

Developing effective teaching in Higher Education

Sviluppare un insegnamento efficace in Università

Cristina Coggi^a, Paola Ricchiardi^{b,1}

^a *Università degli Studi di Torino*, cristina.coggi@unito.it

^b *Università degli Studi di Torino*, paola.ricchiardi@unito.it

Abstract

This contribution aims to develop a reflection on the complexity of the functions attributed to a university professor today. It will therefore focus on the analysis of didactic skills, emphasizing their social relevance and the need to form them adequately, at the beginning of academic careers, and to support them in the professional exercise. It will therefore be possible to identify, on the basis of international research results, the features that should have a course for the training of University teachers that can prove effective in promoting innovative didactic skills, with a view to increasing the quality of student learning. We propose an initial training model experimented with positive results at the University of Turin.

Keywords: teaching in higher education; learning, teaching, assessing in higher education; teacher training.

Abstract

Nel presente contributo si avvia una riflessione iniziale sulla complessità delle funzioni attribuite oggi ai docenti universitari. Si focalizza quindi l'analisi sulle competenze didattiche, sottolineando la rilevanza sociale delle stesse e l'esigenza di formarle adeguatamente, specie all'avvio della carriera accademica, e di sostenerle nell'esercizio professionale. Si cerca quindi di individuare, sulla base dei risultati di ricerca internazionale, le caratteristiche che dovrebbe avere un corso per la formazione dei docenti Universitari che possa rivelarsi efficace nel promuovere competenze didattiche innovative, in vista di un incremento della qualità degli apprendimenti degli studenti. Si propone infine un modello di formazione iniziale dei docenti, sperimentato con esiti promettenti all'Università di Torino.

Parole chiave: didattica universitaria; apprendere, insegnare, valutare in università; formazione dei docenti.

¹ A Coggi vanno attribuiti l'abstract e i paragrafi 1, 2, 3, 6; a Ricchiardi vanno attribuiti i paragrafi 4, 5, 7.

1. Il docente universitario: una professione complessa da formare e sostenere

La professione del docente universitario è stata caratterizzata per molto tempo secondo un profilo articolato in due dimensioni principali: le abilità di ricerca disciplinare e le capacità di insegnamento. Su tale profilo hanno inciso sempre più le profonde trasformazioni storiche subite dalle Università negli ultimi cinquant'anni (rapida espansione della domanda formativa, istanze egualitarie, trasformazione delle funzioni istituzionali, cambiamenti nelle politiche economiche) (Trow, 2007). Questi fattori hanno generato una rilevante richiesta ai docenti di competenze aggiuntive, di tipo organizzativo-gestionale e sociale (per esempio nella ricerca di fondi, nella pianificazione e gestione di servizi rivolti agli studenti, nell'attivazione di reti nazionali e internazionali di scambi, nell'istituzione di relazioni con enti, nell'individuazione e formazione di giovani con attitudini alla ricerca, etc.). La rilevanza di queste funzioni può essere variamente interpretata e ponderata nel definire e verificare la qualità professionale in oggetto. Un esempio può essere tratto da una ricerca recente (Li & Wang, 2015), finalizzata a identificare un modello per valutare la qualità delle performance dei professori universitari (con *improved grey cluster analysis*). Lo studio propone di attribuire un diverso peso alle competenze professionali attese da un docente: il 20% alle abilità di ricerca (definite in base al numero di progetti realizzati, agli articoli scientifici...); il 30% alle abilità di insegnamento (valutate analizzando innovazione, metodologie utilizzate, efficacia...); il 15% alla funzione organizzativa e sociale (rilevata sulla base dei servizi per gli studenti, del coinvolgimento nelle commissioni...); il 20% all'impegno nel preparare la carriera di giovani ricercatori e il 15% alla responsabilità etica esercitata dal docente. Quest'ultimo aspetto può essere riferito all'impegno del docente nel promuovere eguaglianza di opportunità per tutti gli studenti e nel continuare a formarsi professionalmente².

I pesi proposti all'articolazione delle funzioni da svolgere non corrispondono all'attuale rappresentazione della professionalità docente in Italia, né alle valorizzazioni istituzionali delle prestazioni accademiche dei ricercatori, dei professori associati e degli ordinari e alla connessa formazione, come illustreremo di seguito per brevi cenni.

2. La formazione dei docenti universitari

In Italia la formazione iniziale dei docenti universitari è frutto ancora oggi di un lungo itinerario, centrato essenzialmente sull'acquisizione di competenze specialistiche di ricerca, valutate a livello nazionale (VQR-ANVUR), privilegiate ai fini di carriera e in sede concorsuale. Non esistono invece percorsi istituzionalizzati per le altre competenze e in particolare per l'insegnamento, nonostante quest'ultimo rappresenti un'attività professionale di grande rilevanza, in quanto garantisce la rielaborazione e diffusione del sapere, oltre a concorrere alla formazione umana delle nuove generazioni. Questa prassi, frutto di una concezione idealistica, è retaggio delle rappresentazioni dell'insegnamento che vedono la conoscenza specialistica di una disciplina quale condizione necessaria e sufficiente per garantire una didattica di qualità. Tale concezione ignora il patrimonio di studi e ricerche accumulato internazionalmente per approfondire le pratiche di docenza, per individuare i modelli che le orientano e gli effetti che ne derivano sugli studenti. Il ritardo

² https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/uk_professional_standards_framework.pdf (ver. 15.03.2018).

culturale con cui viene affrontato il problema dell'insegnamento universitario in Italia, ha generato tra l'altro una limitata implementazione delle innovazioni didattiche che avrebbero dovuto derivare dal Processo di Bologna e dall'articolazione dei percorsi formativi secondo i Descrittori di Dublino (Felisatti & Serbati, 2015). La predisposizione dei sistemi per la rilevazione della qualità della didattica, legati alle procedure per l'accreditamento previste dell'ANVUR ha però, più di recente, focalizzato progressivamente l'attenzione collettiva sull'esigenza di innalzare la qualità dell'insegnamento e quindi di avviare strategie di sostegno o di prima formazione dei docenti in materia. Esperienze pilota sono state realizzate secondo diversi modelli, presso varie sedi universitarie, in maniera non sistematica, senza accreditamento professionale. Si tratta di interventi significativi, ma ancora insufficienti. L'Osservatorio della Fondazione CRUI per il dialogo e la cooperazione tra università e imprese ha constatato infatti che solo il 12% degli Atenei italiani negli anni 2014-16 ha promosso iniziative di formazione sull'innovazione didattica (Osservatorio Università-Imprese, 2016).

