche per diventare “effective lifelong learners” (Boud, 2000) in grado di autogestirsi nell’apprendimento lungo tutto il corso della vita e di affrontare le sfide del futuro operando efficacemente nei contesti professionali e di vita quotidiana.

Anche gli studi e le ricerche sulla valutazione tra pari nel contesto universitario evidenziano effetti positivi legati a tale pratica. Se utilizzate in una prospettiva formativa, le attività di *peer review* e *peer assessment* possono generare proficui scambi di feedback tra pari e incoraggiare interazioni complesse e significative, promuovendo processi di analisi, revisione, integrazione e rielaborazione della conoscenza in grado di migliorare la qualità dell’apprendimento, contribuendo allo sviluppo di competenze valutative e in particolare di capacità di elaborazione e formulazione di giudizi valutativi, favorendo una ridefinizione del significato stesso della valutazione come attività partecipata e collaborativa volta al miglioramento delle competenze di tutti (ad es. Grion & Tino, 2018; Grion *et al.*, 2017; Liu & Carless, 2006; Nicol *et al.*, 2014; Serbati *et al.*, 2019; Trincherò, 2020; Truffelli & Rosa, 2019).

Recenti prospettive di ricerca asseriscono inoltre che il feedback proveniente da processi di valutazione fra pari può risultare particolarmente efficace per supportare gli studenti nel loro processo di apprendimento, in certi

casi anche più di quello offerto dal docente (Serbati *et al.*, 2019). Come afferma Trincherò (2020), il feedback offerto da un pari

si colloca su un livello meno formale rispetto a quello dell'insegnante e può risultare più comprensibile, più negoziabile e meno *minaccioso* sul piano dell'autostima. Mentre è più probabile che il feedback del docente venga accettato passivamente, anche se non è stato pienamente compreso, quello di un pari può attivare richieste di chiarimenti e argomentazioni giustificative della propria azione (p. 101).

Sulla base dei presupposti brevemente delineati, la sotto-dimensione *Promoting self and peer assessment* include una serie di azioni e strategie che il docente può utilizzare per offrire agli studenti opportunità di riflessione individuale e collaborativa sul proprio apprendimento e promuovere lo sviluppo di competenze di automonitoraggio e autoregolazione.

Esse possono assumere diversi gradi di strutturazione: da modalità più estemporanee in cui il docente sollecita processi di autovalutazione o valutazione tra pari durante la sua esposizione dei contenuti della lezione o nel flusso di un'interazione/discussione in classe relativa a tali contenuti (ad es. chiedendo agli studenti – anche attraverso tecniche che facilitino il coinvolgimento dell'intera aula⁴ – di autovalutare il loro livello di comprensione di un concetto, stimolandoli a riflettere sulle loro difficoltà nella comprensione di un concetto, chiedendo agli studenti di esprimere la loro opinione sulla correttezza di una risposta fornita da uno studente); a modalità più strutturate, in cui il docente promuove processi di autovalutazione o valutazione tra pari in riferimento a specifici *tasks* svolti dagli studenti.

In questo secondo caso, l'efficacia delle attività di *self e peer assessment* e il loro impatto sull'apprendimento possono essere incrementati laddove il docente condivide e discute con gli studenti i criteri in base ai quali dovranno autovalutare il proprio lavoro o valutare il lavoro di altri studenti (ad es. McKevitt, 2016). L'esplicitazione e la chiarezza dei criteri relativi alla valutazione dei compiti proposti è importante per fornire agli studenti una guida che consenta loro di procedere con consapevolezza e di avere un parametro di confronto, ovvero un modello di “buona prestazione” cui fare riferimento. A tal proposito, in relazione a una ricerca condotta in contesto universitario, Grion e Pagani (2017) sottolineano che gli studenti sono maggiormente

4. Una possibile tecnica è ad esempio quella del “Semaforo”, in cui ogni studente è dotato di tre cartoncini di colore diverso (verde, giallo e rosso) e, su richiesta del docente, deve mostrare quello che indica il suo livello di comprensione (completa, parziale, nulla) (Bennett, 2011).

capaci e propensi ad autovalutarsi se vengono loro esplicitati i criteri di valutazione, o ancor più se vengono coinvolti nella loro definizione⁵:

gli studenti dimostrano di essere consapevoli che l'autovalutazione può avvenire solo sulla base di criteri predefiniti e collegano la loro incapacità di autovalutazione al fatto che spesso i docenti non rendano espliciti i criteri valutativi. [...] L'autovalutazione da parte dello studente non può che realizzarsi sulla base dei criteri stabiliti e comunicati dal docente, o con lui costruiti/definiti (p. 13).

I criteri possono assumere la forma di semplici elenchi o essere organizzati in vere e proprie *rubriche*, ossia in sistemi di indicatori e descrittori della performance che specificano i criteri articolandoli su diversi livelli di qualità. Una buona rubrica può aiutare lo studente a capire cosa debba essere considerato un “buon lavoro” e cosa no e a costruire da solo un feedback articolato sulla propria prestazione, così come sulla prestazione di altri studenti (Trinchero, 2020). Utilizzate in chiave autovalutativa e formativa, le rubriche consentono di assegnare un livello di qualità al proprio lavoro e di sapere il punto in cui ci si trova e il punto verso cui si deve andare, identificando sulla base di criteri trasparenti e dettagliati punti di forza e aspetti migliorabili (ad es. Panadero & Jonsson, 2013).

Tab. 5.5 - La dimensione REACTING/USING

<i>Dimensione</i>	<i>Sotto-dimensioni</i>
<i>Reacting/Using</i> Acting on the information collected to regulate and improve teaching and learning processes	<i>R1. Responding and building upon students' contributions</i> The teacher develops on lesson contents/students' ideas and extends the instructional interaction starting from the contributions of students.
	<i>R2. Providing feedback</i> The teacher gives feedback to students about their contributions.
	<i>R3. Promoting self and peer assessment</i> The teacher creates opportunities for students' individual and collaborative reflection on their learning by promoting self assessment and peer assessment processes.

5. Laddove possibile e sensato, coinvolgere gli studenti nella definizione/costruzione dei criteri per valutare i prodotti del proprio lavoro ha un effetto positivo in termini di coinvolgimento e motivazione rispetto al processo di autovalutazione (ad es. Brown & Harris, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Wolffenspenger & Patkin, 2011).

Venendo ora alle revisioni apportate negli indicatori relativi a questa dimensione del costrutto, possiamo affermare che, rispetto alle tre categorie desunte dall'analisi dei dati qualitativi raccolti mediante il questionario di validazione somministrato al Panel (cfr. Par. 5.2.2), esse sono principalmente riconducibili alla seconda e alla terza.

Per quanto riguarda gli interventi di revisione fatti sulla base dei commenti/suggerimenti inclusi nella seconda categoria, incentrati sull'esigenza di precisare il significato di alcuni indicatori ritenuti coerenti e rilevanti ma definiti in termini troppo generici e dunque non sufficientemente chiari, nella Figura 5.2 si riporta il modo in cui si è proceduto a puntualizzare il significato degli indicatori compresi nella sotto-dimensione R2 attraverso le specificazioni e gli esempi inseriti tra parentesi, utili in particolare a chiarire – secondo quanto suggerito da vari panelisti – la differenza tra i diversi tipi di feedback considerati.

Ulteriori specificazioni sono state inserite in relazione ad alcuni indicatori per i quali è emerso il suggerimento di individuare possibili descrittori utili a chiarirne il significato⁶.

<p>R2. PROVIDING FEEDBACK</p> <p>The teacher gives feedback to students about their contributions useful to help them to monitor and self-regulate their learning</p> <p>R2.1. The teacher provides students with <i>evaluative feedback</i> on their contributions – Focus on correctness (he/she provides students with evaluative responses that indicate their contribution is correct or incorrect [e.g. “Yes!”, “Great!”, “Good job!”, “That’s incorrect”, “Not quite!"]. This may include responses that do not involve evaluative language, but have corrective intent [e.g. A student gives an incorrect answer and the teacher says the correct one]).</p> <p>R2.2. The teacher provides students with <i>descriptive/informative feedback</i> on their contributions – Focus on strengths and weaknesses (he/she provides students with feedback that is descriptive of their contribution in a positive or negative way, that contains specific information about their performance or level of understanding: the student knows what or why he/she have done right or wrong [e.g. “Well done, you followed the steps for the solution in correct order”; “You highlighted the key points of the definition. Excellent!”; “Your answer is only partially correct. The procedure to be followed in these cases is actually the one you indicated, but the law that prescribes it is not the one you mentioned”]).</p> <p>R2.3. The teacher provides students with <i>regulative feedback</i> on their contributions – Focus on how to improve (he/she provides students with feedback that states explicitly how their performance or level of understanding can be improved, that contains specific suggestions that would help them improve [e.g. “The procedure described is correct. To give a more complete answer, it would be necessary to specify the type of instrument that could be used”; “The information in the table are complete but presented unclearly. For a clearer presentation, I suggest you review the examples provided in the textbook”]).</p>

Fig. 5.2 - Revisione degli indicatori nella sotto-dimensione R2-Providing feedback

6. Si veda ad esempio quanto inserito tra parentesi nel seguente indicatore relativo alla dimensione R3: *R3.1. The teacher promotes self or peer assessment processes during his/her exposition of the lesson content or into the flow of a classroom interaction related to such content (e.g. He/she asks students to self-assess their level of understanding of a concept, promotes students’ reflection on their difficulties in understanding a concept, asks students to express their opinion on the correctness of a response provided by a student).*

Per quanto concerne invece gli interventi di revisione apportati sulla base dei commenti/suggerimenti inclusi nella terza categoria, si è proceduto all'accorpamento di alcuni indicatori:

- o perché considerati ridondanti e riferiti ad aspetti sovrapponibili: questo è ad esempio il caso dei tre indicatori *The teacher relates a student's contribution to that of another student*, *The teacher shows students' contributions (e.g. summarising them on the board)*, *The teacher compares students' contributions*, che sono stati riformulati accorpandoli nell'unico item *R1.4. The teacher relates/compares students' contributions, in discussion or visually (i.e. by using some manner of displaying students' contributions, such as by writing them on the board, or having students write them on post-it which are then displayed to the class)*;
- o per ragioni connesse all'opportunità di ricondurre alcuni specifici indicatori a indicatori più ampi centrati sul tipo e sullo scopo generale dell'azione del docente: questo è il caso dell'indicatore *R1.5. The teacher promotes students' participation and whole-class discussion in relation to their contributions*⁷ – cui sono stati ricondotti alcuni precedenti indicatori quali *The teacher solicits students' questions and comments about a student's contribution* e *The teacher solicits students to compare their contributions* – e dell'indicatore *R1.6. The teacher stimulates students' thinking and further exploration of their own ideas by asking them to elaborate their contributions*⁸ – cui sono stati ricondotti alcuni precedenti indicatori quali *The teacher asks a student a new question starting from his/her answer to a previous question* e *The teacher answers a student's question by asking the student a question*.

7. La formulazione completa dell'indicatore, che comprende le specificazioni e gli esempi inseriti tra parentesi, è la seguente: *R1.5. The teacher promotes students' participation and whole-class discussion in relation to their contributions (e.g. He/she throws a student's question that was addressed to him/her back to the other students [e.g. "Can anyone answer that question?"], asks students to expand on what a student said [e.g. "Anyone want to add something?"], promotes students' questions and comments about a student's contribution [e.g. "Is it clear what your classmate said?"; "Do you agree with this point of view?"], encourages students to relate/compare their contributions [e.g. "Are all the examples you have proposed attributable to the same approach?"])*.

8. La formulazione completa dell'indicatore, che comprende le specificazioni e gli esempi inseriti tra parentesi, è la seguente: *R1.6. The teacher stimulates students' thinking and further exploration of their own ideas by asking them to elaborate their contributions (e.g. He/she asks a student to build upon his/her response [e.g. "What do you mean by that?"; "Why do you think so?"; "How do you know that?"; "What evidence do you have to support your claim?"; "I am not sure I understand. Can you elaborate that?"], he/she responds to a student's question with other question by throwing the responsibility of thinking back to the student [e.g. "What do you think about it?"])*.

5.3.4. Learning Climate

Poiché la valutazione formativa è un processo sostanzialmente basato sull'interazione tra insegnante e studenti e tra pari, la creazione di una "classroom culture" che incoraggi tali interazioni – contribuendo a configurare il contesto didattico come una "comunità di apprendimento" in cui la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti nel dialogo e nella discussione con l'insegnante e con i compagni rappresentino la norma e non l'eccezione – viene identificata quale componente fondamentale alla base di efficaci pratiche di *formative assessment* (OECD, 2005).

Ciò implica, da parte del docente, l'adozione di adeguate modalità di gestione dell'aula: come sostiene Clark (2010, p. 347),

the term 'management' in the context of a formative assessment classroom takes on a unique meaning, because it entails the effective management of the learning process by developing practices that scaffold learning through high-quality interaction, such as group discussion, effective feedback systems and collaborative goal-setting.

Da questo punto di vista, un ruolo chiave viene giocato dalla qualità del *clima di apprendimento*, inteso come "sfondo" motivazionale e affettivo in cui l'apprendimento ha luogo (Seidel & Stürmer, 2014).

Richiamando la teoria dell'autodeterminazione (*self-determination theory* - SDT) di Deci e Ryan (2002), a cui la ricerca sull'efficacia dell'insegnamento fa riferimento quale modello dei processi coinvolti nella creazione di ambienti di apprendimento efficaci, Seidel e Stürmer (2014) affermano che un clima di apprendimento positivo influisce positivamente sulla percezione di tutte e tre le condizioni fondamentali che la SDT pone alla base di un ambiente di apprendimento capace di sostenere i processi di apprendimento degli studenti e di promuovere il raggiungimento degli esiti attesi, vale a dire: «the experience of competence, autonomy, and social relatedness» (*ibidem*, p. 744).

Trincherò (2017) sottolinea inoltre l'importanza assunta dalla capacità di un contesto di apprendimento di veicolare "emozioni positive" negli studenti. Si tratta di un aspetto che ha un peso rilevante sull'apprendimento in quanto

ciò che genera emozioni positive può suscitare interesse, aumentare la motivazione intrinseca e quindi l'impegno nelle attività di apprendimento, mentre ciò che genera emozioni negative, nonostante possa aumentare la motivazione estrinseca (ossia l'impegno per paura di fare brutte figure), satura le risorse cognitive nella direzione

della conservazione e della sopravvivenza, distogliendole dall'apprendimento (*ibidem*, p. 123).

In tale prospettiva, sostiene l'autore, risulta particolarmente rilevante «curare la qualità della relazione docente-studente, riconoscendo e valorizzando gli apporti culturali, intellettivi, relazionali che lo studente può dare alla classe, “prendendo in carico” il suo successo e promuovendo dialogo, ascolto e relazioni positive» (*ibidem*).

Sulla base dei presupposti brevemente delineati, la dimensione del costrutto di IFA denominata *Learning climate* mira a valorizzare l'importanza, per il docente, di adottare modalità comunicative e relazionali atte a creare un clima di apprendimento positivo e partecipativo, in cui gli studenti si sentano valorizzati e rispettati nonché a proprio agio e liberi di intervenire. Tale dimensione – articolata nelle due sotto-dimensioni richiamate nella Tabella 5.6 – può essere intesa come “contenitore” di una serie di azioni e comportamenti (anche non verbali) del docente rilevanti per la creazione di quel background relazionale e affettivo-motivazionale indispensabile per l'esplicarsi delle interazioni cognitive su cui si incentrano le altre dimensioni del costrutto, in particolare quelle denominate *Eliciting* e *Reacting/Using*. Gli aspetti inclusi in tale contenitore possono infatti avere un ruolo fondamentale nel far sì che gli studenti percepiscano il contesto didattico come un ambiente di apprendimento coinvolgente e supportivo, in cui hanno l'opportunità di contribuire in modo sostanziale nelle discussioni con il docente e con i pari, di esprimere e sviluppare le proprie idee sui contenuti affrontati e di sentire che esse sono “prese sul serio” dal docente (Seidel & Stürmer, 2014), di esporre anche dubbi ed eventuali difficoltà senza sentirsi giudicati ma anzi comprendendo le potenzialità dell'errore come risorsa per progredire nel proprio apprendimento.

Tab. 5.6 - La dimensione LEARNING CLIMATE

<i>Dimensione</i>	<i>Sotto-dimensioni</i>
<i>Learning Climate</i> Establishing a positive, safe and participatory learning environment	<i>LC1. Involvement and participation</i> The teacher uses relational and communicative modes (verbal and non-verbal) suitable to foster students' involvement and active participation.
	<i>LC2. Recognition and appreciation</i> The teacher gives value to the students and their contributions.

Per quanto concerne le revisioni apportate negli indicatori relativi a questa dimensione del costrutto di riferimento, possiamo affermare che esse hanno riguardato principalmente le prime due categorie – delineate nel Paragrafo 5.2.2 – a cui sono stati ricondotti i suggerimenti forniti dal Panel in base all’analisi delle risposte aperte del questionario.

In relazione alla prima, si è scelto di procedere all’eliminazione di alcuni indicatori compresi nella sotto-dimensione LC1 e ritenuti poco rilevanti e/o eccessivamente ambigui e passibili di interpretazione soggettiva (ad es. *The teacher presents the contents with enthusiasm and with a lively pace*), aggiungendone altri relativi ad aspetti considerati invece importanti per la dimensione di riferimento (ad es. *LC1.7. The teacher makes clear to students that their contributions are not evaluated*).

Per quanto riguarda la seconda, da un lato sono state inserite – in entrambe le sotto-dimensioni LC1 e LC2 – brevi specificazioni relative ad alcuni indicatori per i quali è emerso il suggerimento di individuare possibili descrittori utili a chiarirne il significato⁹; dall’altro lato si è proceduto a modificare alcuni indicatori attraverso una formulazione più in linea con la natura e il significato della dimensione di riferimento¹⁰.

La descrizione del processo di revisione del sistema di indicatori IFA e i numerosi esempi forniti in relazione alle principali modifiche apportate hanno inteso illustrare come i commenti e suggerimenti espressi dagli esperti del Panel, analizzati congiuntamente ai punteggi assegnati agli indicatori in base ai criteri di valutazione proposti, siano stati utilizzati per un attento lavoro di rifinitura dello strumento.

Il sistema risultante dalla revisione effettuata in base ai dati quali-quantitativi raccolti mediante l’indagine esplorativa finalizzata alla validazione del framework risulta nel complesso costituito da 60 indicatori, a fronte dei 78 inclusi nella prima versione. L’unica dimensione in cui, rispetto alla precedente versione, il numero complessivo degli indicatori è aumentato (passando da 15 a 23) è quella denominata *Structuring*, rispetto alla quale occorre

9. Si veda ad esempio quanto inserito tra parentesi nei seguenti indicatori: *LC1.1. The teacher communicates with students in a friendly way (e.g. He/she smiles, uses humor, calls students by name)*; *LC2.3. The teacher respectfully welcomes the contributions of students and appreciate them (e.g. He/she thanks a student for his/her contribution, states that a student’s contribution is interesting, incorporates/takes up a student’s contribution into his/her exposition or into the class conversation)*.

10. È il caso, ad esempio, dell’indicatore *LC2.4. The teacher refers to or positively emphasizes students’ characteristics or skills*, riformulato nel seguente modo “*The teacher acknowledges students’ work/progress/commitment*” per porre l’enfasi sulla valorizzazione e il riconoscimento di ciò che lo studente ha ottenuto piuttosto che delle sue caratteristiche/capacità.

tuttavia tener conto del fatto che, nell'ambito di un lavoro di videoanalisi, ciascuna delle tre sotto-dimensioni in cui si articola va considerata e utilizzata come un insieme di indicatori a sé stante: l'attenzione andrà a focalizzarsi soltanto su una delle tre (S1, S2 o S3) a seconda del momento della lezione cui appartiene la sequenza video osservata (fase iniziale o di apertura, fase di svolgimento, fase finale o di chiusura).

Come anticipato nel terzo capitolo (cfr. Par. 3.4.2), la versione rivista del sistema di indicatori IFA – riportata in Appendice al volume – è stata poi inserita all'interno della piattaforma per la videoanalisi allestita in preparazione del corso pilota, così da consentire ai docenti partecipanti di utilizzarlo nell'ambito delle procedure di *noticing* relative alle sequenze video proposte.

6. Il corso di formazione pilota

6.1. La fase di ricerca valutativa

Le fasi del progetto di ricerca fin qui presentate hanno costituito passaggi fondamentali nell'ottica di costruire un sistema di metodologie, strumenti e procedure per la videoanalisi in vista della terza fase del progetto, ovvero della fase di realizzazione e monitoraggio di un corso di formazione pilota rivolto a docenti dell'Università di Bologna e finalizzato a una prima sperimentazione del sistema messo a punto.

In questo capitolo vedremo dunque come l'ipotesi di fondo posta alla base del progetto VAHE, ovvero che la videoanalisi possa rappresentare un valido dispositivo formativo per promuovere le competenze didattiche dei docenti universitari, sia stata tradotta in ipotesi più specifiche e operative nel quadro di un disegno di ricerca valutativa che ha previsto la raccolta di dati in ingresso e in uscita dal corso.

Dopo una presentazione degli obiettivi e degli aspetti metodologico-procedurali della ricerca, verranno prese in esame la struttura del corso e le caratteristiche dei docenti partecipanti, per poi porre il focus sugli esiti emersi dall'analisi dei dati raccolti.

6.1.1. *Obiettivi, disegno e ipotesi della ricerca*

La ricerca valutativa in oggetto ha inteso controllare l'efficacia del corso pilota e la validità del modello di intervento formativo proposto mediante un disegno pre-sperimentale a gruppo unico con misure *pre* e *post* intervento (Campbell & Stanley, 1963).

La macro-variabile indipendente è rappresentata dall'intervento formativo basato su strategie di videoanalisi, definito sulla base dei seguenti orientamenti teorico-metodologici:

- adozione di metodologie formative di tipo attivo e partecipativo, che mettono al centro il docente valorizzando la sua esperienza didattica e la sua capacità di analisi e riflessione critica sui processi di insegnamento-apprendimento per il miglioramento del proprio agire professionale. Ciò risulta in linea con gli approcci di tipo *example-rule* (vs. *rule-example*) o *developmental* (vs. *normative*) su cui converge – con particolare riferimento agli *in-service teachers* – la letteratura più recente in tema di videoanalisi e formazione degli insegnanti (ad es. Gaudin *et al.*, 2014; Gentile & Tacconi, 2016; Seidel, Blomberg & Renkl, 2013);
- in linea con tale approccio, uso del video come “trampolino” per promuovere processi di analisi e riflessione su esempi concreti di situazioni d’aula “ordinarie”, non come mezzo per mostrare ai docenti pratiche didattiche “esemplari” o eccellenti (ad es. Borko *et al.*, 2011);
- uso di video di docenti “altri”, esterni al gruppo di docenti in formazione, come modalità che risulta funzionale ad acquisire familiarità con le procedure di videoanalisi, facilitando l’appropriazione di un metodo di osservazione e analisi delle pratiche professionali, e favorisce un maggior coinvolgimento nella riflessione critica e nella discussione tra pari (ad es. Beisiegel *et al.*, 2018; Gaudin & Chaliès, 2015; Seidel *et al.*, 2011; Zhang *et al.*, 2011);
- centratura dei processi di *noticing* e *reasoning* su pratiche didattiche specifiche riconducibili al costrutto di *Informal Formative Assessment* (IFA), inteso come: cornice teorica di riferimento per la promozione di competenze didattico-valutative orientate a sostenere l’apprendimento degli studenti in una prospettiva di efficacia ed equità; “guida per la visione” (Santagata, 2012) in grado di delimitare un preciso focus di attenzione su cui orientare le procedure di videoanalisi, anche attraverso il sistema di indicatori messo a punto e integrato nella piattaforma OVAL;
- promozione del confronto tra i docenti partecipanti (in modalità plenaria e in piccolo gruppo) come opportunità che supporta e arricchisce i processi di analisi e riflessione (ad es. Borko *et al.*, 2008), favorendo inoltre la condivisione di esperienze, difficoltà, suggerimenti e spunti di miglioramento;
- valorizzazione del ruolo dell’esperto/formatore come “facilitatore” per sostenere e orientare il pensiero analitico/riflessivo dei docenti (anche attraverso la proposta di specifici *noticing and reasoning tasks*) e favorire la creazione di un buon clima di apprendimento, in grado di incoraggiare il confronto e lo scambio di feedback all’interno di discussioni produttive e partecipate (ad es. Baecher *et al.*, 2018; Tekkumru-Kisa & Stein, 2017; van Es & Sherin, 2017; van Es *et al.*, 2014).

Per quanto concerne le variabili dipendenti, da misurare *pre* e *post* intervento per analizzarne l'evoluzione nei docenti partecipanti, in base al quadro teorico della ricerca si è ipotizzato che l'intervento formativo potesse contribuire a promuovere:

- un cambiamento delle rappresentazioni sulle funzioni dell'*assessment* nell'istruzione superiore in direzione di un orientamento più centrato sul miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento;
- un incremento del livello percepito di conoscenza e abilità relative al *formative assessment*;
- lo sviluppo di competenze di *professional vision*, ovvero di abilità di *noticing* e *reasoning* con particolare riferimento alla capacità di identificare e interpretare in specifiche situazioni didattiche aspetti di rilievo connessi a un uso più o meno efficace di pratiche di *informal formative assessment*.

Si è inoltre scelto di rilevare, al termine dell'intervento formativo, la soddisfazione dei docenti per il percorso – con un focus specifico sulla percezione di utilità della videoanalisi come dispositivo formativo – e la loro disposizione/motivazione ad applicare nella propria pratica didattica le strategie prese in esame durante il corso.

