

Promuovere qualità nella didattica universitaria. La videoanalisi per riconoscere, riflettere e progettare pratiche di Informal Formative Assessment (IFA)

di Elena Pacetti, Maurizio Fabbri, Alessandra Rosa

Il contributo presenta finalità, presupposti e prime fasi di un progetto di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna finalizzato a validare un modello di formazione supportato da strategie di videoanalisi e volto a promuovere le competenze didattiche dei docenti universitari nel senso di un uso consapevole di pratiche di *Informal Formative Assessment* (IFA). Vengono in particolare delineate le potenzialità della videoanalisi come strumento formativo che consente ai docenti di focalizzarsi sulla propria pratica didattica attraverso azioni di *noticing* e di *reasoning* e viene presentato il costrutto di IFA definito nell'ambito del progetto, inteso come framework di riferimento per la messa a punto di un insieme di indicatori utili a guidare le procedure di videoanalisi.

1. L'innovazione della didattica universitaria attraverso la videoanalisi

“La videoanalisi per la qualità della didattica universitaria” è un progetto di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna che si inserisce nell'ambito della strategia dell'Ateneo per l'innovazione della didattica universitaria. Le finalità del Progetto mirano a sviluppare e testare un insieme di metodologie, strumenti e procedure di videoanalisi per supportare e migliorare le competenze didattiche dei docenti universitari e a validare un modello di formazione basato su strategie di videoanalisi con un approccio di ricerca-formazione. Il miglioramento qualitativo delle pratiche didattiche universitarie, infatti, può essere promosso solo con il coinvolgimento diretto e attivo dei docenti universitari che, singolarmente e collegialmente (con l'intero

corso di studi), si impegnano per potenziare la propria professionalità (Balzaretto et al., 2018).

Il gruppo di ricerca coinvolto nel Progetto¹ è di tipo interdisciplinare e si avvale del supporto tecnico-informatico del Laboratorio MELa e della collaborazione di due università straniere, la University of South Australia (UniSA) e la University of California Irvine (UCI).

Il tema dell'innovazione della didattica universitaria è strettamente correlato alla promozione di pratiche didattiche di qualità, in grado di aumentare l'efficacia dell'apprendimento di tutti gli studenti all'interno di ambienti accademici nei quali vi sia un uguale investimento nell'insegnamento e nella ricerca e in cui gli studenti stessi siano incoraggiati e motivati a sviluppare competenze di studio, ricerca, pensiero critico e riflessivo, in dimensione internazionale e locale (European Commission, 2013).

Questo significa per i docenti universitari assumersi pienamente la responsabilità della propria didattica e mettersi in gioco, essendo disposti a quello che viene definito *teacher change* ovvero ad agire sulle proprie convinzioni e pratiche pedagogico-didattiche per modificarle e migliorarle (Richardson, 1996).

In questo contesto la videoanalisi è uno degli strumenti che, attraverso percorsi di ricerca e formazione, può contribuire all'innovazione della didattica. La pratica della videoanalisi fa riferimento a un uso specifico del video spesso supportato da software per l'analisi dei filmati: un'analisi che consenta, in particolar modo, l'individuazione di specifiche sequenze video al fine di ricavarne informazioni utili ad attivare processi di interpretazione e riflessione su comportamenti specifici del docente e sui loro effetti nel contesto di apprendimento (Tochon, 2008). Lo sviluppo professionale dei docenti viene così sostenuto dalla possibilità di focalizzarsi e riflettere, individualmente e collegialmente, sulle convinzioni e pratiche didattiche proprie e altrui in un processo in cui la ricerca e la formazione sono integrate, dove non c'è separazione tra fase di ricerca e fase formativa poiché l'obiettivo principale è la promozione del cambiamento dei docenti.