In Europa si sta invece sempre più affermando una professionalità accademica valorizzata da una connessa formazione specifica, più o meno avanzata, nella didattica. L'istanza della "società della conoscenza" europea di incrementare i livelli culturali nei diversi Paesi, ha determinato infatti la necessità di trasformare profondamente le istituzioni accademiche, sviluppando, tra l'altro, le competenze didattiche dei docenti, così da aumentare il numero dei laureati e le competenze in uscita degli stessi, per facilitarne l'ingresso professionale.

Tale processo, avviato soprattutto dagli anni Novanta a livello internazionale, sta subendo un'importante accelerazione, sostenuta anche dalla pubblicazione di riviste internazionali e di numerosi volumi, dalla costituzione di Centri per il miglioramento professionale (*Teaching and Learning Center*), dall'organizzazione di associazioni finalizzate ad accompagnare i docenti nel promuovere una didattica efficace.

3. Che cosa si intende per "didattica efficace" in università?

Al fine di definire i temi su cui centrare la formazione psicopedagogica dei docenti universitari occorre individuare gli elementi essenziali che caratterizzano una "didattica efficace". Si tratta di un ambito di studio relativamente recente, con apporti di ricerca internazionali sempre più numerosi. Le prospettive di analisi possibili sono diverse. Sintetizzeremo di seguito alcune linee di ricerca che fanno emergere aspetti rilevanti di una didattica efficace.

3.1. Promuovere apprendimenti in profondità

Un filone di studi particolarmente fecondo ha progressivamente definito efficace una didattica in grado di promuovere, negli studenti, un apprendimento in profondità, autentico, significativo, caratterizzato da conoscenze e strategie facilmente mobilitabili per risolvere problemi nuovi, anche complessi³. Alcuni ricercatori inglesi e australiani (Prosser et al., 2003) hanno analizzato nei dettagli le relazioni che si innestano tra l'azione didattica (e i fattori connessi) e gli apprendimenti degli studenti, proponendo un modello articolato per interpretarle, sintetizzato in Figura 1.

³ Tra gli autori di riferimento Entwistle e Ramsden (1983), Entwistle (1991), Biggs (2003), Richardson (2005), Gijbels, Donche, Richardson e Vermunt (2014).

Secondo l'ipotesi di Prosser et al. (2003), la qualità dei *risultati* di apprendimento degli studenti dipende prioritariamente dall'*approccio all'apprendimento* adottato dagli stessi, che a sua volta è condizionato dalla *percezione* che questi hanno *dell'insegnamento*. Tale percezione è l'esito delle interazioni tra le caratteristiche personali dei discenti e quelle dell'azione didattica a cui sono esposti.

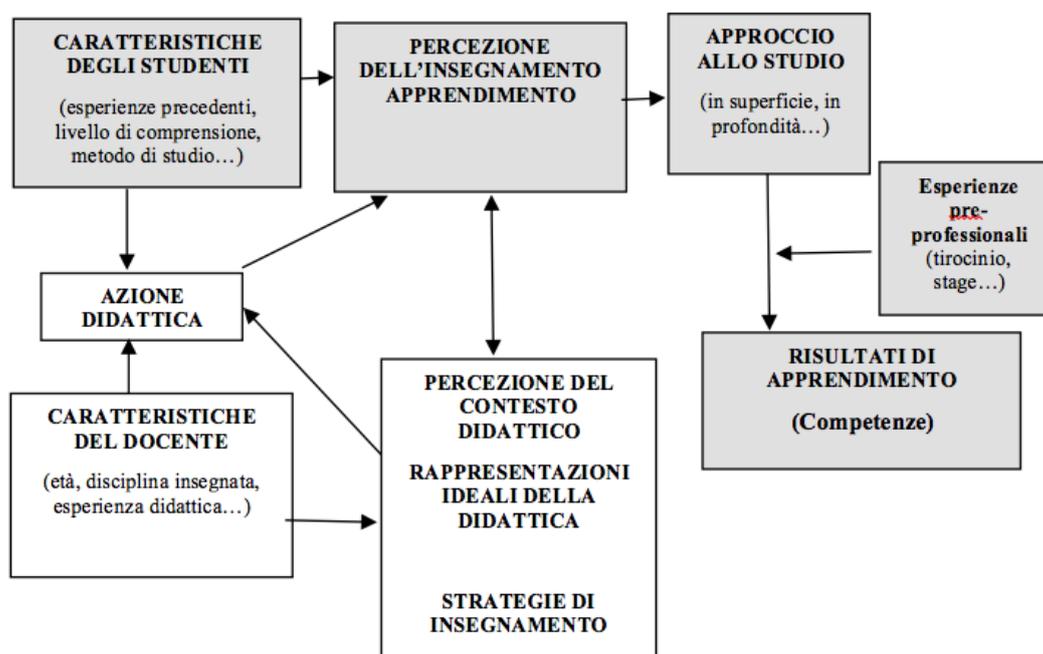


Figura 1. Adattamento del modello di Prosser, Ramsden, Trigwell e Martin (2003).