6.1.2. Procedure e strumenti di rilevazione

Sulla base del disegno e delle ipotesi di ricerca, per le rilevazioni in ingresso e in uscita sono stati utilizzati diversi tipi di strumenti che hanno consentito di raccogliere dati sia quantitativi sia qualitativi.

Prima dell'inizio del corso, ai docenti partecipanti è stato somministrato via Google Moduli un *Questionario iniziale* articolato in tre sezioni:

- la prima incentrata su alcune variabili di sfondo relative ai docenti, quali il genere, l'età, il ruolo accademico, gli anni di esperienza di insegnamento in ambito universitario. Sono stati inoltre inseriti alcuni quesiti volti a rilevare le eventuali esperienze formative pregresse sui temi della didattica universitaria (e in particolare della valutazione) e il livello di interesse/motivazione per l'insegnamento (anche in rapporto ad altri aspetti della propria professione);
- la seconda costituita dalla traduzione del TCoA-III A Inventory (*Teachers' Conceptions of Assessment - Abridged version*) (Brown, 2006; Brown, Gebriel & Michaelides, 2019), uno strumento validato a livello internazionale per rilevare le concezioni degli insegnanti sulla natura e le

funzioni dell'*assessment* in ambito scolastico, cui sono state apportate alcune piccole modifiche per adattarlo al contesto universitario¹. Esso include 27 item – riconducibili a 4 *subscales* corrispondenti a diverse macro-concezioni sull'*assessment* (*Improvement, Irrelevance, Student Accountability, Higher Education Accountability*) – rispetto alle quali il rispondente è chiamato a indicare il proprio grado di accordo su una scala Likert a sei livelli, dove 1 corrisponde a “completamente in disaccordo” e 6 a “completamente d'accordo”;

- la terza costituita da una batteria di 10 item messa a punto per rilevare la percezione di padronanza (conoscenza e abilità) dei docenti in relazione all'ambito della valutazione formativa. Il grado di padronanza percepito è misurato per ciascun item su una scala da 1 (nessuna padronanza) a 7 (elevata padronanza).

Dopo la conclusione del corso, ai docenti partecipanti è stato somministrato – sempre via Google Moduli – un *Questionario finale* anch'esso articolato in tre sezioni:

- nelle prime due sono state riproposte, rispettivamente, la scala TCoA-III A sulle concezioni dell'*assessment* in ambito universitario e la batteria di item sulla percezione di conoscenza e abilità relative al *formative assessment*, in modo da ottenere misure post-intervento delle variabili in oggetto da confrontare con quelle pre-intervento;
- la terza è costituita da una batteria di 20 item – strutturati come scale Likert a quattro livelli (da 1 = “per niente d'accordo” a 4 = “molto d'accordo”) – messa a punto per rilevare le percezioni dei docenti partecipanti su vari aspetti del percorso formativo (contenuti, metodologie, aspetti organizzativi, apprendimenti acquisiti e loro utilità/spendibilità) e la loro motivazione/intenzione di applicare quanto appreso nella propria pratica didattica. Tale batteria è seguita da tre item relativi alla soddisfazione complessiva per il corso e da alcune domande a risposta aperta volte ad approfondire il punto di vista dei docenti e ad arricchire l'interpretazione dei dati quantitativi mediante la raccolta di ulteriori informazioni da un lato sulle percezioni riguardanti aspetti positivi e aspetti migliorabili del corso, dall'altro su possibili cambiamenti da apportare nella propria pratica didattica a seguito della partecipazione al percorso.

1. Questa versione del TCoA-III A è stata utilizzata, in lingua inglese, anche nell'ambito di una precedente ricerca empirica relativa a un percorso di sviluppo professionale sul *formative assessment* rivolto a docenti delle Università del Myanmar (Ciani & Rosa, 2020).

In aggiunta ai due questionari somministrati online prima e dopo il corso, un ulteriore strumento utilizzato per la rilevazione dei dati è rappresentato da un *video-based task* (ad es. Kleinknecht & Gröschner, 2016; Santagata & Guarino, 2011) somministrato ai docenti partecipanti all'inizio del primo incontro del corso e alla fine dell'ultimo incontro per misurare pre e post intervento le abilità di *noticing* e *reasoning* su cui si incentra la terza delle ipotesi di ricerca precedentemente delineate². Come vedremo più nel dettaglio nella sezione relativa alla presentazione dei risultati, si tratta sostanzialmente di un compito di analisi e riflessione su una specifica sequenza video (la stessa all'inizio e alla fine del percorso) guidate dalla proposta di due stimoli a risposta aperta.

Al fine di abbinare le risposte fornite da ciascun docente in ingresso e in uscita, garantendone al contempo l'anonimato, in tutti gli strumenti di rilevazione utilizzati è stato chiesto al rispondente di inserire uno specifico codice identificativo.

6.2. Struttura del corso pilota

Il corso di formazione pilota si è svolto nei mesi di giugno-luglio 2021 presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Nello specifico, esso è stato articolato in tre incontri in presenza della durata di 4 ore – il primo a metà giugno, il secondo a inizio luglio, il terzo a metà luglio – svolti all'interno dell'aula informatica del Dipartimento, in cui ciascun docente partecipante ha potuto fruire di una postazione PC con connessione in rete e cuffia Usb.

Il corso è stato progettato e condotto dal gruppo di ricerca interdisciplinare del Dipartimento EDU coinvolto nel progetto VAHE (cfr. Nota 1 del Capitolo 3), con il supporto dell'area tecnica-informatica per gli aspetti connessi alla predisposizione e al collaudo dei dispositivi necessari³.

Nella seguente Tabella 6.1 si riporta la presentazione del corso in termini di finalità e obiettivi, definiti in linea con i presupposti teorici e metodologici delineati in questo e nei precedenti capitoli.

2. Alcune informazioni indicative dello sviluppo di tali abilità – in particolare delle abilità di *noticing* – sono state ricavate, come vedremo, anche attraverso due specifici item inseriti nella sezione dei due questionari riguardante la percezione di conoscenza e abilità in tema di *formative assessment*.

3. A questo proposito, si ringrazia in particolare il dott. Andrea Reggiani, che ha garantito la sua presenza e assistenza tecnica anche durante gli incontri del corso.

Tab. 6.1 - Finalità e obiettivi formativi del corso pilota

FINALITÀ

Il Corso intende proporre l'uso della videonalisi come dispositivo formativo utile a promuovere la conoscenza e l'implementazione di strategie didattiche e valutative efficaci per sostenere l'apprendimento degli studenti e favorirne l'attivazione e il coinvolgimento in aula. Il focus verrà posto, in particolare, sull'uso di pratiche di *informal formative assessment*, ovvero su una pratica valutativa pienamente integrata nello svolgimento delle attività didattiche e intesa come strumento a supporto della regolazione e del miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento.

A partire dall'osservazione di brevi sequenze video di docenti in aula (già disponibili in un archivio ad hoc), i partecipanti saranno coinvolti – con la guida e l'accompagnamento dei formatori – in attività di videonalisi individuali e di piccolo gruppo, supportate dall'uso di una specifica piattaforma online e dal riferimento a uno specifico sistema di indicatori relativi alle pratiche di *informal formative assessment*. I principali aspetti considerati e resi oggetto di analisi, riflessione e confronto riguarderanno: le modalità di esplicitazione e condivisione degli obiettivi di apprendimento; le strategie utili al fine di monitorare i processi di apprendimento degli studenti e sostenerli nel perseguimento degli obiettivi previsti; le modalità comunicative e relazionali funzionali a creare un clima d'aula partecipativo e a promuovere il coinvolgimento degli studenti.

Pur essendo proposte in relazione a video di docenti "esterni" al gruppo dei docenti coinvolti nel Corso, le attività di videonalisi consentiranno ai partecipanti anche di riflettere sulla propria pratica didattica al fine di rivedere alcuni aspetti del loro insegnamento, con particolare riferimento agli ambiti sopra citati.

OBIETTIVI

- Conoscere specifiche strategie didattiche-valutative riconducibili al costruito di *informal formative assessment*
- Comprendere le potenziali ricadute di tali strategie sulla qualità e l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento
- Riconoscere e analizzare criticamente strategie di *informal formative assessment* in specifiche situazioni d'aula osservate via video, esercitando abilità di *noticing e reasoning*
- Riflettere sulle proprie pratiche didattiche-valutative e ipotizzare possibili elementi di cambiamento/riprogettazione connessi all'uso delle strategie prese in esame

Per quanto concerne l'articolazione delle attività formative, in apertura del corso è stata prevista una breve sessione introduttiva finalizzata a:

- presentare gli obiettivi e le modalità di svolgimento del corso e delineare caratteristiche e funzionalità di base della piattaforma OVAL per la videoanalisi (a ciascun docente è stato consegnato anche un breve manuale d'uso in forma digitale e cartacea);
- presentare il costrutto di IFA definito nell'ambito del progetto e il relativo sistema di indicatori, introducendo in forma essenziale le strategie didattiche e valutative individuate come focus del percorso formativo;
- implementare una prima attività di *modeling* basata sulla proiezione di un video e sull'esemplificazione, da parte dei formatori, di attività di *noticing* attraverso la piattaforma OVAL.

Dopo tale introduzione iniziale, il primo incontro e gli incontri successivi sono stati dedicati all'approfondimento delle varie dimensioni del costrutto e dei relativi indicatori attraverso l'uso sistematico di procedure di videoanalisi, svolte in riferimento a brevi sequenze video precedentemente selezionate dal gruppo di ricerca e associate a specifiche attività di *noticing* e *reasoning* – individuali e di piccolo gruppo – mirate a guidare i docenti nell'analisi e riflessione sulle strategie didattiche riconducibili alle dimensioni considerate. Due esempi di attività proposte ai docenti nell'ambito del corso pilota – rispettivamente relative alle dimensioni *Structuring* ed *Eliciting* – sono riportati nella Tabella 6.2.

Le attività progettate, insieme ai relativi materiali di supporto, sono state predisposte all'interno di uno spazio Moodle appositamente allestito per il corso⁴, in cui sono state caricate anche ulteriori risorse a disposizione dei partecipanti (ad es. manuale d'uso su OVAL in formato elettronico, eventuali slide utilizzate durante gli incontri, sistema di indicatori IFA).

Tutte le sequenze video utilizzate sono state corredate da alcuni dati funzionali alla contestualizzazione delle situazioni didattiche filmate (cfr. Par. 3.4.1).

4. Come abbiamo visto nel terzo capitolo, la piattaforma OVAL consente infatti l'integrazione con Moodle, da cui si può accedere direttamente (tramite link relativi alle singole sequenze video) alle attività di videoanalisi.

Anche per la configurazione del corso su Moodle è doveroso un ringraziamento al dott. Andrea Reggiani, che ha curato inoltre la predisposizione del manuale d'uso relativo a OVAL.

Tab. 6.2 - Esempi di attività di noticing e reasoning proposte nel corso pilota

Attività 1 - Dimensione STRUCTURING

Osserva le tre sequenze video proposte, entrambe relative al momento iniziale di apertura della lezione. Per ciascuna sequenza, prova a individuare quale/i indicatore/i tra quelli compresi nella sotto-dimensione OPENING del framework di riferimento sono presenti e inseriscili come tag all'interno della sequenza.

Dopo aver svolto questa attività individualmente, confrontati con i colleghi del tuo gruppo centrando la discussione sui seguenti aspetti:

- quali indicatori/tag della dimensione OPENING avete individuato/inserito nelle sequenze osservate?
- in relazione alla dimensione OPENING: quali differenze avete notato tra i video osservati? Quali pratiche tra quelle osservate vi sembrano più efficaci e perché?
- rispetto ai docenti che avete osservato, c'è qualcuno a cui daresti un suggerimento per migliorare le pratiche messe in atto in relazione alla dimensione considerata?

Attività 2 - Dimensione ELICITING

Osserva le due sequenze video proposte, focalizzando la tua attenzione sulla dimensione del framework di riferimento denominata ELICITING. Per ciascuna sequenza, prova a individuare se sono presenti uno o più indicatori tra quelli compresi in questa dimensione e inseriscili come tag all'interno della sequenza.

Rifletti sulle situazioni didattiche osservate nelle sequenze video proposte, con particolare riferimento ai seguenti interrogativi:

- quali i "punti forti" e i "punti deboli" delle pratiche messe in atto dai docenti rispetto alla dimensione considerata?
- quali comportamenti e strategie si potrebbero aggiungere o modificare, nelle situazioni osservate, per rendere più efficaci le prassi dei docenti in termini di attivazione delle risorse cognitive degli studenti e di possibilità di rilevare informazioni sul loro apprendimento?

In linea con gli obiettivi del percorso e con il presupposto che i docenti, attraverso la metodologia della videoanalisi, potessero sviluppare non solo una buona capacità di osservazione e analisi in relazione a pratiche di IFA nella didattica universitaria, ma anche un atteggiamento critico e riflessivo sui processi di insegnamento-apprendimento e sulle proprie pratiche didattiche, particolare attenzione è stata posta sull'attivazione di opportunità di esplicitazione e condivisione delle difficoltà sperimentate dai partecipanti nella propria attività di insegnamento e di successiva discussione su possibili strategie di miglioramento. Il quadro teorico rappresentato dal costrutto di

riferimento ha particolarmente stimolato, in questo senso, la riflessione sulla possibilità di promuovere un maggior coinvolgimento degli studenti durante le lezioni al fine di monitorare e supportare i loro processi di apprendimento.

Considerando la ricchezza degli interventi e delle riflessioni innescate dalle attività proposte nel corso e dal confronto tra i partecipanti (e tra questi e i formatori), si è scelto di proporre loro, durante il terzo e ultimo incontro previsto, l'idea di rivedersi dopo la pausa estiva per un quarto incontro di *follow-up*, accolta positivamente da tutti i docenti.

Di tale incontro, che ha costituito l'occasione anche per approfondire i dati raccolti mediante il questionario finale sulle percezioni dei partecipanti in merito al percorso formativo nonché per esplorare la dimensione delle ricadute nella pratica didattica, si parlerà nell'ultimo paragrafo di questo capitolo.

6.3. Il gruppo di docenti partecipanti

Il gruppo di docenti partecipanti afferisce al Dipartimento di Ingegneria Civile, Chimica, Ambientale e dei Materiali (DICAM) dell'Università di Bologna, che ha accolto la proposta di un coinvolgimento nel corso di formazione pilota sulla base dell'interesse espresso – nell'ambito di precedenti collaborazioni con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione – per opportunità formative volte a supportare il miglioramento e l'innovazione della didattica.

Nello specifico, il gruppo coinvolto è costituito da 13 docenti del DICAM che hanno scelto di partecipare al corso aderendo all'iniziativa tramite un apposito form di iscrizione su Google Moduli⁵. La maggior parte di loro (9) ha preso parte con continuità a tutti gli incontri previsti; 4 docenti sono risultati assenti a un incontro.

I partecipanti afferiscono a 10 diversi Settori scientifico-disciplinari per lo più inclusi nell'Area 08 (Ingegneria civile e Architettura) e nell'Area 09 (Ingegneria industriale e dell'informazione). Il gruppo risulta ripartito piuttosto equamente in base al genere (7 maschi e 6 femmine), mentre in termini di ruolo accademico si osserva una prevalenza di Professori Ordinari (7); i Professori Associati sono 3 e altrettanti sono i Ricercatori (uno a tempo indeterminato, due a tempo determinato di tipo b).

Se per quanto concerne le variabili fin qui descritte è stato possibile recuperare a posteriori il dato mancante mediante consultazione dei siti web dei docenti, per quanto concerne le altre variabili di sfondo incluse all'interno

5. Per ragioni legate alla natura e alle finalità del corso, era stato stabilito un numero massimo di 15 partecipanti. Due docenti iscritti non hanno poi preso parte agli incontri.

della prima sezione del questionario è possibile fare riferimento ai dati relativi a 12 partecipanti: infatti, nonostante il sollecito inviato a tutti gli iscritti prima dell'inizio del corso, un docente non ha compilato il questionario iniziale somministrato online nei giorni precedenti il primo incontro. Ciò si è verificato anche in relazione al questionario finale, somministrato nei giorni successivi all'ultimo incontro e compilato da 12 docenti su 13.

I dati relativi alla distribuzione per fasce d'età e per anni di esperienza di insegnamento appaiono sostanzialmente in linea con il quadro emerso circa la posizione accademica dei partecipanti. In termini di età, la maggior parte dei rispondenti si concentra nelle fasce 46-50 anni (3), 51-55 anni (3) e 56-60 anni (3), mentre i restanti 3 hanno un'età compresa tra 41-45 anni (1) e tra 35-40 anni (2). Per quanto concerne il secondo aspetto, 5 docenti dichiarano un'esperienza di insegnamento in ambito universitario superiore a 20 anni, 2 un'esperienza compresa tra 16-20 anni, 3 tra 11-15 anni e 2 tra 6-10 anni. In merito alla collocazione delle attività formative dei docenti (domanda a cui era possibile dare più risposte), si osserva una netta prevalenza degli insegnamenti tenuti nell'ambito di corsi di Laurea Magistrale (primo anno = 10 docenti; secondo anno = 8 docenti) rispetto a quelli erogati nell'ambito di corsi di Laurea Triennale (primo anno = 0 docenti; secondo anno = 1 docente; terzo anno = 5 docenti). Rispetto alla domanda inerente al numero medio di studenti che frequentano i propri corsi, il valore più elevato indicato dai rispondenti è pari a 90, quello più basso a 30 (con una media corrispondente a 49,2).

Come sopra affermato, la partecipazione al corso è stata volontaria, facendo presumere un interesse dei partecipanti per il miglioramento delle proprie competenze e pratiche didattiche che trova conferma in alcuni dati rilevati tramite il questionario iniziale.

Da un lato emerge, infatti, che la maggior parte di essi (11) aveva già partecipato a iniziative formative sulla didattica universitaria. Sono però meno i docenti (4) che dichiarano di aver preso parte a iniziative formative specificamente riguardanti il tema della valutazione nella didattica universitaria.

Dall'altro lato, i docenti partecipanti dichiarano un elevato livello di interesse/motivazione per l'insegnamento, anche in rapporto ad altri aspetti della propria professione (Fig. 6.1).

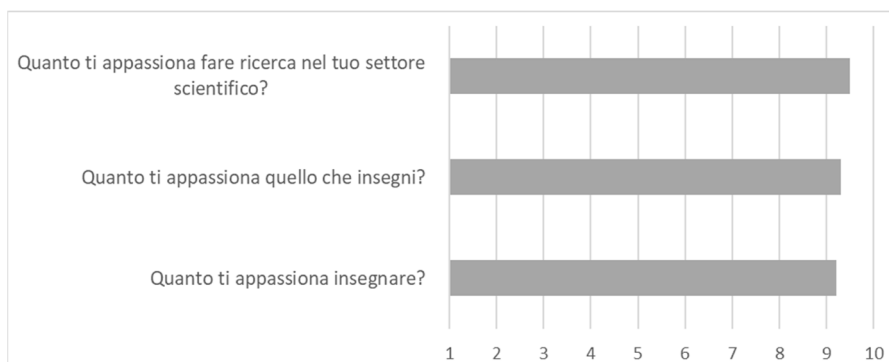


Fig. 6.1 - Interesse/motivazione dei docenti per diversi aspetti della propria professione (Scala da 1 a 10)

6.4. Presentazione dei risultati

Nei successivi paragrafi vengono illustrati gli esiti emersi dall'analisi dei dati raccolti a partire dalle ipotesi di ricerca precedentemente delineate. A premessa della presentazione dei risultati, occorre sottolineare che essi vanno letti e interpretati entro i limiti di natura metodologica e pratica dell'indagine, che da un lato ha coinvolto un campione ridotto e autoselezionato di docenti, dall'altro ha fatto uso di strumenti di rilevazione prevalentemente basati sulle autodichiarazioni dei partecipanti.

La finalità posta alla base della ricerca valutativa non ha del resto mirato a ottenere risultati generalizzabili, bensì a rilevare in modo sistematico e rigoroso alcuni primi dati utili a riflettere sulla validità dell'impianto messo a punto per la realizzazione del corso pilota, anche nell'ottica di progettare ulteriori percorsi formativi rivolti ai docenti universitari.

6.4.1. Concezioni sull'assessment e percezione di conoscenza e abilità relative al formative assessment

Come in precedenza affermato, entrambi i questionari iniziale e finale sono stati compilati da 12 docenti sul totale dei 13 partecipanti al corso pilota. Tuttavia, per il confronto tra le misure in ingresso e in uscita inerenti alle variabili considerate, si è potuto fare riferimento ai dati relativi a 11 docenti: tramite verifica dei codici identificativi inseriti dai rispondenti si è infatti riscontrato che il docente che non ha compilato non è stato lo stesso

nelle due occasioni. Solo in 11 casi è stato dunque possibile abbinare e confrontare le risposte fornite prima e dopo il corso⁶.

Per quanto concerne le concezioni dei docenti sulla natura e le funzioni dell'*assessment* nell'istruzione superiore, le analisi relative alla scala TCoA-III A – proposta in una specifica sezione dei questionari iniziale e finale – hanno consentito di rilevare alcuni interessanti cambiamenti tra pre-test e post-test. Benché le differenze osservate non siano risultate statisticamente significative, il quadro emerso in termini di accordo medio-alto⁷ con le diverse concezioni rappresentate dalle quattro *subscales* dello strumento⁸ mostra infatti alcuni riposizionamenti degni di nota alla luce degli obiettivi e dei contenuti posti al centro dell'intervento formativo.

Particolarmente rilevante, da questo punto di vista, è l'incremento registrato nella percentuale di accordo medio-alto relativa al fattore *Improvement* (Tab. 6.3): se già il valore osservato nel pre-test (65,1%) era emerso come quello più elevato rispetto agli altri fattori, l'aumento riscontrato nel post-test (81%) suggerisce un'incidenza positiva del corso in termini di consolidamento di una visione dell'*assessment* come processo integrato con la pratica didattica, orientato a una funzione diagnostico-formativa e in grado di fornire informazioni affidabili a supporto del miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. Tutti i singoli item inclusi in questa *subscale* mostrano un aumento delle percentuali tra le due rilevazioni, con differenze particolarmente accentuate in relazione ad alcuni quali gli item IM14 “Le informazioni fornite dalla valutazione modificano in itinere le modalità di insegnamento” e IM21 “La valutazione identifica i punti di forza e di debolezza degli studenti” (+36,3 punti percentuali) e gli item IM13 “La valutazione restituisce agli studenti informazioni sui loro bisogni di apprendimento” e IM22 “La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro apprendimento” (+18,2 punti percentuali).

6. Le analisi dei dati quantitativi sono state effettuate utilizzando il programma SPSS (versione 20.0 per Windows).

7. Gli item dello strumento sono strutturati come scale Likert a sei punti con tre livelli di disaccordo (1= completamente in disaccordo, 2=per lo più in disaccordo, 3=moderatamente in disaccordo) e tre livelli di accordo (4= moderatamente d'accordo, 5=per lo più d'accordo, 6= completamente d'accordo). Per il calcolo delle percentuali di accordo medio-alto si è dunque proceduto ad aggregare i valori da 4 a 6.

8. Dalle analisi fattoriali effettuate nell'ambito del processo di validazione dello strumento sono emersi i seguenti quattro fattori corrispondenti a diverse macro-concezioni sull'*assessment*: *Improvement* (visione dell'*assessment* come risorsa per il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento), *Irrelevance* (visione dell'*assessment* come processo impreciso, inaccurato e poco utile o rilevante nel processo didattico), *Student Accountability* (visione dell'*assessment* come strumento per classificare e certificare i risultati ottenuti dagli studenti), *Higher Education Accountability* (visione dell'*assessment* come fonte di informazioni a supporto della valutazione di sistema).

Tab. 6.3 - *Subscale IMPROVEMENT: confronto tra pre-test e post-test*

<i>Subscale e relativi item</i>	<i>% Accordo medio-alto</i>	<i>% Accordo medio-alto</i>
	<i>PRE-TEST</i>	<i>POST-TEST</i>
<i>IMPROVEMENT</i>	65,1	81,0
IM3. La valutazione è un modo per capire quanto gli studenti hanno imparato dall'insegnamento	72,7	81,8
IM4. La valutazione fornisce feedback agli studenti sul loro apprendimento	81,8	90,9
IM5. La valutazione è integrata con la pratica didattica	90,9	100,0
IM6. I risultati della valutazione sono attendibili	81,8	100,0
IM13. La valutazione restituisce agli studenti informazioni sui loro bisogni di apprendimento	63,6	81,8
IM14. Le informazioni fornite dalla valutazione modificano in itinere le modalità di insegnamento	36,4	72,7
IM15. I risultati della valutazione sono accurati	63,6	81,8
IM21. La valutazione identifica i punti di forza e di debolezza degli studenti	45,5	81,8
IM22. La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro apprendimento	54,5	72,7
IM23. La valutazione permette di adattare l'insegnamento in funzione delle differenze tra gli studenti	54,5	63,6
IM24. Si può fare affidamento sui risultati della valutazione	72,7	100,0

Un lieve decremento tra pre-test e post-test emerge invece in relazione al fattore *Student Accountability* (Tab. 6.4), che in entrambe le rilevazioni si colloca al secondo posto dopo il fattore *Improvement* in termini di accordo medio-alto (con un divario che si fa più marcato dopo il corso). Rispetto a tale *subscale*, che rimanda a una concezione dell'*assessment* centrata su una funzione di tipo sommativo e orientata a scopi classificatori e selettivi, è in particolare l'item SA11 "La valutazione consiste nell'assegnare un voto o un livello alla prestazione degli studenti" a mostrare un calo nella seconda rilevazione (-9,1 punti percentuali).

