

Faculty Development

la via italiana

a cura di
Antonella Lotti
Fabrizio Bracco
Maria Maddalena Carnasciali
Gloria Crea
Sara Garbarino
Micaela Rossi
Marina Rui
Erika Scellato

Full Papers

Atti del convegno

Faculty Development: la via italiana
28 e 29 ottobre 2021.
Università degli studi di Genova e ASDUNI. Online

Comitato scientifico del convegno

Gruppo di lavoro per le tecniche di Insegnamento e
Apprendimento (G.L.I.A.) dell'Università di Genova

*Giovanni Adorni, Andrea Basso, Paola Bergonzoni, Fabrizio
Bracco, Silvia Bruzzi, Cristina Candito, Claudio Carmeli,
Maria Carnasciali, Katia Cortese, Ana Lourdes De Hèriz
Ramon, Elisabetta Finocchio, Luca Gandullia, Simona
Langella, Antonella Lotti, Giuseppe Murdaca, Silvio Palmero,
Mauro Palumbo, Valentina Resaz, Micaela Rossi, Marina Rui,
Michela Tonetti, Maria Silvia Vaccarezza, Mirella Zanobini*

Consiglio direttivo dell'Associazione Italiana
per la Promozione e lo Sviluppo della Didattica,
dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in
Università (ASDUNI)

*Marco Abate, Università di Pisa; Ettore Felisatti, Università di
Padova; Pierpaolo Limone, Università di Foggia; Bianca Maria
Lombardo, Università di Catania; Antonella Lotti, Università
di Modena e Reggio Emilia; Loredana Perla, Università di Bari;
Micaela Rossi, Università di Genova; Cristiana Rossignolo,
Politecnico di Torino; Anna Serbati, Università di Trento*

Faculty Development

la via italiana

a cura di
Antonella Lotti
Fabrizio Bracco
Maria Maddalena Carnasciali
Gloria Crea
Sara Garbarino
Micaela Rossi
Marina Rui
Erika Scellato



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



Tipo di revisione applicata dal comitato scientifico del convegno: double blind peer-review

Impaginazione, editing e revisione del presente volume: Fabrizio Bracco, Maria Maddalena Carnasciali, Gloria Crea, Sara Garbarino, Micaela Rossi, Marina Rui, Erika Scellato.

© 2023 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza
Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati

ISBN: 978-88-3618-201-5 (versione eBook)

Pubblicato a gennaio 2023

Realizzazione Editoriale

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Via Balbi, 6 – 16126 Genova

Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552

e-mail: gup@unige.it

<https://gup.unige.it>

INDICE

Prefazione Fabrizio Bracco - Delegato del Rettore all'innovazione didattica e al <i>Faculty Development</i> , Università di Genova	10
Introduzione Sara Garbarino - UTLC, Università degli Studi di Genova	14
Parte prima - Metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica	21
Il <i>Team based learning</i> nella <i>medical education</i>: il contributo delle evidenze qualitative nella strutturazione di un percorso di valutazione trasformativa Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva	22
Dare <i>feedback</i> individualizzato nel <i>Faculty Development</i>: l'esperienza della Statale di Milano Katia Daniele, Ivano Eberini, Alessandra Lazazzara, Sabrina Papini, Marisa Porrini, Lucia Zannini	37
Realtà Aumentata e valorizzazione delle competenze didattiche in Università Leonarda Longo, Valeria Di Martino	60
Integrazione delle pratiche di <i>teaching observation</i>, <i>self-observation</i> e <i>microteaching</i> come occasione di costruzione e sviluppo dell'offerta di <i>Faculty Development</i> per docenti di area medica e sanitaria Manuela Milani	75
Formazione e sperimentazione didattica per il miglioramento e l'innovazione dei processi di insegnamento del docente Universitario quale motore di sviluppo delle competenze del docente Barbara Majello	86