L'insegnamento (la sequenza delle *azioni didattiche*) a sua volta, dipende dalle caratteristiche del docente, dalle strategie che quest'ultimo possiede, dalle percezioni che ha del contesto e dalle rappresentazioni che ha elaborato della didattica. Secondo la ricerca, tali *rappresentazioni* risultano centrali nel determinare le modalità didattiche e valutative privilegiate dal docente. Si tratta di rappresentazioni riferibili a una varietà di modelli di docenza, che vanno da quelli più centrati sui contenuti disciplinari e la loro trasmissione, a quelli più focalizzati sulle interazioni con gli studenti, attenti alla costruzione e promozione degli apprendimenti. Per esempio, lo stile didattico focalizzato sulla disciplina si associa ad una concezione dell'apprendimento come assimilazione dei contenuti. Al contrario, lo stile didattico più centrato sullo studente fa riferimento ad una concezione di apprendimento come costruzione attiva del sapere (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Tali concezioni influenzano gli approcci allo studio e i risultati degli studenti (Trigwell et al., 1999). In specifico, le ricerche hanno evidenziato che l'adozione, da parte del docente di uno stile didattico preoccupato dell'apprendimento degli studenti, favorisce l'assunzione di approcci allo studio in profondità da parte dei discenti (Nijhuis et al., 2008). L'approccio in superficie invece è incoraggiato da una didattica trasmissiva, focalizzata sui contenuti e sulla quantità delle informazioni da possedere. Una varietà di stili didattici provoca modalità di apprendimento che cambiano a seconda degli stili dei docenti. Si tratta di approcci allo studio definiti strategici o adattivi.

3.2. Favorire i processi di apprendimento in itinere con la valutazione formativa

Un filone di ricerca specifico, sviluppatosi a partire dagli ultimi anni del secolo scorso, ha proposto di approfondire, in Università, accanto alle strategie didattiche, quelle valutative, ritenute anche più incisive dell'insegnamento nel determinare gli stili di apprendimento degli studenti e di conseguenza i risultati. Gli apporti internazionali evidenziano che gli studenti attribuiscono molta importanza agli esami universitari, tendono a concentrarsi sul tipo di prova da superare e sui voti da ottenere, più che sui programmi proposti dai docenti. In effetti, ricerche molto note di Marton e colleghi (1997) e di Ramsden (2003) hanno attestato legami significativi tra la percezione che gli studenti hanno delle prove d'esame e gli approcci allo studio che adottano (Morgan & Beatty, 1997). Gli stili di apprendimento vengono dunque plasmati dai ritmi della valutazione, dall'ampiezza delle richieste, dal tipo di strumenti adottati e dai valori impliciti assunti dal docente. Le ricerche hanno evidenziato in particolare che una valutazione formativa consente di promuovere buoni esiti di apprendimento e potenzia le capacità metacognitive del discente. Si tratta di una valutazione che accompagna i processi di apprendimento in itinere, attraverso una condivisione dei traguardi da raggiungere, un monitoraggio costante della produzione dello studente. Tale valutazione si avvale dell'uso sistematico di feedback proattivi e corresponsabilizza gli studenti nel processo di apprendimento e accertamento della qualità degli esiti, anche attraverso strategie di *peer evaluation* ed esperienze di autovalutazione. In particolare, molti studi anglofoni si sono soffermati sul ruolo del feedback nel migliorare le prestazioni degli studenti (Black & William, 2009; Boud & Falchikov, 2007). Le ricerche sottolineano che l'efficacia di tale strategia dipende dal tipo di feedback e dalla sua frequenza: un feedback è efficace se si riferisce a tutte le competenze attese, se è rapido, preciso nelle informazioni, riferito a criteri chiari e condivisi, se esplicita i traguardi da raggiungere e se motiva intrinsecamente chi studia ad attivarsi verso apprendimenti ulteriori.

3.3. Sviluppare competenze trasversali in vista dell'inserimento lavorativo

Diversi contributi di ricerca recenti hanno focalizzato l'attenzione su una didattica attenta anche alle competenze da far conseguire agli studenti alla fine del curriculum universitario, in vista dell'inserimento lavorativo. Si tratta di competenze disciplinari, ma anche di competenze trasversali, variamente denominate: *life skill*, *soft skill*, etc. Le soft skill, descritte alla luce di vari modelli (Andrews & Higson, 2008; Chamorro-Premuzic et al., 2010), possono essere suddivise, secondo il contributo di Bennett e colleghi (1999), all'interno di quattro aree: le strategie relative alla "gestione del sé" (es. autoregolazione emotiva; orientamento verso l'obiettivo); quelle connesse alla "gestione del compito" (es. problem-solving, regolazione del tempo, decision making, anche in condizioni di stress); quelle concernenti l'"interazione con gli altri" (es. lavoro in team, risoluzione dei conflitti) e quelle riguardanti la "gestione delle informazioni" (es. uso appropriato delle fonti di informazione e delle tecnologie).

Gli studiosi si sono interrogati sulle modalità più efficaci nel promuovere tali competenze in Università. In letteratura si possono distinguere sostanzialmente due approcci teorici a cui ispirarsi per promuovere tali soft skill (Moore, 2004). Secondo alcuni studiosi, le soft skill possono essere efficacemente insegnate in maniera avulsa dalle discipline, attraverso iniziative specifiche; secondo altri è preferibile che siano promosse in connessione con le competenze disciplinari oggetto dei corsi, anche per evitare difficoltà di transfer (Laker & Powell, 2011). Quest'ultimo approccio risulta più efficace del precedente, secondo ampie ricerche condotte con meta-analisi (Kember, Leung & Rosa, 2007). Diventa dunque

rilevante, in quest'ottica, il contributo integrato che possono fornire allo sviluppo delle soft skill i corsi universitari, quando sono adeguatamente pianificati secondo tali finalità.