Tab. 6.4 - Subscale STUDENT ACCOUNTABILITY: confronto tra pre-test e post-test

Subscale e relativi item	% Accordo medio-alto	% Accordo medio-alto
	PRE-TEST	POST-TEST
<i>STUDENT ACCOUNTABILITY</i>	57,6	54,5
SA2. La valutazione classifica gli studenti	45,5	45,5
SA11. La valutazione consiste nell'assegnare un voto o un livello alla prestazione degli studenti	63,6	54,5
SA20. La valutazione determina se gli studenti soddisfano gli standard richiesti dalle qualifiche rilasciate	63,6	63,6

Un andamento che appare tendenzialmente in contraddizione con quanto osservato rispetto al consolidarsi di una concezione della valutazione come strategia di regolazione e miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento è rappresentato dall'incremento, tra pre-test e post-test, della percentuale di accordo medio-alto relativa al fattore *Irrelevance* (Tab. 6.5), corrispondente a una visione dell'*assessment* centrata sulla sua imprecisione e sulla sua scarsa rilevanza e utilità nel processo didattico: a seguito di tale aumento esso passa infatti dall'ultimo al terzo posto nella graduatoria tra i fattori. Una possibile interpretazione di tale riscontro – supportata dalle differenze osservate nelle percentuali relative ai singoli item – è riconducibile all'ipotesi che l'intervento formativo abbia contribuito a rafforzare nei docenti la consapevolezza da un lato della complessità della valutazione e delle procedure misurative atte a garantirne l'attendibilità (si noti, ad esempio, l'incremento relativo all'item IR9 “I risultati della valutazione devono essere interpretati con cautela a causa degli errori di misurazione”) e, dall'altro lato, del fatto che spesso la valutazione non viene utilizzata come occasione per riflettere sulla qualità delle proprie pratiche didattiche e promuoverne il miglioramento (si vedano in particolare gli incrementi emersi in relazione agli item IR8 “I docenti valutano, ma utilizzano poco i risultati della valutazione” e IR17 “I risultati della valutazione vengono archiviati e ignorati”).

Tab. 6.5 - Subscale IRRELEVANCE: confronto tra pre-test e post-test

Subscale e relativi item	% Accordo medio-alto	% Accordo medio-alto
	PRE-TEST	POST-TEST
IRRELEVANCE	39,4	50,5
IR7. La valutazione costringe i docenti ad adottare modalità di insegnamento contrarie alle proprie convinzioni	9,1	9,1
IR8. I docenti valutano, ma utilizzano poco i risultati della valutazione	63,6	81,8
IR9. I risultati della valutazione devono essere interpretati con cautela a causa degli errori di misurazione	45,5	81,8
IR16. La valutazione è ingiusta nei confronti degli studenti	0,0	0,0
IR17. I risultati della valutazione vengono archiviati e ignorati	27,3	45,5
IR18. I docenti dovrebbero tener conto degli errori e delle imprecisioni in tutte le valutazioni	81,8	90,9
IR25. La valutazione interferisce con l'insegnamento	18,2	27,3
IR26. La valutazione ha uno scarso impatto sull'insegnamento	45,5	45,5
IR27. La valutazione è un processo impreciso	63,6	72,7

Per quanto riguarda infine la concezione rappresentata dal fattore *Higher Education Accountability*, che riconosce nella valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti una valida fonte di informazioni sul buon funzionamento e sulla qualità delle istituzioni universitarie, non si osservano differenze tra le due rilevazioni pre e post intervento in termini di accordo medio-alto relativo al fattore nel suo complesso e ai singoli item che include (Tab. 6.6). Tuttavia, come sopra affermato, nella seconda rilevazione esso viene superato dal fattore *Irrelevance*, slittando all'ultimo posto della graduatoria tra i fattori.

Tab. 6.6 - Subscale HIGHER EDUCATION ACCOUNTABILITY: confronto tra pre-test e post-test

Subscale e relativi item	% Accordo medio-alto	% Accordo medio-alto
	PRE-TEST	POST-TEST
HIGHER EDUCATION ACCOUNTABILITY	45,5	45,5
HEA1. La valutazione degli studenti fornisce informazioni sul buon funzionamento di un'istituzione universitaria	63,6	63,6
HEA10. I risultati della valutazione degli studenti costituiscono un adeguato indicatore della qualità di un'istituzione universitaria	36,4	36,4
HEA19. La valutazione degli studenti è un buon modo per valutare un'istituzione universitaria	36,4	36,4

Venendo ora alla seconda macro-variabile dipendente considerata, costituita dal livello percepito di conoscenza e abilità relative al *formative assessment* (FA), come abbiamo visto essa è stata rilevata prima e dopo il corso pilota attraverso una batteria di 10 item inclusa nei questionari iniziale e finale. Per ciascun item, la percezione di padronanza dei docenti è stata misurata su una scala da 1 (nessuna padronanza) a 7 (elevata padronanza).

In termini di indice complessivo di padronanza percepita, costruito effettuando una media tra i valori dei singoli item di riferimento, il confronto tra le due rilevazioni mostra un notevole incremento del valore dell'indice, che passa da 1,8 a 5,3. Per quanto concerne nello specifico i singoli item, per tutti si registra un sensibile aumento dei punteggi medi⁹ tra misure pre e post intervento: i grafici di seguito riportati illustrano gli scostamenti emersi con riferimento a tre blocchi di item rispettivamente relativi alla percezione di conoscenza del quadro teorico relativo al FA (Fig. 6.2), di abilità di osservazione e analisi di pratiche di FA in specifiche situazioni d'aula (Fig. 6.3), di abilità di progettazione e implementazione di strategie di FA nella propria attività didattica (Fig. 6.4). Le differenze osservate sono risultate tutte significative al livello 0,001 (Test T per campioni appaiati).

9. Per quanto riguarda le misure di dispersione, si osserva invece un considerevole decremento dei coefficienti di variazione percentuale: considerando la media dei coefficienti relativi ai singoli item, si passa infatti da un valore medio di 69% nelle misure iniziali a un valore medio di 19% nelle misure finali.

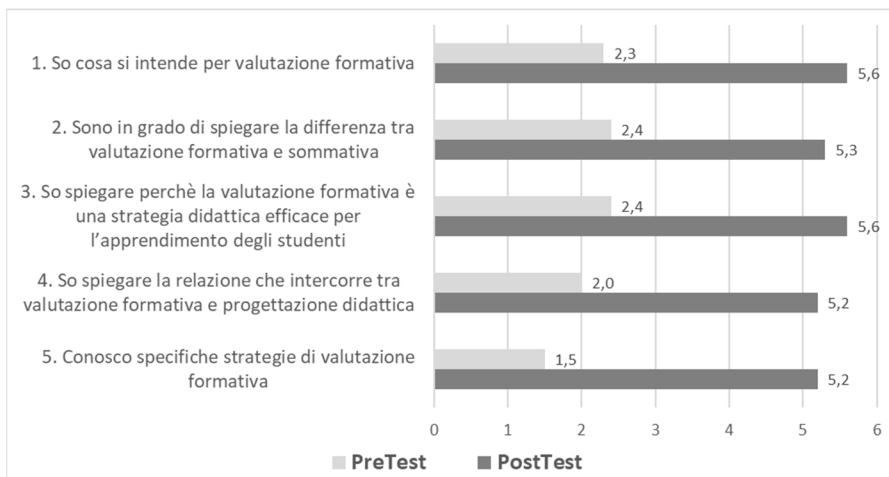


Fig. 6.2 - Conoscenza del quadro teorico sul FA: punteggi medi nel pre-test e nel post-test (Scala da 1 a 7)

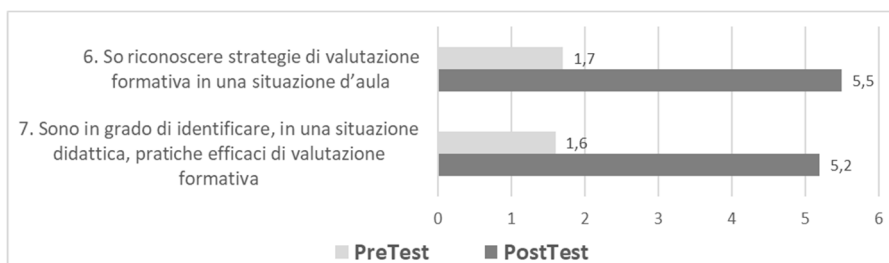


Fig. 6.3 - Abilità di riconoscimento e analisi di situazioni di FA: punteggi medi nel pre-test e nel post-test (Scala da 1 a 7)



Fig. 6.4 - Abilità di progettazione e implementazione di strategie di FA: punteggi medi nel pre-test e nel post-test (Scala da 1 a 7)

Gli esiti fin qui presi in esame, inerenti al confronto tra le misure pre e post intervento rilevate mediante i questionari somministrati prima e dopo il corso, sembrano nel complesso avallare le ipotesi di partenza che hanno guidato la ricerca, in particolare per quanto concerne l'aspettativa di un incremento nel livello percepito di padronanza in tema di *formative assessment*: le differenze osservate tra le due rilevazioni sono infatti risultate rilevanti e significative, denotando che – nella percezione dei docenti partecipanti – il corso è riuscito a promuovere gli apprendimenti auspicati ampliando e consolidando conoscenze e abilità relative a un uso della valutazione in un'ottica formativa e regolativa. Ciò può essere interpretato come un dato a sostegno della validità ed efficacia dell'approccio formativo adottato, che attraverso il coinvolgimento in specifiche attività di videoanalisi ha consentito un confronto con situazioni d'aula reali e favorito processi ricorsivi di connessione tra teoria e pratica, sollecitando i docenti a riflettere criticamente sulle proprie convinzioni e pratiche e a individuare spunti operativi di miglioramento e riprogettazione didattica.

Per quanto riguarda le concezioni sull'*assessment* nell'istruzione superiore, il quadro emerso appare più problematico: pur avendo riscontrato alcuni interessanti cambiamenti tra pre-test e post-test, che in linea con le ipotesi delineate denotano il consolidamento di una visione della valutazione come strategia per monitorare e promuovere la qualità della didattica e dell'apprendimento degli studenti, le differenze osservate risultano in genere non significative e, accanto a tale visione promossa dal corso, permangono – con percentuali di accordo medio-alto più contenute ma non trascurabili – concezioni legate sia a una visione tradizionale e culturalmente diffusa centrata su scopi sommativi, classificatori e selettivi, sia all'idea della valutazione come processo non solo impreciso e inaccurato, ma anche non integrato con l'insegnamento e scarsamente utile o rilevante nel processo didattico. Si presume che per agire significativamente su una dimensione profonda e "latente" come quella delle concezioni valutative – che a loro volta rimandano a concezioni più ampie sull'insegnamento, l'apprendimento, le finalità e la funzione sociale dell'università – siano necessari percorsi formativi con tempistiche più dilatate rispetto a quelle che hanno caratterizzato lo svolgimento del corso pilota.

6.4.2. Competenze di "professional vision"

Come emerso nel secondo capitolo, le evidenze risultanti dalla letteratura empirico-sperimentale sull'uso della videoanalisi nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti suggeriscono che esperienze di osservazione e

analisi di video, accompagnate da processi di riflessione guidata e condivisa, possono promuovere il potenziamento di competenze di *professional vision*, fondamentali per consentire all'insegnante di apprendere dal proprio stesso insegnamento attraverso l'osservazione e interpretazione di ciò che avviene in classe e di migliorare, conseguentemente, le proprie pratiche didattiche (Santagata, 2010).

Sulla base di tali presupposti, si è ipotizzato che la partecipazione dei docenti al corso pilota potesse favorire lo sviluppo di abilità relative ai due sotto-processi principali in cui si articola la competenza di “visione professionale”, ovvero il saper notare (*noticing*) e attribuire significato (*reasoning*) a eventi/aspetti rilevanti dei processi di insegnamento-apprendimento osservabili in specifiche situazioni didattiche, con particolare riguardo alle strategie di IFA incluse nel framework di riferimento.

Alcuni dati indicativi dello sviluppo di tali abilità – in particolare di abilità di *noticing* – sono stati ricavati attraverso due specifici item inseriti nella sezione dei questionari compilati prima e dopo il corso riguardante la percezione di conoscenza e abilità in tema di *formative assessment*. Come abbiamo visto, infatti, aumenta sensibilmente e significativamente, tra le due misurazioni, la percezione dei docenti partecipanti di saper riconoscere strategie di valutazione formativa in una situazione d'aula (item 6) e di essere in grado di identificare, in una situazione didattica, pratiche efficaci di valutazione formativa (item 7) (cfr. Fig. 6.3).

Per raccogliere informazioni più ampie e specifiche sulle competenze di *professional vision* dei docenti e sulla loro eventuale evoluzione a seguito dell'intervento formativo si è scelto di utilizzare, quale ulteriore strumento di rilevazione, un *video-based task* somministrato ai partecipanti all'inizio del primo incontro del corso e alla fine dell'ultimo incontro.

Come in precedenza accennato, esso consiste in un compito di analisi e riflessione su una sequenza video – la stessa all'inizio e alla fine del percorso – guidate dalla proposta di due domande-stimolo a risposta aperta. Per quanto concerne la sequenza video utilizzata, della durata di circa 8 minuti e tratta da una lezione universitaria di fisica, essa è stata selezionata in quanto ricca di spunti di analisi e riflessione in riferimento a tutte le dimensioni del framework di riferimento. Per quanto riguarda le domande poste ai docenti, si è scelto di proporre due stimoli ampi e generali che potessero “catturare” le due componenti della visione professionale sopra menzionate (*noticing* e *reasoning*) senza dirigere l'attenzione dei docenti verso alcun particolare elemento o episodio della situazione osservata (Bonaiuti, Santagata & Vivanet, 2020), vale a dire:

1. Indica gli aspetti che, nel video osservato, ti hanno colpito di più in quanto particolarmente interessanti e significativi.
2. Spiega le ragioni per cui gli aspetti indicati ti sono sembrati particolarmente interessanti e significativi.

I docenti che hanno svolto l'attività sia in ingresso sia in uscita sono stati 11 sul totale dei 13 partecipanti al corso pilota: un docente, infatti, l'ha svolta solo all'inizio in quanto assente all'ultimo incontro e un altro solo alla fine in quanto assente al primo incontro. In entrambe le somministrazioni, il tempo stabilito per il completamento del compito è stato di 30 minuti.

Per analizzare le risposte dei docenti si è fatto riferimento a uno schema di codifica articolato su tre categorie relative a dimensioni che, in base all'analisi del costrutto nella letteratura sul tema e di alcuni modelli e sistemi di codifica sviluppati nell'ambito di precedenti ricerche (ad es. Barnhart & van Es, 2015; Bonaiuti, Santagata & Vivinet, 2017; Kersting *et al.*, 2012; van Es, 2010), appaiono particolarmente rilevanti per esaminare la qualità delle competenze di visione professionale in termini di sensibilità, accuratezza e profondità dell'analisi/riflessione sulle situazioni didattiche osservate. Le tre categorie di analisi definite sono riportate nella Tabella 6.7 insieme alla loro descrizione e ai relativi codici da attribuire in fase di codifica dei commenti forniti dai docenti.

In un primo momento si è proceduto a una segmentazione del corpus testuale con lo scopo di individuare unità analitiche corrispondenti a diversi nuclei di significato (Semeraro, 2011). L'unità di analisi considerata nel processo di codifica è dunque costituita da singoli segmenti testuali inclusi nelle risposte dei docenti intesi come frasi, affermazioni o parti di testo di senso compiuto riferite a determinati elementi della sequenza video osservata. Per ridurre i rischi di soggettività, la codifica del corpus testuale così segmentato è stata effettuata in modo indipendente da due ricercatori dopo una sessione di codifica svolta insieme – sulle risposte di due docenti casualmente selezionati – per condividere il significato delle categorie di analisi definite e favorire una maggiore uniformità di interpretazione¹⁰. A conclusione del processo, l'indice di accordo percentuale calcolato sulle codifiche parallele è risultato pari a 88,6%, denotando un buon grado di coerenza e attendibilità. Tramite successivo confronto tra i ricercatori è stato possibile risolvere i casi di discrepanza e giungere a un'interpretazione condivisa.

I segmenti testuali codificati in base alle categorie di riferimento all'interno del corpus complessivo costituito dalle risposte dei docenti alle due domande-stimolo sono stati 65 per la rilevazione svolta in ingresso e 75 per

10. Si ringrazia Andrea Ciani per la collaborazione nell'analisi.

quella svolta in uscita. Nella Tabella 6.8 vengono proposti alcuni esempi di commenti codificati in base alle prime due categorie, alle quali si farà riferimento nella presentazione dei risultati relativi al confronto tra le due rilevazioni. Per quanto concerne la terza, infatti, l'analisi del corpus testuale ha messo in luce in entrambi i casi la quasi totale assenza di commenti di tipo "propositivo"¹¹.

Tab. 6.7 - Schema di codifica per la rilevazione delle competenze di "professional vision"

<i>Categorie di analisi</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Co-dice</i>
<i>Generale/ Specifico</i>	<i>Generale</i> : il commento riporta impressioni generali sulla situazione didattica osservata, non si focalizza su episodi specifici e/o su specifici aspetti delle azioni e strategie didattiche del docente.	G
	<i>Specifico</i> : il commento contiene riferimenti a episodi specifici della situazione didattica osservata e/o a specifici aspetti delle azioni e strategie didattiche del docente.	S
<i>Descrittivo/ Interpretativo</i>	<i>Descrittivo</i> : il commento consiste in una descrizione/constatazione relativa a specifici episodi/aspetti della situazione didattica osservata o a caratteristiche generali della situazione.	D
	<i>Interpretativo</i> : il commento contiene elementi di natura interpretativa relativi a specifici episodi/aspetti della situazione didattica osservata o a caratteristiche generali della situazione, includendo ad es.: riferimenti alle possibili ragioni alla base di determinate decisioni/azioni del docente e/o ai loro potenziali effetti sull'apprendimento degli studenti; valutazioni critiche sulle pratiche didattiche osservate e sulla loro efficacia; connessioni tra le pratiche osservate e il quadro teorico di riferimento.	I
<i>Non propositivo/ Propositivo</i>	<i>Non propositivo</i> : il commento non contiene riferimenti a possibili spunti di miglioramento delle pratiche didattiche osservate.	NP
	<i>Propositivo</i> : il commento propone indicazioni/suggerimenti/alternative per il miglioramento delle pratiche didattiche osservate.	P

11. Il codice P è stato attribuito solo a 3 segmenti testuali sul totale dei 140 codificati. Se ne riporta uno a titolo di esempio: "Forse sarebbe servito lasciare più tempo di ragionamento agli studenti, visto che l'interpretazione main-stream poi risulta non essere quella corretta".

Tab. 6.8 - Esempi di codifiche in base alle prime due categorie di analisi

Codici attribuiti	Esempi di commenti
G - D	<p><i>“Atmosfera rilassata e amichevole nonostante il tema scientifico e per definizione ‘duro’”</i></p>
	<p><i>“Il docente è molto dinamico e riesce a stimolare l’interesse degli studenti”</i></p>
	<p><i>“Si ride molto in questa aula, sia gli studenti che il docente sembrano divertirsi molto”</i></p>
	<p><i>“Il docente sembra più interessato alle domande degli studenti che alla risposta al quesito”</i></p>
	<p><i>“Il docente mantiene un elevato livello di interazione con gli studenti, ma tuttavia è sempre lui a tirare le fila, guidando gli studenti attraverso un percorso (script) che chiaramente ha predisposto”</i></p>
	<p><i>“Esiste un canovaccio della lezione, tuttavia flessibile rispetto alle questioni poste dagli studenti”</i></p>
	<p><i>“Il docente, evidentemente molto coinvolto dall’ambiente creato con gli studenti, si lascia trasportare dagli stimoli che arrivano dagli studenti, anche al costo di allungare il percorso e modificare (adattare) l’obiettivo della lezione”</i></p>
S - D	<p><i>“L’aspetto più interessante per me è la vasta partecipazione degli studenti, l’atteggiamento positivo con cui raccolgono gli stimoli e le provocazioni del docente”</i></p>
	<p><i>“Trovo molto bella la partecipazione degli studenti e la grande interazione. La lezione appare così vivace, attiva, interessante e coinvolgente”</i></p>
	<p><i>“Il docente inizialmente presenta i contenuti e pone un quesito. Poi osserva quanto ha scritto in silenzio, condividendo il tempo di osservazione della lavagna con gli studenti”</i></p>
	<p><i>“Il docente pone continue domande agli studenti e accoglie molto positivamente anche gli interventi meno significativi”</i></p>
	<p><i>“L’interazione con gli studenti è su un piano di rispetto delle loro osservazioni, le domande sono bene accolte, valorizzate, il docente sottolinea sempre gli aspetti positivi delle loro risposte”</i></p>
	<p><i>“Quando uno studente interviene, il docente riprende il contenuto dell’intervento, spiegandolo e arricchendolo”</i></p>
<p><i>“Quando il docente ha ricostruito l’interpretazione della prima studentessa, lo schema era molto più chiaro di quando lo ha spiegato lui all’inizio”</i></p>	
<p><i>“Il docente ha condotto gli studenti lungo una strada che ‘apparentemente’ era chiara e robusta, salvo che, alla fine, ha introdotto il colpo di scena e l’esito corretto dell’esperimento era del tutto inatteso”</i></p>	
<p><i>“Il docente non chiede motivazione della loro opinione (diversa da quella main-stream) agli studenti che non concordano con la prima interpretazione”</i></p>	

G - I	<p><i>“La spiegazione dell’esercizio è fatta volutamente in modo molto veloce, per poi lasciare tutto lo spazio invece all’interazione con gli studenti. È come se l’aspetto più importante sia creare una situazione in aula di elevata interazione tra studenti e docente, un clima in cui gli studenti possono dire cose giuste e sbagliate, fare domande, scherzare, etc.”</i></p>
	<p><i>“Tutta l’attenzione è rivolta agli studenti che si devono sentire a proprio agio e liberi di intervenire. L’atteggiamento del docente (molto casual e friendly) è funzionale a questa operazione”</i></p>
	<p><i>“Il modo di coinvolgere e stimolare l’intera classe è fondamentale per tenere alta l’attenzione e portare tutti gli studenti verso la comprensione della lezione”</i></p>
	<p><i>“In alcuni momenti il ritmo è estremamente rapido e forse non è semplicissimo per tutti gli studenti seguire (il docente sembra privilegiare il dialogo con i più proattivi senza aspettare gli altri)”</i></p>
	<p><i>“L’esercizio proposto diviene occasione di confronto e dialogo per gli studenti, li stimola a una riflessione dapprima autonoma, poi condivisa con l’intera aula”</i></p>
<p><i>“Immagino che una partecipazione così vasta in un clima molto disteso garantisca un livello molto alto di attenzione, condizione ideale per l’apprendimento”</i></p>	
<p><i>“La partecipazione costruttiva degli studenti è uno degli obiettivi che ci prefiggiamo per migliorare la loro formazione. Tuttavia deve originarsi da un patto ‘condiviso’ di partecipazione che, spesso, può essere difficile formare. La lezione presentata mi pare un buon esempio di come tale patto possa essere ‘portato avanti’ e ‘rinforzato’”</i></p>	
S - I	<p><i>“Il docente all’inizio spiega velocemente, poi si ferma, torna ad osservare come se volesse controllare la correttezza dei contenuti ed è come se invitasse gli studenti a fare altrettanto. Questo tempo ‘sospeso’ consente agli studenti di riflettere, infatti il docente li guarda come per avere conferme e ricevere osservazioni”</i></p>
	<p><i>“Mentre scrive il problema alla lavagna il docente volta sempre le spalle agli studenti, senza verificare che lo seguano nell’impostazione del problema, che infatti spiega poco e male”</i></p>
	<p><i>“La presenza di un canovaccio di lezione, enfatizzata dal fatto che il docente controlla spesso le proprie note e sottolineata dal ritmo incalzante imposto dal docente, deve trovare equilibrio rispetto al fatto che da subito si dà responsabilità all’audience nell’indirizzare l’analisi (la lezione procede esclusivamente attraverso domande poste agli studenti) e che si prova a coinvolgere quanti più studenti possibile (il docente si muove quasi freneticamente coprendo tutta l’aula). L’equilibrio è trovato anche attraverso la gestione delle domande da parte del docente. Risponde a tutti, ma accantona di fatto alcune questioni poste per attendere la domanda che possa fare avanzare la lezione nella direzione richiesta dal canovaccio”</i></p>
	<p><i>“Il docente coinvolge gli studenti nella discussione attraverso le fasi dell’eliciting e successivamente del reacting/using. In quest’ambito non solo riprende a amplia le risposte degli studenti ma fornisce anche feedback, incoraggiandoli ad analizzare criticamente i loro contributi”</i></p>

“Il docente durante la lezione riprende gli stimoli degli studenti e li ripete ‘alla sua maniera’. Così facendo non dice mai a nessuno che ha sbagliato, ma rafforza la volontà di rispondere e nel frattempo, sotto mentite spoglie, continua a far lezione agli studenti spiegando loro meglio ciò che evidentemente era prima sfuggito o non era chiaro”

“Riprendere le loro risposte gli consente di dare fiducia agli studenti che si sentono stimolati a continuare a contribuire; affronta le loro ‘resistenze’ trasmettendo un messaggio efficace”

“Il docente inserisce frequentemente all’interno del suo discorso o delle sue spiegazioni delle battute o frasi che generano ilarità. Tecnica efficace per tenere alta l’attenzione, creare un clima condiviso in cui tutti si possono sentire in diritto di esprimere la loro opinione, ascoltando quella degli altri e senza aver paura del giudizio dei simili: in fondo il docente è il primo che fa ‘ridere’ di sé”

“Il docente presenta un esercizio la cui risposta più immediata non è corretta e si configura pertanto come un buon esempio per riflettere sul suo significato e ricercare le possibili ragioni del risultato inatteso”

“Ricordare sempre l’importanza del “dubbio”, di quello che possiamo realmente sapere (to know) o misurare aumenta il coinvolgimento degli studenti, che molto probabilmente ricorderanno i concetti di base meglio e riusciranno a ‘farli propri’ in modo più proficuo”

Considerando gli 11 docenti che hanno svolto il *video-based task* sia all’inizio che alla fine del corso pilota, una prima notazione di carattere generale ricavabile dal confronto tra le due rilevazioni concerne la lunghezza delle risposte fornite, che nella maggioranza dei casi (8 su 11) aumenta nella seconda rilevazione. Pur in presenza di risposte che nel complesso appaiono piuttosto concise, presumibilmente anche in ragione della richiesta di svolgere il compito in un tempo circoscritto, la maggior parte dei docenti ha dunque elaborato in uscita risposte relativamente più estese e articolate.

