

7

Collana Psychology
& Education

DIDATTICHE E DIDATTICA UNIVERSITARIA

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

a cura di
Gaetano Domenici



Roma TrE-Press
2022

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

DIDATTICHE E DIDATTICA UNIVERSITARIA

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

a cura di
Gaetano Domenici

7

Collana Psychology & Education



Roma TriE-Press

2022

Direzione:

Valeria Biasci, Università “Roma Tre”

Comitato scientifico:

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

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e grafica: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

Adam, ChaletComprime-MilanEighty, Minion Pro-Regular, CeraBasic-Regular (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, luglio 2022

ISBN: 979-12-5977-089-9

<http://romatrepress.uniroma3.it>

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



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

Regolamento della Collana

Psychology & Education

I. Denominazione

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

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

II. Finalità

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

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

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

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

Qualified empirical and theoretical contributions are accepted.

The accepted contributions focus on the following theme areas:

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

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

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.

Indice

Presentazione	15
INTERVENTI	17
Luca Pietromarchi, <i>Rettore Università degli Studi Roma Tre</i>	19
Eugenio Gaudio, <i>già Rettore Sapienza Università di Roma</i>	21
Pasquale Basilicata, <i>Direttore Generale Università degli Studi Roma Tre</i>	25
Massimiliano Fiorucci, <i>Direttore Dipartimento di Scienze della Formazione, Roma Tre</i>	29
Massimiliano Smeriglio, <i>Deputato europeo, membro della Commissione Cultura</i>	33
Mariya Gabriel, <i>Commissaria europea per la Cultura e l'Istruzione</i>	37
Considerazioni introduttive	
Dalla didattica emergenziale ad una didattica integrata. Risorse digitali e qualificazione dei processi educativi di <i>Gaetano Domenici</i>	39
PARTE PRIMA	
UNIVERSITÀ E CONTESTO EDUCATIVO ATTUALE	
Il Progetto <i>Futures of Education</i> Unesco di <i>Noah Sobe</i>	59
Pandemia e modello di sviluppo. La formazione come pilastro strategico del cambiamento nell'Unione Europea di <i>Massimiliano Smeriglio</i>	63
La didattica universitaria: necessità di rinnovamento strutturale e impatto della crisi Covid-19. Profili italiani ed europei di <i>Francesca Cantù</i>	67
Per un corretto uso dei dati nella didattica online di <i>Elisa Giomi</i>	81
Università e sostenibilità. Dalle azioni individuali all'impegno di rete di <i>Gabriella Calvano</i>	85

PARTE SECONDA

LA DIDATTICA: TEORIE E IMPLICAZIONI OPERATIVE

La rinnovata centralità delle evidenze empiriche. Per una qualificazione della formazione online a seguito dell'emergenza pandemica. Note introduttive. di <i>Valeria Biasi</i>	95
Università in cambiamento e empowerment didattico dei docenti. La formazione Iridi in DaD a seguito del lockdown. Esiti di efficacia di <i>Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Federica Emanuel</i>	101
La scuola ai tempi del Covid: riconoscere la crisi, approfittare delle opportunità di <i>Fabio Lucidi</i>	113
È possibile costruire online una comunità di studio a livello universitario? A quali condizioni? di <i>Michele Pellerey</i>	119
Didattica universitaria come questione fondante di una università inclusiva di alta qualità di <i>Giuseppe Spadafora</i>	125
Per una didattica (anche a distanza) universitaria inclusiva e di ricerca di <i>Guido Benvenuto</i>	139
DaD e il modello Torino del decentramento coordinato di <i>Barbara Bruschi</i>	147
Didattica universitaria e preparazione professionale dei docenti: prospettive e approcci metodologici e valutativi delle azioni di <i>faculty development</i> di <i>Anna Serbati, Ettore Felisatti</i>	155
Il Progetto "Nessuno resta indietro" per sostenere gli alunni fragili e promuovere le competenze dei futuri insegnanti di <i>Paola Ricchiardi, Cristina Coggi</i>	165