3.4. Promuovere l'apprendimento con il supporto delle tecnologie

L'Università contemporanea è sfidata dall'incremento delle differenze tra gli studenti.

Queste riguardano non solo le caratteristiche socio-culturali di provenienza, ma anche la nazionalità, il grado di possesso della lingua veicolare, l'età, le possibilità di frequenza (anche a seconda della condizione occupazionale) e l'eventuale condizione di disabilità. Secondo Hussey e Smith (2010) la strategia più adatta per affrontare tali diversità, nel contesto universitario, è costituita da proposte didattiche flessibili, che favoriscano la transizione da un apprendimento dipendente ad un apprendimento autonomo. Una delle modalità più studiate a questo proposito per favorire la riuscita è costituita dall'utilizzo di ambienti di apprendimento virtuali. Questi possono risultare efficaci nel promuovere l'apprendimento se incoraggiano il contatto con i tutor, se promuovono la cooperazione tra studenti, se stimolano un apprendimento attivo, se forniscono un feedback rapido, se attivano lo studente ad applicare le conoscenze apprese, se propongono compiti che comunicano alte aspettative e se rispettano diverse attitudini e modi di apprendimento⁴.

3.5. In sintesi: una didattica efficace

Sulla base degli studi internazionali è possibile definire in sintesi alcune caratteristiche di una didattica efficace in Università.

- Si tratta di una didattica basata su una rappresentazione interattiva del processo di insegnamento/apprendimento, preoccupata di promuovere apprendimenti in profondità e non solo di trasmettere conoscenze (Biggs, 2003).
- È una didattica proattiva, che si avvale della valutazione formativa per accompagnare gli apprendimenti (Boud & Falchikov, 2007). Con la valutazione continua regola i processi di insegnamento e apprendimento in funzione dei traguardi che lo studente deve raggiungere, anche in prospettiva dell'inserimento lavorativo.
- È una didattica che non intende solo promuovere competenze disciplinari negli studenti, ma si propone di concorrere anche alla costruzione delle abilità trasversali, le soft skill, che saranno utili nella vita adulta e professionale.
- È una didattica attenta ai bisogni differenziati degli studenti, anche grazie al supporto delle tecnologie dell'istruzione (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013).

A livello internazionale, molti programmi di formazione dei docenti universitari si stanno orientando a promuovere approcci all'insegnamento coerenti con le istanze sintetizzate, con modalità specifiche e contestuali.

4. Formazione alla didattica per docenti universitari in diversi Paesi

In diversi Paesi (per esempio, la Svezia), la formazione iniziale dei docenti universitari alla didattica è obbligatoria. In altri contesti, i programmi di formazione sono divenuti prassi

⁴ https://case.edu/ucite/media/caseedu/ucite/documents/seven_principles.pdf (ver. 15.03.2018).

comune per chi accede all'insegnamento universitario e spesso prevedono una valutazione formale e un accreditamento a fine corso. In Europa, la professionalizzazione didattica dei docenti universitari è gestita abitualmente dalle università, a volte in rete o con il supporto di centri specializzati nell'innovazione, nella qualità della didattica e nell'alta formazione.

A livello internazionale le proposte sono ormai numerose: presenteremo rapidamente alcuni modelli emblematici.

a) Olanda: formazione ad inizio carriera

In Olanda presso l'Università di Anversa è stato avviato un modello di formazione di un anno, rivolto a professori con meno di sette anni di insegnamento, con lo scopo di allineare i docenti con la nuova *mission* dell'istituzione, ovvero con una visione della formazione accademica centrata sullo studente e focalizzata sulle competenze (Stes, 2011). Il programma si articola in quattro moduli (per 140 ore complessive, tra presenza e distanza, in 10 mesi). La formazione tocca i seguenti temi: elaborazione del programma di studi, metodi attivi di insegnamento, utilizzo di una piattaforma tecnologica, valutazione degli studenti. Le lezioni privilegiano modalità didattiche interattive, con discussioni basate su video o micro-teaching, studi di caso, autoapprendimento con supervisione, lavori di gruppo... Per ogni modulo è previsto un lavoro a casa.

b) Francia: modelli di formazione ad inizio carriera e in servizio

In Francia sono stati istituiti, dagli anni novanta, Centri di avvio all'insegnamento universitario (*Centres d'initiation à l'enseignement universitaire*, CIES) rivolti ai dottorandi, per formarne precocemente le competenze didattiche, anche attraverso stage monitorati (Adangnikou, 2006). Per i docenti in servizio è stato invece introdotto, tra gli altri, il modello dell'URAFF, dell'Università della Bretagna Occidentale, che ha cercato di affrontare il problema del miglioramento delle pratiche d'insegnamento, secondo una prospettiva di ricerca-formazione. Il percorso formativo in oggetto ha scelto cinque tematiche prioritarie: valutazione degli insegnamenti, metodi pedagogici e prestazioni del docente, relazioni con gli studenti e gestione dei gruppi, padronanza degli strumenti informatici per l'insegnamento, didattica a distanza (Beney & Pentecouteau, 2003).

c) Finlandia: un modello articolato a più livelli

Le proposte formative adottate in Europa presentano diversi livelli di approfondimento. In Finlandia, per esempio, la formazione dei docenti universitari prevede percorsi articolati in tre gradi successivi, che si caratterizzano per un differente approfondimento della didattica (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008).

Il percorso inizia con un corso breve (10-12 crediti), finalizzato a fornire le competenze di base dell'insegnamento sulle seguenti tematiche: la pianificazione delle attività didattiche, la realizzazione, la valutazione dell'insegnamento e dell'apprendimento nei propri corsi (4-6 mesi).