Il <i>microteaching</i> come strumento per sviluppare competenze multilinguistiche di docenti universitari Michele Cagol, Lynn Mastellotto, Renata Zanin Scaratti	93
Parte seconda - <i>Teaching & Learning Centers</i>: strutture e risorse	114
Didattica oltre l'emergenza. Esperienze e proposte per coltivare l'innovazione all'Università Alessandra Romano	115
Il progetto QUALITI: il profilo didattico del docente universitario Antonella Nuzzaci	136
Migliorare la qualità della didattica per promuovere il cambiamento culturale Barbara Bruschi, Cecilia Marchisio	154
Formare per innovare la didattica: la sfida del Politecnico di Torino Cristiana Rossignolo, Cristiano Foti, Ettore Felisatti, Roberta Bonelli, Serbati Anna	170
<i>Team Metrics</i> un anno dopo. Analisi dell'efficacia del <i>team building</i> e del <i>team work</i> nella didattica universitaria Maria Maddalena Carnasciali, Giovanna Guerrini, Sara Garbarino, Luca Gelati, Daniele Traversaro	192
Il processo di formazione dei docenti. L'esperienza del Presidio della Qualità dell'Università degli Studi di Bergamo Stefania Maria Maci, Claudio Giardini, Vittorio Zanetti	213
Azioni di sistema per lo sviluppo professionale dei docenti e l'innovazione didattica all'Università di Trento Anna Serbati, Paola Venuti, Maria Micaela Coppola, Federica Picasso	230
I <i>workshop</i> residenziali nel Progetto Mentori - attività e risultati Gianluca Scaccianoce, Marcella Cannarozzo, Andrea Eligia Gervasi, Enrico Napoli, Francesco Pace, Onofrio Scialdone, Fabio Caradonna	242
Parte terza - <i>Teaching & Learning Centers</i>: ricerche	

 <i> sul Faculty Development</i>	253
DISCENTIA (<i>D</i>igital <i>S</i>cience and <i>E</i>ducation <i>N</i> for <i>T</i>eaching <i>I</i>nnovative <i>A</i>ssessment): alcune ricadute	
Raffaella Tore, Diletta Peretti, Elio Usai	254
Valutare nell’alta formazione: Prospettive, criticità, interventi formativi	
Daniela Robasto	273
Rinnovare la didattica universitaria attraverso lo sviluppo di comunità di pratiche fra docenti. Gli esiti di un’indagine nell’Ateneo di Catania sul miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento	
Roberta Piazza, Simona Rizzari	285
<i>Faculty Development</i> e didattica laboratoriale a distanza. Un percorso di innovazione didattica con i futuri insegnanti	
Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno	298
Efficacia complessiva e differenziale della formazione IRIDI	
Cristina Coggi, Federica Emanuel, Paola Ricchiardi	314
Il modello didattico - organizzativo del TLC Uniba: la formazione del <i>faculty developers</i>	
Loredana Perla, Viviana Vinci, Alessia Scarinci	331
Quarta parte - Valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari	
	349
La condivisione delle conoscenze tacite: una via per migliorare la didattica	
Giovanni Di Pinto	350
La competenza didattica del docente universitario italiano e spagnolo: lettura cross - interculturale dei documenti - quadro	
Laura Sara Agrati, Juanjo Mena	363
<i>Innovating Initial Teacher Education: faculty members engagement in eTwinning</i>	
Elif Gulbay, Federica Martino	393