La videoanalisi si pone come uno strumento per formare e sostenere la *professional vision* del docente (Goodwin, 1994) perché coinvolge «*the ability to notice and interpret significant features of classroom interactions*» (Sherin & van Es, 2009, p. 22), quell'abilità di riconoscere e saper interpretare avvenimenti e aspetti significativi che avvengono all'interno dell'interazione di classe. I video costituiscono dunque un elemento prezioso per

¹ Il gruppo di ricerca è composto da Andrea Ciani, Maurizio Fabbri, Licia Masoni, Elena Pacetti, Andrea Reggiani, Alessandra Rosa, Ira Vannini (Coordinatrice scientifica).

concettualizzare l'azione del docente attraverso diversi approcci metodologici e confrontandosi con i propri colleghi (Vinatier, 2009). In ambito universitario, i docenti (ri)costruiscono la propria visione professionale attraverso modalità socialmente organizzate che consentono di osservare e comprendere questi eventi didattici e condividerli all'interno di uno specifico gruppo sociale (i colleghi del corso di studio, della stessa area, dello stesso settore scientifico disciplinare, ...).

È molto importante che questa *professional vision* del docente si possa rafforzare attraverso due processi, quelli del *noticing* e del *reasoning* (van Es & Sherin, 2002; Sherin, 2007). Il primo si configura come la capacità di discernere, all'interno della complessità delle situazioni didattiche che vengono osservate, momenti e aspetti significativi dei processi di insegnamento/apprendimento in modo da essere in grado di focalizzare in maniera selettiva la propria attenzione; significa anche riconoscere specifiche pratiche sulla base di indicatori di qualità ed essere quindi in grado di cercare connessioni e fare confronti tra quanto si osserva nella pratica e questi stessi principi e indicatori di qualità. L'attività di *reasoning* si configura come capacità di interpretare e attribuire un significato a quanto si osserva facendo riferimento al proprio sistema di credenze e conoscenze sull'insegnamento e sull'apprendimento. La professionalità di un docente universitario si poggia su un sistema di conoscenze, opinioni, convinzioni mediato da esperienze personali, positive e negative: bisogna quindi essere in grado di riflettere in maniera critica, sia a livello individuale sia a livello di gruppo, su quello che si osserva e sulle proprie convinzioni e pratiche.

2. La riflessività del docente

Si chiedeva Martin Heidegger, nel 1954: “Che cosa significa pensare?”. Rispondere a questa domanda può essere un po' più semplice se si diviene in grado di capovolverla, chiedendosi innanzitutto: “Che cosa significa non-pensare?”. Il pensiero infatti rientra nelle nostre attività quotidiane e si sostanzia di atti cosiddetti riflessivi, che dovrebbero, almeno in teoria, porci di fronte all'immagine critica, inquieta e sfuggente di noi stessi. Più spesso, purtroppo, l'immagine che si staglia davanti ai nostri occhi, quando pensiamo, è quella di un soggetto che, come Narciso, contempla se stesso e la propria soggettività. Lì, il pensiero diviene “monologo interiore” (Ellis, 1962), ripetizione di parole familiari, di concetti ovvi e scontati, di rappresentazioni consolidate, che nulla donano alla nostra mente, in termini di conquista dell'inquietudine e di apertura a un punto di vita divergente.

Siamo, è ovvio e banale dirlo, il risultato dell'educazione ricevuta, e quell'educazione che, in un dato momento della nostra esistenza, ha anche tentato di educarci a pensare, è spesso la causa della nostra attuale incapacità di pensiero. È uno dei paradossi dell'educazione: i processi che danno forma alla mente, col tempo, rischiano di inibire la conquista di nuove forme, sostituendo la flessibilità con la rigidità, il processo con i suoi esiti, l'apprendimento con l'appreso. Si pensi alla vitalità dell'imprinting in ambito neurobiologico e alle grandi condizioni di plasticità cerebrale, che lo rendono possibile; e al lento, graduale, progressivo, inesorabile ridursi di questa plasticità, in nome di percorsi d'apprendimento "finalmente" prevedibili e scontati, lineari, tesi al mero perfezionamento degli apprendimenti precedenti.

