



# RICERCA e DIDATTICA

per promuovere intelligenza  
comprensione e partecipazione

Atti del X Convegno della SIRD

9-10 aprile 2021

I tomo

Panel 1-2-3

a cura di Pietro Lucisano





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

**PIETRO LUCISANO**

## **Direttore**

**Pietro Lucisano**

*(Sapienza Università di Roma)*

## **Comitato scientifico**

Jean-Marie De Ketele (*Université Catholique de Lovanio*)

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (*City University of Moscow*)

Maria Jose Martinez Segura (*University of Murcia*)

Achille M. Notti (*Università degli Studi di Salerno*)

Luciano Galliani (*Università degli Studi di Padova*)

Loredana Perla (*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*)

Ettore Felisatti (*Università degli Studi di Padova*)

Giovanni Moretti (*Università degli Studi di Roma Tre*)

Alessandra La Marca (*Università degli Studi di Palermo*)

Roberto Trinchero (*Università degli Studi di Torino*)

Loretta Fabbri (*Università degli Studi di Siena*)

Ira Vannini (*Università degli Studi di Bologna*)

Antonio Marzano (*Università degli Studi di Salerno*)

Maria Luisa Iavarone (*Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*)

Giovanni Bonaiuti (*Università degli Studi di Cagliari*)

Maria Lucia Giovannini (*Università degli Studi di Bologna*)

Elisabetta Nigris (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*)

Patrizia Magnoler (*Università degli Studi di Macerata*)

## **Comitato di Redazione**

Rosa Vegliante (*Università degli Studi di Salerno*)

Cristiana De Santis (*Sapienza Università di Roma*)

Dania Malerba (*Sapienza Università di Roma*)

Marta De Angelis (*Università degli Studi di Foggia*)

Arianna Lodovica Morini (*Università degli Studi di Roma Tre*)

**Collana soggetta a peer review**

# RICERCA e DIDATTICA

per promuovere intelligenza  
comprensione e partecipazione

Atti del X Convegno della SIRD

9-10 aprile 2021

I tomo

Panel 1-2-3

a cura di Pietro Lucisano



ISBN volume 978-88-6760-832-4  
ISSN collana 2612-4971  
FINITO DI STAMPARE SETTEMBRE 2021



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

- XI **Presentazione**  
*Pietro Lucisano*
- XV **Introduzione al Panel 1**  
*Federico Batini, Maria Luisa Iavarone*
- XXI **Introduzione al Panel 2a**  
*Giovanni Moretti, Alessandra La Marca*
- XXV **Introduzione al Panel 2b**  
*Loredana Perla, Roberto Trincherò*
- XXXII **Introduzione al Panel 2c**  
*Guido Benvenuto, Ettore Felisatti*
- XL **Introduzione al Panel 3**  
*Loretta Fabbri, Teresa Grange*

Panel 1

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nell'atopia educativa

- 03 **Le difficoltà riscontrate dagli studenti durante la didattica a distanza. La percezione degli insegnanti della Regione Campania**  
*Rosa Vegliante, Sergio Miranda*
- 20 **Effetti della Didattica a Distanza nella Scuola Primaria: Uno Studio di Caso sul tema delle relazioni fra insegnanti, studenti e genitori durante il lockdown per Covid19**  
*Corrado Petrucco, Daniele Agostini, Elisa Bellettato*

- 36 Didattica a Distanza nel contesto scolastico. Primi esiti delle risposte aperte al Questionario SIRD sul campione regionale del Lazio  
*Irene Stanzione, Arianna Morini*
- 53 Emergenza Covid-19 e sviluppo della competenza metacognitiva dei docenti universitari neoassunti  
*Alessandra La Marca, Federica Martino, Dorotea Rita Di Carlo*
- 71 Commenti e riflessioni sulla DAD nel questionario SIRD: studio esplorativo dei dati dell'Emilia Romagna  
*Chiara Dalledonne Vandini, Lucia Scipione*
- 86 Una Scala per misurare i fattori interni ed esterni della resilienza professionale degli insegnanti  
*Guido Benvenuto, Nicoletta Di Genova, Antonella Nuzzaci, Alessandro Vaccarelli*

## Panel 2

### Intelligenza, comprensione e partecipazione... nei contesti di apprendimento-insegnamento

- 106 Apprendimento ed engagement nei contesti universitari: quali risorse dai percorsi di tirocinio  
*Arianna Giuliani*
- 120 Metodologie e pratiche didattiche adottate durante la pandemia. Uno studio di caso  
*Antonio Marzano*
- 133 Problemi aperti e modalità di pensiero degli insegnanti in formazione e in servizio  
*Andrea Pintus*
- 141 L'insegnamento online durante la prima ondata di pandemia. Un sondaggio in una Facoltà di Scienze della Formazione  
*Daniele Morselli, Silvia Dell'Anna, Rosa Bellacicco, Ulrike Stadler-Altman*

