



Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>

ISSN rivista

DOI rivista

N° 3 - Anno 2024

pp. 67-xx

***Faculty Development* e Innovazione didattica.**

Il feedback sulle competenze come strumento docimologico-comunicativo¹

Giuseppa CAPPUCCIO¹, Giuseppa COMPAGNO²

1 Università degli Studi di Palermo, Palermo (PA), giuseppa.cappuccio@unipa.it

2 Università degli Studi di Palermo, Palermo (PA), giuseppa.compagno@unipa.it

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0

Copyright © Genova University Press

¹Il presente contributo frutto del lavoro ricerca delle due autrici è così suddiviso:
Giuseppa Cappuccio è autrice dell'Introduzione, dei paragrafi 2, 4, 4.2, 4.4, 4.5.
Giuseppa Compagno è autrice dei paragrafi: 3, 4.1, 4.3, 4.6 e delle Conclusioni.

Abstract

Nel quadro del miglioramento promosso dal Processo di Bologna (1999) e degli obiettivi strategici indicati con Europa 2020 e con Europa 2030, le università sono chiamate ad innalzare costantemente la qualità dei percorsi formativi, potenziando azioni didattiche e servizi in favore degli studenti, specie in una prospettiva valutativa. Date tali premesse, il modello del *formative assesment* «può contribuire alla qualità stessa dei processi valutativi garantendo correttezza procedurale, riflessività, una forte attenzione a raccogliere informazioni sugli apprendimenti degli studenti, una visione dell'errore come risorsa preziosa per il miglioramento della didattica e delle acquisizioni degli studenti» (Ciani, Rosa, 2020, p. 47). Un ruolo di spicco è affidato al “feedback”, processo critico di apprendimento modellato da fattori quali la cultura scolastica, il curriculum, lo stile educativo e la mission della scuola (Black & Wiliam, 2018), che emerge da una operazione comunicativa a più strati, tra docente e discenti.

Ciò posto, il presente contributo rende conto dell'azione sperimentale centrata sul feedback, condotta attraverso le attività disciplinari progettate e realizzate utilizzando il *Problem-based Learning*, con 281 studenti, del III anno, frequentanti i corsi di Pedagogia Speciale, Pedagogia Sperimentale e Progettazione, Documentazione e Valutazione nella Prima Infanzia del CdS in Scienze dell'Educazione dell'Università di Palermo.

Keywords

Faculty Development, feedback, valutazione, competenza docimologica, comunicazione

1. Introduzione

L'innalzamento della qualità della didattica università risulta decisivo per promuovere uno sviluppo culturale, sociale ed economico (Surssock, 2015; Gaebel & Zhang, 2018). Nel quadro del più ampio miglioramento promosso dal Processo di Bologna (1999) e degli obiettivi strategici indicati con Europa 2020 e con Europa 2030, le università sono chiamate ad innalzare costantemente la qualità dei percorsi formativi, potenziando azioni didattiche e servizi in favore degli studenti.

Diventa necessaria la revisione dei modi e delle forme della didattica universitaria, con una spinta innovativa verso la riconfigurazione

dell'impianto metodologico-didattico e, dall'altro lato, alla implementazione di un apprendimento attivo (Freeman et al., 2014; Kuh et al., 2008).

La responsabilità della valutazione universitaria, nei diversi sistemi valutativi nazionali e internazionali, è generalmente condivisa da più attori e a diversi livelli, secondo i fini per cui è condotta. Numerosi studi e ricerche chiariscono che la valutazione influenza la qualità del processo di insegnamento/apprendimento tanto da riconoscere che, qualora si intendano migliorare i processi formativi, un elemento cruciale è costituito dall'acquisizione della competenza docimologica.

Ciò è particolarmente evidente nella cornice di un impianto valutativo centrato sullo studente, come nel caso del cosiddetto *formative assessment* il quale «può contribuire alla qualità stessa dei processi valutativi garantendo correttezza procedurale, riflessività, una forte attenzione a raccogliere informazioni sugli apprendimenti, una visione dell'errore come risorsa preziosa per il miglioramento della didattica e delle acquisizioni degli studenti» (Ciani, Rosa, 2020, p. 47).

Il feedback contribuisce in modo significativo alla qualità dell'esperienza degli studenti (Henderson & Phillips, 2015) e qualifica, allo stesso tempo, la prassi didattica (Hattie & Timperley, 2007; Boud & Molloy, 2013), consentendo ai docenti di sviluppare la propria competenza docimologica nella direzione di una comunicazione saggiamente pianificata e di una interazione ligia ai principi di coerenza, frequenza e tempestività del feedback (Nicol, 2014).

In linea con un progetto di ricerca sullo sviluppo delle competenze comunicativo-valutative dei docenti, avviato presso l'Università di Palermo in piena fase pandemica, i cui primi risultati sono stati resi noti in occasione del III convegno nazionale "Faculty Development. La via italiana", (28 e 29 ottobre 2021), il presente contributo descrive la fase successiva, durante la quale l'azione sperimentale centrata sul feedback, condotta attraverso le attività disciplinari progettate e realizzate utilizzando il *Problem-based Learning*, ha coinvolto 281 studenti, del III anno, frequentanti (in presenza) i corsi di Pedagogia Speciale (curriculum Educazione di Comunità), Pedagogia Sperimentale (curriculum Educazione Socio-Pedagogica) e Progettazione, Documentazione e Valutazione nella Prima Infanzia (curriculum Educazione Prima Infanzia), del CdS in Scienze dell'Educazione dell'Università di Palermo.