Racconta Feyerabend che, negli anni della pubertà, aveva sentito con forza il desiderio di diventare biologo. Il padre, per incoraggiare questa sua aspirazione, gli aveva regalato un microscopio da laboratorio, ottenendo l'effetto contrario: quando egli avvicinò l'occhio al vetrino, si rese conto di non riuscire a vedere nulla che per lui avesse senso, solo un immenso disordine. Bisogna "imparare a vedere" e, con il tempo, "si diviene addirittura incapaci di scorgere la confusione che appariva all'inizio" (Feyerabend, 1989, p. 82): queste furono le parole con cui il suo professore di biologia lo invitò a non pretendere di capire tutto e subito. Per riflettere, è necessario confrontarsi anche con zone opache e oscure dell'esperienza, non immediatamente chiare e riconoscibili, prive di senso apparente. La conquista di un senso più o meno compiuto esige l'attraversamento di un periodo di riaddestramento dello sguardo, tale per cui le conoscenze acquisite e gli sguardi già addestrati dimostrano la loro inadeguatezza e insufficienza. Non vi è addestramento e riaddestramento, senza decostruzione.

Diceva Magda Arnold (1960): quando percepiamo una situazione particolare, la valutiamo, secondo categorie che sono condizionate dalle nostre esperienze precedenti e dall'educazione ricevuta: a quel punto proviamo un'emozione, che è condizionata dalla valutazione che noi stessi abbiamo espresso. Ne consegue che quando le nostre emozioni ci rendono inadeguati a confrontarci con i problemi di un contesto, la responsabilità è in gran parte nostra, poiché noi stessi abbiamo contribuito, con le nostre valutazioni, a metterci in una posizione di disagio cognitivo ed emozionale. Dovremmo imparare a capovolgere quelle valutazioni, provando a esprimere punti di vista differenti da quelli che abbiamo appreso e fatti nostri. Pensare di farlo è relativamente semplice, riuscirci molto meno, poiché l'accettazione di un pensiero per noi divergente si scontra con le nostre resistenze emozionali.

Dobbiamo tuttavia sapere che dipende da noi: quando ci impattiamo con situazioni problematiche e negative, che risultano difficilmente gestibili,

pensiamo di limitarci a subirle, invece, noi stessi abbiamo contribuito a costruirle, attraverso letture inadeguate e strumenti di giudizio disfunzionali. La capacità di comprendere l'esperienza dell'altro da sé è insita nel nostro potenziale biologico e si è sviluppata durante tutto il processo di evoluzione filogenetica (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006): è una potenzialità, che esige di essere curata e allenata, al pari di altre competenze della mente umana. Un cervello predisposto all'apprendimento della leptoscrittura, del calcolo matematico, del ragionamento astratto, dell'invenzione simbolica e tecnologica è predisposto anche all'apprendimento empatico e a quella presa di distanza da sé che è insita nelle operazioni cognitive superiori.

3. La videoanalisi tra ricerca e formazione

Nella prospettiva di migliorare la qualità della didattica universitaria e di potenziare nei docenti la riflessività sulle proprie pratiche, il gruppo di ricerca UniBo, con il supporto delle risorse tecnologiche messe a disposizione da UniSA, sta utilizzando la piattaforma OVAL² e procedendo ad adattarla alle esigenze del progetto. All'interno di questa piattaforma si sta inoltre costruendo un *repository* di video di pratiche didattiche sia di docenti dell'Ateneo bolognese, sia di docenti di UniSA e UCI. OVAL consente di attivare procedure di videoanalisi tramite un sistema di annotazioni che permette di inserire commenti liberi e/o tag/metadati secondo una specifica griglia di indicatori (si veda il par. 4). In ambito universitario, apprendere dalle proprie esperienze di insegnamento può costituire un importante cambio di prospettiva se questo processo è sostenuto da attività di osservazione e riflessione e con la mediazione, l'accompagnamento della ricerca.