- 158 **Modalità didattiche e valutative utilizzate nella didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19: focus sui dati di Toscana e Umbria e approfondimenti sull'indagine nazionale SIRD**  
*Irene Dora Maria Scierri, Giulia Toti, Giulia Barbisoni, Eleonora Pera, Ilenia Salvadori, Davide Capperucci, Federico Batini*
- 177 **La didattica universitaria in modalità mista sincrona durante la pandemia: esiti di un percorso di valutazione formativa**  
*Elena Luppi, Aurora Ricci*
- 192 **La valutazione tra pari per potenziare la capacità di scrittura in digitale. Un'indagine esplorativa nel contesto universitario**  
*Giovanni Moretti, Bianca Briceag, Alessia Gargano*
- 207 **Comprensione del testo negli studenti liceali: la revisione dello strumento d'indagine**  
*Marika Calenda, Annamaria Petolicchio, Concetta Ferrantino*
- 221 **Il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): l'apporto della Ricerca-Formazione e aspetti ludiformi del co-insegnamento e del co-apprendimento**  
*Cristiana De Santis*
- 236 **Educazione civica e cittadinanza digitale: dalle rappresentazioni dei docenti alla formazione**  
*Viviana Vinci, Rosa Palermo, Silvestro Malara*
- 251 **La Self-Efficacy degli insegnanti di sostegno in formazione iniziale**  
*Valeria Di Martino, Leonarda Longo, Giulia Costa*
- 263 **Un corpus di testi trilingue per promuovere la riflessione sulla pratica didattica**  
*Lilia Andrea Teruggi, Elisa Farina*
- 280 **Il punto sulla formazione degli insegnanti: cosa ne pensano i docenti italiani delle scuole secondarie di I e II grado**  
*Marta Cecalupo, Eleonora Mattarelli*



- 295 **Pensiero critico e attività work-based in contesti universitari online. Un'esperienza pilota**  
*Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Carlo De Medio, Mara Valente, Alessandra Norgini*
- 312 **Sfide e credenze sull'approccio cooperativo: uno studio esplorativo sugli insegnanti di sostegno in formazione**  
*Giovanna Malusà*
- 330 **Percorsi di english medium instruction ed engagement degli studenti: un approccio trasformativo offerto dalla Peer Observation**  
*Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua*
- 346 **Un Intervento Polivalente sull'Educazione al Pensiero Critico**  
*Alessandra Imperio*
- 360 **La didattica a distanza nella scuola in emergenza. Uno sguardo quantitativo sui/lle docenti dell'Emilia Romagna**  
*Andrea Ciani, Aurora Ricci*
- 376 **Convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti di scuola primaria italiani e orientamento all'uso formativo delle prove INVALSI di matematica**  
*Elisa Truffelli, Ira Vannini*
- 396 **Sviluppo della professionalità del docente sulla valutazione in matematica mediante l'uso del gioco da tavolo: un percorso di ricerca-formazione**  
*Liliana Silva, Andrea Maffia*
- 411 **Consapevolezza degli insegnanti delle ragioni degli errori degli studenti in matematica: uno studio esplorativo nella Scuola Primaria**  
*Valentina Vaccaro, Eleonora Faggiano, Federica Ferretti*
- 431 **Videoanalisi e formazione dei docenti universitari: un sistema per l'osservazione di pratiche di Informal Formative Assessment**  
*Alessandra Rosa*

- 450 **Garantire l'accesso all'insegnamento dello strumento musicale agli allievi con disabilità e con DSA nelle SMIM. Una ricerca nazionale**  
*Amalia Lavinia Rizzo, Marina Chiaro, Cristiano Corsini, Barbara De Angelis, Filippo Sapuppo, Annalisa Spadolini, Marianna Traversetti*
- 465 **Lo sviluppo dell'intelligenza linguistica e della competenza comunicativa degli studenti universitari. Un esperimento Brain-Based in Dad**  
*Giuseppa Compagno, Martina Albanese*
- 483 **Comprensione del testo & Reciprocal teaching: un progetto di ricerca nazionale in una prospettiva inclusiva**  
*Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo*
- 499 **Reflective e Generative Learning nella formazione dei futuri docenti di sostegno**  
*Giuseppa Cappuccio, Lucia Maniscalco*
- 516 **Le attività educative proposte dai Nidi di Roma capitale durante il lockdown**  
*Guido Benvenuto, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar*
- 534 **La Didattica a Distanza (DaD) nell'era del Covid-19. Un'indagine esplorativa rivolta agli studenti del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali di Catania**  
*Paolina Mulè, Daniela Gulisano*
- 549 **Il TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) e la formazione dei docenti di sostegno**  
*Alessandra La Marca, Elif Gullbay, Vincenza Maria Gaglio*
- 564 **A scuola in armonia? Insieme si può! Ricerca valutativa sul POR Leggo al quadrato<sup>2</sup> in tre istituti comprensivi catanesi**  
*Salvatore Impellizzeri, Giovanni Morello, Giuseppe C. Pillera*