Al termine del corso breve, il docente può accedere al corso di 30 crediti (ECTS), organizzato dal Centre for Research and Development of Higher Education. Il training, di un anno, si propone di incidere sulle concezioni sottese all'insegnamento/apprendimento, incoraggiando una conoscenza in profondità dei principi della didattica in università. I docenti riflettono sul loro apprendimento nel portfolio personale.

Una volta frequentati i corsi precedenti, è possibile accedere al corso lungo (70 crediti), che ha una durata di due anni. I docenti devono realizzare degli stage, sia nella loro

istituzione che in altre. Sono invitati inoltre a condurre ricerche sulla didattica universitaria, abitualmente nella propria disciplina.

d) Inghilterra: lunga tradizione, professional standards

In Inghilterra la formazione dei docenti universitari ha una lunga tradizione: alcuni interventi sono stati introdotti già alla metà degli anni Sessanta del secolo scorso.

L'istanza di migliorare la didattica universitaria è stata assunta progressivamente anche a livello politico: nel 2003 è stato deliberato un investimento pubblico per incoraggiare buone pratiche didattiche in Università e premiare i docenti eccellenti (English White Paper, *The Future of Higher Education*)⁵. Per guidare il miglioramento professionale dei docenti sono stati definiti inoltre, a livello nazionale, gli UK Professional Standards, i traguardi da garantire nell'esercizio professionale (2011)⁶. Nel documento, le competenze del docente sono state articolate in quattro livelli progressivi (dall'"*associate fellow*" al "*principal fellow*", leader accademico nella gestione strategica dei curricula). È stato predisposto anche un PGCAP (*Postgraduate Certificate in Academic Practice*), in linea con gli standard definiti a livello nazionale per l'insegnamento e il sostegno dell'apprendimento in Università.

Nonostante lo sforzo di standardizzazione, le pratiche formative in Inghilterra, Irlanda e Galles restano tuttavia ancora differenziate, secondo un'indagine HEA (Parsons et al., 2012).

e) Buone pratiche internazionali

Se si tenta un bilancio delle proposte di formazione nelle Università europee, è possibile individuare alcuni elementi ricorrenti e rilevanti, che possono essere così sintetizzati:

- preferenza per corsi di tipo "didattico generale", con interazioni tra corsisti di più ambiti disciplinari;
- incremento di percorsi consistenti, articolati in più livelli;
- convergenza delle tematiche affrontate nei corsi di base (programmazione della didattica; valutazione; metodi attivi di insegnamento);
- utilizzo di metodi di didattica attiva per la realizzazione dei corsi stessi (simulazioni, micro-teaching, video, discussioni, etc.);
- impiego di strumenti specifici per favorire la riflessività dei docenti a proposito delle proprie pratiche didattiche (es. portfolio);
- sostegno della professionalità docente in servizio anche attraverso la ricerca.

Si tratta di elementi rilevanti di cui tener conto nell'attivare percorsi di formazione dei docenti. Le constatazioni delle convergenze internazionali nella progettazione dei corsi devono però essere integrate con quelle derivanti dalla verifica di efficacia degli stessi, per consentire di sviluppare interventi con attese realistiche sugli effetti. Richiameremo brevemente di seguito alcuni esiti di ricerca.

⁵ <https://www.publications.parliament.uk/pa/cm200203/cmselect/cmenduski/425/425.pdf> (ver. 15.03.2018).

⁶ https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/uk_professional_standards_framework.pdf.

5. Valutazione di efficacia dei percorsi: alcune ricerche significative

L'attivazione crescente dei corsi accademici di formazione alla didattica è stata progressivamente affiancata intenzionalmente da ricerche (non ancora particolarmente numerose), volte a rilevare l'efficacia degli interventi realizzati. Ancora oggi la letteratura appare però frammentata, non sempre coerente negli esiti e nella qualità scientifica degli studi (Kreber 2001; McAlpine 2003). Le ricerche realizzate presentano infatti alcuni limiti comuni: la mancanza del gruppo di controllo; un'abituale scarsa descrizione del contesto accademico in cui si è svolto il corso; carenza di dati di follow up.

Emergono comunque alcune linee di studio significative, che consentono di identificare costanti di efficacia. Dalle ricerche si possono rilevare diversi tipi di impatto dei corsi di formazione per docenti, come emerge dal rapporto sintetico dell'Higher Education Academy (Parsons et al., 2012), realizzato a partire da 108 studi recenti. Prenderemo in considerazione i tre impatti più frequentemente rilevati:

- sui docenti (rappresentazioni, conoscenze, percezioni di efficacia, strategie);
- sull'apprendimento degli studenti;
- sull'istituzione.

5.1. Impatti sui docenti: trasformazioni delle rappresentazioni, delle conoscenze, delle percezioni di efficacia, delle strategie didattiche

Gli impatti dei corsi di formazione sui docenti vengono analizzati in letteratura, distinguendo le conseguenze sulle rappresentazioni ideali che gli accademici hanno della didattica, l'incremento di conoscenze derivanti dai corsi, l'incidenza sull'autoefficacia e sull'attivazione di comportamenti innovativi. Le ricerche hanno analizzato in modo differenziale questi esiti. Presenteremo quindi alcuni risultati degli studi.

a) Incidenza sulle rappresentazioni della didattica

Gli approfondimenti sottolineano che i percorsi formativi evidenziano differenti effetti sui docenti, a seconda delle caratteristiche del corso, con un esito documentabile sulle modalità con cui i docenti si rappresentano l'insegnamento (Stes et al., 2010).