Per quanto concerne la qualità delle risposte elaborate, costituente il focus dell’analisi e definita in base alle dimensioni o categorie sopra delineate, per cogliere eventuali differenze tra le due rilevazioni si è proceduto al calcolo delle percentuali di segmenti testuali codificati come “generali” o “specifici” e come “descrittivi” o “interpretativi” all’interno del corpus testuale raccolto in ingresso e in uscita.

In relazione alla prima categoria di analisi (Generale/Specifico), in entrambe le rilevazioni le distribuzioni osservate denotano una prevalenza di commenti riferiti a impressioni generali sulla situazione didattica osservata, facendo tuttavia emergere una buona presenza di commenti centrati su aspetti o episodi specifici (Fig. 6.5). In termini di differenze tra ingresso e uscita, pur in presenza di scarti di modesta entità, si riscontra un decremento (da 60% a 54,7%) della percentuale di commenti del primo tipo a favore di

un incremento (da 40% a 45,3%) della percentuale di commenti del secondo tipo.

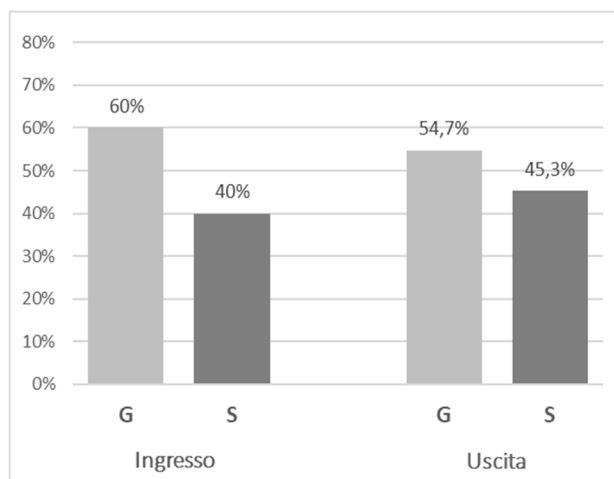


Fig. 6.5 - Categoria "Generale/Specifico": distribuzione percentuale in ingresso e in uscita

Come mostra la Figura 6.6, differenze più marcate emergono in relazione alla seconda categoria di analisi considerata (Descrittivo/Interpretativo). Innanzitutto, in questo caso, cambia il peso delle codifiche nelle distribuzioni osservate: se in ingresso i commenti codificati come "descrittivi" prevalgono su quelli codificati come "interpretativi", in uscita la situazione si inverte e si osserva una netta prevalenza di questi ultimi. Gli scarti osservati tra le due rilevazioni sono inoltre di notevole entità, mettendo in luce un considerevole decremento (da 56,9% a 28%) della percentuale di commenti consistenti in descrizioni/constatazioni relative a caratteristiche generali o a specifici episodi/aspetti della situazione didattica osservata a favore di un incremento (da 43,1% a 72%) della percentuale di commenti contenenti elementi di natura interpretativa, critica, valutativa.

Un ulteriore aspetto interessante da rilevare in relazione alle risposte dei docenti nel compito svolto a fine corso è la presenza di espliciti richiami alle dimensioni del costrutto teorico preso in esame durante il corso (e al relativo sistema di indicatori), cui alcuni docenti si riferiscono nell'identificare e attribuire significato a determinati aspetti delle strategie didattiche osservate nella sequenza video proposta.

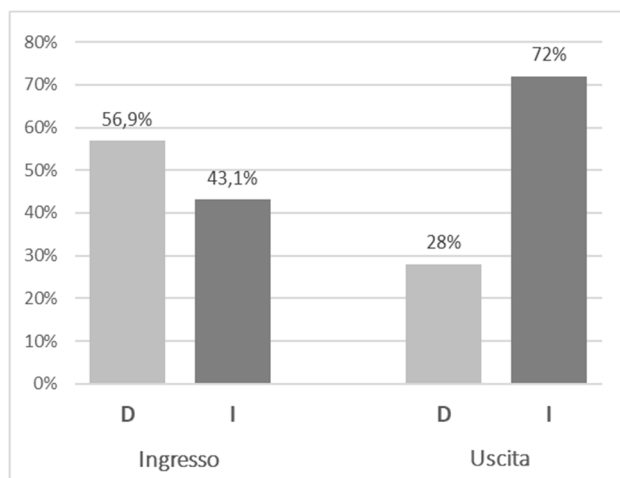


Fig. 6.6 - Categoria "Descrittivo/Interpretativo": distribuzione percentuale in ingresso e in uscita

Le procedure di rilevazione e analisi delle competenze di visione professionale descritte in questo paragrafo hanno consentito di riscontrare alcuni interessanti cambiamenti tra il compito svolto all'inizio del corso pilota e quello svolto alla fine, con particolare riferimento alla componente del costruito solitamente definita con il termine *reasoning*.

Benché si osservino differenze di modesta entità anche in relazione alla prima categoria di analisi, che rimanda ad abilità di *noticing* e dunque alla capacità di soffermarsi su specifici aspetti e passaggi significativi della sequenza didattica osservata, isolandoli all'interno di un complesso insieme di atti ed elementi, è infatti in relazione alla seconda che il quadro emerso nella rilevazione in uscita si discosta più nettamente da quello rilevato in entrata, mettendo in luce una maggiore capacità dei docenti di interpretare, valutare e riflettere sul significato di quanto osservato.

Se da un lato i risultati emersi forniscono dunque elementi di supporto all'ipotesi inizialmente delineata, denotando miglioramenti presumibilmente favoriti dall'opportunità di esercitare abilità di *noticing* e di *reasoning* tramite le attività di videoanalisi proposte durante l'intervento formativo, dall'altro è possibile supporre che lo sviluppo di una competenza complessa come quella di *professional vision* potrebbe essere più efficacemente sostenuto da percorsi formativi con tempistiche più dilatate di quelle che hanno caratterizzato il corso pilota. All'interno di un corso di più lunga durata si potrebbe inoltre ipotizzare una revisione delle procedure di rilevazione utilizzate con particolare riferimento alla definizione dei tempi per lo svolgimento di un *video-based task* come quello proposto, aspetto su cui

nell'ambito del corso pilota ha inciso la necessità di non “impattare” eccessivamente sull'articolazione complessiva delle attività formative previste. La disponibilità di tempi più distesi per il completamento del compito potrebbe infatti rivelarsi funzionale per consentire ai docenti di analizzare più a fondo il video, anche riguardandone più volte alcuni segmenti.

6.4.3. Percezioni sul percorso formativo

Ulteriori interessanti spunti di analisi e riflessione in merito alla validità ed efficacia dell'intervento formativo sono emersi dalla rilevazione delle percezioni dei docenti sul corso pilota, indagate mediante una specifica sezione del questionario finale somministrato dopo la sua conclusione.

I dati illustrati nelle tabelle di seguito riportate delineano il quadro emerso in termini di accordo medio-alto (abbastanza+molto d'accordo) e alto (molto d'accordo) con gli item proposti¹², raggruppati in base ai diversi aspetti del percorso cui si riferiscono.

In relazione al primo aspetto considerato (Tab. 6.9), le percentuali riscontrate denotano un elevato livello di apprezzamento per i contenuti proposti, ritenuti non solo interessanti e adeguatamente trattati nell'ambito del corso ma anche utili e rilevanti per la propria professione di docenti universitari, dato che può essere interpretato come segno della rispondenza del corso ai bisogni formativi dei partecipanti.

Tab. 6.9 - *Contenuti*

<i>Item</i>	<i>% Accordo medio-alto</i>	<i>% Accordo alto</i>
1. I contenuti trattati sono stati interessanti	100,0	100,0
2. I contenuti trattati sono rilevanti e utili per il mio lavoro	100,0	91,7
3. La trattazione dei contenuti presi in esame è risultata adeguata	100,0	83,3

In modo ancora più marcato emerge un parere positivo dei partecipanti sulle modalità didattiche utilizzate nella conduzione del corso (Tab. 6.10): in

12. Gli item in questione sono strutturati come scale Likert a quattro livelli: 1= per niente d'accordo, 2=poco d'accordo, 3=abbastanza d'accordo, 4=molto d'accordo. Per il calcolo delle percentuali di accordo medio-alto si è dunque proceduto ad aggregare i valori 3 e 4, mentre le percentuali di accordo alto isolano solo le risposte corrispondenti al valore 4.

tre casi su quattro, infatti, essi si dichiarano unanimemente molto d'accordo con le affermazioni presentate, ritenendo l'approccio dei docenti-formatori funzionale a motivarli, coinvolgerli e supportarli. Anche le attività proposte nell'ambito del corso sono state giudicate utili a favorire la comprensione dei contenuti trattati.

Un focus specifico è poi stato posto sulla percezione di utilità della videoanalisi come dispositivo formativo. I dati emersi rivelano, anche in questo caso, percezioni complessivamente positive (Tab. 6.11): le percentuali di accordo medio-alto relative ai singoli item raggiungono in tutti i casi il 100%, con valori che appaiono elevati anche isolando e considerando solo le risposte corrispondenti a un accordo alto. I docenti partecipanti al corso hanno dunque apprezzato la possibilità di osservare e analizzare sequenze video tratte da lezioni riprese in aule universitarie, riconoscendo le potenzialità formative insite nelle metodologie di videoanalisi e giudicando inoltre funzionale la specifica piattaforma utilizzata nell'ambito del corso.

Tab. 6.10 - Modalità didattiche

<i>Item</i>	<i>% Accordo medio-alto</i>	<i>% Accordo alto</i>
4. L'approccio didattico utilizzato è stato motivante	100,0	100,0
5. La partecipazione e l'interazione sono state ben incoraggiate	100,0	100,0
6. Le attività proposte hanno favorito la comprensione dei contenuti	100,0	91,7
7. Il supporto e i feedback ricevuti dai docenti che hanno tenuto il corso sono stati utili	100,0	100,0

Tab. 6.11 - Videoanalisi

<i>Item</i>	<i>% Accordo medio-alto</i>	<i>% Accordo alto</i>
8. La possibilità di osservare pratiche didattiche videoregistrate ha apportato un valore aggiunto alla formazione	100,0	83,3
9. La videoanalisi ha rappresentato una valida metodologia formativa	100,0	75,0
10. La piattaforma OVAL ha costituito un utile strumento per la videoanalisi	100,0	91,7

Per quanto concerne gli item riconducibili ad aspetti di tipo organizzativo (Tab. 6.12), un elemento apprezzato è relativo all'omogeneità dei destinatari in termini di provenienza dal medesimo Dipartimento, ritenuta idonea a favorire l'interazione e il confronto tra i partecipanti e i processi di apprendimento promossi dal percorso formativo: ciò è presumibilmente dovuto al fatto che, come è stato possibile notare durante gli incontri realizzati, tale caratteristica del corso – dunque l'afferenza dei docenti ai medesimi corsi di studio e ad aree disciplinari affini – ha facilitato lo scambio e la condivisione di esperienze e problematiche didattiche.

Una valutazione positiva è stata espressa anche in riferimento alle attrezzature e agli spazi, aspetto non di poco conto considerando che, come precedentemente accennato, la natura del percorso – basato su metodologie di videoanalisi – ha comportato un notevole impegno organizzativo in termini di predisposizione dei dispositivi necessari, richiedendo inoltre particolari attenzioni nella gestione degli spazi e dei materiali connesse al rispetto delle norme anti-Covid.

Un quadro più problematico è emerso in relazione alla durata del percorso: la distribuzione delle risposte all'item relativo a tale aspetto mostra che esso è non solo quello che ha raccolto la percentuale più bassa (16,7%) in termini di accordo alto, ma anche l'unico tra tutti gli item relativi alla valutazione del corso in cui la percentuale di accordo medio-alto non raggiunge il 100%. Alcuni docenti, infatti, si sono dichiarati poco d'accordo sul fatto che il tempo a disposizione per la formazione sia risultato sufficiente, suggerendo l'esigenza – come vedremo confermata dai dati qualitativi raccolti – di tempi più distesi e adeguati rispetto agli obiettivi formativi perseguiti.

Tab. 6.12 - Aspetti organizzativi

<i>Item</i>	<i>% Accordo medio-alto</i>	<i>% Accordo alto</i>
11. L'appartenenza dei partecipanti al medesimo Dipartimento ha favorito il confronto e il processo di apprendimento in aula	100,0	83,3
12. Le attrezzature e gli spazi sono risultati adeguati	100,0	83,3
13. Il tempo a disposizione per la formazione è stato sufficiente	75,0	16,7

A supporto di quanto già riscontrato in base all'analisi delle misure pre e post intervento precedentemente considerate, le percezioni dei docenti risultano positive anche in termini di apprendimenti promossi dall'esperienza

formativa: come mostra la Tabella 6.13, le percentuali osservate indicano infatti un accordo generalizzato sul fatto che la partecipazione al corso abbia consentito di sviluppare nuove conoscenze e abilità, promosso una visione più articolata della valutazione, innescato processi di riflessione critica sulle proprie modalità di insegnamento sollecitando a rivederne alcuni aspetti.

Appare inoltre elevato il livello percepito di spendibilità nella propria pratica didattica delle conoscenze e abilità acquisite e di utilità delle stesse per migliorarne la qualità (Tab. 6.14).

Tab. 6.13 - Apprendimenti

<i>Item</i>	<i>% Accordo medio-alto</i>	<i>% Accordo alto</i>
14. Durante il corso ho acquisito nuove conoscenze e abilità	100,0	83,3
15. Il corso ha contribuito ad ampliare il mio modo di pensare alla valutazione	100,0	91,7
16. Il corso mi ha sollecitato a riflettere sulle mie pratiche didattiche e a metterne in discussione alcuni aspetti	100,0	83,3

Tab. 6.14 - Spendibilità/utilità degli apprendimenti

<i>Item</i>	<i>% Accordo medio-alto</i>	<i>% Accordo alto</i>
17. Le conoscenze/abilità apprese sono utilizzabili nelle mie lezioni	100,0	83,3
18. L'applicazione delle conoscenze/abilità apprese mi potrà permettere di migliorare la qualità della mia didattica	100,0	83,3

Gli esiti fin qui analizzati in riferimento a specifici aspetti del percorso formativo trovano conferma nelle risposte dei docenti a ulteriori tre item incentrati su una valutazione globale dell'esperienza. Per quanto concerne i primi due (Tab. 6.15), le percentuali osservate denotano un elevato livello di soddisfazione complessiva per il corso e la sua corrispondenza alle aspettative dei partecipanti. In linea con tale riscontro, tutti i docenti hanno risposto "Sì" al terzo item, consistente nella domanda "Consigliaresti ad altri colleghi di partecipare al percorso?".

Tab. 6.15 - Soddisfazione complessiva (%)

Item	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Nel complesso, quanto si ritiene soddisfatto del percorso formativo a cui ha partecipato?	0,0	0,0	0,0	100,0
Nel complesso, il percorso formativo ha corrisposto alle sue aspettative?	0,0	0,0	8,3	91,7

Nel complesso, le risposte agli item del questionario finale relativi alla valutazione del corso mostrano dunque percezioni generalmente positive e un elevato gradimento da parte dei docenti. Se, come in precedenza affermato, le differenze osservate tra le misure effettuate pre e post intervento possono essere interpretate come dati a sostegno della validità ed efficacia della proposta formativa, l'apprezzamento espresso dai partecipanti in merito a vari aspetti dell'intervento supporta tale interpretazione, facendo supporre che la qualità percepita del corso abbia creato le "premesse" necessarie per promuovere i cambiamenti rilevati.

Con l'obiettivo di approfondire il punto di vista dei docenti su punti di forza e aspetti migliorabili dell'esperienza formativa, raccogliendo ulteriori informazioni utili alla valutazione dell'intervento e alla sua riprogettazione futura, sono state previste anche due domande a risposta aperta. Per l'analisi tematica del contenuto si è proceduto con una categorizzazione qualitativa manuale¹³, che ha portato a individuare i nuclei tematici di seguito presentati insieme all'indicazione del numero di docenti che vi ha fatto riferimento e ad alcune affermazioni esemplificative.

In relazione alla prima domanda (*Cosa ha apprezzato di più di questo corso?*) – alla quale hanno risposto tutti i 12 docenti che hanno compilato il questionario finale – i principali temi emersi dall'analisi del contenuto sono i seguenti:

- 1) *clima d'aula e possibilità di coinvolgimento/interazione/confronto* (9 docenti): un aspetto molto apprezzato si riferisce al clima "informale" e partecipativo sperimentato durante gli incontri, che ha favorito la discussione sulle strategie didattiche prese in esame e sulle problematiche riscontrate

13. Tale analisi è stata condotta in parallelo e in modo indipendente da due ricercatori procedendo poi al confronto dei risultati, che ha rivelato una sostanziale concordanza rispetto ai temi individuati e alla categorizzazione delle risposte. Si ringrazia Andrea Ciani per la collaborazione nell'analisi.

dai partecipanti nel loro insegnamento (es. D1: *È stato creato un clima amichevole e informale dove è stato possibile condividere considerazioni anche in forma non strutturata, lasciando fluire il confronto*; D3: *L'attenzione posta alla interazione in aula, il superamento delle lezioni "frontali"*; D6: *L'interattività e il coinvolgimento da parte dei docenti/relatori*; D10: *Particolarmente apprezzata la disponibilità alla discussione aperta delle problematiche e pratiche presentate*; D11: *Il gruppo docenti molto coinvolgenti e con cui ci si sente in sintonia e il clima d'aula accogliente e dinamico*);

- 2) *gruppo dei "docenti-formatori" (5 docenti): in particolare è stata apprezzata la composizione multidisciplinare del gruppo di docenti coinvolti nella conduzione del corso (cfr. Cap. 3), che in base ai pareri espressi ha consentito un approccio "corale" in cui ciascuno ha contribuito con il proprio sguardo e le proprie competenze specifiche (es. D1: Sicuramente il fatto che l'attività formativa sia stata svolta da un gruppo di docenti che hanno interagito ciascuno con le proprie specificità e sensibilità, questo ha arricchito le lezioni rendendole fluide e piacevoli da seguire*; D4: *La multidisciplinarietà dei docenti*; D7: *La professionalità e coralità con cui è stato condotto*);
- 3) *interesse e utilità dei contenuti e delle attività proposti (5 docenti): è stata sottolineata l'utilità delle strategie didattiche prese in esame e delle attività di videoanalisi per promuovere consapevolezza e riflessione circa le proprie pratiche didattiche e favorirne il miglioramento (es. D1: Certamente i contenuti sono stati molto interessanti, mi aiuteranno a riflettere e meglio valutare le attuali pratiche didattiche*; D5: *Mi ha reso consapevole di tutta una serie di pratiche didattiche che magari già mettevo in atto, ma in modo molto più "incosciente" e istintivo. Questa consapevolezza mi consentirà ora di ripensare a queste pratiche, così da adottarle in modo più strutturato e ragionato nei miei corsi*; D6: *Molto interessante l'analisi di video di colleghi. Permette di cogliere aspetti di dettaglio e di riconoscersi in alcune modalità di insegnamento*; D12: *Ho apprezzato più di tutto la disponibilità al confronto e alla condivisione delle competenze in ambito pedagogico, di grande utilità e interesse per il nostro ambito. È sempre un momento di riflessione e di crescita sulle nostre modalità didattiche, centrali nel nostro lavoro, cui tuttavia non dedichiamo mai abbastanza tempo e risorse*).

Come ulteriori aspetti positivi, un docente ha sottolineato la buona articolazione complessiva del percorso (D10: *Il corso era ben strutturato*), un

altro i vantaggi legati al numero e all'afferenza dei partecipanti (D2: *Trovo molto utile in generale avere la possibilità di partecipare ad iniziative di formazione. In questo caso, ho trovato efficace la numerosità relativamente bassa e l'omogeneità del gruppo*). A questo proposito, è interessante notare come all'aspetto già evidenziato relativo all'omogeneità dei destinatari in termini di provenienza dal medesimo Dipartimento (cfr. Tab. 6.9) si aggiunga, come ulteriore elemento apprezzato, la scelta di coinvolgere nel corso un gruppo ristretto di docenti.

Per quanto riguarda la seconda domanda (*Quali aspetti del corso suggerirebbe di modificare/migliorare?*), solo un docente ha indicato di non avere alcun suggerimento da proporre. Le risposte degli altri docenti sono nel complesso riconducibili ai seguenti due temi:

- 1) *durata del corso* (8 docenti): a conferma di quanto già riscontrato in base all'analisi dei dati quantitativi (cfr. Tab. 6.9), il fattore tempo emerge come principale criticità indicata dalla maggior parte dei docenti. Si rileva, infatti, che tempi più lunghi e distesi – anche attraverso la previsione di un maggior numero di incontri – sarebbero utili per approfondire i contenuti affrontati, soffermarsi sul significato e l'interpretazione dei vari indicatori inclusi nel framework di riferimento, lasciare ulteriore spazio alla discussione collegiale e a domande/dubbi dei partecipanti, ampliare la riflessione sull'implementazione nella propria pratica didattica delle strategie didattiche prese in esame (es. D1: *Con un tempo così breve non è facile cogliere le differenze tra gli indicatori, alcuni dei quali se guardati frettolosamente si prestano a interpretazioni superficiali e sembrano simili*; D2: *Il tempo allocato potrebbe essere esteso per poter svolgere tutte le attività senza troncane la discussione e l'interazione*; D6: *Aggiungerei qualche altra lezione. Sicuramente è interessante discutere collegialmente le risposte date*; D9: *I tempi di lavoro. Più spazio anche ai partecipanti per domande, richieste di chiarimento, esempi*; D12: *Forse ci vorrebbe più tempo per approfondire i numerosi aspetti toccati nel nostro percorso e per valutare assieme quali potrebbero essere le modalità più efficaci da implementare nella propria attività didattica*);
- 2) *materiale video utilizzato* (3 docenti): un ulteriore aspetto evidenziato da qualche docente è relativo alle sequenze video utilizzate durante il corso. In particolare, da un lato si rileva l'esigenza di utilizzare un maggior numero di video o video più efficaci per consentire l'osservazione di pratiche di IFA (D3: *Proporre un numero di esempi di video superiore per accrescere le tipologie di valutazione formativa osservabili, e con stili diversi*; D11: *Non ho trovato i video sempre efficaci per illustrare in*

modo chiaro e distinguere le diverse pratiche), dall'altro si suggerisce l'opportunità di fare riferimento anche a video che riprendano i docenti partecipanti al corso (D9: *Aggiungerei esempi video anche di alcuni dei partecipanti*).

Se per quanto concerne il primo tema individuato la necessità di tempistiche più dilatate è emersa chiaramente già durante la realizzazione del corso pilota, richiedendo anche alcuni aggiustamenti in itinere atti a ridimensionare il numero e la durata delle attività inizialmente previste, le osservazioni espresse in riferimento al secondo aspetto rimandano ad alcune scelte di fondo – precedentemente delineate (cfr. Par. 6.1.1) – inerenti all'approccio didattico privilegiato e specificamente all'uso delle metodologie di videoanalisi nell'ambito dell'intervento formativo. Tali scelte, relative in particolare all'uso di video di docenti "esterni" al gruppo dei partecipanti e intesi come esempi autentici di situazioni d'aula "ordinarie" più che come mezzo per illustrare pratiche didattiche "esemplari", forse andavano meglio esplicitate e discusse con i partecipanti nel momento di avvio del percorso. In ogni caso, i suggerimenti proposti rappresentano utili indicazioni da un lato per procedere ad ampliare e arricchire il video repository di progetto mediante la raccolta e selezione – già in corso di realizzazione – di ulteriori sequenze video; dall'altro per riflettere su ulteriori possibili prospettive di formazione dei docenti supportata dalla videoanalisi tramite modalità di *self-viewing* e/o *peer-viewing*.

6.4.4. Intenzioni e ipotesi di transfer nella pratica didattica

Alcune domande incluse nel questionario finale hanno infine mirato a rilevare disposizioni e ipotesi dei docenti rispetto al "trasferimento" nel proprio insegnamento degli apprendimenti sviluppati durante il corso pilota.

Come mostrano i dati riportati nella Tabella 6.16, a conclusione del percorso i partecipanti si dichiarano generalmente motivati e intenzionati ad applicare nella propria pratica didattica le strategie prese in esame: le percentuali di accordo medio-alto con le due affermazioni proposte raggiungono in entrambi i casi il 100%, con valori che appaiono elevati anche isolando e considerando solo le risposte corrispondenti a un accordo alto. Tale riscontro può essere interpretato, in linea con gli esiti analizzati nei paragrafi precedenti, come ulteriore dato a supporto dell'efficacia del corso e della sua rispondenza ai bisogni formativi dei partecipanti.