- 584 **Promuovere le competenze strategiche e il successo accademico degli studenti universitari mediante il tutoraggio tra pari online a distanza**  
*Alessandro Di Vita*
- 599 **Pratiche di assessment: un questionario per sviluppare la literacy dei docenti**  
*Simona Ferrari, Salvatore Messina*

**Panel 3**

**Intelligenza, comprensione e partecipazione...  
nei contesti sociali ed extrascolastici**

- 617 **Progettare e valutare interventi formativi trasparenti e spendibili nella formazione continua finanziata**  
*Daniela Robasto*
- 635 **Studio esplorativo sulla prevenzione e cura dell'obesità attraverso la telemedicina: orizzonti transdisciplinari del lavoro educativo**  
*Stefania Massaro, Loredana Perla*

## II.22

---

**Videoanalisi e formazione dei docenti universitari: un sistema per l'osservazione di pratiche di *Informal Formative Assessment*****Video analysis and training of university teachers: a system for observing Informal Formative Assessment practices**

---

**Alessandra Rosa***Alma Mater Studiorum - Università di Bologna***abstract**

Il contributo verte sulle prime fasi di un progetto di ricerca promosso dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e finalizzato a indagare le potenzialità della videoanalisi come dispositivo formativo per promuovere lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari, con un focus sull'integrazione di strategie di *Informal Formative Assessment* (IFA) nei processi di insegnamento-apprendimento. Vengono presentati il costrutto di IFA definito nell'ambito della ricerca e il processo di indagine esplorativa realizzato, tramite somministrazione di un questionario semi-strutturato a un Panel di esperti nazionali e internazionali, per la validazione del sistema di indicatori messo a punto in relazione al costrutto come strumento di supporto all'osservazione sistematica dei video. L'analisi dei dati raccolti ha messo in luce buoni risultati rispetto alla validità di costrutto e di contenuto dello strumento, consentendo al contempo – attraverso l'analisi dei commenti e suggerimenti espressi dai membri del Panel – un lavoro di revisione e rifinitura del sistema di indicatori.

---

The contribution focuses on the first phases of a research project promoted by the Department of Education of the University of Bologna aimed at investigating the potential of video analysis as a training tool to foster the development of teaching skills of university teachers, with a focus on Informal Formative Assessment (IFA) practices. The IFA construct defined

within the project and the exploratory research phase, aimed at validating the IFA indicator system developed as a support tool for the systematic observation of videos and carried out through a semi-structured questionnaire administered to a Panel of Italian and international experts, are presented. The analysis of the data collected showed good results with respect to the construct and content validity of the tool, while at the same time allowing to review and refine the indicator system through the analysis of the comments and suggestions provided by the Panel.

---

**Parole chiave:** videoanalisi e sviluppo professionale dei docenti universitari; Informal Formative Assessment nella didattica universitaria; fase di indagine esplorativa; processo di validazione.

**Keywords:** video analysis and faculty development; Informal Formative Assessment in university teaching; exploratory research phase; validation process.

## 1. Introduzione

Il tema delle strategie didattiche più efficaci nel rispondere ai bisogni di una popolazione di studenti sempre più ampia e diversificata, promuovendo qualità ed equità dei risultati di apprendimento conseguiti, ha assunto un ruolo chiave nell'ambito delle priorità delineate dal Processo di Bologna, che ha sancito la centralità della didattica come *mission* strategica dei sistemi di istruzione superiore europei e sottolineato l'esigenza di sostenere i docenti nell'acquisizione di competenze utili a favorire l'innovazione e il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento in direzione di un approccio *student-centred* (EHEA Ministerial Conference, 2015, 2018; ESG, 2015).

A questo proposito, pur nel quadro di un rilevante incremento dell'interesse per il tema e delle iniziative di *faculty develop-*

ment realizzate in molti Paesi, la comunicazione relativa a una nuova Agenda europea per l'istruzione superiore – rilevando che «troppi docenti universitari hanno ricevuto poca o nessuna formazione pedagogica e l'investimento sistematico nella formazione continua dei docenti rimane un'eccezione» (European Commission, 2017, p. 5) – ha rimarcato l'importanza di continuare a investire impegno e risorse nello sviluppo professionale dei docenti.