Secondo un ampio studio sull'efficacia dei teacher training, realizzato da Gibbs & Coffey (2004) in 8 Paesi, su 22 università, (avvalendosi del test ATI- *Approaches to Teaching Inventory*), la formazione alla didattica incide sulle rappresentazioni dell'insegnamento/apprendimento dei docenti. In specifico la ricerca ha documentato un incremento significativo nei corsisti dell'approccio all'insegnamento centrato sullo studente, e una riduzione della focalizzazione sulla disciplina.

La letteratura internazionale sottolinea però che l'efficacia dei programmi di formazione, in termini di trasformazione delle rappresentazioni dei docenti, si manifesta con lentezza (almeno un anno dopo il training) (Postareff, 2007) e solo con corsi sufficientemente lunghi (4-18 mesi secondo Gibbs & Coffey, 2004; almeno dopo l'acquisizione di 30 cfu, secondo Postareff, 2008). L'ultimo studio citato consente di approfondire le influenze differenziate di più corsi (secondo il modello finlandese a tre livelli)⁷. Gli esiti, rilevati con il test ATI, mostrano che i docenti che non hanno seguito alcun corso, nel periodo considerato, non presentano cambiamenti significativi nell'approccio alla didattica. Al contrario, coloro che

⁷ Per studiare la relazione tra la durata della formazione e gli effetti sull'approccio alla didattica, è stato utilizzato anche in questo caso il test ATI.

si sono formati, manifestano un incremento significativo della centratura sullo studente, ma solo dal secondo corso in avanti. I cambiamenti aumentano poi in relazione ai crediti acquisiti nei corsi didattici, anche se non in maniera lineare.

In specifico, gli studi internazionali hanno mostrato che risultano più efficaci nel favorire l'attenzione dei docenti verso l'apprendimento degli studenti, i corsi di tipo generale o pedagogico-trasversali, ovvero quelli non mirati ad una disciplina specifica (Persellin & Goodrick, 2010). Questi ultimi risultano efficaci se proposti dopo i corsi trasversali (Gibbs, 2013). Gli effetti dei corsi si evidenziano, come s'è visto, sulle rappresentazioni della didattica e, in grado decrescente, sulle conoscenze e sulle abilità percepite (Stes et al., 2010), come si vedrà di seguito.

b) Impatti sulle conoscenze dei docenti

Gli impatti dei corsi sulle conoscenze didattico-psicologiche dei docenti appaiono documentati in modo frammentato. Le conoscenze acquisite dipendono infatti dai contenuti dei corsi e non emergono sufficienti dati di ricerca per consentire generalizzazioni (Stes, 2011).

c) Incidenze sulla percezione di autoefficacia

Gli effetti dei programmi formativi sulla percezione che i docenti hanno delle proprie abilità di insegnamento hanno limitate evidenze complessive: spesso le ricerche mancano di validità e adottano strumenti con scarsa precisione edumetrica (Parsons, 2012). I dati europei non sono molti e anche le ricerche americane e australiane sono spesso condotte su piccoli gruppi, ma offrono alcuni risultati interessanti. Per esempio, lo studio di Dixon & Scott (2003) evidenzia che, dopo un percorso formativo, i docenti si percepiscono più abili nello strutturare ambienti di apprendimento adeguati, più efficaci nel gestire il tempo della lezione, più capaci nello stimolare le interazioni degli studenti e la loro motivazione.

In uno studio più ampio, già richiamato, di Postareff e colleghi (2008), è stata valutata invece la relazione tra l'ampiezza della formazione docente e la percezione di autoefficacia. Risulta che i docenti incrementano significativamente i loro livelli di percezione di efficacia dopo aver accumulato almeno 30 cfu di formazione (analogamente a quanto accade per le trasformazioni delle rappresentazioni della didattica). All'inverso, i corsi troppo brevi aumentano nel docente l'incertezza e incidono negativamente sulla percezione di efficacia.

d) Trasformazioni delle strategie didattiche

L'impatto dei corsi di formazione sulle strategie didattiche impiegate dai docenti in aula è stato rilevato prevalentemente su piccoli campioni (Stes et al., 2010). Sono stati riscontrati cambiamenti significativi in particolare su alcuni aspetti: innanzitutto sulla capacità di interagire con gli studenti (Dixon & Scott, 2003). Controversi risultano invece i cambiamenti avvenuti a livello di strategie valutative: Hewson e colleghi (2001) hanno rilevato, per esempio, trasformazioni permanenti nella valutazione degli studenti. Altri studi hanno attestato invece maggiori difficoltà nel generare innovazioni nelle prassi valutative, per esempio nell'introduzione di strategie di valutazione formativa (Lopez-Pastor & Sicilia-Camacho, 2015).

La valutazione di efficacia sulle abilità e strategie acquisite ha registrato esiti positivi, in particolare, quando i corsi si sono focalizzati sull'apprendimento di specifiche tecnologie per la didattica (Howland & Wedman, 2004).

Inoltre, secondo alcuni contributi di ricerca l'*interazione interdisciplinare* tra pari risulta efficace nel favorire l'adozione di nuove strategie didattiche (Persellin & Goodrick, 2010).

5.2. Gli impatti sull'apprendimento degli studenti

Il bilancio di studi condotto da A. Stes e colleghi (2010) sugli esiti a lungo termine della formazione, ha rilevato che poche ricerche si propongono di misurare gli effetti indiretti dei training per docenti sugli studenti. Si tratta di una sfida metodologicamente complessa da affrontare in forma empirica, per i numerosi fattori intervenienti. Dalle ricerche già condotte emergono però risultati interessanti.

Si evidenzia in primo luogo la capacità degli studenti di percepire livelli diversi di qualità della didattica. Per esempio, secondo il già citato studio di Gibbs e Coffey (2004), gli studenti riconoscono nei docenti formati livelli di qualità superiori a quelli registrati prima del corso. In specifico, i docenti formati ricevono un miglior apprezzamento sui seguenti aspetti dell'insegnamento: l'entusiasmo nel fare lezione, l'organizzazione del setting di apprendimento e le pratiche di valutazione.