Un modello di formazione blended di <i>Faculty Development</i>: il progetto TILD Unifg Marta De Angelis, Valeria Tamborra, Isabella Loiodice, Antonella Lotti, Anna Di Pace	405
Parte quinta - Coinvolgimento attivo degli studenti e <i>Student Partnership</i>	425
Il diario anonimo collettivo: processi di narrazione di gruppo nella formazione in interpretazione Nora Gattiglia	426
Il <i>Peer-Tutoring</i> durante il periodo di disorientamento da Covid-19: come favorire la socializzazione e la permanenza nel contesto accademico innovando le attività fra didattica ed orientamento al futuro. Chiara Annovazzi, Daria Meneghetti, Riccardo Rella, Franca Giuliana Maria Antonia Zuccoli	441
Il <i>Faculty Development</i> per contesti internazionali: su quali aspetti puntare? Olivia Mair	458
Automazione e competenze non tecniche: il ruolo dell'istruzione universitaria Mariasole Bannò, Emilia Filippi, Sandro Trento	474
Esperienze di <i>Debate</i> all'Università di Palermo Simona Feci, Renato Lombardo, Antonella Maggio, Francesco Pace	490
<i>Podcasting</i> in Ingegneria Chimica e di Processo Cristina Moliner, Elisabetta Arato, Martina Sciaccaluga, Ilaria Delponte, Andrea Cardis, Stefano Carosio	505
Sviluppando le competenze trasversali degli studenti: il progetto dell'Università di Verona Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua	513
Autori	531

Dare *feedback* individualizzato nel *Faculty Development*: l'esperienza della Statale di Milano¹

Katia Daniele, Ivano Eberini, Alessandra Lazazzara, Sabrina Papini,
Marisa Porrini, Lucia Zannini

Università degli Studi di Milano

1. Introduzione

Presso l'Università degli Studi di Milano (La Statale), dal 2019 è attivo un progetto di *Faculty Development* (FD) per gli RTDb neoassunti. In seguito all'entrata in servizio, viene proattivamente consigliata loro la partecipazione a un percorso di FD (Lotti, Lampugnani, 2020). L'obiettivo generale del percorso, in linea con la letteratura, è «fornire competenze per progettare le attività di insegnamento, gestire le dinamiche dell'interazione con gli studenti orientate all'utilizzo di metodologie attive e valutare i processi e gli esiti dell'azione didattica secondo logiche di *assessment* formativo e sommativo» (Serbati, 2018, p. 42). La formazione prevede il coinvolgimento di gruppi formati approssimativamente da 60 ricercatori, appartenenti alle aree Scienze (PE), Scienze umane (SH) e Scienze della vita (LS), in corsi in formato *workshop*, che alternano presentazioni a sessioni di lavoro individuale e/o di gruppo, svolti sia per aree disciplinari omogenee sia favorendo l'interazione tra aree di provenienza differenti, in funzione delle caratteristiche formative della sessione. Il programma di fd dura circa tre mesi, è di tipo *blended* ed è costituito da tre moduli formativi (progettazione, metodologie didattiche, valutazione) (16 ore), in presenza e/o online (anche in relazione all'andamento della pandemia)

¹ Il presente capitolo è frutto di un lavoro congiunto e di uno scambio continuo tra gli autori. Ai soli fini concorsuali, si segnala che il par. 1 è stato scritto da Lucia Zannini, il par. 2 (2.1 e 2.2) da Katia Daniele con la collaborazione di Sabrina Papini (estrazione dati), il par. 3 da Alessandra Lazazzara e Ivano Eberini. Marisa Porrini e Lucia Zannini hanno effettuato la revisione finale del manoscritto.

e un corso online asincrono (12 ore). Quest'ultimo, svolto in stretta integrazione con le attività in presenza/sincrone, è incentrato sulle *core teaching skills* ed è stato prodotto da un consorzio di docenti universitari di diversi Paesi (Epigeum) e commercializzato da Oxford University Press (Zannini *et al.*, 2020). Attualmente, l'Ateneo sta concludendo l'edizione IV del FD per RTDb e, in generale, sono stati coinvolti circa 300 RTDb negli ultimi due anni.