L'intenzione di offrire un contributo in tale direzione è stata posta al centro del progetto *Video Analysis for quality teaching in Higher Education* (VAHE), promosso da un gruppo di ricerca<sup>1</sup> del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna e realizzato con la collaborazione della School of Education della University of South Australia e della University of California, Irvine. In particolare, in base all'ampia letteratura internazionale relativa alle potenzialità della videoanalisi per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (ad es. Gaudin & Chaliès, 2015; Hamel & Viau-Guay, 2019; Major & Watson, 2018; Marsh & Mitchell, 2014), l'ipotesi posta alla base della ricerca è che la videoanalisi possa essere utilizzata anche con i docenti universitari come valido dispositivo formativo per promuovere lo sviluppo di competenze didattiche.

In riferimento a tale progetto, di cui vengono sinteticamente illustrate finalità e fasi di implementazione, il presente contributo si focalizza sulle scelte teoriche effettuate in merito alle dimensioni di qualità delle pratiche didattiche su cui centrare la formazione dei docenti e sul processo di indagine preliminare finalizzato alla messa a punto di un sistema di indicatori per le procedure di videoanalisi.

1 Il gruppo di ricerca del Dipartimento EDU coinvolto nel progetto è composto da Andrea Ciani, Maurizio Fabbri, Consuelo Mameli, Licia Masoni, Elena Pacetti, Alessandra Rosa, Alessandro Soriani, Ira Vannini (Responsabile scientifica).

## 2. Finalità e fasi della ricerca

Nel quadro dei presupposti delineati, il Progetto VAHE – avviato nell’a.a. 2019-2020 – mira a esplorare 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. In connessione a tali finalità, la ricerca persegue i seguenti obiettivi:

- sviluppare un sistema di metodologie, strumenti e procedure per la videoanalisi a supporto del miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari;
- sperimentare il sistema nell’ambito di un corso di formazione pilota rivolto a docenti dell’UniBo;
- 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 precedentemente richiamata, alla base della ricerca vi è l’idea che l’uso della videoanalisi, se inserito all’interno di situazioni formative *ad hoc* che offrano 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 favorire processi di *teacher change* promuovendo lo sviluppo di abilità analitiche e riflessive utili a sostenere il cambiamento di convinzioni e pratiche didattiche (Tripp & Rich, 2012). In base agli orientamenti più recenti 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 *reaso-*

*ning* fondamentali per cogliere e interpretare gli aspetti rilevanti e significativi dei processi di insegnamento-apprendimento e per riflettere sulle proprie convinzioni e pratiche in un'ottica di ri-progettazione e miglioramento continuo del proprio agire professionale (ad es. Barnhart & van Es, 2015; Seidel & Stürmer, 2014; Sherin & van Es, 2009).

Per quanto concerne il disegno della ricerca, lo sviluppo del progetto si articola nelle seguenti fasi:

- una prima fase di *approfondimento teorico* e di *allestimento tecnologico*, a sua volta strutturata su tre linee di azione: *a*) 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; *b*) definizione del framework per la videoanalisi nell'ambito dell'intervento formativo in termini di costrutto teorico di riferimento e di specifici indicatori per l'osservazione e l'analisi dei video; *c*) implementazione – con il supporto tecnico del Laboratorio di Media Education (MELA) del Dipartimento EDU – delle infrastrutture tecnologiche necessarie alla realizzazione dell'intervento, in particolare di un web repository di video di pratiche didattiche nelle aule universitarie e della piattaforma per la videoanalisi<sup>2</sup>;
  - una fase di *indagine esplorativa* preliminare alla realizzazione del corso pilota e finalizzata alla validazione del sistema di indicatori sviluppato;
  - una fase di *ricerca valutativa* contestuale alla realizzazione
- 2 L'ambiente utilizzato per la videoanalisi è la piattaforma OVAL (*Online Video Annotation for Learning*), messa a punto presso la University of South Australia (<https://lo.unisa.edu.au/mod/book/view.php?id=947017>) e parzialmente riadattata in linea con gli obiettivi e le esigenze del progetto. Si tratta di un'applicazione *web-based* integrata con la piattaforma Moodle che consente agli utenti di inserire e condividere annotazioni ancorate a specifici segmenti dei video osservati.



del corso pilota e finalizzata al controllo empirico dell'efficacia del modello di intervento formativo proposto tramite un disegno pre-sperimentale a gruppo unico con misure in ingresso e in uscita (Campbell & Stanley, 1963).

Come specificato nell'Introduzione, l'attenzione viene qui focalizzata sulle prime fasi del progetto, in particolare sul processo di definizione e validazione del framework di riferimento per la videoanalisi.