Tab. 6.16 - Motivazione/intenzione rispetto all'applicazione nella pratica didattica

Item	% Accordo medio-alto	% Accordo alto
19. Il corso mi ha motivato a mettere in pratica ciò che ho imparato per ripensare le mie pratiche didattiche e valutative	100,0	75,0
20. Vorrei utilizzare strategie di valutazione formativa nelle mie future attività didattiche	100,0	83,3

Tramite una specifica domanda aperta (*Può indicare uno o più esempi di cambiamenti che potrebbe apportare nella sua pratica didattica a seguito di questo percorso formativo?*), si è poi cercato di sollecitare i docenti a delineare brevemente concrete ipotesi di ripensamento/miglioramento delle proprie pratiche didattiche. In base all'analisi del contenuto, le risposte dei partecipanti sono state classificate nelle seguenti due macro-categorie:

- 1) *riferimento generico a valutazione formativa e interazione*: alcune affermazioni (5) si limitano a segnalare in modo generico la volontà di adottare nel proprio insegnamento pratiche di valutazione formativa e/o di incrementare l'interazione con gli studenti e il loro coinvolgimento in aula (es. D1: *Migliorare/introdurre momenti per la valutazione formativa in relazione ai contenuti affrontati durante le lezioni*; D6: *Maggiore interattività con gli studenti*);
- 2) *riferimento a specifiche dimensioni del framework e/o a specifiche strategie in esse incluse*: altre affermazioni (10) denotano invece un riferimento più o meno esplicito a specifiche dimensioni del framework di riferimento e, in alcuni casi, a specifiche strategie/pratiche riconducibili a tali dimensioni. Gli aspetti indicati appaiono principalmente relativi alle due dimensioni denominate *Eliciting* e *Reacting/Using* (es. D3: *Fornire maggiori feedback agli studenti*; D4: *Aumentare il tempo a disposizione per domande*; D5: *Ho intenzione di ripensare all'organizzazione dei miei corsi, per cercare di mettere in pratica alcune pratiche relative soprattutto all'eliciting e al reacting/using*; D7: *Interazione attraverso assegnazione di task. Promozione più sistematica del self-assessment*; D10: *Potrei provare a introdurre sondaggi rapidi (e.g. cartoncini)*; D11: *Dividere gli studenti a gruppetti e chiedere che diano un feedback collettivo o fare loro svolgere un'attività. Fare più eliciting, con momenti dedicati, per creare clima e dar loro l'abitudine a intervenire*). Qualche docente fa

inoltre riferimento ad aspetti riconducibili alla dimensione *Structuring* (es. D10: *Provare a chiarire maggiormente gli obiettivi didattici a inizio lezione*).

In linea con gli obiettivi dell'intervento formativo e con il presupposto che i docenti, attraverso la metodologia della videoanalisi, potessero sviluppare non solo una buona capacità di osservazione e analisi in relazione a pratiche di IFA nella didattica universitaria, ma anche un atteggiamento critico e riflessivo sulle proprie modalità di insegnamento, il quadro teorico rappresentato dal costrutto di riferimento e dal relativo sistema di indicatori sembra dunque aver sollecitato i partecipanti ad agire per un cambiamento delle proprie pratiche didattiche in direzione di un maggior coinvolgimento degli studenti al fine di monitorare e supportare i loro processi di apprendimento.

6.5. Incontro di *follow-up* e focus group

Come in precedenza accennato, alla realizzazione del corso pilota nei mesi di giugno-luglio 2021 ha fatto seguito un incontro di *follow-up* della durata di tre ore nella seconda settimana di ottobre 2021, a circa tre mesi di distanza dall'ultimo incontro del corso e in un periodo in cui tutti i docenti partecipanti avevano ripreso l'attività didattica da circa tre settimane.

Tale incontro, cui hanno preso parte 10 docenti sul totale dei 13 partecipanti al corso pilota, è stato articolato in due parti.

Nella prima è stata proposta una presentazione volta a richiamare il costrutto di IFA analizzato durante il corso e a ricomporre in un quadro d'insieme i principali aspetti delle strategie didattico-valutative prese in esame in riferimento alle sue varie dimensioni, cui ha fatto seguito la visione di un video utilizzato come spunto per sollecitare una riflessione condivisa su tali strategie e per coinvolgere i docenti in alcune simulazioni di carattere applicativo.

Nella seconda parte, dopo un momento di pausa, è stato invece realizzato un focus group della durata di circa un'ora, su cui ci soffermiamo in questo paragrafo per illustrare i risultati emersi a integrazione di quelli – fin qui presentati – inerenti ai dati raccolti contestualmente alla realizzazione del corso pilota.

Il principale obiettivo del focus group è stato quello di esplorare la dimensione delle ricadute dell'intervento formativo nella pratica didattica dei docenti partecipanti, ovvero di comprendere se – pur avendo iniziato le lezioni solo da qualche settimana – essi avessero implementato o progettato di implementare eventuali cambiamenti nelle proprie abituali modalità di

insegnamento in linea con gli apprendimenti promossi dal corso. Il secondo obiettivo è stato quello di procedere a un'ulteriore esplorazione qualitativa delle percezioni dei docenti sull'esperienza formativa, approfondendo i feedback già forniti dai partecipanti nel questionario finale somministrato a conclusione del corso; proprio sulla base di tali feedback, in particolare di un interessante spunto emerso in risposta alla domanda relativa a suggerimenti di modifica/miglioramento del corso, si è scelto di porre un focus specifico sulle percezioni dei docenti circa l'opportunità di utilizzare anche video di docenti partecipanti alla formazione.

Le domande proposte come input per la discussione sono state dunque due, consistenti in stimoli ampi e generali rispettivamente centrati sui due obiettivi delineati¹⁴.

Il focus group è stato audioregistrato e integralmente trascritto. Su tale trascrizione, è stata effettuata in parallelo e in modo indipendente da due ricercatori un'analisi tematica del contenuto¹⁵, procedendo con una categorizzazione qualitativa manuale che ha portato a individuare i nuclei tematici di seguito presentati insieme ad alcuni stralci testuali esemplificativi.

In relazione alla prima domanda, un primo tema emerso – sottolineato in particolare da 2 docenti – concerne la *consapevolezza dell'importanza di "imparare a insegnare"*, che il corso avrebbe contribuito a promuovere favorendo una visione dell'insegnamento come "attività professionale" in cui la competenza didattica deve affiancarsi all'*expertise* nel proprio ambito disciplinare. Un docente ha proposto interessanti riflessioni al riguardo sottolineando il "cambio di paradigma" sollecitato dalla partecipazione al corso, che lo ha portato a mettere in discussione il suo approccio abituale centrato sui contenuti:

14. Domanda 1: *Il nuovo semestre è cominciato e tutti voi avete ripreso le attività didattiche da qualche settimana. Ora che siete ritornati in aula, pensate di aver tratto dai nostri incontri, in particolare dal framework proposto, qualche spunto per il cambiamento e miglioramento delle vostre pratiche didattiche? State utilizzando o avete progettato di utilizzare nelle vostre lezioni qualche strategia presa in esame durante il corso?*

Domanda 2: *Nel questionario finale che vi abbiamo proposto ci avete già fornito utili feedback su aspetti positivi e migliorabili del corso, per i quali vi ringraziamo. Poiché come sapete si è trattato di un primo corso pilota, vorremmo approfondire la riflessione su questo punto e chiedervi se avete ulteriori osservazioni e spunti per una progettazione futura del corso. Ci suggerireste di riproporlo così come l'avete sperimentato o di apportare qualche cambiamento? Ad esempio, potrebbe essere utile, a vostro avviso, fare un'edizione del corso in cui i docenti partecipanti vengano ripresi e abbiano l'opportunità di "vedersi" e analizzarsi confrontandosi con i colleghi?*

15. Tramite successivo confronto tra le analisi effettuate, che ha rivelato un ampio accordo rispetto ai temi identificati e alla categorizzazione delle risposte, è stato possibile risolvere i pochi casi di discordanza e giungere a un'interpretazione condivisa. Si ringrazia Andrea Ciani per la collaborazione nell'analisi.

"Per me si tratta un po' di un cambio di paradigma. Da ingegneri, noi abbiamo un approccio per fare certe cose, noi insegniamo una materia, e quindi è lì che in qualche modo bisogna investire, nella comunicazione dei contenuti con tutti i vari passaggi, le equazioni ecc. Però poi emerge da questi momenti che c'è un percorso anche nella didattica, cioè che l'insegnamento è una materia come lo è la Tecnica delle costruzioni, ovvero ha delle regole, dei passaggi, non delle equazioni ma dei meccanismi funzionali che, per una parte, qui sono emersi. Quindi a me ha aiutato molto vederli formalizzati, [...] sapere che anche l'insegnamento ha dei suoi momenti, dei suoi tempi, delle sue regole, che non ci sono solo le regole dell'ingegneria o dell'economia [...]. Io ho sempre preparato le lezioni pensando ai miei aspetti, adesso non dico di aver cambiato tantissimo, però penso di preparare le lezioni anche sul versante didattico oltre che tecnico lato mio. Io sinceramente non ho mai progettato tanto le lezioni da questo punto di vista, le pensavo sui temi, sui contenuti [...]. Però voi mi state spiegando che anche quello è una disciplina. Su questo secondo me avremmo bisogno di imparare tanto, deve diventare un po' il tuo modo, un modo che adesso per me non è spontaneo e immediato (come può essere per voi che avete esperienza su questi temi), c'è una transizione da fare, un guado da attraversare. Poi io vedo che di là c'è il giardino verde, ma io devo attraversarlo questo guado! Questi momenti mi sembrano dunque estremamente utili" (D3).

Un secondo tema individuato, messo in evidenza da 5 docenti, riguarda un aspetto in parte già emerso dalle risposte a una domanda aperta del questionario, ovvero *l'adozione di un approccio più consapevole e intenzionale nel proprio insegnamento*. In particolare, si sottolinea che la partecipazione al corso ha aiutato a riflettere su alcune pratiche didattiche che già venivano utilizzate ma in modo "incosciente e istintivo", permettendo di verificarne la validità, di integrarle su basi pedagogiche riconosciute, di ripensarle sulla base di un'intenzionalità più consapevole e implementarle in modo più "strutturato e ragionato". Ciò emerge ad esempio dai seguenti stralci:

"Alcune cose che pensavo o che avevo già iniziato a fare ma con mille scrupoli dentro di me nel dire "Sarà la strada giusta? Come devo farlo?", averlo visto strutturato mi ha dato un supporto molto utile. [...] Poi magari non era esattamente corretto come l'avevo pensato e dunque l'ho ripensato, ma devo dire che mi è venuto abbastanza spontaneo e mi ci si sono ritrovata" (D1).

"Per me è interessante che quando la lezione scorre, senza che io l'abbia necessariamente preparato, in alcune situazione mi vengono in mente i "riquadri" [del framework]: "Ah, questa è una situazione azzurra!". [...] Queste iniziative ci aiutano a cristallizzare alcune attitudini o atteggiamenti che magari naturalmente ci vengono, ma che almeno io non sono mai stata in grado di categorizzare. Invece vederli in questo modo, schematizzati, credo che possa essere di aiuto per andare a ricercare le situazioni e magari proporle" (D2).

"A me ha aiutato molto vedere formalizzati determinati meccanismi funzionali [...]. Questo fa acquisire consapevolezza, dà un inquadramento a qualcosa che prima era molto più selvatico e immaturo" (D3).

Alcuni docenti (in particolare 6) hanno poi fatto riferimento all'uso di *specifiche strategie didattiche* in linea con il framework preso in esame durante il corso. Alcuni stralci esemplificativi di questa terza categoria tematica sono i seguenti:

"Io ho applicato abbastanza, sia l'apertura della lezione (riprendo quello che era stato detto), sia la chiusura ("guardate che la prossima volta..."), ho usato dei questionari, ho usato delle domande su Virtuale, il clima dell'aula (cerco di essere abbastanza accattivante), il feedback. [...] Faccio solo un esempio: si parlava di gestione dei rifiuti, ho detto loro "guardate cosa succede nei vostri Paesi e ce lo riportate" proprio per giocare sulla ricchezza del corso internazionale, abbiamo rappresentato, non so, 20 Paesi. Loro hanno fatto questo esercizio, si sono confrontati fra loro, intervenivano, ed è stato un arricchimento per tutti, [...] uno spunto anche per sottolineare alcuni aspetti della problematica in questione" (D1).

"Io, tra le "cose pratiche", ho provato a copiare una cosa che abbiamo visto nel video di un collega, cioè far fare il riassunto della lezione precedente ai ragazzi, ci ho provato una volta e conto di rifarlo anche. Allora, non è andata malissimo, io temevo di lanciare questa cosa e che poi cadesse nel vuoto, invece devo dire che un ritorno c'è stato, sono state dette delle cose imprecise che quindi ovviamente hanno richiesto interventi di puntualizzazione. [...] Mi sono reso conto che questa cosa è stata sicuramente molto utile perché ha permesso di far emergere delle cose che andavano bene e altre cose che non andavano bene" (D4).

"Sicuramente la schematizzazione è stata estremamente utile per confermarci su alcune cose e anche per ampliarne altre, come per esempio l'aspetto di sollecitare, usare e lavorare su commenti degli studenti" (D5).

"Con voi stiamo cercando di migliorare anche quello verso cui magari il nostro modo di vedere non ci spinge. Io per esempio sugli obiettivi, sullo structuring, ora sono più attento, prima nella fretta di cominciare a spiegare le cose importanti (importanti per me, è evidente) magari davo meno peso agli obiettivi" (D7).

L'ultima categoria individuata raccoglie infine le affermazioni centrate su elementi di *criticità nel cambiamento delle proprie pratiche didattiche*, ovvero su "ostacoli" che possono frapporsi all'adozione di un approccio maggiormente finalizzato a promuovere – in linea con quanto proposto nell'ambito del corso – l'attivazione e il coinvolgimento degli studenti. Le criticità rilevate riguardano in particolare i seguenti aspetti:

- *problematiche legate agli atteggiamenti degli studenti*: quattro docenti fanno riferimento a tali problematiche, sottolineando che “*bisognerebbe insegnare anche agli studenti come stare in un’aula in un modo interattivo*” (D6) in quanto molti di essi appaiono reticenti rispetto ad eventuali tentativi dei docenti di promuoverne un maggiore coinvolgimento in aula, sia perché probabilmente non sono abituati a questo tipo di approccio da parte dei docenti (non rientra nelle loro aspettative), sia perché ciò implica mettersi in gioco abbandonando un atteggiamento passivo che può risultare meno impegnativo e più rassicurante per loro, come “*un guscio da cui non percepiscono la ragione di uscire*” (D5). In relazione a tale aspetto, si rileva inoltre che la variabile della composizione internazionale della classe – ben presente nel Dipartimento di appartenenza dei docenti, in cui sono attivi vari Corsi di Laurea internazionali – può aggiungersi quale ulteriore elemento di complessità: per varie ragioni, incluse barriere di natura linguistica o culturale, gli studenti internazionali manifestano infatti un atteggiamento particolarmente passivo;
- *difficoltà connesse alla didattica online/mista*: due docenti evidenziano le difficoltà contingenti derivanti dall’erogazione della didattica in modalità online o mista rispetto alla possibilità di implementare le strategie didattiche proposte durante il corso (es. D4: *È chiaro che alcune cose non si possono mettere in atto finché siamo bloccati davanti alla telecamera e al microfono dell’aula, questo limita*);
- *vincoli di tempo*: un docente sottolinea le difficoltà legate al “completamento del programma”, affermando che è necessario “*cercare un trade-off sul tempo di lezione convenzionale che viene dedicato a questo tipo di attività interattiva*” (D5). A questo proposito, tuttavia, un’altra docente (D1) afferma che il fatto di promuovere un’interazione maggiore con gli studenti potrebbe sì rallentare lo svolgimento del programma, ma non costituisce “tempo perso” perché può rappresentare un grande arricchimento per tutti gli studenti, da cui possono derivare contributi e spunti utili per chiarire e approfondire alcuni aspetti dei contenuti trattati a lezione.

Venendo ora alla seconda domanda, gli interventi nel focus group hanno rimarcato aspetti positivi del corso pilota in gran parte già emersi dal questionario finale (cfr. Par. 6.4.3), sottolineando in particolare l’apprezzamento per il *clima d’aula* e la *possibilità di coinvolgimento e partecipazione*. In riferimento a tali aspetti, alcuni docenti hanno tuttavia offerto ulteriori interessanti spunti di riflessione.

Un docente, ad esempio, ha rilevato un punto di forza nella coerenza tra l'approccio adottato nell'impostazione e conduzione del corso e il tipo di approccio e di strategie didattiche su cui si è incentrata la proposta formativa:

"Una cosa che mi ha proprio impressionato in senso molto positivo è stata l'organizzazione e la fruizione corale da parte vostra, nel senso che già questo mi sembra il primo elemento dell'engagement, il primo elemento che non solo dico agli altri di fare ma lo faccio anche io. Cioè di partecipare, qua non abbiamo un docente che ci spiega il buono e il cattivo, ma abbiamo una squadra che insieme a noi ci accompagna in una qualche direzione, una volta interviene uno, poi c'è un altro contributo, poi un ulteriore apporto e poi ne discutiamo insieme, insomma alla fine noi siamo una classe che è stata "ingaggiata" (D3).

Un'altra docente ha inoltre evidenziato che, in virtù del clima d'aula partecipativo e interattivo sperimentato durante gli incontri, il corso ha costituito una preziosa opportunità di confronto e condivisione di esperienze tra colleghi, aiutando a capire *"che in tante situazioni non si è soli, ma anche altri si trovano ad affrontarle"* (D2).

Per quanto concerne i suggerimenti relativi a possibili modifiche da apportare per una futura progettazione del corso, in linea con i risultati del questionario finale – in cui il fattore tempo era emerso come principale criticità rilevata dai partecipanti – alcuni docenti hanno rimarcato l'opportunità di aumentarne la durata (es. D4: *Sicuramente un corso con tempi più distesi potrebbe essere utile*). Un docente, inoltre, ha richiamato un altro aspetto già rilevato nei feedback raccolti a conclusione del corso, sottolineando che sarebbe utile dare più spazio alla riflessione su possibili e concrete modalità di implementazione delle strategie didattiche prese in esame nella pratica didattica dei partecipanti:

"Rimane il tema di contemperare lo sviluppo dei programmi con una organica applicazione delle tecniche studiate, che richiedono tempi addizionali. Darei maggiore attenzione a questo aspetto di applicabilità concreta, pratica e quotidiana degli strumenti analizzati, calati nelle nostre pratiche didattiche" (D5).

Per quanto riguarda infine l'eventualità di utilizzare, all'interno di un percorso di questo tipo, anche video che riprendano i partecipanti stessi – proposta all'attenzione dei docenti nell'ambito del focus group a partire da uno spunto emerso nel questionario finale – l'opinione comunemente espressa è che se da un lato ciò potrebbe essere utile dall'altro potrebbe costituire un'esperienza *"imbarazzante"* e *"stressante"*, che potrebbe essere proposta solo laddove vi fosse da parte dei partecipanti una grande disponibilità a mettersi in gioco.

Nel complesso, i dati raccolti in merito alle percezioni dei docenti sul corso pilota hanno dunque confermato aspetti già emersi nella rilevazione effettuata tramite il questionario finale e offerto ulteriori spunti di analisi e riflessione su pregi e criticità della proposta formativa.

Il focus group realizzato durante l'incontro di *follow-up* è stato tuttavia utile soprattutto per esplorare – in un momento in cui i docenti avevano ripreso l'attività didattica nell'ambito dei propri corsi – l'impatto dell'intervento formativo in termini di eventuali prime ricadute sulle loro modalità di insegnamento. Da questo punto di vista, e in linea con quanto dichiarato nel questionario finale circa la motivazione e l'intenzione di applicare quanto appreso (cfr. Par. 6.4.4), è stato interessante rilevare come i docenti stessero effettivamente provando a implementare specifiche strategie didattiche prese in esame durante il corso. Ma non solo. Più in generale, emerge che il corso ha promosso una visione dell'insegnamento meno centrata sui contenuti e un approccio all'insegnamento più consapevole, riflessivo e intenzionale, aspetti che appaiono di particolare rilevanza per lo sviluppo della professionalità docente.

Accanto a tali “luci” sono emerse, tuttavia, anche alcune “ombre”. Come abbiamo visto, infatti, il focus group ha consentito di rilevare alcune difficoltà sperimentate dai docenti rispetto all'adozione di un approccio didattico più centrato sul coinvolgimento e sulla partecipazione attiva degli studenti, fornendo interessanti spunti su possibili elementi da rendere oggetto di riflessione e discussione nell'ambito di futuri percorsi formativi per supportare i docenti nel cambiamento delle proprie pratiche didattiche.

7. Videoanalisi e sviluppo professionale dei docenti universitari: indicazioni e prospettive

7.1. Promuovere le competenze didattiche dei docenti universitari mediante percorsi formativi *video-based*: suggestioni e indicazioni a partire dagli esiti della ricerca

Il percorso di ricerca presentato in questo volume si è proposto di indagare le potenzialità della videoanalisi in contesti di sviluppo professionale dei docenti universitari e le condizioni che, in questi contesti, possono favorire l'efficacia di un intervento formativo basato su strategie di videoanalisi. Pur nella consapevolezza dei limiti della ricerca e del fatto che i risultati emersi costituiscono solo un primo contributo all'esplorazione di tali questioni, giunti a conclusione del volume è possibile proporre al riguardo alcune riflessioni di sintesi.

Il confronto tra le misure effettuate pre e post corso pilota sembra nel complesso supportare le ipotesi di partenza che hanno guidato la ricerca, denotando non solo un notevole e significativo incremento della percezione di competenza dei docenti partecipanti in merito alle strategie di *informal formative assessment* poste al centro del percorso formativo (e, in misura meno evidente, un cambiamento della loro visione sulla natura e sulle funzioni della valutazione in ambito accademico), ma anche un miglioramento della loro capacità di identificare e interpretare in situazioni didattiche mostrate via video aspetti di rilievo connessi a un uso più o meno efficace di tali pratiche in contesti d'aula universitari.

Questi riscontri possono essere letti come dati a sostegno della validità delle scelte teoriche e metodologiche relative alla "modellizzazione" dell'intervento, che hanno portato a progettarlo e realizzarlo sulla base di un approccio formativo ben definito e strutturato in linea con gli obiettivi di apprendimento perseguiti e con le raccomandazioni della letteratura di riferimento. A conferma di tale interpretazione vi è l'elevato apprezzamento per il corso espresso dai docenti partecipanti: in base alle opinioni raccolte,

emerge infatti che i contenuti e le attività proposti, e nello specifico la connessione tra teoria e pratica favorita dalla possibilità di confrontarsi con situazioni d'aula reali attraverso processi di analisi e riflessione guidati dai docenti formatori, hanno contribuito a promuovere apprendimenti ritenuti utili e rilevanti per la propria crescita professionale e consentito di individuare spunti di miglioramento delle proprie pratiche didattiche in linea con le strategie di IFA incluse nel framework di riferimento, favorendo inoltre, più in generale, una visione dell'insegnamento meno centrata sui contenuti e un approccio all'insegnamento più consapevole e riflessivo. A fronte di tali riscontri positivi, sono state d'altra parte messe in luce anche alcune criticità, che hanno fornito feedback preziosi circa possibili aspetti da considerare per la riprogettazione e l'affinamento dell'intervento formativo proposto.