PARTE TERZA

FORMAZIONE ONLINE: ESPERIENZE, RICERCHE, DATI,
EVIDENZE

Didattica digitale integrata nella scuola e nell'università di <i>Massimo Margottini</i>	179
La didattica online nel periodo di emergenza da Covid-19: rileva- zione di aspettative, punti di forza e criticità ad opera di docenti e studenti universitari di <i>Elisa Cavicchiolo, Valeria Biasi, Conny De Vincenzo, Nazarena Patrizi</i>	189
La didattica universitaria alla prova del <i>lockdown</i> da Covid-19 di <i>Paolo Maria Ferri</i>	211
<i>Deep Understanding</i> . Il controllo della comprensione degli studenti nella formazione universitaria, a distanza e in presenza di <i>Roberto Trincherò</i>	223
La didattica come risorsa strategica di sistema per l'inclusione di <i>Lucia Chiappetta Cajola</i>	235
Lo spazio-tempo formativo tra distanza e presenza: risultati di ri- cerca e spunti di riflessione di <i>Giuseppe Ritella</i>	255
Il ruolo dell'azione didattica al tempo del Covid-19 di <i>Mariolina Ciarnella</i>	263
Indagine sulla "Didattica a distanza al tempo del Covid-19" nelle scuole italiane. La prospettiva degli insegnanti di <i>Stefania Nirchi</i>	269
Didattica a distanza e valutazione scolastica. Stato dell'arte e nuove prospettive di <i>Savina Cellamare</i>	285
Quello che mi è piaciuto e quello che non mi è piaciuto della DaD: insegnanti e studenti a confronto nel percorso di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma di <i>Giusi Castellana</i>	293

Didattica a distanza e relazione educativa. Riflessioni e prospettive future partendo dall'emergenza di <i>Lisa Stillo</i>	301
PRESENTAZIONE DEL N. 21 DEL JOURNAL ECPS GIUGNO 2020: E-LEARNING E FORMAZIONE TERZIARIA	
Metodi autobiografici, pensiero computazionale e e-learning di <i>Gabriella Aleandri, Emanuele Consoli, Virginia Caliciotti</i>	315
Creatività, tecnologie e formazione universitaria durante la pademia. Una esperienza di didattica laboratoriale di <i>Fabio Bocci, Gianmarco Bonavolontà</i>	327
Predire il rischio di <i>drop out</i> tramite le funzioni analitiche di Moodle di <i>Francesca Rossi</i>	343
Risorse per qualificare e riprogettare la didattica universitaria a distanza in situazione emergenziale: il podcast audio di <i>Giovanni Moretti, Arianna L. Morini</i>	351
Open Badge: una sfida da raccogliere nei contesti formativi di <i>Concetta La Rocca</i>	361
Qualificare la didattica online nella formazione terziaria di <i>Anna Maria Ciraci</i>	369
PARTE QUARTA DIDATTICA UNIVERSITARIA E MONDO DEL LAVORO. COMUNICAZIONI OBBLIGATORIE E RI-ORIENTAMENTO CURRICULARE	
Competenze formali dell'Università e competenze del mondo del lavoro: strumenti di analisi e politiche di allineamento di <i>Silvia Ciucciovino</i>	381
Università e sistemi di reclutamento e formazione del personale delle pubbliche amministrazioni di <i>Gianfranco D'Alessio</i>	387
Verso un osservatorio sulla transizione al lavoro dei laureati e delle laureate delle Università della Regione Lazio di <i>Pietro Lucisano, Andrea Marco De Luca</i>	395

La polarizzazione della domanda di professioni nella manifattura: un confronto europeo di <i>Livia De Giovanni, Francesca G.M. Sica</i>	425
PARTE QUINTA LE ICT NELLE DIDATTICHE DISCIPLINARI: PER UNA DI- DATTICA INTEGRATA	
Riprogettare le attività didattiche disciplinari in una prospettiva in- tegrata di <i>Giovanni Moretti</i>	441
ICT (Information and Communication Technology) e didattica: esperienza in una scuola di specializzazione in ambito medico di <i>Alessandro Sciarra</i>	451
L'educazione visuale e ai media al tempo del virus di <i>Vito Zagarrìo</i>	457
Gli Autori	469

Didattica universitaria e preparazione professionale dei docenti: prospettive e approcci metodologici e valutativi delle azioni di *faculty development*

Anna Serbati, Ettore Felisatti¹

Il presente saggio sviluppa il tema della formazione dei docenti universitari, contestualizzandolo nei processi di cambiamento e di innovazione della didattica. In particolare, esso analizza gli approcci di *faculty development* tra dimensioni formali e informali, individuali e di gruppo, e affronta il nodo cruciale della valutazione dell'impatto di tali azioni finalizzata all'*accountability* e al miglioramento continuo delle azioni formative.