Il percorso attivato, che vede protagonisti sia i docenti sia gli studenti, permette ai docenti di riflettere sulla pratica didattica messa in atto per orientare didassi e prassi valutativa nei contesti epistemologico-disciplinari di riferimento.

2. Faculty Development e processo docimologico

Garantire l'efficacia del processo di insegnamento/apprendimento è dovere di ogni docente, il quale non può limitarsi a prestare attenzione solo ad alcuni aspetti intellettuali, ma deve essere aperto all'educazione della persona nella sua interezza, con riguardo ai tratti della socialità, della volontà, della percezione e contezza di sé e del proprio stile di apprendimento (Chiosso, 2008; Zanniello, 2010). Affinché gli studenti conseguano il massimo risultato possibile dall'insegnamento, sino a scoprire la propria eccellenza personale, il docente universitario dovrebbe tenere conto delle caratteristiche specifiche di ciascuno studente, del suo modo di apprendere e tesaurizzare tali differenze anche mediante un'azione valutativa mirata che si traduca in una interazione comunicativo-didattica volta a sollecitare apprendimenti e maturità personale.

Il *Faculty Development* si propone di promuovere le competenze didattiche del docente universitario con l'intento di rendere gli studenti dei cittadini attivi e responsabili, pensatori critici, risolutori di problemi, attraverso un impianto centrato sull'apprendimento.

Le prime iniziative di *Faculty Development* si sviluppano negli anni 50' del secolo scorso in Nord America; in pochi anni si diffonde in tutto il mondo, grazie alla creazione di associazioni di *Faculty Development* e di *Teaching and Learning Center*. I primissimi sforzi portati avanti al fine di promuovere e valorizzare l'efficacia della didattica proposta nell'ambito dell'*higher education*, si riferiscono all'ambito della formazione relativa alle professioni sanitarie (Miller, 1988; Alteen et al., 2009; Hendricson et al., 2007; McLean et al., 2008; McNamara et al., 2012; Scudder et al., 2010). Il fenomeno in Italia è legato a un gruppo di studiosi che presenta una serie di esperienze e studi (Felisatti & Serbati, 2014; Lotti & Lampugnani, 2020) mirate a creare spazi e occasioni di confronto tra docenti e volte a innovare il processo didattico e valutativo, così come a costruire e proporre modelli formativi e pratiche didattiche specifiche.

Le azioni di *Faculty Development* possono intensificare o promuovere

atteggiamenti e credenze relativamente a diversi aspetti del ruolo del docente universitario, fornendo framework concettuali capaci di dare ordine e senso ad azioni didattiche messi in atto, dai docenti, in modo intuitivo. È all'interno di tale processo i singoli individui riescono a dialogare, generando una vera e propria comunità di docenti che si interrogano rispetto agli stessi temi e che concordano assieme metodologie, obiettivi, metodi (Hueppchen et al. 2011; Steinert, 2012).

Attraverso specifiche strategie, gli atenei sono chiamati a sostenere con forza la revisione dei modelli tradizionali della didattica e a investire nello sviluppo di competenze professionali per aggiornare l'insegnamento e l'apprendimento universitario².

Padroneggiare la competenza docimologica permette ai docenti universitari di assicurare ad ogni studente il diritto oggettivo all'apprendimento e alla formazione; di garantire il rispetto delle specificità di apprendimento; di esprimere valutazioni fondate scientificamente; di guidarli nella riflessione sul proprio processo di apprendimento e sui livelli di competenza conseguiti; di incrementare gli atteggiamenti positivi che consentano loro di progredire lungo il corso dell'esperienza scolastica e di progettare il proprio percorso di vita.

La valutazione, atto formale e istituzionale, sostanzia l'esperienza formativa condivisa da docenti e studenti e i suoi riflessi influiscono sia sul prosieguo degli studi sia sull'auto-percezione, sulla fiducia in se stessi, sulla relazione tra insegnanti e allievi e sulla capacità di scelta. È necessario che la valutazione sia orientata alla crescita dello studente e che, come tale, sia «attesa, desiderata e utilizzata senza residui negativi, senza sovrastrutture personali, senza implicite difese, senza volontà di affermazione e dominio» (Calonghi, 1990, p. 24).

3. La mediazione del feedback nella comunicazione dei saperi

Nella sua natura confermativa e/o contraria, ma, soprattutto, grazie alla forza attiva che esso esercita all'interno del cerchio

²European Commission (2013). High Level Group on the Modernisation of Higher Education. 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.

comunicativo-didattico, il feedback è certamente assimilabile a quelli che Austin (1987) definisce ‘atto linguistico illocutorio’ e ‘atto linguistico perlocutorio’. Il tratto illocutorio riguarda l’intenzionalità dell’azione linguistica, dunque, la finalità per la quale il feedback viene espresso, mentre l’aspetto perlocutorio pertiene gli effetti che il feedback produce, di fatto, sull’interlocutore. Perché sia garantita l’efficacia del feedback, è necessario che la dimensione illocutoria coincida con quella perlocutoria, nel rispetto di quei ruoli posizionali e sociali che regolano l’interazione conversazionale tra docente e discenti (Goffman, 1967).