Sulla base dei risultati emersi, dettagliatamente esposti nel precedente capitolo, si ritiene importante provare a trarre dalla ricerca svolta alcune suggestioni e indicazioni operative funzionali a favorire un uso efficace della videoanalisi come dispositivo formativo a supporto dello sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari, cui può essere utile fare riferimento nella progettazione di percorsi formativi *video-based* orientati a tale scopo. Nello specifico, i principali punti di attenzione che ci pare opportuno evidenziare riguardano i seguenti aspetti:

- *valorizzazione e attivazione dei partecipanti*: soprattutto quando, come nel nostro caso, i destinatari dell'intervento formativo sono docenti con diversi anni di esperienza di insegnamento in ambito universitario, appare fondamentale riconoscere e valorizzare tale esperienza sollecitando l'esplicitazione e condivisione non solo dei problemi che incontrano nella loro pratica didattica, ma anche del sapere professionale acquisito prevalentemente sul campo, che nel contesto della formazione può trovare opportunità di chiarificazione, sistematizzazione e affinamento attraverso l'aggancio con precisi quadri teorici e metodologici relativi ai processi di insegnamento e apprendimento. Ciò significa, in altre parole, porre i docenti partecipanti al centro del percorso formativo privilegiando un uso del video improntato a metodologie di natura attiva e partecipativa piuttosto che trasmissiva, funzionali non tanto a mostrare/esemplificare buone pratiche didattiche da emulare o riprodurre nelle proprie lezioni, quanto piuttosto a favorire la revisione di schemi di pensiero e di azione consolidati grazie all'opportunità di analizzare e di riflettere criticamente su situazioni didattiche autentiche (e in connessione a queste sul proprio agire professionale) attraverso le "lenti" teoriche fornite dai docenti formatori. Come sottolineato dai partecipanti al corso pilota, questo tipo di approccio appare inoltre importante in un'ottica di *modeling*, ovvero per

offrire ai docenti l'opportunità di sperimentare modalità di gestione del processo formativo allineate e coerenti con l'idea di una didattica *student-centred*, in cui gli studenti costruiscono attivamente le loro conoscenze interagendo con il docente e con i pari e mettendole in relazione alle strutture cognitive preesistenti e alle esperienze pregresse;

- *promozione del confronto tra i partecipanti*: utilizzare la videoanalisi per creare e sollecitare momenti guidati di dialogo e confronto tra i partecipanti in modalità plenaria e in piccolo gruppo – aspetto tra i più apprezzati dai docenti che hanno preso parte al corso pilota – consente di sfruttare le opportunità di arricchimento dei processi di apprendimento che derivano dalla discussione e riflessione collaborativa. Ciò non solo favorisce lo scambio tra punti di vista diversi, che può condurre alla scoperta di nuove prospettive da cui guardare e considerare le situazioni didattiche mostrate nei video e i problemi riscontrati nel proprio agire professionale, ma aiuta anche a “sentirsi meno soli”, a comprendere che le difficoltà sperimentate nella propria pratica sono comuni a tanti colleghi, a condividere esperienze, suggerimenti e spunti di miglioramento;
- *supporto ai partecipanti*: la disponibilità di supporti allineati con gli obiettivi di apprendimento perseguiti che fungano da *scaffolding* nelle procedure di videoanalisi risulta fondamentale per incrementarne l'efficacia, soprattutto quando, come nel nostro caso, i docenti coinvolti si approcciano per la prima volta a questo tipo di dispositivo formativo. Da questo punto di vista, due aspetti meritano particolare attenzione. Da un lato, la progettazione e predisposizione di specifici strumenti e attività (individuali e/o di gruppo) che consentano di orientare e strutturare l'apprendimento e la collaborazione tra i docenti sulla base di obiettivi e compiti di analisi/riflessione chiaramente definiti e articolati, fornendo loro “guide per la visione” in grado di delimitare un preciso focus di attenzione su cui centrare i processi di *noticing* e *reasoning* in riferimento alle situazioni didattiche filmate. Ciò risulta fondamentale anche alla luce del fatto che i docenti universitari generalmente non hanno una formazione specifica e articolata di natura pedagogico-didattica: a tale riguardo, nell'opinione dei partecipanti al corso pilota, il framework e il sistema di indicatori proposti sono stati molto utili per disporre di un quadro di riferimento in grado di formalizzare e sistematizzare determinati “meccanismi” funzionali a promuovere la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, supportando l'analisi dei video e le attività di riflessione sulle pratiche osservate. Dall'altro lato, come sottolineato dai partecipanti al corso, risulta essenziale anche il ruolo di facilitazione svolto dai docenti

formatori, sia per la creazione di un buon clima di apprendimento, idoneo a incoraggiare il confronto e lo scambio di feedback all'interno di discussioni produttive e partecipate, sia per sostenere il pensiero analitico/riflessivo dei docenti attraverso domande e interventi in grado di sollecitarli e sfidarli ad approfondire la loro comprensione, ad andare oltre impressioni e giudizi di superficie, a considerare nuove prospettive da cui guardare ai problemi presentati nei video, a connetterli alla propria esperienza e ai quadri teorici proposti;

- *attenzione per l'aspetto pratico-applicativo*: anche laddove, come nel nostro caso, si scelga di utilizzare video di docenti "esterni" al gruppo in formazione (opzione raccomandata quando i docenti affrontano per la prima volta attività di videoanalisi e giudicata idonea anche dai partecipanti al corso pilota), è importante ricondurre/collegare l'analisi delle situazioni osservate all'esperienza dei partecipanti. Ciò significa non solo sollecitare un confronto tra le loro pratiche didattiche e quelle mostrate nei video, incoraggiandoli a riflettere criticamente sul proprio agire professionale a partire da ciò che hanno visto e dall'esperienza di altri docenti, ma anche – come suggerito dai partecipanti al corso – prestare particolare attenzione alla riflessione su possibili e concrete modalità di implementazione delle strategie didattiche prese in esame nella loro pratica quotidiana, calandole nel contesto delle esigenze e dei problemi specifici da essi rilevati durante l'insegnamento;
- *cura degli aspetti organizzativi*: si tratta di una dimensione di rilievo nell'ambito di un percorso formativo *video-based*, che per sua natura richiede di prestare grande cura alla predisposizione degli spazi, delle attrezzature e dei materiali al fine di garantire uno svolgimento ottimale delle attività di videoanalisi. In aggiunta a tale aspetto, ve ne sono altri due su cui si ritiene importante richiamare l'attenzione. Il primo riguarda le dimensioni del gruppo di docenti in formazione: da questo punto di vista, coinvolgere un gruppo ristretto di docenti può risultare funzionale a consentire un approccio formativo di tipo attivo e partecipativo e a favorire processi ricorsivi di confronto tra i partecipanti e tra questi e i docenti formatori (nel nostro caso si è stabilito un numero massimo di 15 docenti, scelta apprezzata dai partecipanti). Il secondo aspetto si riferisce invece alla durata della formazione, in particolare alla necessità di calibrare attentamente i tempi in base agli obiettivi formativi perseguiti: a tale riguardo, la durata relativamente breve del corso realizzato nell'ambito della presente ricerca ha fatto emergere l'esigenza – espressa da molti docenti partecipanti – di tempi più distesi per approfondire la riflessione

e la discussione sui video osservati, sulle strategie didattiche prese in esame e sulla loro applicazione nella pratica didattica dei partecipanti.

In linea con le finalità di fondo del progetto VAHE, volto a mettere a punto e sperimentare/validare un “modello” di intervento formativo *video-based* per promuovere il miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari, i punti sopra elencati sintetizzano le principali conclusioni che è possibile trarre dai dati raccolti in merito a indicazioni e condizioni da considerare per guidare efficacemente i docenti a osservare e ragionare in modo sistematico sui processi di insegnamento-apprendimento attraverso attività di *video-viewing*.

Nello specifico, a partire dai punti forti e dagli elementi di criticità evidenziati in relazione al corso pilota realizzato, essi configurano alcune scelte metodologiche e procedurali funzionali alla progettazione e strutturazione di un setting formativo che consenta di sfruttare le potenzialità della videoanalisi per promuovere non solo l’acquisizione di conoscenze e abilità relative a specifiche strategie didattiche, ma anche lo sviluppo di competenze di *professional vision* utili a favorire nei docenti universitari una postura analitica, critica e riflessiva rispetto al proprio insegnamento, che a sua volta può sostenere il miglioramento continuo.

7.2. Prospettive di sviluppo della ricerca

Il percorso di ricerca descritto ha consentito la messa a punto di metodologie, strumenti e materiali utilizzabili nell’ambito di futuri percorsi formativi, ponendo le basi per la realizzazione di ulteriori iniziative volte a promuovere le competenze didattiche dei docenti universitari mediante procedure di videoanalisi¹. A tale riguardo, il gruppo di ricerca coinvolto nel progetto VAHE è intenzionato in particolare a sperimentare il modello di intervento formativo *video-based* proposto nel corso pilota – con alcune revisioni suggerite dall’analisi dei dati raccolti in tale contesto, riguardanti ad esempio la necessità, sopra richiamata, di prevedere tempistiche più dilatate – in altri percorsi di sviluppo professionale rivolti ai docenti dell’Università di Bologna, al fine di rilevare ulteriori riscontri empirici utili a riflettere sulla validità

1. Un primo evento in tal senso, organizzato e condotto in collaborazione con le università partner coinvolte nel progetto (UniSA e UCI), è consistito in una Summer School rivolta a docenti, ricercatori e dottorandi dell’Università di Bologna dal titolo “*School for Academics: Innovate instructional practices in HE through video analysis*”, che si è svolta presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” nel mese di luglio 2022 (<https://site.unibo.it/vahe/en/dissemination-and-events/summer-school-2022>).

ed efficacia dell'intervento e, più in generale, sulle potenzialità della videoanalisi come dispositivo formativo a sostegno dell'innovazione e della qualità delle pratiche didattiche nell'istruzione superiore.

A tale prospettiva di proseguimento della ricerca si legano anche alcuni sviluppi, già in corso di realizzazione, relativi alle infrastrutture tecnologiche a supporto della formazione. Nello specifico, ci riferiamo da un lato all'ampliamento del video repository implementato su Vimeo mediante la raccolta e selezione di altre sequenze video; dall'altro lato, all'allestimento di una nuova piattaforma per la videoanalisi – denominata ViSi – di proprietà del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, azione ritenuta necessaria al fine di implementare un sistema autonomo ed evitare futuri problemi e costi connessi all'aggiornamento di OVAL. Questa nuova applicazione, attualmente in fase di collaudo e perfezionamento con il supporto dell'area tecnica-informatica del Dipartimento, conserva alcune caratteristiche di OVAL idonee a favorirne l'usabilità e l'utilità da un punto di vista formativo (ad es. interfaccia sobria e fruibile, facilità di accesso e di condivisione dei video, possibilità di collegamento con risorse esterne, possibilità di inserimento di sistemi di indicatori associabili alle sequenze video per guidare e strutturare l'osservazione e l'analisi, possibilità di annotazioni multiple da parte di più utenti per favorire un approccio collaborativo nell'analisi e nella riflessione sui video), ma al tempo stesso presenta alcune nuove funzionalità volte ad ampliarne i possibili usi (anche per scopi didattici-formativi diversi da quelli originari perseguiti nell'ambito del progetto) e a consentire un migliore svolgimento delle attività di videoanalisi: da questo punto di vista, particolarmente degna di nota è la possibilità di mostrare in contemporanea, in modalità *split-screen*, entrambe le prospettive (lato docente e lato studenti) da cui sono state riprese le lezioni videoregistrate.

Nell'ottica di approfondire l'esplorazione delle potenzialità della videoanalisi quale strumento per qualificare le competenze didattiche dei docenti universitari, ulteriori prospettive di sviluppo della ricerca possono essere individuate nella messa a punto e sperimentazione di altri tipi di intervento formativo basati, in particolare, su modalità di *self/peer video-viewing*, ovvero sull'impiego di video in cui i protagonisti sono i docenti stessi partecipanti alla formazione (i quali osservano e analizzano/discutono in gruppo le proprie prassi e quelle dei propri colleghi).

Come abbiamo visto, la letteratura sull'uso del video nella formazione iniziale e continua degli insegnanti suggerisce che tale opzione, oltre a risultare potenzialmente più motivante e coinvolgente per i docenti in formazione, appare funzionale a stimolare l'auto-analisi e l'auto-riflessione e a incrementare l'impatto delle attività di videoanalisi sulla loro pratica didattica; d'altra parte, tuttavia, essa può generare difficoltà e resistenze legate sia

all'ansia e al disagio che può provocare nei docenti il fatto di essere ripresi e di rivedersi in presenza dei colleghi, sia alla loro riluttanza a impegnarsi in un'analisi critica della pratica professionale dei colleghi, il che può limitare le possibilità di apprendimento e crescita professionale derivanti dall'uso del video. A questo proposito, sebbene un docente abbia suggerito nel questionario finale l'opportunità di utilizzare anche video che riprendano i partecipanti alla formazione, il gruppo dei docenti coinvolti nel corso pilota, interpellato su questa eventualità durante il focus group di *follow-up*, ha sostanzialmente confermato tali possibili resistenze: l'opinione comunemente espressa, infatti, è che se da un lato ciò potrebbe essere utile, dall'altro potrebbe costituire un'esperienza "imbarazzante" e "stressante", proponibile solo laddove vi fosse da parte dei partecipanti una grande disponibilità a mettersi in gioco.

Ciò induce a supporre che esperienze di *self/peer video-viewing* potrebbero essere più adatte in percorsi formativi di "secondo livello", dopo che i docenti hanno avuto modo di familiarizzare con la videoanalisi e di comprenderne il senso e il potenziale: in questo senso, come emerge dalla letteratura presa in esame nel secondo capitolo, il ricorso a video di docenti esterni al gruppo in formazione può svolgere una funzione propedeutica, facilitando l'appropriazione di un metodo di osservazione e analisi delle pratiche professionali e consentendo la "modellizzazione" di un processo che i docenti possono poi applicare all'analisi delle loro pratiche.

Infine, un'ulteriore pista di indagine recentemente discussa dal gruppo internazionale di ricerca coinvolto nel progetto concerne il tema della videoanalisi come dispositivo per l'innovazione della didattica universitaria considerandolo, però, da un'altra prospettiva, ovvero non come strumento per lo sviluppo professionale dei docenti universitari nell'ambito di specifici percorsi formativi loro rivolti, bensì come risorsa a sostegno dell'apprendimento degli studenti utilizzabile all'interno dei corsi e/o dei laboratori previsti dal loro percorso di studio. Nello specifico, l'ipotesi di lavoro condivisa e attualmente in fase di sviluppo verte sull'approfondimento delle potenzialità della videoanalisi per la formazione iniziale dei futuri insegnanti di scuola primaria e/o secondaria, con un focus sul ruolo del video nel supportare la comprensione dei contenuti curriculari oggetto di studio e nel promuovere competenze di *professional vision*.

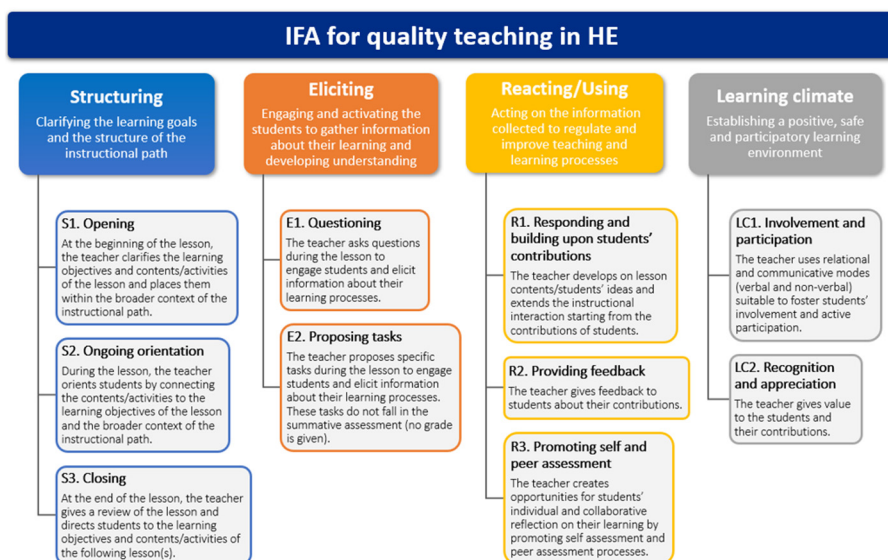
L'uso del video ha un potenziale ancora da indagare in riferimento all'innovazione della didattica nell'istruzione superiore e allo sviluppo professionale dei docenti universitari, raramente coinvolti in processi di analisi e riflessione sulla qualità del loro insegnamento.

La ricerca empirica presentata in questo volume ha inteso offrire un contributo in tal senso, consentendo di rilevare evidenze a supporto della validità ed efficacia dell'intervento formativo realizzato da approfondire, in futuro, attraverso ulteriori itinerari di indagine. La scelta effettuata nell'ambito della ricerca di centrare le attività di videoanalisi su pratiche didattiche specifiche riconducibili al costrutto di *Informal Formative Assessment* (IFA), inteso come cornice teorica di riferimento per lo sviluppo di competenze didattico-valutative orientate a promuovere l'apprendimento degli studenti in una prospettiva di efficacia ed equità, ha messo in luce, in particolare, le potenzialità di tale dispositivo quale agente di "democratizzazione", sollecitando i docenti partecipanti a esaminare criticamente le proprie convinzioni e pratiche didattiche e a individuare spunti operativi di miglioramento in linea con le strategie prese in esame, dunque in direzione di un maggior coinvolgimento degli studenti al fine di monitorare e supportare i loro processi di apprendimento.

Da questo punto di vista, le prospettive e le sfide delle iniziative di *faculty development* basate su metodologie di videoanalisi si legano strettamente alle questioni, sottolineate dal dibattito e dalle politiche relative ai sistemi di istruzione superiore, dell'equità e inclusività dei processi di insegnamento-apprendimento. La possibilità, offerta dal video, di osservare e ragionare in modo sistematico su situazioni didattiche autentiche, esercitando un'analisi puntuale volta a riconoscere concreti e specifici comportamenti, azioni, usi del linguaggio verbale e non verbale interpretandoli alla luce di tale orizzonte valoriale, può infatti favorire cambiamenti effettivamente orientati all'adozione di un approccio didattico più centrato sugli studenti, attento alle loro difficoltà ed esigenze e in grado di promuoverne il successo formativo.

Appendice

A. IFA framework



B. IFA indicator system

STRUCTURING	
Clarifying the learning goals and the structure of the instructional path	
S1. OPENING	At the beginning of the lesson, the teacher clarifies the learning objectives and contents/activities of the lesson and places them within the broader context of the instructional path.
S1.1.	The teacher clarifies the learning objectives of the lesson.
S1.2.	The teacher links the learning objectives of the lesson to the broader learning goals of the course.
S1.3.	The teacher links the learning objectives of the lesson to the learning outcomes of the degree programme (<i>skills required by the future profession</i>).
S1.4.	The teacher clarifies the contents that will be addressed and/or the tasks that will be proposed in the lesson.
S1.5.	The teacher clarifies how the lesson will proceed (<i>organization of contents and/or tasks</i>).
S1.6.	The teacher links the contents that will be addressed and/or the tasks that will be proposed in the lesson to the contents/tasks previously addressed/carried out in the course (e.g. <i>He/she summarises what was done in the previous lesson in order to facilitate the link with what will be done in the current lesson</i>).
S1.7.	The teacher gives students the opportunity to activate their prior knowledge in relation to the contents that will be addressed and/or the tasks that will be proposed in the lesson.
S1.8.	The teacher gives students the opportunity to link the contents that will be addressed and/or the tasks that will be proposed in the lesson to the contents/tasks previously addressed/carried out in the course.
S1.9.	The teacher links the contents that will be addressed and/or the tasks that will be proposed in the lesson to the contents/tasks that will be addressed/proposed later on in the course.
S1.10.	The teacher links the contents that will be addressed and/or the tasks that will be proposed in the lesson to the reference bibliography and study materials.
S2. ONGOING ORIENTATION	During the lesson, the teacher orients students by connecting the contents/activities to the learning objectives of the lesson and the broader context of the instructional path.
S2.1.	The teacher links the contents that are addressed and/or the tasks that are carried out during the lesson to the learning objectives of the lesson.
S2.2.	The teacher links the contents that are addressed and/or the tasks that are carried out during the lesson to the broader learning goals of the course.
S2.3.	The teacher links the contents that are addressed and/or the tasks that are carried out during the lesson to the learning outcomes of the degree programme (<i>skills required by the future profession</i>).
S2.4.	The teacher links the contents that are addressed and/or the tasks that are carried out during the lesson to the contents/tasks previously addressed/carried out in the course.
S2.5.	The teacher gives students the opportunity to activate their prior knowledge in relation to the contents that are addressed and/or the tasks that are carried out during the lesson.
S2.6.	The teacher gives students the opportunity to link the contents that are addressed and/or the tasks that are carried out during the lesson to the contents/tasks previously addressed/carried out in the course.
S2.7.	The teacher links the contents that are addressed and/or the tasks that are carried out during the lesson to the contents/tasks that will be addressed/proposed later on in the course.
S2.8.	The teacher links the contents that are addressed and/or the tasks that are carried out during the lesson to the reference bibliography and study materials.
S3. CLOSING	At the end of the lesson, the teacher gives a review of the lesson and directs students to the learning objectives and contents/activities of the following lesson(s).
S3.1.	The teacher summarizes the contents that have been addressed in the lesson.
S3.2.	The teacher gives students the opportunity to summarize the contents that have been addressed in the lesson.
S3.3.	The teacher draws students' attention to the reached learning objectives.
S3.4.	The teacher links the contents that were covered and/or the tasks that were carried out in the lesson to the reference bibliography and study materials.
S3.5.	The teacher points to the learning objectives and/or contents/tasks of the following lesson(s).
ELICITING	
Engaging and activating the students to gather information about their learning and developing understanding	
E1. QUESTIONING	The teacher asks questions during the lesson to engage students and elicit information about their learning processes.
E1.1.	The teacher asks students specific content-related questions – Closed questions (i.e. <i>convergent questions asking students about specific declarative or procedural knowledge, targeting low cognitive level such as recall, recognize, define, describe specific facts or simple procedures, seeking predetermined correct answer, and eliciting similar and short answers like yes/no or short statements</i> [e.g. "How you define about this concept?"; "What is the meaning of this term?"; "Is this translation correct?"; "Who can tell me what is item-analysis?"; "How do you calculate the standard deviation?"]).
E1.2.	The teacher asks students specific content-related questions – Open-ended questions (i.e. <i>divergent questions asked to probe student thinking and understanding, eliciting diverse, longer and more complex/articulated answers, and activating high-level cognitive skills such as applying, connecting, comparing, classifying, interpreting, identifying reasons, providing hypotheses or making predictions, drawing conclusions, giving opinions</i> [e.g. "How do measurement differ from evaluation?"; "How do you group them? Which are in the same group?"; "Do you think this is a good example?"; "Why do you think that happened?"; "What do you think can be done to solve the problem of subjectivity in this situation?"; "What do you think are the advantages of this approach?"; "Why is this method a useful problem-solving strategy?"; "What experiment do you think can be done to test this hypothesis?"; "What do you think of this statement?"; "What assumptions does the author make in criticizing this theory?"; "What is your opinion on the changes introduced by this new regulation?"]).
E1.3.	The teacher asks students generic content-related questions – Comprehension checks (i.e. <i>questions referred to general comprehension of lesson content that teacher asks to check whether students have understood his/her previous utterances</i> [e.g. "Do you understand me?"; "Alright?"; "Are you with me?"; "Everything is clear?"; "Do you have any questions?"]).
E1.4.	The teacher asks students generic content-related questions – Soliciting comments (i.e. <i>questions that teacher asks to encourage comments, observations and reflections from the whole group about lesson content</i> [e.g. "Any comments?"]).
E2. PROPOSING TASKS	The teacher proposes specific tasks during the lesson to engage students and elicit information about their learning processes. These tasks do not fall in the summative assessment (no grade is given).
E2.1.	The teacher engages students in an individual or group "closed task" (i.e. <i>a task that typically has single correct answer, can be completed fairly quickly, allows to gain information on specific piece of knowledge or specific skill or procedure, reveals limited information about students' thinking and developing ideas, provides limited opportunity for students to demonstrate higher levels of understanding</i> [e.g. <i>answering closed questions, doing exercises</i>]).
E2.2.	The teacher engages students in an individual or group "open-ended task" (i.e. <i>a task that typically leaves scope for multiple appropriate answers, takes longer to complete, allows to gain information on a range of knowledge and skills, reveals rich information about students' thinking and developing ideas, provides opportunity for students to demonstrate higher levels of understanding</i> [e.g. <i>case analysis, problem solving, simulations</i>]).