1. Lo sviluppo professionale dei docenti universitari

Porre lo studente e il suo apprendimento al centro dei processi formativi richiede necessariamente una revisione delle pratiche di insegnamento e pone attenzione alla conseguente necessità di equipaggiare i docenti di competenze per sostenere un'azione didattica innovata negli approcci, ambienti, metodologie e contenuti che possa promuovere apprendimento significativo.

Come ci ricorda il Comunicato di Yerevan (EHEA, 2015), la qualità della preparazione pedagogica dei docenti deve essere assunta come obiettivo primario per il cambiamento e il miglioramento continuo nella didattica; essa richiede politiche organizzate di incremento, supporto e incentivazione delle competenze didattiche e valutative dei docenti, in un contesto di partnership allargate, fondate sul coinvolgimento attivo degli studenti.

Il docente è così chiamato a realizzare un "governo sociale" dell'azione didattica, per cui diventa fondamentale formare un profilo innovato di elevata professionalità, che va costruita progressivamente mediante una revisione delle tradizionali rappresentazioni identitarie della docenza, sia individuali sia collettive, e una ridefinizione del modo di essere del docente nell'insegnamento (Felisatti, 2017).

Come ricorda l'*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2013), ogni Istituzione è chiamata ad elaborare strategie mirate al miglioramento della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento, individuando l'obiettivo di una formazione pedagogica certificata per tutto lo staff accade-

¹ Il presente saggio è frutto di un'elaborazione congiunta dei due autori. Tuttavia, sono da attribuire ad Anna Serbati i par. 2 e 3 e ad Ettore Felisatti il par. 1.

mico. Le università non solo devono impegnarsi a promuovere nei docenti lo sviluppo di competenze pedagogiche, metodologiche e digitali per la didattica, ma devono altresì incentivare processi e sistemi di valutazione delle performance didattiche, considerate in relazione anche all'ingresso, alla promozione e alla progressione di carriera, riconoscendo e certificando il valore dei docenti che realizzano livelli di qualità nell'apprendimento e insegnamento.

Per procedere in questa direzione, le istituzioni accademiche sono chiamate a costituire organismi permanenti, interni alle singole sedi, che garantiscano un effettivo supporto ai processi di innovazione della didattica innalzando la qualificazione professionale continua dei docenti mediante azioni strutturate di *faculty development*. Tali Centri, generalmente indicati come *Teaching Learning Centers* (TLCs) assolvono al loro compito perseguendo l'eccellenza nell'apprendimento e nell'insegnamento. I TLCs promuovono l'offerta di una pluralità di interventi che abbracciano proposte e programmi per la preparazione alla professionalità dei docenti, supportano la progettazione dei percorsi formativi, favoriscono la sperimentazione di buone pratiche per il rinnovamento dei metodi e delle tecniche didattiche e l'adozione di nuove strategie di assessment e valutazione (Coryell, 2016). Di seguito si descrivono alcuni approcci strategici alle azioni di formazione dei docenti e alla valutazione di impatto delle stesse.