### **3. Informal Formative Assessment nella didattica universitaria: un focus per la videoanalisi nell'ambito della ricerca**

Il dibattito internazionale e nazionale degli ultimi anni ha contribuito a sottolineare il ruolo chiave delle pratiche di valutazione diagnostico-formativa nel promuovere una didattica di qualità ed efficace in ambito universitario (ad es. Coggi & Ricchiardi, 2018; Grion & Serbati, 2018; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017; Montalbetti, 2018; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Gli approcci e la cultura dominanti nell'istruzione superiore appaiono tuttavia legati alle tradizionali finalità di tipo sommativo-certificativo che identificano la valutazione con l'esame e con il voto in un'ottica selettiva/classificatoria, enfatizzando l'esigenza di supportare i docenti universitari nella sfida professionale di esaminare e rivedere le proprie convinzioni e pratiche valutative e di sviluppare conoscenze e abilità utili a integrare strategie di *formative assessment* nella propria didattica (ad es. Boud, 2000; Torrance, 2012; Yorke, 2003).

In linea con tali premesse e con l'adesione a una prospettiva valoriale in cui l'uso di una valutazione orientata in senso formativo-regolativo 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 quella di centrare su tale ambito di competenza gli obiettivi perseguiti nella formazio-

ne *video-based* dei docenti (O’Keeffe, Rosa, Vannini & White, 2020). In particolare, le strategie individuate come focus delle procedure di videoanalisi fanno riferimento al costrutto di *Informal Formative Assessment* (IFA), emerso in letteratura a partire dall’evoluzione e dall’ampliamento dell’iniziale concezione di valutazione formativa legata al *mastery learning* di Bloom (ad es. Allal & Mottier Lopez, 2005; Black & Wiliam, 2009).

La distinzione tra valutazione formativa *formale* e *informale* (cfr. Tab. 1) – che richiama quella proposta da Black (2009) tra i due approcci definiti come “frequent testing” e “interactive dialogue” nonché quella suggerita da Bennett (2011) tra *formative assessment* come “strumento” e come “processo” – contrappone infatti a una pratica valutativa intesa (secondo la concezione “bloomiana”) come attività strutturata e pianificata, basata sull’uso di test somministrati al termine di determinati segmenti del percorso didattico, una pratica che si delinea invece come processo pienamente integrato nelle attività didattiche quotidiane al fine di favorire un continuo scambio di feedback tra insegnante e studenti e tra pari (Ruiz-Primo, 2011).

<p><b>Formal FA</b> Pre-planned to collect evidence about students’ learning</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teacher brings together information from students at a planned time (for example by using diagnostic tests)</li> <li>• Teacher takes time to analyze information collected from students</li> <li>• Teacher plans an action to help students achieve learning goals</li> </ul> <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><b>Informal FA</b> Evidence of students’ learning generated during daily activities</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teacher elicits information in the course of daily classroom (for example by asking questions to students)</li> <li>• Teacher reacts “on the fly” by interpreting the information from the students</li> <li>• Teacher immediately makes use of the information during the course of the ongoing classroom narrative to help students achieve learning goals</li> </ul> <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>

Tab. 1 - Differenze tra pratiche di Formal e Informal Formative Assessment (adattamento da Ruiz-Primo & Furtak, 2007)

A partire da un'analisi dei processi chiave implicati dalle pratiche di IFA, il costrutto di “Informal Formative Assessment for quality teaching in Higher Education” definito nell'ambito del progetto è stato articolato nelle dimensioni e relative sotto-dimensioni illustrate in Figura 1, che configurano un insieme di strategie – diversamente declinabili in base a vincoli di natura contestuale ma trasversali rispetto alla diversità delle possibili situazioni didattiche (ad es. in termini di disciplina e numero di studenti) – volte ad attivare e coinvolgere gli studenti nel corso delle attività didattiche e a consentire l'emergere di informazioni utili a regolare i processi di insegnamento-apprendimento in vista del raggiungimento degli obiettivi perseguiti.

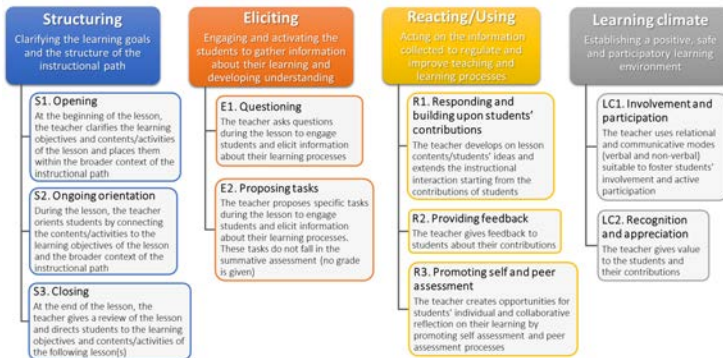


Fig. 1 - IFA for quality teaching in HE: dimensioni e sotto-dimensioni del costrutto