L’impiego del feedback qualifica l’esperienza degli studenti (Henderson & Phillips, 2015) e, parimenti, la prassi didattica (Hattie & Timperley, 2007; Boud & Molloy, 2013), consentendo al docente di sviluppare la propria competenza docimologica nella direzione di una comunicazione ben pianificata e articolata (Nicol, 2014).

Fornire un feedback adeguato al lavoro degli studenti è parte costitutiva dell’azione didattica e il suo uso competente mette i docenti al riparo dal rischio di creare inavvertitamente una distanza tra loro e gli studenti, affermando la propria autorità nell’atto valutativo. Ciò può compromettere il mantenimento di un’atmosfera positiva durante l’esame e lo sviluppo di quella solidarietà interpersonale con gli studenti che è tassello cruciale nella relazione docente-studente. Pertanto, è importante che i docenti universitari forniscano feedback in maniera non minacciosa optando per risorse interazionali di tipo “affiliativo” (Levenstein, Jacobs, Cohen, 1977) che esprimano empatia e incoraggiamento, pur senza eludere la riflessione critica e costruttiva sul possibile errore.

Secondo Hattie e Timperley (2007, p. 87), esistono quattro tipologie di feedback in ordine al suo oggetto: 1) feedback sul compito (si concentra sul modo in cui il compito è compreso e svolto); 2) feedback sulla risoluzione del compito (riguarda i processi sottesi alla comprensione del compito, della sua strutturazione interna della consegna e delle strategie necessarie per la sua soluzione); 3) feedback per l’autoregolazione (focalizzato sullo sviluppo dell’auto-controllo, della capacità auto-riflessiva e decisionale); 4) feedback sulla persona (esplicita un giudizio positivo sulla persona dell’apprendente). I quattro livelli si incrociano con tre direttrici di senso relative agli obiettivi cui il feedback mira (*Feed up*), alle modalità con le quali il feedback è

utilizzato (*Feed back*), alla rimodulazione del percorso che consegue dal feedback (*Feed forward*).

All'interno della cornice universitaria, il processo didattico appare particolarmente orientato alla costruzione di apprendimenti praticamente spendibili e fattivamente riutilizzabili, nonché al conseguimento della eccellenza personale. Ciò avviene anche grazie alla forza orientante del feedback che fornisce allo studente precise direttrici di lavoro e di autoapprendimento. Se, tuttavia, secondo l'impianto di Hattie e Timperley (2007, p. 87), in ambito universitario, il feedback sul conto e quello sulla sua risoluzione sono un puntuale oggetto dell'attenzione del docente, il feedback per l'autoregolazione e quello sulla persona sono, talvolta, posti in secondo piano. Aspetto, questo, che metterebbe in evidenza il permanere di una certa propensione verso un approccio didattico-docimologico focalizzato più sul prodotto che sul processo.

4. La ricerca

La letteratura nazionale e internazionale da anni ha focalizzato l'attenzione sul ruolo del feedback nei processi valutativi legati ai processi di apprendimento.

Si è scelto di utilizzare il *Problem-based learning* perché tale metodologia focalizza la sua attenzione sull'apprendimento esperienziale ed è organizzato in fasi che prevedono la ricerca, l'interpretazione e la risoluzione di problemi significativi (Barrows, 2000; Torp & Sage, 2002). Diverse ricerche sono state condotte per approfondire il ruolo del docente/studente (Dolmans & Schmidt, 2000) e il modello causale dell'apprendimento (Van den Hurk et al., 2001). Emerge l'evidenza scientifica che gli studenti che apprendono con il *Problem-based learning* sono più bravi nel mantenersi aggiornati (Abrandt Dahlgren & Dahlgren, 2002; Colliver, 2000; Evensen et al., 2000) e che il PBL costruisce attività formative più stimolanti, motivanti e piacevoli sia per gli studenti sia per i docenti (Norman & Schmidt, 2000).

Partendo dalla riflessione teorica e dalle ricerche condotte precedentemente, il percorso di ricerca sullo sviluppo della competenza comunicativo-valutativa centrata sul feedback dei futuri educatori socio-pedagogici, di prima infanzia e di comunità, ha previsto per la sua

realizzazione tre azioni e ha coinvolto 281 studenti, del III anno, frequentanti (in presenza) i corsi di Pedagogia Speciale (curriculum Educazione di Comunità), Pedagogia Sperimentale (curriculum Educazione Socio-Pedagogica) e Progettazione, Documentazione e Valutazione nella Prima Infanzia (curriculum Educazione Prima Infanzia), del CdS in Scienze dell'Educazione dell'Università di Palermo.

La metodologia di ricerca utilizzata è stata di tipo quanti-qualitativo³. Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità la ricerca ha adottato i *mixed methods* (Creswell e Plano, 2011; Greene, 2007; Johnson, Onwuegbuzie e Turner, 2007). Si è scelto di utilizzare un disegno convergente con fasi parallele, perché c'era la necessità di raccogliere entrambe le tipologie di dati in un unico momento e attribuire un uguale valore e priorità per la comprensione del problema di ricerca.