È necessario precisare che, in questo progetto, i docenti universitari e/o i corsi di studio scelgono liberamente di mettersi in gioco e di partecipare a un processo di ricerca-formazione, consentendo la videoregistrazione delle proprie lezioni e la successiva analisi delle proprie pratiche didattiche. È inoltre importante sottolineare come la varietà delle esperienze didattiche universitarie sia direttamente collegata al numero di studenti partecipanti, al setting formativo, alla tipologia di attività formativa (lezione, laboratorio, seminario), all'utilizzo di strumentazioni a supporto della didattica, ai tempi di svolgimento (anche l'orario può influenzare una lezione), al livello del corso universitario (laurea triennale, magistrale, anno di iscrizione).

² Oval (*Online Video Annotation for Learning*) è un'applicazione che permette di visionare video (predisposti ad hoc) annotando e commentando sequenze specifiche. Si veda <https://lo.unisa.edu.au/mod/book/view.php?id=947017>.

A partire quindi da esempi concreti di didattica universitaria, videoregistrata durante le attività formative in presenza, le azioni di *noticing* e *reasoning* sono integrate nel progetto per sostenere i docenti a esercitare le proprie competenze osservative e a implementare processi di auto-valutazione e riflessione critica stimolati dall'interazione con i colleghi e i ricercatori/formatori (Girardet, 2018). Si parte da un contesto reale e i docenti hanno la possibilità di confrontarsi su dati empirici, fatti di azioni e comportamenti concreti, osservabili: le concezioni e le percezioni dei docenti si confrontano (e spesso scontrano) con la realtà dei fatti, che vengono così utilizzati per strutturare nuove concezioni. Questa attività, inoltre, aiuta a prendere distanza dall'azione compiuta attivando un pensiero critico e analitico e ad assumere una posizione di tipo partecipativo, poiché si può essere nello stesso tempo osservatori e osservati (Danielson, 2012), ci si può guardare dall'esterno e si guardano dall'esterno le pratiche altrui (Bell & Mladenovic, 2008).

Il video diventa un efficace strumento per decentrarsi da sé, allontanando l'azione dal momento presente, riuscendo quindi a ridurre l'eventuale carico emotivo e acquisendo competenze di analisi (su singoli eventi, azioni, sequenze), di concettualizzazione (capacità di descrivere a parole le proprie azioni), di ricerca di relazioni di causa-effetto (di ricadute di pratiche dell'insegnamento sull'apprendimento degli studenti). In questo modo il docente rielabora quanto fa o quanto vede fare da altri e individua possibili vie alternative rispetto a quelle osservate; si confronta con altri docenti e ha la possibilità di individuare le pratiche più efficaci a seconda dei contesti di apprendimento; è in grado di progettare la didattica in maniera più funzionale agli obiettivi previsti, tenendo conto dei bisogni dei suoi studenti.

Questo tipo di competenze, inoltre, non vengono esercitate solamente nell'analisi dei video, ma sono pian piano affinate anche durante la propria azione didattica, per un'osservazione immediata e per poter intervenire e modificare tempestivamente il proprio intervento.

Nel Progetto il ruolo dei ricercatori/formatori UniBo è di sostenere i processi riflessivi dei colleghi docenti e di formare a un utilizzo corretto della piattaforma, in modo da poter fornire il giusto feedback formativo (mai giudicante) e un approfondimento progressivo dell'analisi di quanto osservato, supportando forme di revisione e riprogettazione delle pratiche didattiche (O'Keeffe et al., 2020).