REACTING/USING	
Acting on the information collected to regulate and improve teaching and learning processes	
R1. RESPONDING AND BUILDING UPON STUDENTS' CONTRIBUTIONS	
The teacher develops on lesson contents/students' ideas and extends the instructional interaction starting from the contributions of students. This includes the use of <i>reactive questions</i> , i.e. questions that are asked by teachers in response to students' previous contributions to classroom discourse for reactive purposes (such as sustaining discussion on a particular topic, following up on ideas previously introduced by students, and requesting elaborations or clarifications from students).	
<p>R1.1. The teacher offers a clarification/explanation/demonstration in response to students' questions or contributions.</p> <p>R1.2. The teacher provides examples related to the content addressed in response to students' questions or contributions.</p> <p>R1.3. The teacher reformulates students' contributions by clarifying and elaborating them.</p> <p>R1.4. The teacher relates/comparates students' contributions, in discussion or visually (i.e. by using some manner of displaying students' contributions, such as by writing them on the board, or having students write them on post-it which are then displayed to the class).</p> <p>R1.5. The teacher promotes students' participation and whole-class discussion in relation to their contributions (e.g. <i>He/she throws a student's question that was addressed to him/her back to the other students [e.g. "Can anyone answer that question?"]; asks students to expand on what a student said [e.g. "Anyone want to add something?"]; promotes students' questions and comments about a student's contribution [e.g. "Is it clear what your classmate said?"]; "Do you agree with this point of view?"; encourages students to relate/compare their contributions [e.g. "Are all the examples you have proposed attributable to the same approach?"]</i>).</p> <p>R1.6. The teacher stimulates students' thinking and further exploration of their own ideas by asking them to elaborate their contributions (e.g. <i>He/she asks a student to build upon his/her response [e.g. "What do you mean by that?"]; "Why do you think so?"; "How do you know that?"; "What evidence do you have to support your claim?"; "I am not sure I understand. Can you elaborate that?"]; he/she responds to a student's question with other question by throwing the responsibility of thinking back to the student [e.g. "What do you think about it?"]</i>).</p>	
R2. PROVIDING FEEDBACK	
The teacher gives feedback to students about their contributions.	
<p>R2.1. The teacher provides students with evaluative feedback on their contributions – Focus on correctness (<i>he/she provides students with evaluative responses that indicate their contribution is correct or incorrect [e.g. "Yes!", "Great!", "Good answer!", "That's incorrect", "Not quite!"]. This may include responses that do not involve evaluative language, but have corrective intent [e.g. A student gives an incorrect answer and the teacher says the correct one]</i>).</p> <p>R2.2. The teacher provides students with descriptive/informative feedback on their contributions – Focus on strengths and weaknesses (<i>he/she provides students with feedback that is descriptive of their contribution in a positive or negative way, that contains specific information about their performance or level of understanding: the student knows what or why he/she have done right or wrong [e.g. "Well done, you followed the steps for the solution in correct order"; "You highlighted the key points of the definition. Excellent!"; "Your answer is only partially correct. The procedure to be followed in these cases is actually the one you indicated, but the regulation that prescribes it is not the one you mentioned"]</i>).</p> <p>R2.3. The teacher provides students with regulative feedback on their contributions – Focus on how to improve (<i>he/she provides students with feedback that states explicitly how their performance or level of understanding can be improved, that contains specific suggestions that would help them improve [e.g. "The procedure described is correct. To give a more complete answer, it would be necessary to specify the type of instrument that could be used"; "The information in the table are complete but presented unclearly. For a clearer presentation, I suggest you review the examples provided in the textbook"]</i>).</p>	
R3. PROMOTING SELF AND PEER ASSESSMENT	
The teacher creates opportunities for students' individual and collaborative reflection on their learning by promoting self and peer assessment processes.	
<p>R3.1. The teacher promotes self or peer assessment processes during his/her exposition of the lesson content or into the flow of a classroom interaction related to such content (e.g. <i>He/she asks students to self-assess their level of understanding of a concept, promotes students' reflection on their difficulties in understanding a concept, asks students to express their opinion on the correctness of a response provided by a student</i>).</p> <p>R3.2. The teacher asks students to self-assess their work or to assess other students' work with reference to a specific task carried out.</p> <p>R3.3. The teacher provides students with explicit criteria or standards by which they are asked to self-assess their work or to assess other students' work with reference to a specific task carried out.</p> <p>R3.4. The teacher discusses with students the criteria or standards by which they are asked to self-assess their work or to assess other students' work with reference to a specific task carried out.</p> <p>R3.5. The teacher discusses in class criteria and tools that will be used for actual summative assessment.</p>	
LEARNING CLIMATE	
Establishing a positive, safe and participatory learning environment	
LC1. INVOLVEMENT AND PARTICIPATION	
The teacher uses relational and communicative modes (verbal and non-verbal) suitable to foster students' involvement and active participation.	
<p>LC1.1. The teacher communicates with students in a friendly way (e.g. <i>He/she smiles, uses humor, calls students by name</i>).</p> <p>LC1.2. The teacher moves around the classroom approaching the students.</p> <p>LC1.3. The teacher makes eye-contact with students.</p> <p>LC1.4. The teacher makes clear to students that they can feel free to intervene during the lesson to ask questions or make comments.</p> <p>LC1.5. The teacher makes clear to students that they should not be afraid of doing mistakes and that error can be a resource for learning.</p> <p>LC1.6. The teacher shows to students that he/she is a "human" and can make mistakes by admitting/self-correcting a his/her own error.</p> <p>LC1.7. The teacher makes clear to students that their contributions are not evaluated.</p> <p>LC1.8. After asking a question, the teacher gives students time to think of an answer (<i>he/she allows a noticeable amount of time to elapse before students respond or before elaborating on the question</i>).</p> <p>LC1.9. After asking a question, the teacher tries to prompt students if no one answers.</p> <p>LC1.10. When the teacher asks students if they have any questions or comments regarding the content of the lesson, he/she gives students time to think about any comments or questions to ask.</p> <p>LC1.11. After interrupting a student (or after a student has been interrupted by other students), the teacher turn the floor back to the student.</p> <p>LC1.12. The teacher encourages all students to actively participate in the lesson (e.g. <i>He/she tries to involve students seated at the back of the class, to encourage contributions from reticent students, to get the attention of students who appear distracted</i>).</p>	
LC2. RECOGNITION AND APPRECIATION	
The teacher gives value to the students and their contributions.	
<p>LC2.1. The teacher gives students the opportunity to talk about themselves and their experiences.</p> <p>LC2.2. The teacher shows interest about information on students' interests and background.</p> <p>LC2.3. The teacher respectfully welcomes the contributions of students and appreciate them (e.g. <i>He/she thanks a student for his/her contribution, states that a student's contribution is interesting, incorporates/takes up a student's contribution into his/her exposition or into the class conversation</i>).</p> <p>LC2.4. The teacher acknowledges students' work, progress or commitment.</p> <p>LC2.5. The teacher provides students with opportunities to choose or suggest lesson contents and/or activities.</p>	

Riferimenti bibliografici

- Allal L. (1988), “Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive”, in M. Huberman (ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126), Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Allal L. & Mottier Lopez L. (2005), “Formative assessment of learning: a review of publications in French”, in *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264), OECD Publishing, Paris.
- Allen D. & Clark R. (1967), “Microteaching: its rationale”, *High School Journal*, 51(2), pp. 75-79.
- Alsawaie O.N. & Alghazo I.M. (2010), “The effect of video-based approach on prospective teachers’ ability to analyze mathematics teaching”, *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(3), pp. 223-241.
- 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), pp. 90-126.
- ANVUR (2018), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*, Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, Roma.
- Assessment Reform Group (2002), *Assessment for Learning: 10 principles*, https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf.
- Baecher L., Kung S.C., Laleman Ward S. & Kern K. (2018), “Facilitating video analysis for teacher development: a systematic review of the research”, *Journal of Technology and Teacher Education*, 26(2), pp. 185-216.
- Baeten M., Kyndt E., Struyven K. & Dochy F. (2010), “Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: factors encouraging or discouraging their effectiveness”, *Educational Research Review*, 5(3), pp. 243-260.
- Balzaretti N., Ciani A., Cutting C., O’Keeffe L. & White B. (2019), “Unpacking the potential of 360-degree video to support pre-service teacher development”, *Research on Education and Media*, 11(1), pp. 63-69.

- Balzaretti N., Leonard S.M., Lim L., Unsworth P. & Vannini I. (2018), “Innovating methodology through international collaboration: expanding the use of video analysis for understanding learning designs”, *Italian Journal of Educational Research*, 21, pp. 11-30.
- Balzaretti N., Luppi E., Guglielmi D. & Vannini I. (2018), “Analizzare i processi di apprendimento degli studenti per innovare la didattica universitaria. Il modello di Formative Educational Evaluation dell’Università di Bologna”, *Education Sciences & Society*, 2, pp. 58-82.
- Balzaretti N. & Vannini I. (2018), “Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell’Ateneo bolognese”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, pp. 187-213.
- Barnhart T. & van Es E. (2015), “Studying teacher noticing: examining the relationship among pre-service science teachers’ ability to attend, analyze and respond to student thinking”, *Teaching and Teacher Education*, 45(2), pp. 83-93.
- Barr R.B. & Tagg J. (1995), “From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education”, *Change*, 27(6), pp. 12-26.
- Bartram B., Hathaway T. & Rao N. (2019), “Understandings of ‘Teaching excellence’ in higher education: a comparative study of English and Australian academics’ perspectives”, *Journal of Further and Higher Education*, 43(9), pp. 1284-1298.
- Beisiegel M., Mitchell R. & Hill H.C. (2018), “The design of video-based professional development: an exploratory experiment intended to identify effective features”, *Journal of Teacher Education*, 69(1), pp. 69-89.
- Bell B. & Cowie B. (2001), *Formative assessment and science education*, Kluwer, Dordrecht, The Netherlands.
- Bennett R.E. (2011), “Formative assessment: a critical review”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), pp. 5-25.
- Bennett N., Dunne E. & Carré C. (1999), “Patterns of core and generic skill provision in higher education”, *Higher Education*, 37, pp. 71-93.
- Berliner D.C. (2001), “Learning about and learning from expert teachers”, *International Journal of Educational Research*, 35, pp. 463-482.
- Bertolini C. & Cardarello R. (2021), “Il feedback a scuola. Uno strumento a sostegno dell’efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento”, in E. Nigris & G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 69-77), Pearson, Milano-Torino.
- Biggs J. & Tang C. (2011), *Teaching for quality learning at university*, McGraw Hill, Berkshire (UK).
- Binetti P. & Cinque M. (2015), *Valutare l’università e valutare in università. Per una “cultura della valutazione”*, FrancoAngeli, Milano.
- Black P. (2009), “From frequent testing to interactive dialogue: diversity and challenge”, *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), pp. 3-6.
- Black P. & Wiliam D. (1998a), “Assessment and classroom learning”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74.

- Black P. & Wiliam D. (1998b), "Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment", *Phi Delta Kappan*, 80(2), pp. 139-148.
- Black P. & Wiliam D. (2009), "Developing the theory of formative assessment", *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), pp. 5-31.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B. & Wiliam D. (2003), *Assessment for Learning: putting it into practice*, Open University Press, Buckingham.
- Blomberg G., Renkl A., Sherin M.G., Borke H. & Seidel T. (2013), "Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education", *Journal for Educational Research Online*, 5(1), pp. 90-114.
- Blomberg G., Sherin M.G., Renkl A., Glogger I. & Seidel T. (2014), "Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection", *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 42(3), pp. 443-463.
- Bloom B. (1974), "An introduction to Mastery Learning theory", in J. Block (ed.), *Schools, society and Mastery Learning*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Bonaiuti G. (2012), "La video annotazione per osservare e riflettere", *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 12(79), pp. 71-83.
- Bonaiuti G., Santagata R. & Vivanet G. (2017), "Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica", *Italian Journal of Educational Research, Special Issue*, pp. 401-417.
- Bonaiuti G., Santagata R. & Vivanet G. (2020), "Using video to examine teacher noticing and the role of teaching experience", *Italian Journal of Educational Technology*, 28(2), pp. 152-167.
- Borke H., Jacobs J., Eiteljorg E. & Pittman M.E. (2008), "Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development", *Teaching and Teacher Education*, 24(2), pp. 417-436.
- Borke H., Jacobs J., Seago N. & Mangram C. (2014), "Facilitating video-based professional development: planning and orchestrating productive discussions", in Y. Li, E.A. Silver, S. Li (eds.), *Transforming Mathematics Instruction. Multiple approaches and practices* (pp. 259-281), Springer, Cham.
- Borke H., Koellner K., Jacobs J. & Seago N. (2011), "Using video representations of teaching in practice-based professional development programs", *ZDM Mathematics Education*, 43(1), pp. 175-187.
- Boud D. (2000), "Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society", *Studies in Continuing Education*, 22(2), pp. 151-167.
- Boud D. & Falchikov N. (2005), "Redesigning assessment for learning beyond higher education", *Research and Development in Higher Education*, 28, pp. 34-41.
- Boud D., Lawson R. & Thompson D.G. (2013), "Does student engagement in self-assessment calibrate their judgment over time?", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), pp. 941-956.
- Brookhart S.M. (2012), "Preventing feedback fizzle", *Feedback for Learning*, 70(1), pp. 24-29.
- Brown G.T.L. (2006), "Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument", *Psychological Reports*, 99(1), pp. 166-170.

- Brown G.T.L., Gebriel A. & Michaelides M.P. (2019), "Teachers' conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism", *Frontiers in Education*, 4, pp. 1-13.
- Brown G.T. & Harris L.R. (2013), "Student self-assessment", in J.H. McMillan (ed.), *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 367-393), Sage, Los Angeles, CA.
- Brown Wright G. (2011), "Student-centered learning in higher education", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), pp. 92-97.
- Brunvand S. (2010), "Best practices for producing video content for teacher education", *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), pp. 247-256.
- Brunvand S. & Fishman B. (2006), "Investigating the impact of the availability of scaffolds on preservice teacher noticing and learning from video", *Journal of Educational Technology Systems*, 35(3), pp. 151-174.
- Calvani A. (2014), *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma.
- Calvani A., Bonaiuti G. & Andreocci B. (2011), "Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente", *Italian Journal of Educational Research*, 6, pp. 29-42.
- Calvani A., Menichetti L., Micheletta S. & Moricca C. (2014), "Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori", *Italian Journal of Educational Research*, 13, pp. 69-84.
- Calvani A. & Vivanet G. (2014), "Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole", *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, pp. 127-146.
- Campbell D.T. & Stanley J.C. (1963), "Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching", in N.L. Gage (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246), Rand McNally, Chicago, IL.
- Cescato S., Bove C. & Braga P. (2015), "Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici", *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(2), pp. 61-74.
- Chamorro-Premuzic T., Arteché S., Bremner A.J., Greven C. & Furnham A. (2010), "Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance", *Educational Psychology*, 30(2), pp. 221-241.
- Chickering A.W. & Gamson Z.F. (1987), "Seven principles for good practice in undergraduate education", *AAHE Bulletin*, 40(7), pp. 3-7.
- Christ T., Arya P. & Chiu M.M. (2014), "Teachers' reports of learning and application to pedagogy based on engagement in collaborative peer video analysis", *Teaching Education*, 25(4), pp. 349-374.
- Ciani A. (2020), "Le strategie chiave della valutazione formativa", in A. Ciani, L. Ferrari & I. Vannini, *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche* (pp. 235-265), FrancoAngeli, Milano.

- Ciani A. & Rosa A. (2020), “Sviluppare le competenze dei docenti universitari nella prospettiva del formative assessment: una ricerca valutativa su un intervento formativo rivolto a docenti delle Università del Myanmar”, *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 5(1), pp. 44-62.
- Ciani A., Rosa A. & Santagata R. (2021), “Video analysis as a learning tool to promote the quality of teaching: from school teachers’ education to university teachers’ professional development”, *Italian Journal of Educational Research*, 14, pp. 40-51.
- Ciani A., Rosa A. & Vannini I. (2021), “La valutazione degli apprendimenti all’università: una competenza fondamentale per il docente”, *FOR - Rivista per la formazione*, 2, pp. 20-24.
- Clark I. (2010), “Formative assessment: there is nothing so practical as a good theory”, *Australian Journal of Education*, 54(3), pp. 341-352.
- Coggi C. (a cura di) (2019), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Coggi C. (a cura di) (2022), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*, FrancoAngeli, Milano.
- Coggi C. & Ricchiardi P. (2018), “Sviluppare un insegnamento efficace in Università”, *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(1), pp. 23-38.
- Coggi C. & Ricchiardi P. (2020), “L’empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, pp. 149-168.
- Corbo F., Michelini M. & Uricchio A.F. (a cura di) (2019), *Innovazione didattica universitaria e strategie degli Atenei italiani: 100 contributi di 27 Università a confronto*, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Bari.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (eds.) (2002), *The handbook of self-determination research*, University of Rochester Press, Rochester.
- Devlin M. & Samarawickrema G. (2010), “The criteria of effective teaching in a changing higher education context”, *Higher Education Research & Development*, 29(2), pp. 111-124.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l’educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1933).
- Dipace A. (2008), “Innovare la didattica universitaria. L’esperienza del corso di laurea in Infermieristica”, *Lifelong Lifewide Learning*, 4(12), pp. 43-49.
- Dipace A. & Tamborra V. (2019), *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*, FrancoAngeli, Milano.
- Doig B. & Groves S. (2011), “Japanese Lesson Study: teacher professional development through communities of inquiry”, *Mathematics Teacher Education and Development*, 13(1), pp. 77-93.
- Doria B. & Grion V. (2020), “L’autovalutazione nel contesto universitario: una revisione sistematica della letteratura”, *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 20(1), pp. 78-92.

- EHEA Ministerial Conference (2015). *Yerevan Communiqué*. Prepared by the Bologna Follow-Up Group (BFUG) and adopted at the EHEA Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015.
- EHEA Ministerial Conference (2018). *Paris Communiqué*. Prepared by the Bologna Follow-Up Group (BFUG) and adopted at the EHEA Ministerial Conference in Paris, 24-25 May 2018.
- EHEA Ministerial Conference (2020). *Rome Communiqué*. Prepared by the Bologna Follow-Up Group (BFUG) and adopted at the EHEA Ministerial Conference in Rome, 19 November 2020.
- ESG (2015), *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Brussels, Belgium.
- EUA - European University Association (2018), *Learning and teaching in Europe's universities. An EUA position paper*, <https://www.eua.eu/downloads/publications/learning%20and%20teaching%20in%20europes%20universities%20-%20an%20eua%20position%20paper.pdf>
- EUA - European University Association (2019), *Continuous development of teaching competences. Thematic Peer Group Report*, <https://www.eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%203%20-%20continuous%20development%20of%20teaching%20competences.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014), *Modernisation of Higher Education in Europe: access, retention and employability*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020), *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Evans C. (2013), "Making sense of assessment feedback in Higher Education", *Review of Educational Research*, 83(1), pp. 70-120.
- Felisatti E. (2018), "Innovazione didattica e strategie per la formazione del docente universitario", in M. Michelini (a cura di), *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria* (pp. 74-78), Editrice Universitaria Udinese, Udine.
- Felisatti E. (2019), "La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro", *Italian Journal of Educational Research*, Special Issue, pp. 15-28.
- Felisatti E. & Serbati A. (2014), "Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari", *Formazione & Insegnamento*, 1, pp. 137-154.
- Felisatti E. & Serbati A. (2015), "Apprendere per insegnare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova", *Italian Journal of Educational Research*, 14, pp. 323-339.
- Felisatti E. & Clerici R. (a cura di) (2020), *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*, FrancoAngeli, Milano.
- Felisatti E., Aquario D. & Serbati A. (2020), "Analisi della docenza e bisogni di formazione", in E. Felisatti, R. Clerici (a cura di), *Bisogni, credenze e pratiche*

- nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani (pp. 13-24), FrancoAngeli, Milano.
- Felisatti E. & Perla L. (2023), *Linee guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria*, ANVUR, <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/>
- Ferretti F. & Vannini I. (2017), “Videoanalisi e formazione degli insegnanti di matematica. Primi risultati di un corso pilota sul formative assessment”, *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 17, pp. 99-119.
- Ferretti F., Chrysanthou P.M. & Vannini I. (eds.) (2018), *Formative assessment for mathematics teaching and learning. Teacher professional development research by video analysis methodologies*, FrancoAngeli, Milano.
- Fook C.Y. & Sidhu G.K. (2013), “Promoting transformative learning through formative assessment in Higher Education”, *ASEAN Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 5(1), pp. 1-11.
- Fondazione CRUI (2016), *Report OU-I 2016*, Osservatorio Università-Imprese della Fondazione CRUI.
- Fondazione CRUI (2018), *Report OU-I 2018*, Osservatorio Università-Imprese della Fondazione CRUI.
- Gaebel M. & Zhang T. (2018), *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*, European University Association (EUA), Brussels.
- Gaudin C. & Chaliès S. (2015), “Video viewing in teacher education and professional development: a literature review”, *Educational Research Review*, 16, pp. 41-67.
- Gaudin C., Flandin S., Ria L. & Chaliès S. (2014), “An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers’ teaching activity: normative versus developmental approaches”, *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 14(2), pp. 21-50.
- Gentile M. (2021), “Comunicare feedback in classe. Effetti di due strategie video-based di formazione dei docenti”, in S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 703-713), Pensa MultiMedia, Lecce.
- Gentile M. & Tacconi G. (2016), “Visione professionale e video-riprese di azioni d’insegnamento: una rassegna sul costruito e sugli approcci formativi”, *Formazione & Insegnamento*, 3, pp. 243-261.
- Giovannini M.L. (a cura di) (2010), *Insegnare all’Università. Modelli di formazione in Europa*, CLUEB, Bologna.
- Giovannini M.L. & Rosa A. (2012), “La valutazione di impatto dei progetti di formazione all’insegnamento dei docenti universitari: quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche?”, *Italian Journal of Educational Research*, 8, pp. 93-104.
- Gola G. (2021), *Video-analisi. Metodi, prospettive e strumenti per la ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Golding A. & Adam L. (2016), “Evaluate to improve: useful approaches to student evaluation”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), pp. 1-14.

- Goodwin C. (1994), “Professional vision”, *American Anthropologist*, 96, pp. 606-633.
- Gotwals A.W., Philhower J., Cisterna D. & Bennett S. (2015), “Using video to examine formative assessment practices as measures of expertise for mathematics and science teachers”, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, pp. 405-423.
- Grimsmæth G. & Hallås B.O. (2015), “Lesson study model: the challenge of transforming a global idea into local practice”, *Policy Futures in Education*, 14(1), pp. 109-122.
- Grión V. & Pagani V. (2017), “Autovalutazione all’università: una ricerca con studenti universitari spagnoli e italiani”, in A.M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 585-598), Pensa MultiMedia, Lecce.
- Grión V. & Serbati A. (a cura di) (2018), *Valutare l’apprendimento o valutare per l’apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all’Università*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Grión V., Serbati A., Tino C. & Nicol D. (2017), “Ripensare la teoria della valutazione e dell’apprendimento all’università: un modello per implementare pratiche di peer review”, *Italian Journal of Educational Research*, 19, pp. 210-224.
- Grión V. & Tino C. (2018), “Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari”, *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), pp. 38-55.
- Guglielmi D., Luppi E., Neri B., Sangiorgi E., Salomoni P. & Vannini I. (2020), “La ricerca formazione per l’innovazione della didattica universitaria”, in A. Lotti & P.A. Lampugnani (a cura di), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 133-147), Genova University Press, Genova.
- Hamel C. & Viau-Guay A. (2019), “Using video to support teachers’ reflective practice: a literature review”, *Cogent Education*, 6:1, 1673689.
- Harvey L. & Williams J. (2010), “Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two)”, *Quality in Higher Education*, 16(2), pp. 81-113.
- Hatch T. & Grossman P.L. (2009), “Learning to look beyond the boundaries of representation: using technology to examine teaching”, *Journal of Teacher Education*, 60(1), pp. 70-85.
- Hativa N., Barak R. & Simhi E. (2001), “Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies”, *Journal of Higher Education*, 72(6), pp. 699-729.
- Hattie J. (2009), *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London (UK).
- Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento.
- Hattie J. & Timperley H. (2007), “The power of feedback”, *Review of Educational Research*, 77, pp. 81-112.

- Haynes S.N., Richard D.C.S. & Kubany E.S. (1995), "Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods", *Psychological Assessment*, 7(3), pp. 238-247.
- Ho A., Watkins D. & Kelly M. (2001), "The conceptual change approach to improving teaching and learning: an evaluation of a Hong Kong staff development programme", *Higher Education*, 42(2), pp. 143-169.
- Hubbal H., Collins J. & Pratt D. (2005), "Enhancing reflective teaching practices: implications for faculty development programs", *Canadian Journal of Higher Education*, 35(3), pp. 57-81.
- Jacobs V.R., Lamb L.L. & Philipp R.A. (2010), "Professional noticing of children's mathematical thinking", *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), pp. 169-202.
- Johnson W.D. (1967), "Microteaching. A medium in which to study teaching", *High School Journal*, 51(2), pp. 86-92.
- Kaiser G., Busse A., Hoth J., König J. & Blömeke S. (2015), "About the complexities of video-based assessments: theoretical and methodological approaches to overcoming shortcomings of research on teachers' competence", *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), pp. 369-387.
- Kalman A. (2008), *Case studies in the development and qualification of the university teachers in Europe*, NETTLE Project Publications, Southampton, UK.
- Kember D., Ma R. & McNaught C. (2006), *Excellent university teaching*, The Chinese University Press, Hong Kong.
- Kember D., Leung D. & Rosa M. (2007), "Characterizing learning environments of nurturing generic capabilities in higher education", *Research in Higher Education*, 48(5), pp. 609-632.
- Kember D. & McNaught C. (2007), *Enhancing university teaching*, Routledge, London and New York.
- Kern B., Mettetal G., Dixson M.D. & Morgan R.K. (2015), "The role of SoTL in the Academy: Upon the 25th anniversary of Boyer's 'Scholarship Reconsidered'", *Journal of the Scholarship for Teaching and Learning*, 15(3), pp. 1-14.
- Kersting N. (2008), "Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teacher' knowledge of teaching mathematics", *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), pp. 845-861.
- Kersting N., Givvin K.B., Thompson B., Santagata R. & Stigler J. (2012), "Measuring usable knowledge: teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning", *American Education Research Journal*, 49(3), pp. 568-589.
- King A. (1993), "From sage on the stage to guide on the side", *College Teaching*, 41(1), pp. 30-35.
- Kleinknecht M. & Gröschner A. (2016), "Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: results of an online- and video-based intervention study", *Teaching and Teacher Education*, 59, pp. 45-56.

- Klemenčič M. (2017), "From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education", *Higher Education Policy*, 30, pp. 69-85.
- Klenowski V. (2009), "Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), pp. 263-268.
- Kloos C.D. *et alii* (2021), "PROF-XXI: Teaching and Learning Centers to support the 21st century professor", in *2021 World Engineering Education Forum/Global Engineering Deans Council (WEEF/GEDC)*, pp. 447-454.
- Kluger A.N. & DeNisi A. (1996), "The effects of feedback intervention on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory", *Psychological Bulletin*, 119(2), pp. 254-284.
- Knight P.T. (2002), "Summative assessment in Higher Education: practices in disarray", *Studies in Higher Education*, 27(3), pp. 275-286.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- König J., Blömeke S., Klein P., Suhl U., Busse A. & Kaiser G. (2014), "Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach", *Teaching and Teacher Education*, 38, pp. 76-88.
- König J., Santagata R., Scheiner T., Adleff A.K., Yang X. & Kaiser G. (2022), "Teacher noticing: a systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice", *Educational Research Review*, 36, pp. 1-18.
- Larson L.R. & Lovelace M.D. (2013), "Evaluating the efficacy of questioning strategies in lecture-based classroom environments: are we asking the right questions?", *Journal on Excellence in College Teaching*, 24(1), pp. 105-122.
- Leblanc S. & Seve C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche et Formation*, 70(2), pp. 47-60.
- Leblanc S. & Veyrunes P. (2011) "Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante", *Recherche & Formation*, 68, pp. 139-152.
- Lewis C., Perry R. & Hurd J. (2004), "A deeper look at lesson study", *Educational Leadership*, 61(5), pp. 18-22.
- Liu N.F. & Carless D. (2006), "Peer feedback: the learning element of peer assessment", *Teaching in Higher Education*, 11(3), pp. 279-290.
- Livingston C. & Borko H. (1989), "Expert-novice differences in teaching: a cognitive analysis and implications for teacher education", *Journal of Teacher Education*, 40(4), pp. 36-42.
- López-Pastor V. & Sicilia-Camacho A. (2016), "Formative and shared assessment in Higher Education. Lessons learned and challenges for the future", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), pp. 77-97.
- Lotti A. & Lampugnani P.A. (a cura di) (2020), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, Genova University Press, Genova.