Tramite il costrutto delineato si è inteso definire un preciso focus di attenzione su cui orientare i docenti in formazione, delimitando le dimensioni su cui concentrare lo sguardo ed esercitare competenze di *professional vision*. Ciò risulta in linea con le condizioni per un uso efficace del video nella formazione degli insegnanti evidenziate in letteratura, in base alle quali fornire “guide” o “lenti” per l'analisi dei video risulta fondamentale per

evitare che i docenti, posti di fronte a un compito complesso e spesso nuovo, 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. Blomberg et al., 2013; Roth et al., 2017; Santagata, 2012).

In base a tale presupposto, si è scelto di precisare ulteriormente il framework di riferimento procedendo all'operazionalizzazione del costrutto definito attraverso la messa a punto di uno strumento per l'osservazione sistematica dei video (*IFA Indicator System*), costituito da un elenco di specifici comportamenti e azioni del docente riconducibili alle varie dimensioni considerate. Tale sistema di indicatori è stato pensato per essere integrato all'interno della piattaforma OVAL e svolgere una funzione di *scaffolding* rispetto alla possibilità di strutturare i processi di *noticing* e *reasoning*, aiutando i docenti a focalizzare l'analisi su specifici aspetti delle sequenze video osservate.

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

##### 4.1 *Obiettivi e aspetti metodologico-procedurali*

In relazione allo strumento messo a punto – costituito da 78 indicatori suddivisi nelle quattro macro-dimensioni in cui si articola il costrutto e ulteriormente raggruppati nelle sotto-dimensioni comprese all'interno di ciascuna di esse – è stata effettuata un'indagine esplorativa intesa come fase “preliminare o preparatoria” alla successiva fase di ricerca valutativa connessa alla realizzazione del corso pilota, funzionale a controllare la validità di costrutto e di contenuto del sistema di indicatori e a puntualizzare il significato delle categorie di analisi adottate (Lumbelli, 1986; 2006).

A tal fine, si è proceduto all'individuazione di un Panel di esperti nazionali e internazionali con elevata competenza scien-

tifica sui temi della didattica, della valutazione, della formazione dei docenti (anche con metodologie di videoanalisi) e alla messa a punto di un questionario semistrutturato inviato via mail a ciascun membro del Panel nel mese di gennaio 2020, insieme a una breve presentazione del progetto di ricerca e del costrutto definito (IFA in HE). Tramite il questionario proposto, agli esperti coinvolti 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 2; di esprimere commenti e suggerimenti in forma aperta fornendo, per ciascuna macro-categoria di indicatori, eventuali indicazioni ritenute utili per migliorare lo strumento.

Sul totale dei 26 esperti contattati, 21 (12 italiani e 9 stranieri) hanno compilato il questionario<sup>3</sup>.

3 *Esperti italiani del Panel*: Gabriella Agrusti (Università di Roma LUMSA), Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma), Giovanni Bonaiuti (Università degli Studi di Cagliari), Roberta Cardarello (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 internazionali 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).

CRITERI DI VALUTAZIONE	
Valutazione relativa ai singoli indicatori	<b>Coerenza</b> L'indicatore è coerente con la dimensione del costrutto cui si riferisce
	<b>Rilevanza</b> L'indicatore è rilevante per la dimensione del costrutto cui si riferisce
	<b>Chiarezza</b> L'indicatore è formulato in modo comprensibile, identifica in modo sintetico e chiaro l'azione o il comportamento da osservare
Valutazione relativa ai gruppi di indicatori	<b>Rappresentatività</b> Gli indicatori sono rappresentativi rispetto alla dimensione del costrutto cui si riferiscono, esplorano in modo esaustivo l'ambito di azione che tale dimensione identifica

Tab. 2 - I criteri di valutazione del sistema di indicatori nel questionario di validazione

#### 4.2 Analisi dei dati e revisione del sistema di indicatori

Non potendo per ragioni di spazio offrire un quadro dettagliato dei risultati emersi, si riporta qui una sintesi dei principali esiti ricavati dall'analisi dei dati raccolti tramite il questionario e si forniscono alcune indicazioni ed esempi circa il modo in cui sono stati utilizzati per la revisione del sistema di indicatori.

Con riferimento ai dati *quantitativi*, la Tabella 3 mostra le medie – a livello di macro e sotto-dimensioni – delle valutazioni espresse dagli esperti del Panel in base ai quattro criteri considerati (cfr. Tab. 2), che nel complesso indicano buoni risultati in relazione alla validità di costrutto e di contenuto dello strumento. Punteggi medi inferiori a 3 (compresi tra 2,5 e 2,9) sono emersi soltanto per 8 indicatori su 78, concentrati nelle dimensioni *Structuring* e *Learning climate*.