Il disegno convergente parallelo prevede contemporaneamente l'utilizzo del metodo quantitativo e qualitativo, con la stessa priorità e seguendo le stesse fasi. L'integrazione è prevista unicamente a conclusione dello studio, durante l'interpretazione globale dei risultati derivati dall'applicazione parallela dei metodi. Pertanto, dopo aver raccolto entrambe le tipologie di dati simultaneamente, ma separatamente, si è proceduto all'analisi distinta dei due database, seguendo le procedure relative ai due differenti impianti di ricerca. I metodi sono stati poi integrati attraverso l'unione di risultati, durante il processo di interpretazione.

4.1 Le ipotesi di ricerca

Si è ipotizzato che l'azione sperimentale, centrata sul *Problem-based Learning* (Mamede, Norman & Schmidt, 2006) e utilizzata durante le ore di lezione appositamente progettate, avrebbe migliorato significativamente, nel processo di insegnamento/apprendimento degli studenti coinvolti, la capacità di:

- valutare e rielaborare criticamente il proprio lavoro (studenti)
- gestire un processo di valutazione delle competenze (studenti, docenti)

³ L'accostamento dei due metodi ha permesso, così come sottolinea Guba (1981), di rilevare i 4 aspetti che garantiscono rigore all'indagine: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità.

- identificare e utilizzare i feedback realmente formativi (docenti, studenti)
- riflettere sul proprio processo comunicativo durante il feedback (studenti)
- descrivere e utilizzare diversi codici comunicativi, verbali e non verbali durante il feedback (docenti, studenti).

Dopo la formulazione delle ipotesi si è proceduto alla costruzione degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata sperimentata per la verifica delle ipotesi.

4.2 Gli strumenti di valutazione

Per valutare l'acquisizione delle competenze valutative sono stati utilizzati i seguenti strumenti di rilevazione iniziale e finale: un questionario per la valutazione della competenza docimologica (pre/post-test); una check list (Anello, 2012) per la misurazione della competenza comunicativo-didattica (pre/post-test); tre sessioni di focus group e gli esiti degli esami sessione gennaio-febbraio e giugno-luglio 2023.

Il questionario autovalutativo è formato da 41 items, costruito nel primo anno della ricerca, per valutare la competenza docimologica e comunicativa è composto da tre aree: valutazione delle competenze (es. item: *identifico le differenti componenti della competenza, utilizzo ciò che apprendo a lezione nella mia vita quotidiana*), progettazione e gestione del feedback (*individuo le differenti modalità di feedback*), autovalutazione e feedback (*rilevo le criticità nell'uso della competenza*). La scala di valutazione utilizzata è una scala Likert a 5 livelli.

La check list utilizzata indaga le seguenti aree: ordine ideativo ed espositivo; efficacia pragmatica, capacità espressiva non verbale, strutturazione logica dei pensieri, flessibilità, fluidità ideativa ed espressivo-verbale, senso critico. Ogni area della check list contiene 10 descrittori che vengono rilevati in forma dicotomica (si/no). Nella tabella seguente alcuni esempi di item della check list:

ORDINE IDEATIVO ED ESPOSITIVO	EFFICACIA PRAGMATICA	inizia la sua presentazione enunciando il tema dell'intervento conclude il discorso utilizzando informazioni ripetitive o riassuntive parla in modo chiaro, semplice e corretto
-------------------------------	----------------------	---



	tiene conto delle conoscenze che gli interlocutori possiedono
CAPACITÀ ESPRESSIVA NON VERBALE	regola la direzione dello sguardo per rivolgersi a tutti e non parlare con uno solo comunica sentimenti ed emozioni con l'espressione del volto utilizza pause ed enfasi
STRUTTURAZIONE LOGICA DEI PENSIERI	stabilisce confronti e relazioni tra persone, cose, qualità....
FLESSIBILITÀ	utilizza proposizioni complesse (condizionali, causali, finali...)
FLUIDITÀ IDEATIVA ED ESPRESSIVO-VERBALE	tratta un contenuto da vari e molteplici punti di vista espone molte idee, nuove informazioni e/o dati importanti usa parole diverse per esprimere lo stesso concetto
	utilizza vocaboli specifici, definizioni, parole non troppo comuni

Le 3 sessioni di focus group (realizzate all'interno delle attività laboratoriali, per ciascuno dei 10 gruppi costruiti) si sono effettuate in itinere e alla fine del percorso sperimentale.

Per il focus group è stata utilizzata la tecnica Delphi, una metodologia tipica della ricerca sociale basata sul processo proposto da Okoli e Pawlowski (2004), che permette di intervistare un gruppo selezionato di persone, chiamate ad esprimere, in forma anonima, pareri e opinioni su una determinata tematica, allo scopo di validarne alcuni tramite il confronto reciproco e la condivisione progressiva.

Il processo completo di partecipazione ha incluso tre fasi. Nella prima fase (*Brainstorming phase*) si è aperto, facilitato e esteso il dibattito riguardo la competenza docimologica e la valorizzazione dei talenti a scuola. In questa fase sono stati analizzati e riuniti i diversi contributi pervenuti da ogni gruppo di studenti, e sono stati individuati gli argomenti a cui la maggior parte degli studenti aveva espresso.