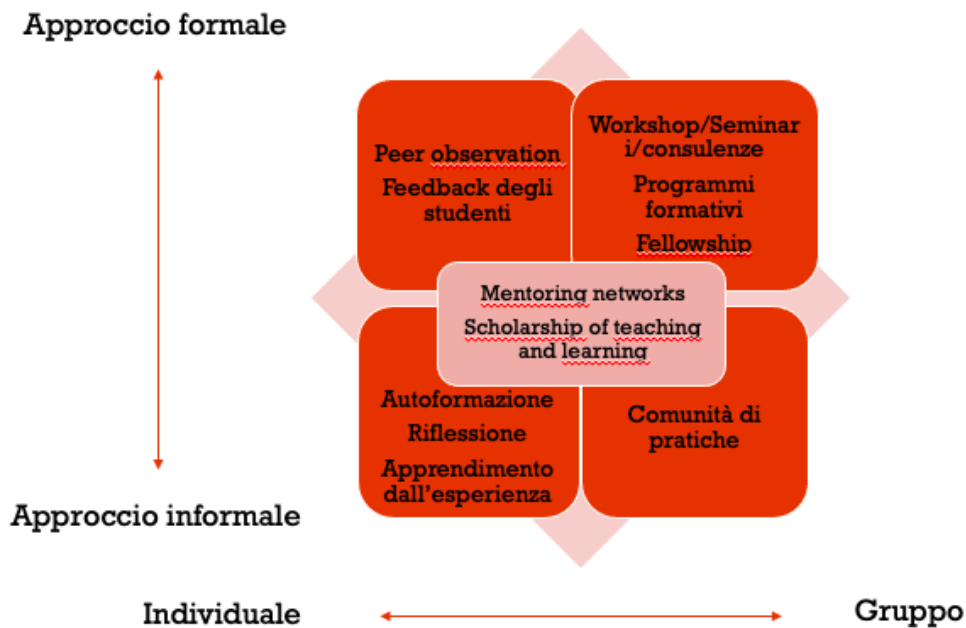
2. Approcci di *faculty development*

Come si accennava, l'obiettivo del *faculty development* all'università è quello di promuovere azioni di cambiamento individuale e organizzativo e miglioramento della didattica e di favorire l'apprendimento degli studenti. Le azioni di sviluppo professionale si orientano primariamente in direzione di un avanzamento e di un'innovazione delle strategie di insegnamento e apprendimento, ma, come ricorda Steinert (2011), abbracciano anche attività che riguardano i ruoli accademici in generale, compresi quelli di leadership, management e *scholarship*. Anche nell'accezione di Sutherland (2018) di *academic development*, rientrano i molteplici aspetti della carriera accademica, con uno sguardo su tutta l'istituzione, dai ruoli docente più junior fino a ruoli di responsabilità e complessità, integrando le prospettive disciplinari e le azioni di ricerca finalizzate al miglioramento continuo, con una visione "olistica" dei processi di insegnamento e apprendimento inseriti nella comunità di appartenenza.

La nota classificazione di approcci offerta da Steinert (2010) offre la base per una sua riproposizione adattata in contesto italiano. Come presentato in fig. 1, le diverse modalità di sviluppo professionale possono essere interpretate su un continuum incrociato di diverse dimensioni, ovvero dimensione individuale e dimensione collettiva, intersecate con quella informale e formale. Si possono così collocare una molteplicità di approcci presentati qui in sintesi, tra cui le università possono muoversi per preparare proposte di sviluppo per

i docenti che siano contestualizzate rispetto ai bisogni, alle pratiche e alle credenze dei professori (Felisatti & Clerici, 2020) e agli orientamenti dell'Istituzione.

Fig. 1 – Approcci di *faculty development* (adattamento da Steinert, 2010)



Partendo da approcci informali individuali, a cui molti si appoggiano come autodidatti, si rintracciano l'apprendimento autodiretto, la riflessione e l'apprendimento dall'esperienza.

L'apprendimento autodiretto prevede la ricerca e l'utilizzo di appropriati stimoli e risorse che ciascun docente trovi funzionali al proprio percorso di apprendimento (Knowles, 1975); se ci si sposta in direzione di approcci maggiormente formalizzati, allo scopo di migliorare la propria didattica, il professore potrebbe beneficiare, ad esempio, di *repository* di risorse online, come linee guida, video, letture suggerite, esempi di buone pratiche, ecc. La fruizione di materiali online rende maggiormente flessibile l'accesso e personalizzabile il percorso, e, nel caso di azioni *blended*, può beneficiare delle opportunità offerte sia dalla presenza che dalla distanza.

L'approccio riflessivo-trasformativo all'apprendimento da esperienza (Ostmann & Kottcamp, 2004; Schon, 1983; Mezirow, 1991) richiama ad una forma di apprendimento che avviene nella pratica di tutti i giorni, grazie all'esempio di docenti più esperti e/o di pari esperienza, alla sperimentazione continua accompagnata da riflessione per identificare punti di forza e di criticità e per ripensare continuamente strategie per migliorare. La *reflective inquiry*

per l'avanzamento delle proprie pratiche può beneficiare di strumenti di autoanalisi o *inventories* sugli approcci e sulle prospettive di insegnamento, di schede riflessive e autovalutative che interrogano il docente sulle azioni e scelte compiute e sui loro impatti; l'attitudine alla riflessione costante è un *asset* importante dello sviluppo professionale, pertanto è fondamentale creare una cultura della didattica basata sul riconoscimento del tempo dedicato a quest'analisi continua e sulla visibilizzazione degli apprendimenti che ne derivano.