4. Il framework di riferimento per la videoanalisi: *Informal Formative Assessment* per la qualità della didattica universitaria

Il processo di definizione del framework teorico di riferimento per le procedure di videoanalisi ha costituito il fulcro del lavoro portato avanti dal gruppo di ricerca UniBo durante la prima fase del Progetto. Tra le condizioni per un uso efficace della videoanalisi nell'ambito di percorsi di formazione e sviluppo professionale degli insegnanti la letteratura internazionale sul tema sottolinea infatti l'importanza di fornire ai docenti una "guida per l'occhio", una sorta di "lente" attraverso la quale osservare i video che li aiuti a centrare l'attenzione e la riflessione su specifici aspetti e dimensioni di qualità delle pratiche didattiche (Blomberg et al., 2013; Roth et al., 2017).

Da questo punto di vista, la scelta effettuata nell'ambito del Progetto è stata quella di orientare il focus dell'analisi sulle pratiche di *Informal Formative Assessment* (IFA), che si pone in linea con l'attenzione rivolta alle concezioni e pratiche valutative dei docenti nel quadro dell'esigenza di innovare la didattica universitaria in direzione di un approccio più centrato sullo studente. In connessione a tale obiettivo strategico dei sistemi di istruzione superiore (OECD, 2012; ESG, 2015), nel dibattito scientifico internazionale (ad es. López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017; Torrance, 2012; Yorke, 2003) e nazionale (ad es. Coggi, 2019; Felisatti, 2019) è stata sottolineata l'importanza di favorire in ambito accademico una visione più ampia e articolata delle funzioni della valutazione, andando oltre le tradizionali finalità di tipo sommativo/certificativo e promuovendone un uso a sostegno dei processi di insegnamento e apprendimento.

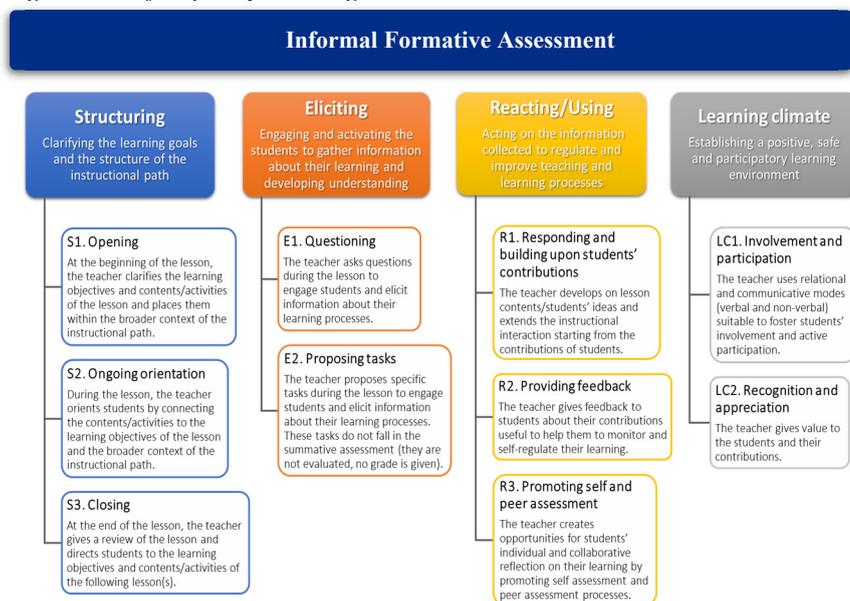
Ma a cosa ci riferiamo quando parliamo di valutazione formativa "informale"? Le origini del costrutto di IFA vanno rintracciate nel progressivo sviluppo della concezione iniziale di *formative assessment* proposta in ambito statunitense e legata al *mastery learning* di Bloom, in cui la valutazione formativa si configura come un'attività strutturata e pianificata, generalmente basata sull'uso di test a scopo diagnostico, utilizzata dall'insegnante al termine di ogni unità didattica per identificare tempestivamente errori e difficoltà degli studenti e offrire loro opportunità individualizzate di recupero e consolidamento (William, 2011). Un significativo impulso all'ampliamento di tale concezione è venuto, in particolare, dal dibattito sviluppatosi in ambito francofono (Allal & Mottier Lopez, 2005) e nel Regno Unito attraverso l'Assessment Reform Group e i relativi contributi di Black e William e colleghi (ad es. Black et al., 2003), sfociati nella proposta dell'*assessment for learning*. È a tali più recenti interpretazioni – che tendono a privilegiare un approccio valutativo informale integrato nelle attività didattiche quotidiane