- Lotti A., Serbati A., Doria B., Picasso F. & Felisatti E. (2022), "Teaching and Learning Centre: una lettura analitica degli elementi costitutivi", *Formazione & Insegnamento*, 20(2), pp. 75-88.
- Lotti *et alii* (a cura di) (2023), *Faculty Development: la via italiana*, Genova University Press, Genova.
- Lumbelli L. (1986), "Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia", in E. Becchi & B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133), FrancoAngeli, Milano.
- Lumbelli L. (2006), "Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale", in A. Bondioli (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia* (pp. 25-60), FrancoAngeli, Milano.
- Luppi E. & Benini S. (2017), "Valutare le strategie di apprendimento negli studenti universitari: primi risultati di una ricerca valutativa condotta all'Università di Bologna", *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, pp. 99-127.
- Maher C.A., Landis J.H. & Palius M.F. (2014), "Teachers can learn to attend to students' reasoning using videos as a tool", *Issues in Teacher Education*, 23(1), pp. 31-47.
- Major L. & Watson S. (2018), "Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities", *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), pp. 49-68.
- Maltinti C. (2014), "Il Lesson Study giapponese: un efficace modello cross-cultural", *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 14(2), pp. 87-97.
- Mangione G.R. & Rosa A. (2017), "Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe", *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 17, pp. 120-143.
- Marsh H.W. (1994), *Students' Evaluation of Educational Quality (SEEQ): A multidimensional rating instrument of students' perceptions of teaching effectiveness*, University of Western Sydney Self Research Centre, Sydney (AU).
- Marsh B. & Mitchell N. (2014), "The role of video in teacher professional development", *Teacher Development*, 18(3), pp. 403-417.
- Marzano R.J., Pickering D.J. & Pollock, J.E. (2001), *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*, Ascd, Alexandria, Va.
- McKevitt C.T. (2016), "Engaging students with self-assessment and tutor feedback to improve performance and support assessment capacity", *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(1), pp. 1-20.
- Meyer F. (2012), "Les videos d'exemples de pratique pour susciter le changement", *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(2), pp. 1-23.
- Michalsky T. (2014), "Developing the SRL-PV assessment scheme: preservice teachers' professional vision for teaching self-regulated learning", *Studies in Educational Evaluation*, 43, pp. 214-229.

- Micheletta S. (2014), “La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, pp. 219-244.
- Milawati M. (2017), “Teacher questioning as a formative assessment strategy in EFL context”, *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2(2), pp. 117-134.
- Montalbetti K. (2018), “Assessment for learning nel contesto universitario”, *Italian Journal of Educational Research*, 20, pp. 111-124.
- Ndoye A. (2017), “Peer/self-assessment and student learning”, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), pp. 255-269.
- Nicol D.J. & MacFarlane-Dick D. (2004), *Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice*, http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D_SENLEF_model.doc
- 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), pp. 199-218.
- Nicol D., Thomson A. & Breslin C. (2014), “Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), pp. 102-122.
- Nijhuis J., Segers M. & Gijssels W. (2008), “The extent of variability in learning strategies and students’ perceptions of the learning environment”, *Learning and Instruction*, 18(2), pp. 121-134.
- OECD (2005), *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2012), *Fostering quality teaching in higher education: policies and practices. An IMHE guide for higher education institutions*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- O’Keeffe L., Rosa A., Vannini I. & White B. (2020), “Promote Informal Formative Assessment practices in Higher Education: the potential of video analysis as a training tool”, *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 20(1), pp. 43-61.
- O’Keeffe L. & White B. (2022), “Supporting Mathematics pre-service teacher reflection with 360degree video and the knowledge quartet”, *Australian Journal of Teacher Education*, 47(3), pp. 57-71.
- Oliveira A.W. (2010), “Improving teacher questioning in science inquiry discussions through professional development”, *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), pp. 422-453.
- Pacetti E., Fabbri M. & Rosa A. (2022), “Promuovere qualità nella didattica universitaria: la videoanalisi per riconoscere, riflettere e progettare pratiche di Informal Formative Assessment (IFA)”, in L. Perla, V. Vinci (a cura di), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università* (pp. 325-336), FrancoAngeli, Milano.

- Palinscar A.S. (1998), "Social constructivist perspectives on teaching and learning", *Annual Review of Psychology*, 49, pp. 345-375.
- Panadero E. & Jonsson A. (2013), "The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review", *Educational Research Review*, 9, pp. 129-144.
- Panadero E., Jonsson A. & Botella J. (2017), "Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: four meta-analyses", *Educational Research Review*, 22, pp. 74-98.
- Pedone F. & Ferrara G. (2014), "La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching", *Italian Journal of Educational Research*, 13, pp. 85-97.
- Pérez-Torregrosa A.B., Díaz-Martín C. & Ibáñez-Cubillas P. (2017), "The use of video annotation tools in teacher training", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, pp. 458-464.
- Perla L. (2022), "Innovazione e professionalità docente nel contesto dell'Higher Education", in L. Perla, V. Vinci (a cura di), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università* (pp. 17-42), FrancoAngeli, Milano.
- Perla L. & Vinci V. (2021), "Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba", *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, Special Issue, pp. 11-30.
- Perla L. & Vinci V. (a cura di) (2022), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*, FrancoAngeli, Milano.
- Piazza R. & Rizzari S. (2020), "Sviluppo delle competenze professionali e qualità della didattica universitaria: la peer review come formazione partecipata", *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), pp. 62-77.
- Picci P. (2012), "Video annotazione per la formazione degli insegnanti. I risultati di due ricerche empiriche svolte in Italia", *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 12(79), pp. 84-91.
- Plöger W., Scholl D. & Seifert A. (2018), "Bridging the gap between theory and practice. The effective use of videos to assist the acquisition and application of pedagogical knowledge in preservice teacher education", *Studies in Educational Evaluation*, 58, pp. 197-204.
- Popham W.J. (2008), *Transformative assessment*, ASCD, Alexandria, Virginia.
- Postareff L. & Lindblom-Ylänne S. (2008), "Variation in teachers' descriptions of teaching: broadening the understanding of teaching in higher education", *Learning and Instruction*, 18(2), pp. 109-120.
- Prosser M., Ramsden P., Trigwell K. & Martin E. (2003), "Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning", *Studies in Higher Education*, 28(1), pp. 37-48.
- Qashoa S.H. (2013), "Effects of teacher question types and syntactic structures on EFL classroom interaction", *International Journal of Social Sciences*, 7(1), pp. 52-62.
- Quinn J. (2013), *Drop-out and completion in Higher Education in Europe among students from underrepresented groups. NESET report*, <http://nesetweb.eu/wp->

- content/uploads/2015/09/2013-Drop-out-and-Completion-in-Higher-Education-in-Europe-among-students-from-underrepresented-groups.pdf
- Ricchiardi P. (2019), “Verso un insegnamento *student-centered*”, in C. Coggi (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 54-90), FrancoAngeli, Milano.
- Rich P.J. & Hannafin M. (2009), “Video annotation tools: technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection”, *Journal of Teacher Education*, 60(1), pp. 52-67.
- Roche L., Rolland C. & Cunningham I. (2023), “L’utilisation de la vidéo 360° dans la formation professionnelle des enseignants: une synthèse des connaissances”, *Médiations & Médiatisations*, 15, pp. 33-49.
- Roostini K.E. (2011), “A reflection on teacher questioning types”, *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), pp. 10-24.
- Rosa A. (2021), “Videoanalisi e formazione dei docenti universitari: un sistema per l’osservazione di pratiche di Informal Formative Assessment”, in P. Lucisano (a cura di), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 431-449), Pensa MultiMedia, Lecce.
- Rosaen C.L., Lundeberg M., Cooper M., Fritzen A. & Terpstra M. (2008), “Noticing Noticing. How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences?” *Journal of Teacher Education*, 59(4), pp. 347-360.
- Rosaen C., Lundeberg M., Terpstra M., Cooper M., Fu J. & Niu R. (2010), “Seeing through a different lens: what do interns learn when they make video cases of their own teaching?”, *The Teacher Educator*, 45(1), pp. 1-22.
- Roth K.J., Bintz J., Wickler N.I.Z., Hvidsten C., Taylor J., Beardsley P.M., Caine A. & Wilson C.D. (2017), “Design principles for effective video-based professional development”, *International Journal of STEM Education*, 4:31, pp. 1-24.
- Ruiz-Primo M.A. (2011), “Informal formative assessment: the role of instructional dialogues in assessing students’ learning”, *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), pp. 15-24.
- Ruiz-Primo M.A. & Furtak E.M. (2004), *Informal formative assessment of students’ understanding of scientific inquiry*, CSE Report 639, Center for the Study of Evaluation, University of California.
- Ruiz-Primo M.A. & Furtak E.M. (2006), “Informal formative assessment and scientific inquiry: exploring teachers’ practices and student learning”, *Educational Assessment*, 11(3&4), pp. 205-235.
- Ruiz-Primo M.A. & Furtak E.M. (2007), “Exploring teachers’ informal formative assessment practices and students’ understanding in the context of scientific inquiry”, *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), pp. 57-84.
- Sadler R. (1989), “Formative assessment and the design of instructional systems”, *Instructional Science*, 18, pp. 119-144.
- Sahin A. & Kulm G. (2008), “Sixth grade mathematics teachers’ intentions and use of probing, guiding, and factual questions”, *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), pp. 221-241.

- Sandretto S., Kane R. & Heath C. (2002), "Making the tacit explicit: a teaching intervention programme for early career academics", *International Journal for Academic Development*, 7(2), pp. 135-145.
- Santagata R. (2010), "Learning from teaching: why analysis abilities are an important component of teacher knowledge", in *What do teachers need to know and be able to do in tomorrow's schools?* (pp. 73-80), Pearson Education, Albuquerque, NM.
- Santagata R. (2012), "Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti", *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 12(79), pp. 58-63.
- Santagata R. & Angelici G. (2010), "Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching", *Journal of Teacher Education*, 61(4), pp. 339-349.
- Santagata R. & Guarino J. (2011), "Using video to teach future teachers to learn from teaching", *ZDM Mathematics Education*, 43(1), pp. 133-145.
- Santagata R., König J., Scheiner T., Nguyen H., Adleff A.K., Yang X. & Kaiser G. (2021), "Mathematics teacher learning to notice: a systematic review of studies of video-based programs", *ZDM Mathematics Education*, 53(1), pp. 119-134.
- Santagata R., Zannoni C. & Stigler J.W. (2007), "The role of lesson analysis in pre-service teacher education: an empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience", *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(2), pp. 123-140.
- Santagata R. & Yeh C. (2014), "Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: evidence from a video- and practice-based approach", *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(6), pp. 491-514.
- Scarinci A. & Dipace A. (2019), "Formazione pedagogica per l'insegnamento: il nuovo profilo professionale del docente universitario", in A. Dipace, V. Tamborra (a cura di), *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 19-36), FrancoAngeli, Milano.
- Schneider M. & Preckel F. (2017), "Variables associated with achievement in Higher Education: a systematic review of meta-analyses", *Psychological Bulletin*, 143(6), pp. 565-600.
- Schoenfeld A.H. (2018), "Video analyses for research and professional development: the teaching for robust understanding (TRU) framework", *ZDM Mathematics Education*, 50(1), pp. 491-506.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Scott S.E., Kucan L., Correnti R. & Miller L.A. (2013), "Using video records to mediate teaching interns' critical reflection", *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(1), 119-145.
- Scriven M. (1967), "The methodology of evaluation", in R.W. Tyler, R.M. Gagné & M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83), Rand McNally, Chicago.

- Seago N. (2004), "Using video as an object of inquiry mathematics teaching and learning", n J. Brophy (ed.), *Using video in teacher education* (pp. 259-285), Advances in Research on Teaching, Amsterdam.
- Seidel T. & Stürmer K. (2014), "Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers", *American Educational Research Journal*, 51(4), pp. 739-771.
- Seidel T., Blomberg G. & Renkl A. (2013), "Instructional strategies for using video in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 34, pp. 56-65.
- Seidel T., Rimmele R. & Prenzel M. (2005), "Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning", *Learning and Instruction*, 15, pp. 539-556.
- Seidel T., Stürmer K., Blomberg G., Kobarg M. & Schwindt K. (2011), "Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?", *Teaching and Teacher Education*, 27(2), pp. 259-267.
- Semeraro R. (2011), "L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione", *Italian Journal of Educational Research*, 7, pp. 97-106.
- Serbati A., Grion V. & Fanti M. (2019), "Caratteristiche del *peer feedback* e giudizio valutativo in un corso universitario blended", *Italian Journal of Educational Research*, Special Issue, pp. 115-137.
- Sezen-Barrie A. & Kelly G.J. (2017), "From the teacher's eyes: facilitating teachers noticing on informal formative assessments (IFAs) and exploring the challenges to effective implementation", *International Journal of Science Education*, 39(2), pp. 181-212.
- Shavelson R.J., Black P.J., Wiliam D. & Coffey J. (2003), *On linking formative and summative functions in the design of large-scale assessment systems*, Stanford University, Stanford.
- Shavelson R.J., Young D.B., Ayala C.C., Brandon P.R., Furtak E.M., Ruiz-Primo M.A., Tomita M.K. & Yin Y. (2008), "On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: a collaboration between curriculum and assessment developers", *Applied Measurement in Education*, 21(4), pp. 295-314.
- Sherin M.G. (2007), "The development of teachers' professional vision in video clubs", in R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-395), Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Sherin M.G. & Han S.Y. (2004), "Teacher learning in the context of a video club", *Teaching and Teacher Education*, 20(2), pp. 163-183.
- Sherin M.G. & Russ R.S. (2014), "Teacher noticing via video: the role of interpretive frames", in B. Calandra, P.J. Rich (eds.), *Digital video for teacher education. Research and practice* (pp. 3-20), Routledge, New York.
- Sherin M.G. & van Es E.A. (2005), "Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions", *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), pp. 475-491.
- Sherin M.G. & van Es E.A. (2009), "Effects of Video Club participation on teachers' professional vision", *Journal of Teacher Education*, 60(1), pp. 20-37.

- Skelton A. (2004), "Understanding 'teaching excellence' in higher education: A critical evaluation of the National Teaching Fellowships Scheme", *Studies in Higher Education*, 29(4), 451-468.
- Steinert Y. (2010), "Faculty development: From workshops to communities of practice", *Medical Teacher*, 32(5), pp. 425-428.
- Stigler J.W., Gallimore R. & Hiebert J. (2000), "Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: examples and lessons from the TIMSS video studies", *Educational Psychologist*, 35(2), pp. 87-100.
- Stockero S.L. (2008), "Differences in preservice mathematics teachers' reflective abilities attributable to use of a video case curriculum", *Journal of Technology & Teacher Education*, 16(4), pp. 483-509.
- Stürmer K. & Seidel T. (2017), "A standardized approach for measuring teachers' professional vision: the Observer research tool", in E.O. Schack, M.H. Fisher, J.A. Wilhelm (eds.), *Teacher noticing: bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 359-380), Springer, Cham.
- Stürmer K., Seidel T. & Schäfer S. (2013), "Changes in professional vision in the context of practice", *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44(3), pp. 339-355.
- Tacconi G. & Gentile M. (2017), *Il feedback formativo come strategia di gestione inclusiva della classe*, https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/2017_-_04_-_gestione_della_classe_e_feedback_formativo.pdf
- Tekumru-Kisa M. & Stein M.K. (2017), "A framework for planning and facilitating video-based professional development", *International Journal of STEM Education*, 4:28, pp. 1-18.
- Tore R. & Peretti D. (2020), "Formare gli accademici all'uso della valutazione formativa, costruttiva, trasformativa dell'apprendimento", *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 20(1), pp. 30-42.
- Torrance H. (2012), "Formative assessment at the crossroads: conformance, deformative and transformative assessment", *Oxford Review of Education*, 38(3), pp. 323-342.
- Trigwell K., Prosser M. & Waterhouse F. (1999), "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning", *Higher Education*, 37, pp. 57-70.
- Trigwell K., Caballero Rodriguez K. & Han F. (2012), "Assessing the impact of a university teaching development programme", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(2), pp. 499-511.
- Trincherò R. (2017), "Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza", *Formazione & Insegnamento*, 2, pp. 113-125.
- Trincherò R. (2019), "Didattica per competenze in Università", in C. Coggi (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 91-118), FrancoAngeli, Milano.
- Trincherò R. (2020), "Il ruolo dell'autovalutazione degli apprendimenti nella formazione universitaria. Spunti dalla ricerca sul campo", *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 20(1), pp. 93-114.

- Trincherò R. (2021), *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*, QuiEdit, Verona.
- Trincherò R. (2023), "Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti", *Pedagogia oggi*, 21(1), pp. 108-117.
- Tripp T.R. & Rich P.J. (2012), "The influence of video analysis on the process of teacher change", *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 728-739.
- Trow M. (2000), *From mass higher education to universal access*, Research and Occasional Paper Series, Center for Studies in Higher Education (CSHE), University of California, Berkeley.
- Truffelli E. & Rosa A. (2019), "Peer feedback individuale e di gruppo: uno studio empirico sull'utilità percepita in un corso universitario sulla valutazione", *Italian Journal of Educational Research*, Special Issue, pp. 157-176.
- van Es E.A. (2010), "Viewer discussion is advised. Video clubs focus teacher discussion on student learning", *JSD*, 31(1), pp. 54-58.
- van Es E.A. (2010), "A framework for learning to notice student thinking", in M. Sherin, V. Jacobs, R. Philipp (eds.), *Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers' eyes* (pp. 134-151), Routledge, New York.
- van Es E.A. & Sherin M.G. (2002), "Learning to notice: scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions", *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), pp. 571-596.
- van Es E.A. & Sherin M.G. (2008), "Mathematics teachers' 'learning to notice' in the context of a video club", *Teaching and Teacher Education*, 24(2), pp. 244-276.
- van Es E.A. & Sherin M.G. (2010), "The influence of video clubs on teachers' thinking and practice", *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(2), pp. 155-176.
- van Es E.A. & Sherin M.G. (2017), "Bringing facilitation into view", *International Journal of STEM Education*, 4:32, pp. 1-6.
- van Es E.A., Tunney J., Goldsmith L.T. & Seago N. (2014), "A framework for the facilitation of teachers' analysis of video", *Journal of Teacher Education*, 65(4), pp. 340-356.
- Vinci V. (2022), "Faculty Development: elementi di formalizzazione dal caso studio dell'Università Mediterranea", in L. Perla, V. Vinci (a cura di), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università* (pp. 355-371), FrancoAngeli, Milano.
- Voerman L., Meijer P.C., Korthagen F.A.J. & Simons R.J. (2012), "Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education", *Teaching & Teacher Education*, 28(8), pp. 1107-1115.
- Weimer M. (2002), *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*, Jossey-Bass, San Francisco (CA).
- West R.E., Rich P., Shepherd C., Hannafin M. & Recesso A. (2009), "Supporting induction teachers' development using performance-based video evidence: a case study", *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(3), pp. 369-391.
- Wiggins G. (2012), "Seven keys to effective feedback", *Feedback for Learning*, 70(1), pp. 10-16.

- Wiliam D. (2011), "What is assessment for learning?", *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), pp. 3-14.
- Wiliam D. & Thompson M. (2007), "Integrating assessment with learning: what will it take to make it work?", in C.A. Dwyer (ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82), Erlbaum, New York.
- Winne P.H. & Butler D.L. (1994), "Student cognition in learning from teaching", in T. Husen & T. Postlewaite (eds.), *International encyclopaedia of education* (2nd ed., pp. 5738-5745), Pergamon, Oxford (UK).
- Wolffensperger Y. & Patkin D. (2011), "Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), pp. 16-33.
- Wong R. (2010), "Classifying teacher questions in EFL classrooms: question types and their proper use, *TESOL in Context*, 20(1), pp. 37-57.
- Yorke M. (2003), "Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice", *Higher Education*, 45(4), pp. 477-501.
- Yorke M. (2011), "Summative assessment: dealing with the 'measurement fallacy'", *Studies in Higher Education*, 36(3), pp. 251-273.
- Young S. & Shaw D.G. (1999), "Profile of effective college and university teachers", *Journal of Higher Education*, 70(6), pp. 670-686.
- Zhang M., Lundeberg M., McConnel T.J., Koehler M.J. & Eberhardt J. (2010), "Using questioning to facilitate discussion of science teaching problems in teacher professional development", *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 4(1), pp. 57-82.
- Zhang M., Lundeberg M., Koehler M.J. & Eberhardt J. (2011), "Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development", *Teaching and Teacher Education*, 27(2), pp. 454-462.

Ringraziamenti

A conclusione del volume è doveroso rivolgere alcuni ringraziamenti a coloro che, in modi diversi ma tutti importanti, hanno contribuito alla realizzazione del progetto da cui è scaturita questa pubblicazione.

Un sentito ringraziamento va innanzitutto a Ira Vannini, con cui ho condiviso l'esperienza di coordinamento del progetto, e alle colleghe e ai colleghi del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna che hanno preso parte al percorso di ricerca e collaborato alla realizzazione del corso pilota: Andrea Ciani, Maurizio Fabbri, Consuelo Mameli, Licia Masoni, Elena Pacetti e Alessandro Soriani.

Grazie anche alle colleghe e ai colleghi della School of Education della University of California Irvine e della School of Education della University of South Australia – in particolare Rossella Santagata (UCI) e Amie Albrecht, Lisa O'Keeffe e Bruce White (UniSA) – che hanno collaborato al progetto e contribuito a consolidarne l'impianto teorico e metodologico, condividendo le loro competenze ed esperienze inerenti all'uso della videoanalisi per la formazione dei docenti.

Un doveroso ringraziamento va poi allo staff del Laboratorio di Media Education (MELA) per la preziosa collaborazione nelle riprese effettuate all'interno delle aule e nella predisposizione del video repository. Un grazie particolare ad Andrea Reggiani e Domenico Toto per l'indispensabile supporto anche nell'implementazione della piattaforma per la videoanalisi e per l'assistenza tecnica durante il corso pilota.

Grazie anche a Chiara Varlaro, che in qualità di studentessa tirocinante a supporto del progetto ha coadiuvato il gruppo di ricerca nell'organizzazione e preparazione del corso.

Un sentito ringraziamento va poi alle colleghe e ai colleghi italiani e stranieri che hanno accettato l'invito a far parte del Panel di esperti coinvolti nella validazione del framework per la videoanalisi definito nell'ambito del

progetto, nonché alle docenti e ai docenti che si sono resi disponibili a farsi riprendere durante lo svolgimento di alcune lezioni.

Un ringraziamento speciale va infine alle colleghe e ai colleghi del Dipartimento di Ingegneria Civile, Chimica, Ambientale e dei Materiali (DI-CAM) dell'Università di Bologna che hanno preso parte al corso di formazione pilota, mostrando grande interesse e partecipazione e fornendo feedback preziosi per il monitoraggio e il miglioramento della proposta formativa.

*Università: Didattica, Valutazione, Professionalità docente/University:
Teaching, Assessment and Professional Development*
Open Access - diretta da E. Felisatti, P. Limone, A. Serbati

Ultimi volumi pubblicati:

SERGIO BELLANTONIO, ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO, *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria* (E-book).

LOREDANA PERLA, VIVIANA VINCI (a cura di), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università* (E-book).

ETTORE FELISATTI, RENATA CLERICI (a cura di), *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani* (E-book).

ANNA DIPACE, VALERIA TAMBORRA (a cura di), *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (E-book).

RENATA CLERICI, LORENZA DA RE, ANNA GIRALDO, SILVIA MEGGIOLARO, *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia* (E-book).

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169307

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

L'esigenza di un rinnovamento della didattica universitaria in direzione di un approccio *student-centred* è stata posta al centro dell'agenda politica internazionale in materia di *higher education*, configurando un profondo cambiamento del ruolo del docente rispetto a modelli di azione didattica consolidati nel tempo e tradizionalmente improntati alla trasmissione dei saperi. In relazione al perseguimento di tale obiettivo strategico, identificato come principale *mission* dei sistemi di istruzione superiore europei nell'ambito del Processo di Bologna, un ruolo chiave è stato conseguentemente assegnato all'implementazione di programmi e interventi formativi volti a sostenere i docenti universitari in questo processo di cambiamento, offrendo loro opportunità di sviluppo professionale sui temi della didattica in una logica di valorizzazione e pieno riconoscimento dell'insegnamento come dimensione fondamentale della professione accademica.

Entro tale cornice politico-istituzionale – che ha alimentato un dibattito sempre più intenso e articolato sulla qualità della didattica all'università e sull'individuazione di approcci e pratiche efficaci di *faculty development* – si inquadra il percorso di ricerca presentato in questo volume, promosso dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e finalizzato a mettere a punto e testare un modello di intervento formativo basato su metodologie di videoanalisi per promuovere le competenze didattiche dei docenti universitari, con particolare riferimento all'integrazione di strategie di *formative assessment* nei processi di insegnamento-apprendimento.

Gli esiti della ricerca offrono interessanti suggestioni e indicazioni sulle potenzialità della videoanalisi in contesti di sviluppo professionale dei docenti universitari e sulle condizioni che, in tali contesti, possono favorire l'efficacia di percorsi formativi *video-based*, aprendo a ulteriori prospettive di indagine e approfondimento sull'uso della videoanalisi come dispositivo formativo a sostegno della qualificazione della professionalità docente e dell'innovazione della didattica nell'istruzione superiore.

Alessandra Rosa è professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna. I suoi principali temi di ricerca riguardano la valutazione degli apprendimenti in contesti scolastici e universitari, con un focus sulle strategie di *formative assessment*, e la formazione della professionalità docente nell'ambito delle competenze valutative, anche con metodologie di videoanalisi.