Se ci si focalizza sul quadrante degli approcci ancora una volta individuali (e/o di coppia) ma maggiormente formalizzati, si incontrano due pratiche molto importanti nel *faculty development*, ossia la *peer observation* e il feedback dato dagli studenti.

La *peer observation* è un'“opportunità di sviluppo basata sulla mutua osservazione tra colleghi di sessioni didattiche finalizzata a riflettere e migliorare le proprie competenze didattiche” (Race, 2009). Si tratta di una metodologia che beneficia delle esperienze dei pari e crea una piattaforma di scambio e supporto reciproco, offrendo occasioni di feedback, di confronto e di discussione. L'osservazione tra pari può svolgersi in presenza (osservando un collega in aula), oppure può utilizzare le tecnologie per la visione di estratti video e incidenti critici su cui l'osservato desidera ricevere commenti da parte dell'osservatore (Biddau, Dalziel, Serbati, Surian, 2020)..

Il coinvolgimento degli studenti circa la loro opinione sulla didattica è ampiamente confermato in letteratura, come fonte necessaria, anche se non sufficiente, di informazione sull'insegnamento (Semeraro, 2006; Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013; Benton e Cashin, 2012). Un confronto aperto e costruttivo con gli studenti, attraverso un loro coinvolgimento nei processi valutativi, anche di valutazione della didattica, può fornire spunti davvero rilevanti al docente per attivare profonde riflessioni e co-costruzione di azioni di miglioramento e sviluppo con gli studenti.

Spostandosi verso approcci formali di gruppo, si può focalizzare l'attenzione su percorsi di formazione alle competenze pedagogiche più strutturati, come workshop/seminari e consulenze, programmi formativi, *fellowship*. Se workshop/seminari si concretizzano come eventi brevi (in presenza o a distanza) su specifici temi che approfondiscono e modellizzano strategie per una didattica *student centred*, le consulenze sono invece richieste di confronto con esperti di didattica, volontarie, confidenziali e costruttive per risolvere problematiche specifiche (DiPietro, 2017; Nyquist & Wulff, 2001). I programmi longitudinali prevedono invece percorsi più lunghi per sviluppare competenze di progettazione, facilitazione e valutazione dell'apprendimento F2F (*Face to Face*) e online, prevedono un alto grado di coinvolgimento dei docenti partecipanti e posso differenziarsi in base al ruolo dei docenti (ad es. tutor, neoassunti, mid-career, coordinatori, misti, ecc.). Le *fellowship* sono invece (DiPietro, 2017) incarichi dipartimentali di docenti esperti riguardanti progetti di didattica, i quali, in coordinamento con la struttura di Teaching Learning Center centrale,

possono operare nel dipartimento di afferenza per il miglioramento delle pratiche didattiche.

L'ultimo quadrante del modello riguarda approcci di gruppo più informali e fa riferimento, in particolare, alle comunità di pratiche. Si tratta di gruppi di docenti (di solito 8-12) che intraprendono un percorso attivo e collaborativo finalizzato al miglioramento della didattica attraverso lo scambio di pratiche, la ricerca, la costruzione di relazioni. Esse possono essere disciplinari o interdisciplinari, strutturate o semi-strutturate, in presenza oppure online, basate su coorti o su temi; in tutti i casi, esse massimizzano l'apprendimento tra pari e peer feedback, creando contesti di confronto non giudicante, di scambio e mutuo supporto, riflessione e miglioramento continuo (Wenger, 1998; Cox, 2004; De Carvalho-Filho, Tio, & Steinert, 2020; Lotti, 2021).

Al centro del modello si collocano l'approccio di *mentoring network* e di (digital) *scholarship of teaching and learning*. Il primo è un modello di mentoring non gerarchico, che prevede la costituzione di azioni di supporto tra pari che partono dal presupposto che tutti hanno qualcosa da insegnare e da imparare dai colleghi; la ricerca ha dimostrato che le *mentoring constellations* sono positivamente associate con sviluppo di carriera e soddisfazione (van Emmerik, 2004; Sorcinelli & Yun, 2007; Felisatti, Scialdone, Cannarozzo, Pennisi, 2019). Il secondo approccio è invece un'azione di ricerca sulla didattica, che prevede la focalizzazione del problema/innovazione, lo svolgimento di un'indagine conoscitiva sistematica, la raccolta di dati, la loro interpretazione suggerendo possibili soluzioni *evidence-based*, la riflessione e la conseguente disseminazione (attraverso pubblicazioni, conferenze, ecc.) (Boyer, 2015).