Panel 2

DIMENSIONI E SOTTO-DIMENSIONI	CRITERI DI VALUTAZIONE			
	Coerenza	Rilevanza	Chiarezza	Rappresentatività
<b>STRUCTURING</b>	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
<b>ELICITING</b>	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
<b>REACTING/USING</b>	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
<b>LEARNING CLIMATE</b>	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

Tab. 3 - Punteggi medi per macro e sotto-dimensioni in relazione ai criteri di valutazione (scala da 1 a 4)

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 vari criteri presi in esame. 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 coincidenti con i 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 panelisti in forma aperta in appositi spazi del questionario. A questo proposito, l'analisi del contenuto delle risposte ha consentito di individuare alcune categorie o nuclei tematici principali cui ricondurre tali commenti, raggruppandoli in suggerimenti relativi all'opportunità:

- di eliminare alcuni indicatori ritenuti poco applicabili/pertinenti e/o troppo ambigui/soggettivi (che in linea

- con i dati quantitativi sono quelli caratterizzati da punteggi medi inferiori a 3), nonché di aggiungere altri relativi ad alcuni aspetti mancanti;
- di 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 poco chiari o formulati in modo non del tutto appropriato e coerente rispetto alla natura e al significato della dimensione di riferimento;
  - di accorpare alcuni indicatori, in certi casi perchè ritenuti ridondanti e riferiti ad aspetti analoghi/sovrapponibili, ma soprattutto per ragioni connesse all'opportunità di raggruppare specifici 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 agevolando l'analisi).

Per quanto concerne il primo punto, si è scelto di procedere all'eliminazione dei pochi indicatori emersi come “critici” tenendo conto congiuntamente dei dati quali-quantitativi, alcuni compresi nelle sotto-dimensioni S1 e S2 – relativi al collegamento, ritenuto poco applicabile/pertinente, con altri insegnamenti (ad es. *S1.4. The teacher links the learning objectives and contents of the lesson to concepts/themes/problems addressed in other courses*) – altri nella sotto-dimensione LC1, giudicati poco rilevanti e/o eccessivamente ambigui e passibili di interpretazione soggettiva (ad es. *LC1.5. The teacher presents the contents with enthusiasm and with a lively pace*). A fronte delle eliminazioni effettuate, in queste sezioni sono stati inseriti alcuni nuovi indicatori in base ai suggerimenti proposti dal Panel. Per quanto concerne ad esempio la dimensione *Structuring*, gli indicatori aggiunti hanno mirato a valorizzare l'aspetto della connessione tra gli obiettivi di apprendimento delle lezioni e quelli generali dell'insegnamento nonché del corso di studio in termini di competenze richieste dal profilo professionale di riferimento.



In relazione al secondo punto, si riporta a titolo di esempio, nella Figura 2, 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 distinzione tra i diversi tipi di feedback considerati.

## R2. PROVIDING FEEDBACK

The teacher gives feedback to students about their contributions useful to help them to monitor and self-regulate their learning

**R2.1. The teacher provides students with *evaluative feedback* 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]).

**R2.2. The teacher provides students with *descriptive/informative feedback* 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”]).

**R2.3. The teacher provides students with *regulative feedback* 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”]).

Fig. 2 - Revisione degli indicatori nella sotto-dimensione R2-Providing feedback

Specificazioni più brevi sono state inserite in relazione ad altri indicatori per i quali è emerso il suggerimento di individuare alcuni possibili descrittori utili a chiarirne il significato<sup>4</sup>. In altri casi si è proceduto a una formulazione diversa e più in linea con la natura e il significato della dimensione di riferimento<sup>5</sup>.

- 4 Si veda ad esempio quanto inserito tra parentesi nel seguente indicatore relativo alla dimensione LC2: 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).*
- 5 È il caso, ad esempio, dell’indicatore LC2.4. *The teacher refers to or positively*

Per quanto riguarda il terzo punto, si riporta a titolo di esempio, nella Figura 3, il modo in cui è stata “ristrutturata” la sotto-dimensione E1, originariamente composta da ben 19 indicatori che sono stati ricondotti a soli quattro macro-indicatori centrati sul tipo, la qualità e lo scopo generale delle domande poste dal docente. Gli indicatori più specifici della prima versione sono stati utilizzati 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), secondo quanto suggerito da alcuni panelisti.

Interventi simili hanno riguardato anche gli indicatori inclusi nella sezione E2 e alcuni indicatori della sezione R1.