Più complesso risulta invece evidenziare gli effetti (indiretti) della formazione dei docenti sull'approccio allo studio privilegiato dagli studenti. Secondo alcuni studi, si può rilevare nel contingente di studenti che frequentano il corso dopo che il docente si è formato, una riduzione significativa dell'approccio allo studio in superficie e un lieve incremento dell'approccio in profondità, benché non significativo (Gibbs & Coffey, 2004). Questo esito si ottiene però solo nel caso in cui il docente abbia effettuato cambiamenti significativi del suo approccio alla didattica (Hanbury et al., 2008).

A tal proposito alcune ricerche hanno analizzato il gradiente di incidenza (Ho et al., 2001). Secondo Ho, a seguito di corsi di formazione, due terzi di un campione considerato di docenti, hanno operato un cambiamento nelle rappresentazioni della didattica. I docenti che evidenziano tale trasformazione ottengono l'anno successivo un miglioramento significativo negli apprezzamenti degli studenti. Tuttavia soltanto metà degli studenti che hanno valorizzato la nuova didattica del docente, dopo la formazione, realizzano anche un cambiamento positivo nell'approccio allo studio.

5.3. Impatto istituzionale

A seguito dei corsi di formazione, si rileva anche una piccola evidenza relativa all'*engagement* del docente nell'organizzazione istituzionale della didattica (Parsons et al., 2012).

Per ottenere però cambiamenti nella didattica universitaria durevoli nel tempo e significativi, con effetti rilevabili sull'apprendimento degli studenti, occorre che la formazione dei docenti sia sostenuta dalle istituzioni e siano valorizzati i soggetti con maggiori competenze. È necessario inoltre che i gruppi formati siano sufficientemente numerosi per introdurre in modo significativo trasformazioni nei curricula (Stes, 2011).

6. Un progetto dell'Università di Torino: IRIDI

Progettare oggi un corso di formazione per docenti universitari è una sfida che si deve affrontare alla luce delle ricerche ed esperienze già realizzate in Italia e all'estero.

La rassegna degli studi internazionali sui corsi e i loro impatti consente di individuare potenziali elementi di efficacia della formazione da verificare in un contesto. Dal bilancio delle ricerche condotto, si possono enucleare alcuni elementi che possono favorire esiti di

qualità di un percorso formativo per docenti, ai sensi dell'*Evidence Informed Education* (Romero-Pérez et al., 2017).

Risultano efficaci corsi rivolti a numeri non eccessivamente ampi di docenti, così da consentire l'interazione tra pari e la discussione. Le proposte più incisive risultano quelle realizzate con metodi attivi, con una durata sufficiente (4-8 mesi), centrate sugli studenti e il loro apprendimento e condotte con gruppi interdisciplinari. I corsi di base, per essere significativi, devono assumere, come tematiche, i problemi centrali per la gestione didattica di un corso universitario: la progettazione, l'introduzione di metodi attivi e innovativi nell'insegnamento e le strategie valutative. E' inoltre auspicabile, per i corsi di formazione, una didattica motivante, ma anche in grado di potenziare la dimensione riflessiva della professionalità. L'atteggiamento di ricerca e verifica sulle proprie pratiche, favorisce infatti progressivamente lo sviluppo di competenze nell'insegnamento e l'innovazione (Campbell & Norton, 2007).

Si è cercato di valorizzare gli elementi appena sintetizzati per caratterizzare il modello formativo del corso IRIDI, attivato presso l'Università di Torino nell'a.a. 2017/18. Si tratta di un modulo di 30 ore, sviluppato secondo una logica di ricerca-formazione che parte dalle esperienze e convinzioni iniziali dei docenti, rilevate con strumenti multipli, per sviluppare ipotesi critiche di innovazioni possibili, seguite da riflessioni/rielaborazioni delle strategie apprese in relazione alla propria situazione, per arrivare poi alla messa in atto delle innovazioni e alla verifica di efficacia delle stesse. Il percorso, che si avvale di didattica in presenza ed approfondimenti a distanza, con la costruzione di un e-portfolio e un accompagnamento di tipo consulenziale, è stato indirizzato a 50 docenti dell'Ateneo torinese, provenienti da 29 cdl, eterogenei per formazione e anni di esperienza accademica. Si è privilegiata l'eterogeneità, a differenza di percorsi rivolti ad un'utenza omogenea sviluppati in altri contesti (Es. Francia, Svezia), al fine di incoraggiare il dialogo sulle strategie didattiche e valutative indipendentemente dai contenuti, e di promuovere un maggior impatto istituzionale. Si tratta di una formazione di base su problemi centrali per lo sviluppo di un insegnamento efficace anche in contesti di grande eterogeneità dell'utenza. Si intende promuovere, in particolare lo sviluppo di una didattica focalizzata sull'apprendimento degli studenti concepito anche in termini di competenze disciplinari e trasversali (soft skill) da sviluppare (Gijbels, Donche, Richardson & Vermunt, 2014). Si è scelto inoltre di dare particolare rilevanza ai problemi della valutazione, in quanto gli studi sull'*effective and formative assessment* hanno evidenziato che la valutazione degli studenti può trasformarsi in fattore fondamentale per il miglioramento degli apprendimenti e per il progresso degli insegnamenti (Black & Wiliam, 2009; Bloxham & Boyd, 2007; Boud & Falchikov, 2007). Il modello didattico scelto è quello trasformativo, che prevede una formazione che aiuta a prendere coscienza delle caratteristiche del proprio insegnamento e di quelle dei propri studenti; favorisce l'autovalutazione per monitorarsi e migliorarsi, in una logica di ricerca didattica; incentiva gli scambi, i confronti e la collaborazione con i colleghi; porta ad elaborare e a condividere le conoscenze. I primi esiti del corso sono incoraggianti, in termini di trasformazioni generate e soddisfazione per il percorso intrapreso. Si stanno svolgendo approfondimenti qualitativi e quantitativi degli impatti, anche allo scopo di promuovere una condivisione dei risultati di ricerca a livello internazionale.