In conclusione, questa molteplicità di approcci sottolinea, come ricorda Webster-Wright (2009), che un'idea completa e olistica di *faculty development* non comprende soltanto episodi o eventi specifici, ma include azioni di apprendimento professionale continuo e autentico, a livello individuale e collegiale, che possano intervenire efficacemente sul cambiamento della cultura istituzionale.

3. Verso un sistema multilivello di valutazione d'impatto per misurare, documentare e migliorare il *faculty development*

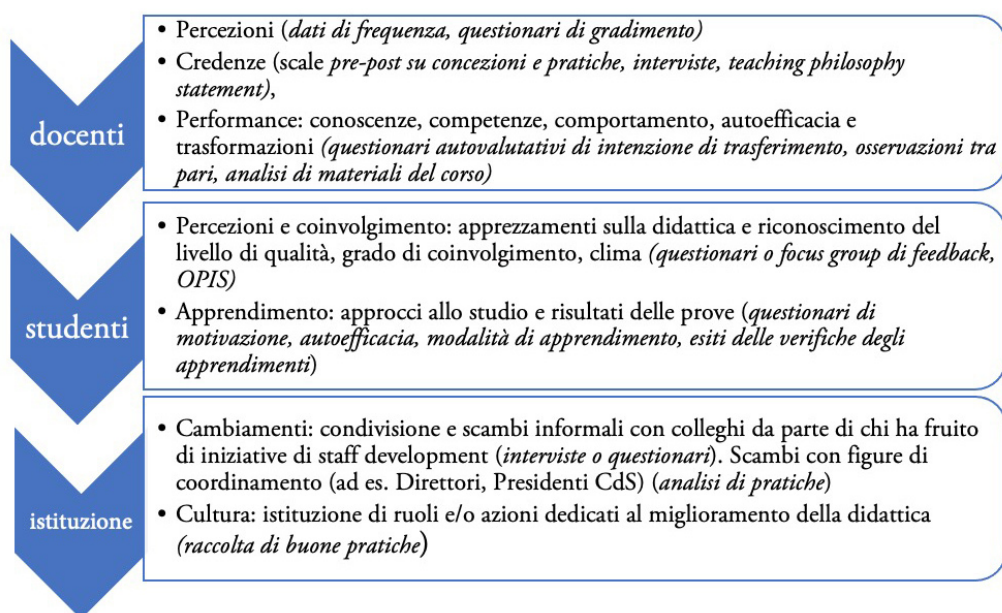
La necessità di documentare gli esiti delle attività di *faculty development* nasce dalla duplice esigenza di offrire una rendicontazione agli stakeholder implicati, ma soprattutto prospettive di miglioramento continuo delle azioni di supporto ai docenti. Gli studenti sono maggiormente motivati e coinvolti e il loro percorso di apprendimento è più significativo se i loro docenti possiedono competenze didattiche e valutative solide (Struthers, MacCormack, & Taylor, 2018), pertanto l'investimento sulla formazione dei professori ha il duplice obiettivo di migliorare il loro processo di sviluppo e il loro ben-essere nel proprio ruolo docente, ma anche di offrire a ciascuno studente un'educazione di qualità.

Stes et al. (2010) sottolineano l'importanza di costruire una robusta metodologia di indagine degli effetti dei percorsi di *faculty development*, che, oltre agli aspetti di soddisfazione relativa al percorso, indagano anche gli effettivi apprendimenti e le possibili ricadute nella pratica quotidiana. Gli autori, nella *review* sistematica da loro realizzata, hanno costruito un'interessante clusterizzazione degli studi indagati, utilizzando e reinterpretando il modello di valutazione di impatto di Kirkpatrick (1994), già rivisto da Steinert et al. (2006) e già adottato anche in contesto italiano per i primi studi sulla valutazione dell'impatto della formazione didattica ai docenti (Serbati, 2017; Coggi, 2019).

Il modello comprende numerosi elementi, in base ai quali gli Autori hanno poi classificato gli studi analizzati, dividendoli in qualitativi, quantitativi e *mixed-methods*.