#### **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. 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?”]).

##### **E1.2. The teacher asks students specific content-related questions – OPEN-ENDED QUESTIONS**

(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?”]).

##### **E1.3. The teacher asks students generic content-related questions – COMPREHENSION CHECKS**

(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?”]).

##### **E1.4. The teacher asks students generic content-related questions – SOLICITING COMMENTS**

(i.e. questions that teacher asks to encourage comments, observations and reflections from the whole group about lesson content [e.g. “Any comments?”]).

Fig. 3 - Revisione degli indicatori nella sotto-dimensione E1-Questioning

*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.*

Gli esempi forniti in relazione alle categorie di analisi cui sono stati ricondotti i dati qualitativi raccolti hanno inteso illustrare come i commenti e suggerimenti forniti dagli esperti coinvolti nel processo di validazione, analizzati “incrociandoli” con i dati quantitativi, siano stati utilizzati per un attento lavoro di revisione e rifinitura del sistema di indicatori.

## 5. Conclusioni

Nell’ambito del più ampio progetto di ricerca presentato, le fasi di indagine prese in esame nel contributo hanno rappresentato un passaggio fondamentale nell’ottica di costruire, validare e affinare il framework concepito quale parte costitutiva del sistema di videoanalisi sviluppato. In tale prospettiva, si sta ora procedendo a integrare tale framework all’interno della piattaforma OVAL, che consentirà di utilizzare gli indicatori proposti per l’analisi e la codifica delle sequenze video tratte dal repository predisposto su Vimeo.

Come specificato nel secondo paragrafo, il sistema messo a punto verrà testato nei mesi di giugno-luglio 2021 all’interno di un corso pilota rivolto a docenti dell’Università di Bologna, in relazione al quale i lavori del gruppo di ricerca si stanno orientando su due principali direttrici: da un lato la progettazione di dettaglio dell’intervento formativo, dall’altro la definizione dell’impianto e degli strumenti della ricerca valutativa volta a controllarne l’efficacia.

In linea con le finalità di fondo del progetto, il percorso di ricerca delineato mira a produrre – a partire dall’analisi e riflessione critica sui dati raccolti nell’ambito del corso pilota – utili suggestioni e indicazioni sull’uso della videoanalisi per promuovere il miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari, contribuendo alla validazione di un modello di intervento formativo *video-based* che si prevede di sperimentare in ulteriori percorsi di sviluppo professionale dei docenti.

## Riferimenti bibliografici

- 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). Paris: OECD Publishing.
- Barnhart T., & van Es E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45(2), 83-93.
- Bennett R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Black P. (2009). From frequent testing to interactive dialogue: Diversity and challenge. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 3-6.
- Black P., & Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5-31.
- Blomberg G., Sherin M.G., Renkl A., Glogger I., & Seidel T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 42(3), 443-463.
- Blomberg G., Renkl A., Sherin M.G., Borko H., & Seidel T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90-114.
- Boud D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- 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). Chicago, IL: Rand McNally.
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2018). Sviluppare un insegnamento efficace in Università. *Form@re*, 18(1), 23-38.
- EHEA Ministerial Conference (2018). *Paris Communiqué*. Paris, 24-25 May 2018.
- EHEA Ministerial Conference (2015). *Yerevan Communiqué*. Yerevan, 14-15 May 2015.

- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.
- European Commission (2017). *Communication on a Renewed EU Agenda for Higher Education*. Brussels, 30.5.2017, COM(2017) 247 final.
- Gaudin C., & Chaliès S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Grión V., & Serbati A. (Eds.). (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hamel C., & Viau-Guay A. (2019). Using video to support teachers' reflective practice: A literature review. *Cogent Education*, 6(1), 1-14.
- López-Pastor V., & Sicilia-Camacho A. (2017). Formative and shared assessment in Higher Education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.
- Lumbelli L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in pedagogia* (pp. 25-60). Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli L. (1986). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: FrancoAngeli.
- 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), 49-68.
- Marsh B., & Mitchell N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18(3), 403-417.
- Montalbetti K. (2018). Assessment for learning nel contesto universitario. *Italian Journal of Educational Research*, 20, 111-124.
- Nicol D.J., & MacFarlane-Dick D. (2006). Formative assessment and self regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- 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*, 20(1), 43-61.

- Roth K.J., Bintz J., Wickler N.I.Z., 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), 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), 15-24.
- 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), 57-84.
- Santagata R. (2012). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@re*, 12(79), 58-63.
- Seidel T., & Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Sherin M.G., & van Es E.A. (2009). Effects of Video Club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Torrance H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342.
- Tripp T.R., & Rich P.J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728-739.
- Yorke M. (2003). Formative assessment in Higher Education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.