rispetto a forme di monitoraggio periodico dei progressi degli studenti basate sull'uso di test (Torrance, 2012) – che si richiamano il costrutto di IFA e la sua concezione della valutazione formativa come processo continuo e interattivo utile a raccogliere informazioni sui processi di apprendimento degli studenti, che il docente può utilizzare per sostenerli nel raggiungimento degli obiettivi perseguiti modulando il corso immediato degli eventi all'interno del contesto didattico. Come afferma Ruiz-Primo (2011), questo tipo di valutazione può scaturire da qualsiasi interazione tra docente e studenti e tra pari e il suo scopo principale «*is to make students' thinking evident, or to voice their understanding so that teachers can recognize and act on it to promote learning*» (p. 17).

In base alle premesse delineate e all'analisi degli sviluppi nella concettualizzazione del *formative assessment*, con un focus su contributi utili a delinearne i processi e le strategie chiave (ad es. Bell & Cowie, 2001; Bennett, 2011; Black & Wiliam, 2009; Clark, 2010; Ruiz-Primo, 2011), il costrutto di “Informal Formative Assessment for quality teaching in Higher Education” definito nell'ambito del Progetto UniBo fa riferimento a una valutazione *per* l'apprendimento intesa come parte integrante dei processi di insegnamento-apprendimento e come strumento di regolazione/miglioramento di tali processi. Nello specifico, il costrutto è stato articolato nelle quattro dimensioni e relative sotto-dimensioni illustrate nella Figura 1, in base alle quali si assume che un uso efficace delle pratiche di IFA nella didattica universitaria implichi da parte del docente l'intenzione e la capacità di:

- adottare modalità comunicative e relazionali atte a creare un clima di apprendimento positivo e partecipativo, in cui gli studenti si sentano valorizzati e liberi di intervenire, esprimendo anche i propri dubbi e le proprie eventuali difficoltà;
- fornire agli studenti i punti di riferimento necessari a orientarsi nel percorso didattico e a monitorare/regolare i propri processi di apprendimento, esplicitando gli obiettivi di volta in volta perseguiti (legati alle singole lezioni o a specifiche attività) e aiutando gli studenti a contestualizzarli nel quadro di obiettivi più ampi e a lungo termine e di una traiettoria di apprendimento coerente e strutturata;
- attivare e coinvolgere gli studenti nel corso delle attività didattiche al fine di raccogliere informazioni sui loro processi di apprendimento;
- utilizzare le informazioni raccolte per modulare le successive azioni e interazioni e per fornire feedback agli studenti al fine di aiutarli a progredire nel loro apprendimento, sollecitando anche processi di autovalutazione e valutazione tra pari per promuovere la riflessione degli studenti sul proprio apprendimento e lo sviluppo di competenze autoregolative.

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



Una volta definito il costrutto teorico di riferimento, il passo successivo è consistito nella sua operazionalizzazione attraverso la costruzione di un quadro di indicatori (*IFA indicator system*) da utilizzare per l'osservazione sistematica e l'analisi di pratiche di IFA all'interno delle sequenze videoregistrate nelle aule universitarie. Esso riporta un elenco di specifiche azioni e comportamenti osservabili del docente raggruppati nelle quattro macro-dimensioni in cui il costrutto è stato articolato e ulteriormente suddivisi nelle sotto-dimensioni comprese al loro interno.