7. Conclusioni

La formazione dei docenti universitari è un'esigenza che non riguarda solo le singole università, ma più in generale è finalizzata a contribuire alla qualità complessiva dell'istruzione superiore europea. Per conseguire questo traguardo le università sono chiamate a sperimentare singolarmente, ma anche a lavorare in rete, attraverso scambi internazionali, così da favorire la diffusione di modelli didattici innovativi, la contaminazione di buone pratiche e lo sviluppo di ricerche finalizzate alla raccolta di evidenze. Lo scopo condiviso è il miglioramento complessivo della qualità della didattica, per favorire l'eccellenza e la riuscita degli studenti.

Bibliografia

- Adangnikou, N. (2006). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous? *Revue de sciences de l'éducation*, 34(3), 601–621.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422.
- Beney, M., & Pentecouteau, H. (2003). Une formation complémentaire pour les enseignants de l'université est-elle possible? Quelques éléments de bilan d'une expérience menée à l'Université de Bretagne Occidentale. Université de Bretagne Occidentale <http://docplayer.fr/6516960-I-constats-un-enseignement-a-part-entiere.html> (ver. 15.03.2018).
- Bennet, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37, 71–93.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Bloxham S., & Boyd P. (2007). *Developing effective assessment in higher education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Boud D., & Falchikov N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. London: Routledge.
- Chamorro-Premuzic, T., Arteché, A., Bremner, A.J., Greven, C., & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: importance and improvement rating as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology*, 30(2), 221–241.
- Campbell A., & Norton L. (eds.). (2007). *Learning, teaching and assessing in Higher Education: developing reflective practices*. Exeter: Learning Matters.
- Dixon, K., & Scott, S. (2003). The evaluation of an off-shore professional-development programme as part of the university's strategic plan: A case study approach. *Quality in Higher Education*, 25(2), 63–80.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

- Entwistle, N.J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment Introduction to the special Issue. *Higher Education*, 22, 201–204.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8(14), 323–339.
- Gibbs G., & Coffey M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14.
- Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J.T.E., & Vermunt, J.D. (2014). *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives*. Oxon: Routledge.
- Hanbury, A., Prosser, M., Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 449–483.
- Hewson, M.G., Copeland, H.L., & Fishleder, A.J. (2001). What's the use of faculty development: Programme evaluation using retrospective self-assessments and independent performance ratings. *Teaching and Learning in Medicine*, 13(3), 153–160.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education, (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxemburg: European Union.
- 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), 143–169.
- Howland, J., & Wedman, J. (2004). A process model for Faculty development: individualizing technology learning. *Journal of technology and teacher education*, 12, 239–263.
- Hussey, T., & Smith, P. (2010). *The Trouble with higher education: a critical examination of our universities*. New York & London: Routledge.
- Kember, D., Leung, D., & Rosa, M. (2007). Characterizing learning environments of nurturing generic capabilities in higher education. *Research in Higher Education*, 48, 609–632.
- Kreber, C., & Brook, P. (2001). Impact Evaluation of Educational Development Programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96–107.
- Laker, D.R., & Powell, J.L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111–122.
- Li, W., & Wang, Y. (2015). Research on the performance evaluation model of higher education teachers based on the improved grey clustering analysis method. *Research on the Performance Evaluation Model of Higher Education Teachers Based on the Improved, IJet*, 10(8) 46–50.

- López-Pastor, V.M., & Sicilia-Camacho, A. (2015). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77–97.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N.J. (1997). *Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- McAlpine, L., (2003). The importance of instructional development for student centred teaching: An examination of practice. In N. Druine, M. Clement & K. Waeytens (eds.), *Dynamics in higher education: Challenges for teaching support* (pp. 57-71). Leuven: Universitaire Pers.
- Moore, T. (2004). The critical thinking debate: how general are general thinking skills?. *Higher Education Research and Development*, 23(1), 3–18.
- Morgan, A., & Beatty, L. (1997). The world of the learner. In F. Marton, D. Hounsell, & N.J. Entwistle (eds.), *The Experience of Learning*, Edinburgh (pp. 217-237). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- 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, 121–134.
- Parsons D., Hill I., Holland J., & Willis, D. (2012). *Impact of teaching development programmes in higher education*. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/hea_impact_teaching_development_prog.pdf (ver. 15.03.2018).
- Persellin, D., Goodrick, T. (2010). Faculty development in higher education: Longterm impact of a summer teaching and learning workshop. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 1–13.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109–120.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56, 29–43.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405–419.
- 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) 37–48.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Rege Cole, T.N., & Romainville M. (2006). *La pratique enseignant en mutation à l'université*. Bruxelles, De Boeck.
- Osservatorio della Fondazione CRUI per il dialogo e la cooperazione tra università e imprese, *Report Osservatorio Università-Imprese*, Roma: Fondazione CRUI, 2016

http://www2.crui.it/crui/osservatorio_2016/report_2016_web.pdf (ver. 15.03.2018).

- Richardson, J.T.E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology, 25*(6), 673–680.
- Romero-Pèrez C., Mateos-Blanco T., & De las Heras Monastero, B. (2017). What Works? The culture of evidence in university teaching. *International Education Studies, 10*(10), 1–11.
- Stes, A. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche & Formation, 67*, 15–30.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review, 5*(1), 25–49.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education, 37*, 57–70.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Springer, Dordrecht.