Nelle ultime tre edizioni del FD sono state proposte agli RTDb delle esercitazioni, da svolgere su base volontaria al di fuori delle attività sincrone e asincrone, inerenti alla stesura dei *Learning Outcomes* (LO) e degli Strumenti di Valutazione (SV) del proprio insegnamento. Nello specifico, nella II edizione del FD per RTDb, l'esercitazione sugli SV consisteva nel costruire un esempio di domanda a scelta multipla (*Multiple Choice Question*, MCQ) per valutare l'apprendimento degli studenti al termine dell'insegnamento; invece, nella III edizione, l'esercitazione consisteva nel proporre modalità e strumenti alternativi/aggiuntivi di valutazione, in linea con la logica del *constructive alignment*, e quindi più coerenti, rispetto agli strumenti precedentemente utilizzati. I docenti e i tutor del FD hanno dato dei *feedback* scritti individualizzati agli RTDb sulla loro *performance* in entrambe le esercitazioni ed edizioni, postandoli sul forum Moodle di UNIMI appositamente predisposto. Fin dagli anni Sessanta, il *feedback* è stato considerato una potente strategia per sviluppare/consolidare l'apprendimento (Kluger *et al.*, 1996). In ambito formativo, il *feedback* è definito come un processo interattivo finalizzato a informare i discenti sui risultati della loro *performance* (Hattie *et al.*, 2007). Questa *performance* può essere cognitiva (per esempio, il risultato di una attività di *testing*) oppure sul campo e/o in simulazione (per esempio, nell'esecuzione di un compito professionale). Inoltre, il *feedback* può riguardare il gruppo-classe o il singolo individuo, risultando, in questo secondo caso, personalizzato. Sembra che questo secondo tipo di *feedback* sia quello preferito da chi si trova nelle fasi iniziali del *training* finalizzato a determinate *performance*; mentre più aumentano la competenza e gli strumenti di autovalutazione, più i formandi sono in grado di apprezzare forme di *feedback* di gruppo (Ice *et al.*, 2008). Per dare *feedback* si possono utilizzare gli strumenti di *assessment* con scopo formativo (effettuare un test per far conoscere al singolo o al gruppo-classe lo stato di avanzamento delle proprie conoscenze). Per essere

formativo, tuttavia, un *feedback* non si può limitare alla comunicazione del risultato di un test, ma dovrebbe illustrare aspetti carenti come anche punti di forza, indicare possibili sviluppi ed eventualmente esplicitare bisogni formativi che emergono dalla *performance* (Shute, 2008). Per quanto riguarda le modalità concrete per offrire un *feedback*, esso può essere dato attraverso griglie strutturate, previa osservazione dell'esecuzione di un compito, che prevedono un ritorno scritto (Regan-Smith *et al.*, 2007) o, più semplicemente, verbale (Jamshidian *et al.*, 2019). Sembrano abbastanza rari i *feedback* più destrutturati, sotto forma di note scritte, che sono comunque stati sperimentati nella formazione degli insegnanti (Al-Wadi, 2018). Questa modalità di comunicare il *feedback* ha il vantaggio di produrre documentazione che può essere utilizzata sia per attestare lo sviluppo professionale del formando, sia con finalità di documentazione e ricerca (ibidem).

Proprio perché il *feedback* è così importante nei processi di apprendimento, in certe università straniere alcuni percorsi di FD sono totalmente imperniati, o hanno dei moduli dedicati, a come dare costruttivamente un *feedback* (agli studenti, agli specializzandi ecc.) (Warm *et al.*, 2018). Nell'ambito del FD, viene inoltre raccomandata una formazione basata su apprendimento esperienziale, ricca di opportunità per la pratica e di «occasioni di *feedback*» e riflessione (Steinert *et al.*, 2012). Nei percorsi di FD, generalmente il *feedback* viene dato in situazione di 'simulazione' (ad esempio, dopo la simulazione di una lezione da parte di un partecipante) (Jones *et al.*, 2019) o sul 'campo', nei contesti formativi reali (aule universitarie, laboratori, tirocini, ecc.) (Bhansali *et al.*, 2018). In entrambi i casi, il *feedback* può essere offerto dagli esperti e/o dai pari (*peers feedback*) che stanno partecipando al percorso di FD. Raramente, nel FD, il *feedback* viene dato per iscritto. Ciò accade prevalentemente quando il ritorno formativo si fonda su un'osservazione basata su griglie, che permettono di restituire commenti scritti su comportamenti specifici osservati (Warm *et al.*, 2018). Studi effettuati coi partecipanti a un percorso di FD per implementare le competenze di *clinical teaching* hanno mostrato che, dando loro costantemente *feedback* scritti relativamente alla loro *performance* sul campo, si modificavano in positivo le valutazioni del docente da parte degli studenti nel contesto del *clinical teaching* (Schum *et al.*, 1996). Il *feedback* sulla *performance* individuale, come già detto, è una parte importante del processo formativo, sia per chi riceve il *feedback* sia per