La figura seguente rappresenta la categorizzazione da loro offerta con alcune esemplificazioni di possibili strumenti di indagine da utilizzare per ciascun livello:

Fig. 2 – Valutazione d'impatto del *faculty development* (adattamento da Stes et al., 2010)



I modelli valutativi più completi abbracciano tutti gli stakeholders interessati, docenti, studenti e organizzazione, mediante approcci complessi e multi-livello. La letteratura offre svariati metodi di indagine, come questionari (pre-post), protocolli di focus group e interviste ai docenti, *site-visits*, analisi dei syllabi, analisi delle note dei formatori e/o supervisor, analisi dei questionari di soddisfazione degli studenti, analisi dei diari di bordo dei docenti, ecc.

Sorcinelli (2020) propone un lettura cronologica degli studi sull'impatto delle azioni di *faculty development* negli Stati Uniti, identificando sei ere: *Age*

of the Scholar, Age of the Teacher, Age of the Developer, Age of the Learner, Age of the Network, e infine Age of Evidence.

Nell'*Age of Scholar* la necessità di valutare le azioni formative per i docenti era pressochè inesistente, è comparsa intorno agli anni Settanta nell'*Age of the Teacher*, in cui si è iniziato a rintracciare alcuni importanti elementi di efficacia dei programmi pedagogici quali elementi organizzativi, didattici, curricolari e personali, riconoscendo una difficoltà nel produrre evidenze robuste che ne dimostrino la qualità. Nell'*Age of the Developer*, negli anni Ottanta, con l'esplosione delle azioni di sviluppo professionale per gli accademici, si sono affermati alcuni strumenti per rilevare soddisfazione e acquisizioni dei docenti in termini di conoscenze e abilità rispetto alla propria pratica di insegnamento. L'*Age of the Learner* affermata negli anni Novanta è invece caratterizzata dall'attenzione all'impatto sugli studenti delle azioni di *faculty development*, quindi dell'effettivo trasferimento da parte dei docenti di quanto appreso nella propria pratica professionale e, conseguentemente, nel migliore supporto all'apprendimento, dimensione fondamentale seppur difficile da rilevare. Gli anni Duemila, *Age of the Network*, sono stati caratterizzati da un'esplosione di Teaching Learning Centers, cui è seguita una spinta verso la raccolta sistematica di dati di impatto dei percorsi di formazione. Dal 2010 in poi, nell'*Age of Evidence*, si assiste da ultimo alla crescita di risorse, guide, modelli di valutazione dell'efficacia ed efficienza dei programmi promossi dai Teaching Learning Centers; in particolare, appaiono convincenti i modelli multilivello che combinano una molteplicità di fonti e triangolano diverse informazioni dimostrando l'impatto del *faculty development* sul cambiamento della cultura organizzativa e sull'apprendimento degli studenti.

La valutazione dell'impatto delle azioni di sviluppo professionale costituisce, a livello nazionale e internazionale, un'opportunità complessa e sfidante, ma quantomai necessaria per garantire processi di formazione pedagogica dei docenti universitari adeguata ai repentini cambiamenti del contesto e degli studenti. La letteratura sottolinea l'importanza di dotarsi di modelli multilivello, multimetodo e multistakeholder, che considerino gli attori in gioco – docenti, studenti e istituzione – in una rinnovata partnership nell'indagine valutativa che davvero promuova processi di miglioramento continuo delle azioni di *faculty development*.