Nella seconda fase (*Clarification phase*), sono stati discussi in modo approfondito all'interno di ogni gruppo gli argomenti individuati nella prima fase. Qui l'attività dei ricercatori si è rivelata fondante per riassumere i contenuti del dibattito, gestire i conflitti che si manifestavano facendo chiarezza sul grado di accordo o disaccordo fra i partecipanti e cercando al tempo stesso di ridurre le distanze fra posizioni divergenti. Anche questa fase si è conclusa con una sintesi di quanto discusso e con la creazione di sottocategorie (codici).

Nella terza fase (*Completeness Assessment phase*) sono stati reintegrati tutti i risultati al fine di ottenere una visione d'insieme dell'ambito di discussione proposto nella prima fase, arricchito con gli approfondimenti emersi nella seconda fase. Ogni gruppo ha classificato gli argomenti discussi in termini di rilevanza rispetto la competenza docimologica e comunicativa.

4.3 L'azione sperimentale



Il processo di ricerca si è attuato nel periodo compreso tra ottobre 2022 e febbraio 2023, 30 ore per ciascuna disciplina.

La sperimentazione è stata condotta, così come accennato precedentemente, attraverso tre azioni. La prima azione è stata finalizzata alla implementazione della competenza docimologica degli studenti (281 studenti frequentanti il III anno dei corsi di Pedagogia Speciale (Educazione di Comunità), Pedagogia Sperimentale (Educazione Socio-Pedagogica) e Progettazione, Documentazione e Valutazione nella Prima Infanzia (Educazione Prima Infanzia); la seconda azione è stata orientata alla ricognizione e all'analisi degli strumenti e delle strategie comunicative centrate sul feedback utilizzate con gli studenti, nonché alla costruzione delle attività disciplinari centrate sul *problem based learning*; infine, la terza azione è stata caratterizzata dall'introduzione del fattore sperimentale all'interno delle tre discipline coinvolte.

4.4 I risultati

I destinatari dell'intervento sono stati 281 studenti, del III anno, frequentanti (in presenza) i corsi di Pedagogia Speciale (68), Pedagogia Sperimentale (73) e Progettazione, Documentazione e Valutazione nella Prima Infanzia (141), dei tre curricula del CdS in Scienze dell'Educazione del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione di Palermo.

L'93,2% degli intervistati frequenta per la prima volta un corso di studi, solo il 6,8% già lavora in ambito educativo. La maggior parte degli studenti ha un'età compresa tra i 19 e i 21 anni.

4.5 La valutazione pre e post test

Con l'applicazione del test T di *Student* per misure ripetute, abbiamo accertato la significatività delle differenze tra le medie tra i dati rilevati⁴. Dall'analisi dei risultati è visibile un aumento in tutte le aree monitorate attraverso il questionario (Tabelle n. 1, 2 e 3).

L'elaborazione del T di *Student* conferma, per ognuna delle tre aree, che il miglioramento dei punteggi medi è significativo. Ciò vuol dire che

⁴La probabilità che abbiamo scelto per accettare come significativi i valori di T è stata quella di $p .05$ (intervallo di confidenza per la differenza al 95%). I risultati dell'elaborazione statistica consentono di potere affermare che il valore medio del gruppo, in ciascuna delle aree indagate (competenza docimologica, feedback e autovalutazione), si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento.

le ipotesi operative che riguardano il potenziamento della competenza docimologica sono state verificate.

Tab.1 - T-Student - Area 1

Area 1		Punteggio delle differenze			
Competenz					
a					
docimologica					
Test	n	df	M	SS	SS-1
Pre-test	n1 281	df1 = 281 - 1 = 413	123,91	23649,99	23649,99 / (281-1)=82.69
Post-test	n2 281	df2 = 281 - 1 = 413	41.01	748.87	1748.87 / (281-1) = 6.11

Calcolo del valore T

$$s^2_p = ((df_1 / (df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2 / (df_2 + df_2)) * s^2_2) = (413/572) * 82.69 + (413/572) * 6.11 = 44.4$$

$$s^2_{M1} = s^2_p / N_1 = 44.4 / 281 = 0.15$$

$$s^2_{M2} = s^2_p / N_2 = 44,4 / 281 = 0,15$$

$$T = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -15,29 / \sqrt{0,31} = -27,49$$

Il valore T è -27.48537. Il valore p è <.00001. Il risultato è significativo a p <.05

Tab.2 - T-Student - Area 2

Area 2		Punteggi delle differenze			
Feedback					
Test	n	df	M	SS	SS-1
Pre-test	n1 281	df1 = 281 - 1 = 413	27	11067	11067 / (281-1)=38.7
Post-test	n2 281	df2 = 281 - 1 = 413	37,67	879,21	879,21 / (281-1)=3.07

Calcolo del valore T

$$s^2_p = ((df_1 / (df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2 / (df_2 + df_2)) * s^2_2) = ((413/572) * 38.7) + (413/572) * 3.07 = 20.88$$

$$s^2_{M1} = s^2_p / N_1 = 20.88 / 281 = 0.07$$

$$s^2_{M2} = s^2_p / N_2 = 20.88 / 281 = 0.07$$

$$T = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -10.68 / \sqrt{0.15} = -27.98$$