In relazione al framework delineato è stato infine realizzato un processo di validazione sul piano teorico attraverso l'individuazione di un Panel di esperti internazionali e nazionali (N. 21) e la messa a punto di un questionario semistrutturato finalizzato a rilevare le loro opinioni in merito alla validità di costrutto e di contenuto del sistema di indicatori, inviato via mail agli esperti coinvolti a fine dicembre 2019 insieme a una breve presentazione del Progetto e del quadro teorico di riferimento.

5. Conclusioni

Questo contributo ha delineato finalità, presupposti e prime fasi di un percorso di ricerca volto a sviluppare un sistema di metodologie, strumenti e procedure per la videoanalisi a supporto del miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari, con un focus sulla promozione di un insieme di pratiche riconducibili al costrutto di IFA.

Attualmente il gruppo di ricerca è impegnato da un lato nella revisione del sistema di indicatori in base all'analisi dei dati quantitativi e qualitativi raccolti tramite il questionario somministrato al Panel coinvolto nel processo di validazione teorica; dall'altro lato nella pianificazione di due corsi di formazione pilota che coinvolgeranno alcuni docenti dei Dipartimenti di Ingegneria ed Economia dell'Università di Bologna e nella messa a punto dei relativi strumenti di monitoraggio.

Gli step previsti per le prossime fasi di implementazione del Progetto si articolano principalmente su due piani: il primo prevede un processo di validazione empirica della versione rivista del sistema di indicatori realizzato dal gruppo di ricerca UniBo in collaborazione con UniSA e UCI e volto a verificarne l'affidabilità nelle procedure di videoanalisi; il secondo consiste nella realizzazione e nel monitoraggio dei corsi di formazione pilota, previsti per l'autunno-inverno 2020-2021, che consentiranno di testare sul campo il sistema di indicatori e, più in generale, la validità e l'efficacia del modello di formazione basato su strategie di videoanalisi messo a punto nell'ambito del Progetto.

Bibliografia

- 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.
- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Balzaretti, N., Luppi, E., Guglielmi, D., & Vannini, I. (2018). Analizzare i processi di apprendimento degli studenti per innovare la didattica universitaria. Il modello di Formative Educational Evaluation dell'Università di Bologna. *Education Sciences & Society*, 9(2), 58-82.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.

- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5-31.
- 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.
- Clark, I. (2010). Formative assessment: there is nothing so practical as a good theory. *Australian Journal of Education*, 54(3), 341-352.
- Coggi, C. (a cura di) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Danielson, C. (2012). Observing classroom practice. *Educational Leadership*, 70(3), 32-37.
- Ellis, A. (1962). *Ragione ed emozione in psicoterapia*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.
- European Commission (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Felisatti, E. (2019). La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *Italian Journal of Educational Research*, 15-28.
- Feyerabend, P. (1979). *Dialogo sul metodo*. Roma-Bari: Laterza.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Heidegger, M. (1954). *Che cosa significa pensare*. Milano: SugarCo.
- 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.
- OECD (2012). *Fostering quality teaching in Higher Education: policies and practices. An IMHE guide for Higher Education institutions*. Paris: OECD Publishing.
- O'Keeffe, L., Rosa, A., Vannini, I., & White, B. (2020). Promote Informal Formative Assessment practices in Higher Education: the potential of video analysis as a training tool. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 43-61.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J.P. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp.102-119). New York: Macmillan.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Roth, K.J., Bintz, J., Wickler, N.I.Z., Hvidsten, C., Taylor, J., Beardsley, P.M., Caine, A., & Wilson, C.D. (2017). Design principles for effective video-based professional development. *International Journal of STEM Education*, 4(31), 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.
- Sherin, M.G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S.J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Tochon, F. (2008). A Brief History of Video Feedback and Its Role in Foreign Language Education. *CALICO Journal*, 25(3), 420-435.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342.
- van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in Higher Education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.