Bibliografia

- BENTON S.L., CASHIN, W.E. (2012), Student ratings of teaching: A summary of research and literature, *IDEA Paper n. 50*. Manhattan, KS: IDEA Center.
- BIDDAU, F., DALZIEL, F., SERBATI, A., SURIAN, S. (2020). Crosscultural Dialogue and Feedback among Higher Education Teachers: Enhancing Reflection through an Evidence and Technology-based Approach. In G. Cecchinato & V. Grion, *Dalle Teaching Machines al Machine Learning* (pp. 51-56). Padova: Padova University Press.
- BOYER, E., MOSER, D., REAM, T., & BRAXTON, J. (2015). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- COGGI, C. (2019) (ed). *Innovare la didattica e la valutazione in università*. Milano: Franco Angeli.
- CORYELL, J.E. (2016). Creating and sustaining teaching and learning centers: US models of resources and support, lessons learned, and building a culture of teaching and learning excellence. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 71-83.
- COX, M.D. (2004). Introduction to faculty learning communities. In M.D. Cox, *New directions for teaching and learning*, n. 97, (pp. 5-23). San Francisco: Wiley periodicals, Inc.
- DE CARVALHO-FILHO, M.A., TIO, R.A., & STEINERT, Y. (2020). Twelve tips for implementing a community of practice for faculty development. *Medical Teacher*, 42(2), 143-149.
- DIPIETRO, M. (2017). Foundations and Evolution of Educational Development in the United States: The case of the Center for Excellence in Teaching and Learning at Kennesaw State University. In E. Felisatti, A. Serbati (Eds). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: F. Angeli 118-127.
- FELISATTI, E. (2017). PRODID: modelli, strategie e dispositivi operativi per un intervento sulla qualificazione della docenza universitaria nel contesto italiano. In Felisatti, E., Serbati, A. (Eds). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli, 169-183.
- FELISATTI, E. & CLERICI, R. (2020) (Eds). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*. Milano: Franco Angeli.
- FELISATTI, E., SCIALDONE, O., CANNAROZZO, M. AND PENNISI, S. (2019). Mentoring at university: the project “Mentors for teaching” at Palermo University. *Italian Journal Of Educational Research*. 23 (Dec. 2019), 178-193.
- KIRKPATRICK, D.L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- KNOWLES, M. (1996). *Quando l'adulto impara*. Milano: Franco Angeli.
- LOTTI, A. (2021). Faculty Learning Communities e Comunità di Pratica per lo sviluppo professionale del docente. L'esperienza dell'Università di Genova, *Excellence and Innovation in learning and teaching, Special Issue 2020*, 149-163.

- MEZIROW, M. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NYQUIST, J., & WULFF, D. (2001). Consultation using a research perspective. In Lewis, K. & Lunde, J. (Eds.), *Face to face: A sourcebook of individual consultation techniques for faculty/instructional developers* (2nd ed.). Stillwater, OK: New Forums Press.
- OSTERMAN, K.F. AND KOTTKAMP, R.B. (2004). *Reflective Practice for Educators: Professional Development to Improve Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- RACE, P. ET AL. (2009). *Using peer observation to enhance teaching*. Leeds: Leeds Met Press.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SEMERARO, R. (2006), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: Franco Angeli.
- SERBATI, A. (2017). La formazione junior faculty: un percorso per neoassunti per apprendere ad insegnare. In Felisatti, E., Serbati, A. (Eds). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: F. Angeli, 198-209.
- SORCINELLI, M.D. & YUN, J. (2007). From Mentor to Mentoring Networks: Mentoring in the New Academy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39:6, 58-61, DOI: 10.3200/CHNG.39.6.58-C4.
- SORCINELLI, M.D. (2020). The evaluation of faculty development programs in the United States. A fifty-year retrospective (1970s2020). *Excellence and innovation in Learning and Teaching*, 2020/2, 5-17.
- SPOOREN, P., BROCKX, B., MORTELMANS, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art, *Review of Educational Research*, 83 (4), 598-642.
- STEINERT, Y., MANN, K., CENTENO, A., DOLMANS, D., SPENCER, J., GELULA, M., ET AL. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: *BEME Guide No. 8. Medical Teacher*, 28 (6), 497-526.
- STEINERT, Y. (2010). Becoming a better teacher: From intuition to intent. In J. Ende (Ed.), *Theory and practice of teaching medicine* (pp. 73-93). Philadelphia, PA: American College of Physicians.
- STEINERT, Y. (2011). Commentary: Faculty development: The road less traveled. *Academic Medicine*, 86 (4), 409-411.
- STES, A., MIN-LELIVELD, M., GIJBELS, D. & VAN PETEGEM, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5 (1), 25-49.
- STRUTHERS, B., MACCORMACK, P. & TAYLOR, S.C. (2018). *Effective teaching: A foundational aspect of practices that support student learning*. Washington, D.C.: American Council on Education.

- SUTHERLAND, K.A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project?. *International Journal for Academic Development*, 23:4, 261-273, DOI: 10.1080/1360144X.2018.1524571.
- VAN EMMERIK, I.J.H. (2004). The more you can get the better: Mentoring constellations and intrinsic career success. *Career Development International*, 9(6/7), 578.
- WEBSTER-WRIGHT, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79 (2), 702-739.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.