$T = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M_1} + s^2_{M_2})} = -15,29 / \sqrt{0,31} = -27,49$
Il valore t è -27.98439. Il valore p è <.00001. Il risultato è significativo a $p < .05$

Tab.3 - T-Student - Area 3

Area 3		Punteggi delle differenze			
Feedback					
Test	n	df	M	SS	SS-1
Pre-test	n1 281	df1 = 281 - 1 = 280	26,87	34309.48	11067 / (281-1)=38.7
Post-test	n2 281	df2 = 281 - 1 = 280	50,69	1681.02	879,21 / (281-1)=3.07

Calcolo del valore T
$s^2_p = ((df_1 / (df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2 / (df_2 + df_2)) * s^2_2) = (413/572) * 119,96) + (413/572) * 5,88 = 62,92$
$s^2_{M_1} = s^2_p / N_1 = 62,92 / 281 = 0,22$
$s^2_{M_2} = s^2_p / N_2 = 62,92 / 281 = 0,22$
$T = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M_1} + s^2_{M_2})} = -23,82 / \sqrt{0,44} = -35,97$
Il valore p è <.00001. Il risultato è significativo a $p < .05$

Anche per test re-test effettuato con la check list (Anello, 2012) si è applicato il test T per misure ripetute. I risultati dell'elaborazione statistica consentono di affermare che il valore medio del gruppo, in ciascuna dimensione indagata (ordine ideativo ed espositivo; efficacia pragmatica, capacità espressiva non verbale, strutturazione logica dei pensieri, flessibilità, fluidità ideativa ed espressivo-verbale, senso critico), si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento, così come si può osservare nella tabella seguente.

Tab.4 - T-Student - Check list (Anello, 2012)

Dimensioni check list	Media	Dev.std	T	Si. (2-codice)
Ordine ideativo ed espositivo pre-test	5.29	1.39	-22 .58	≤ 0.01
Ordine ideativo ed espositivo post-test	6.78	0.89		
Efficacia pragmatica pre-test	4.41	1.85	-21	≤

Efficacia pragmatica post-test	6.85	0.94	.8	0.01
Capacità espressiva non verbale pre-test	4.42	1.81	-21 .65	≤ 0.01
Capacità espressiva non verbale post-test	7,1	1.11		
Strutturazione logica dei pensieri pre-test	4.33	1.96	-20 .86	≤ 0.01
Strutturazione logica dei pensieri post-test	7.05	1.29		
Flessibilità pre-test	4.53	1.93	-20 .46	≤ 0.01
Flessibilità post-test	7.08	1.3		
Fluidità ideativa ed espressivo-verbale pre-test	4.51	2.1	-19 .6	≤ 0.01
Fluidità ideativa ed espressivo-verbale post-test	7.04	1.45		
Senso critico pre-test	4.46	1.77	-19 .83	≤ 0.01
Senso critico post-test	7.05	1.22		

Dai dati elaborati si evince che, anche rispetto alla competenza didattica centrata sul feedback, si è gradualmente realizzato uno sviluppo sia nella capacità generale dei docenti sia nelle singole competenze. In particolare, gli insegnanti hanno consolidato la competenza comunicativo-strategica e si sono incrementate le capacità di: regolare la direzione dello sguardo e la posizione del corpo rispetto all'ascoltatore, di controllare il tono della voce, di scegliere correttamente il linguaggio durante il feedback valutativo, organizzare il feedback da più punti di vista e di esprimere variegata idee e considerazioni. Infine, si è notato nel gruppo un aumento significativo delle prestazioni positive che si riferiscono alla capacità di esprimere giudizi e di rileggere criticamente il processo, adottando un criterio adeguato.

4.6 I FOCUS GROUP

I dati rilevati dalle tre sessioni del focus group sono stati analizzati con ATLAS.TI.

Brainstorming phase

L'intera discussione è iniziata introducendo il tema della competenza docimologica come competenza comunicativo-didattica centrata sul feedback. Abbiamo incoraggiato gli studenti a lavorare sul materiale

fornito e a partecipare al forum del gruppo. Le discussioni all'interno di ogni gruppo sono state molto interessanti sebbene alcuni partecipanti si mostrassero restii nell'esprimere le proprie opinioni. Tutti i partecipanti hanno soddisfatto il primo step, garantendo un buon livello comune di comprensione. Dall'analisi delle risposte date all'interno dei 10 gruppi sono state costruite quattro super famiglie: 1) i momenti della valutazione, 2) la comunicazione didattica, 3) la valutazione delle competenze e gli strumenti di valutazione, 4) il feedback.

Clarification phase

Durante la seconda sessione di focus group si è rilevato che alcuni gruppi hanno fornito meno suggerimenti e riflessioni rispetto alle 4 categorie identificate nella fase di *Brainstorming*. Costringere i gruppi a fornire maggiori riflessioni e stimoli sarebbe stato indice di distorsione della ricerca, quindi, non siamo intervenute in tal senso.

Per valutare l'importanza relativa di ogni super famiglia, è stato chiesto ad ogni gruppo di esprimerne separatamente l'importanza. Di conseguenza, abbiamo determinato un'importanza rappresentativa del gruppo per ognuna delle 4 super famiglie proposte poiché i partecipanti hanno fornito la loro valutazione con una scala da 1 a 5. Le famiglie individuate in ordine di importanza sono le seguenti (tab. 4):

Tab.4 - Le famiglie

Famiglie	Codici	Media risultati
La comunicazione didattica I momenti della valutazione Il feedback La valutazione delle competenze e gli strumenti di valutazione	Percezione di sé	5
	Attendibilità	4
	Validità	4
	Autovalutazione	5
	Motivazione	5
	Perseveranza	5
	Feedback	4
	Senso di responsabilità	4
	Competenze disciplinari	4
	Oggettività	5
	Coerenza	5
	Autostima	5
	Senso critico	5

Riassumendo, in quasi tutti i casi i partecipanti al focus group hanno attribuito il medesimo livello o un livello di importanza maggiore.

Riteniamo che ciò sia del tutto naturale, poiché le famiglie individuate descrivono gli elementi essenziali della competenza docimologica come competenza comunicativo-didattica centrata sul feedback.

Completeness assessment phase

Il risultato delle valutazioni della terza sessione del focus group ha offerto uno spazio di discussione che ha permesso di rilevare i prodotti finali del processo di ricerca.

Nonostante si siano rilevato un numero minore di riflessioni e indicazioni rispetto a ciò che ci si aspettava, nel complesso abbiamo concluso che il numero di suggerimenti non ha influenzato le percezioni dei 10 gruppi.

Nella fase finale della terza sessione di focus group, la discussione è stata orientata a individuare, partendo dai codici individuati nella seconda sessione, le superfamiglie che raccoglievano sia le famiglie che i codici. Le superfamiglie sono state tre: valutazione per la valorizzazione del talento, valutazione delle competenze, progettazione per lo sviluppo dei talenti. Infine, sono stati rilevati gli esiti degli esami durante le sessioni di gennaio-febbraio e giugno-luglio 2023, che ancora una volta hanno confermato i dati rilevati attraverso gli altri tre strumenti. Gli studenti che hanno partecipato all'intervento e che si sono presentati agli appelli sopraccitati hanno confermato, non solo il valore in termini formativi dell'intervento, ma hanno ottenuto voti così distribuiti: il 68% ha verbalizzato l'esame con 30/30; l'11% con 30 e lode; 15% con 28/30 e il restante 6% con 26/30.

Conclusioni

La formazione ad un utilizzo consapevole del feedback dei docenti, nella prassi di insegnamento/apprendimento, resta al centro di una crescente attenzione nel contesto universitario. In una revisione complessiva dell'impianto formativo della formazione dei docenti universitari, la cultura del feedback necessita di essere valorizzata mediante specifiche decisioni progettuali intenzionali e considerazioni pragmatiche rispetto all'adozione di stili di comunicazione e valutazione efficaci.

I dati rilevati dal processo di ricerca confermano che la valutazione in ambito universitario rappresenta un momento complesso sia dal punto di vista della progettualità sia dal punto di vista degli interventi dei docenti. Oggi più che mai è necessario ripensare la valutazione come

componente strutturale dell'insegnamento. L'interazione costante con gli studenti, sia durante le lezioni, le attività laboratoriali e i momenti di confronto, così come gli esami orali finali hanno restituito un quadro positivo della efficacia dell'intervento realizzato, dimostrando quanto la formazione possa essere incisiva nel percorso universitario sia degli studenti sia dei docenti coinvolti. Nello specifico la progettazione e realizzazione del percorso ha permesso a noi docenti di potere costantemente supervisionare sia il processo di insegnamento sia quello di apprendimento e attraverso i feedback regolare il percorso.

La sfida della valutazione evidenzia la capacità di sollecitare prestazioni in grado di mobilitare la pluralità delle dimensioni coinvolte nella manifestazione della competenza: non solo mirate alla riproduzione di un sapere, bensì alla sua rielaborazione originale e funzionale a specifici contesti d'azione.

Riferimenti bibliografici

Abrandt Dahlgren, M., & Dahlgren, L. O. 2002. Portraits of PBL: Students' experiences of the characteristics of problem-based learning in physiotherapy, computer engineering, and psychology. *Instr. Sci.* 30: 111-127.

Alteen A.M., Didham P., Stratton C. 2009. Reflecting, refueling, and reframing: A 10- year retrospective model for faculty development and its implications for nursing scholarship. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 40(6), 267-272.

Austin J. L. 1987. *Come fare cose con le parole*. Genova: Marietti.

Ausubel, D. P. 2004. *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti* (Vol. 25). FrancoAngeli.

Barrows, H. S. 2000. *Problem-Based Learning Applied to Medical Education*. Springfield: Southern Illinois University Press.

Black, P. & Wiliam, D. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-73.

Boud, D., & Molloy, E. 2013. Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), pp. 698-712.

Calonghi, L. 1990. *Valutazione*. Brescia: La Scuola.

Chiosso G. 2008. Tra scuola efficace e personalizzazione: un nuovo bivio pedagogico? In M. Baldacci & M. Corsi. a cura di. *Una pedagogia per la scuola*. Napoli: Tecnodid.

Ciani, A., Rosa, A. 2020. Sviluppare le competenze dei docenti universitari nella prospettiva del *formative assessment*: una ricerca valutativa su un intervento formativo rivolto a docenti delle Università del Myanmar. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* 1 DOI: 10.3280/exioa1-2020oa10076, pp. 44-62.



Colliver, J.A. 2000. Effectiveness of problem-based curricula; research and theory. In *Academic Medicine*, Vol. 75, N. 3 pp. 259-266.

Creswell, J., & Plano, V. 2011. *Designing and conducting Mixed Method Research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.

Dolmans, D. H. J. M., & Schmidt, H. G. 2000. What directs self-directed learning in a problem-based curriculum? In Evensen, D. H., & Hmelo, C. E. a cura di. *Problem-Based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp.251-262.

Evensen, D. 2000. Observing self-directed learners in a problem-based learning context: Two case studies. In Evensen, D., & Hmelo, C. E. a cura di. *Problem-Based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 263-298.

Felisatti, E., & Serbati, A. 2014. Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & insegnamento*, 12(1), 137-153.

Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M.P. 2014. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 111 No. 23, pp. 8410-8415.

Gaebel M. & Zhang T. 2018. *Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association.

Gaff J.G. 1975. *Toward faculty renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Glasson, T. 2008. *Improving student achievement: A practical guide to assessment for learning*. Canberra: Curriculum Corporation.

Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.

Greene, J. C. 2007. *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Hattie, J., & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), pp. 81-112.

Henderson, M., & Phillips, M. 2015. Video-based feedback on student assessment: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1).

Hendricson W.D., Anderson E., Andrieu S.C., Chadwick D.G., Cole J.R., George M.C., et al. 2007. Does faculty development enhance teaching effectiveness? *Journal of Dental Education*, 71(12), 1513-1533.

Huckin, T. *et alii*. 2012. Critical Discourse Analysis and Rhetoric and Composition. *College Composition and Communication* 64 (1), pp. 107-129.

Hueppchen N., Dalrymple J.L., Hammoud M.M., Abbott J.F., Casey P.M., Chuang A.W., et al. 2011. To the point: Medical education reviews Ongoing call for faculty development. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 205(3), 171-176.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. 2007. Toward a definition of mixed methods research. In *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.

Kuh, G.D., Cruce, T.M., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R.M. 2008. Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, Vol. 79 No. 5, pp. 540-563.

Levenstein, J., Jacobs, A., & Cohen, S. H. 1977. The effects of feedback as interpersonal reciprocities. *Small Group Behavior*, 8(4), pp.

415-432.

Lotti, A., & Lampugnani, P. A. 2020. Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari. *Faculty development in Italia*, 1-401.

Mamede, S., Schmidt, H. G., & Norman, G. R. 2006. Innovations in problem-based learning: what can we learn from recent studies? *Advances in Health Sciences Education*, 11(4), 403-422.

McLean M., Cilliers F., Van Wyk J.M. 2008. Faculty development: Yesterday, today, and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), 555-584.

McNamara A., Roat C., Kemper M. 2012. Preparing nurses for the new world order: A faculty development focus. *Nursing Administration Quarterly*, 36(3), 253-259.

Mehan, H., & Griffin, P. 1980. Socialization: the view from classroom interactions. *Sociological Inquiry*, vol. 50, no. 3-4, pp. 357-392.

Miller G.E. 1988. *Educating Medical Teachers*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. 2006. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), pp. 199-218.

Norman, G. R., & Schmidt, H. G. 2000. Effectiveness of problem-based learning curricula: Theory, practice and paper darts. *Medical education*, 34(9), 721-728.

Okoli, C., & Pawlowski, S. D. 2004. The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & management*, 42(1), 15-29.

Scudder R., Self T., Cohen P.A. 2010. The leadership academy: A new approach for changing times in communication sciences and disorders programs. *Perspectives on Issues in Higher Education*, 13(1), 32-37.

Sheets K.J., Schwenk T.L. 1990. Faculty development for family medicine educators: An agenda for future activities. *Teaching and Learning in Medicine*, 2(3), 141-148.

Sorcinelli M.D. 2016. *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Virginia: Stylus Publishing, Quicksilver Drive Sterling.

Steinert Y. 2012. Perspectives on faculty development: Aiming for 6/6 by 2020. *Perspectives on Medical Education*, 1(1), 31-42.

Sursock A. 2015. *Trends 2015: Learning and teaching in European universities*. Brussels: European University Association.

Torp, L., & Sage, S. 1998. *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-12 education*. Ascd.

Trasberg, K., & Kond, J. 2017. Teaching New Immigrants in Estonian Schools-Challenges for a Support Network. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 38, 90-100.

Van Den Hurk, M. M., Dolmans, D. H., Wolfhagen, I. H., & Van Der Vleuten, C. P. 2001. Testing a causal model for learning in a problem-based curriculum. *Advances in Health Sciences Education*, 6, 141-149.

Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. 2020. School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234.

Zanniello G. 2010. L'educazione personalizzata nella scuola. AA.VV. a cura di. *Persona e educazione studi in onore di Sira Serenella Macchietti*. Roma: Armando, pp. 427- 439.