chi lo fornisce; nel primo caso esso è utile per riflettere ed eventualmente ripensare la propria *performance*; nel secondo caso, il *feedback* è prezioso per ponderare le scelte formative effettuate, rilevare ulteriori bisogni formativi emergenti ed eventualmente ripensare la progettazione del percorso formativo stesso. Dunque, per entrambe le parti coinvolte, il fine ultimo del *feedback* è il miglioramento della qualità e questo vale, naturalmente, anche e soprattutto nei percorsi di FD. Benché il ritorno scritto da parte dei formatori su una determinata *performance* sia abbastanza raro nei percorsi di FD - fatta eccezione per le griglie di osservazione -, è stato generalmente sottolineato che questa forma di *feedback* «è uno strumento importante per lo sviluppo di abilità di pensiero di ordine superiore, perché promuove la riflessione e l'analisi del proprio lavoro» (Agius *et al.*, 2015, p. 558). Anche nella formazione degli insegnanti della scuola, «il *feedback* scritto dei formatori incoraggia i partecipanti a riflettere più approfonditamente sul loro insegnamento, specialmente quando i commenti sono strutturati per punti e hanno la forma di domande» (Al-Wadi, 2018, p. 7). Nonostante alcune evidenze sui vantaggi del dare *feedback* a docenti che stanno effettuando percorsi di FD, permangono preoccupazioni in molte università su questa attività, che per essere efficace deve innestarsi in un *background* culturale aperto alla valutazione, deve essere effettuata da soggetti autorevoli e generare un *feedback* con determinate caratteristiche di forma e di contenuto (ad esempio, evidenziare non solo gli aspetti negativi della *performance*, ma anche quelli positivi, come avviene nel *constructive feedback*) (Jamshidian *et al.*, 2019). A tutti questi aspetti va aggiunto il fatto che per dare *feedback* occorrono risorse e tempo aggiuntivi agli investimenti effettuati sul FD. Proprio perché il *feedback* su una determinata *performance* è un potente strumento di apprendimento, specialmente per gli studenti universitari (Garavaglia *et al.*, 2019), considerando il fatto indiscutibile che si impara a dare *feedback* anche e soprattutto ricevendolo, l'Università degli Studi di Milano ha deciso di effettuare una piccola sperimentazione su questa pratica, offrendo agli RTDb che partecipavano al percorso di FD (dalla II edizione in poi) la possibilità di ottenere un *feedback* su due *performance* molto specifiche: riscrivere dei LO del proprio *Syllabus*, rendendoli più specifici, e individuare nuovi strumenti di valutazione nel proprio corso, in linea con la logica del *constructive alignment*, che indica chiaramente che obiettivi di livello tassonomico diverso necessitano prove di valutazione differenziate.

2. Un'indagine sulla partecipazione e sui *feedback* alle esercitazioni individuali di RTDb coinvolti nelle edizioni II e III del FD di UNIMI

Viste le suddette premesse, gli obiettivi della nostra indagine sono stati: rilevare il grado di partecipazione degli iscritti RTDb al FD della II e III edizione alle esercitazioni proposte riguardanti i LO e gli SV; valutare la tipologia di *feedback* dato ai partecipanti alle esercitazioni dai docenti e tutor; infine, rilevare eventuali differenze dei suddetti dati sia per edizione (II o III) sia per area disciplinare di appartenenza dei rispondenti (PE, SH, LS). Il fine ultimo, infatti, è stato quello di indagare l'adesione degli iscritti RTDb alle attività individuali proposte dai docenti e tutor del FD, con la conseguente opportunità di ricevere una valutazione formativa circa la propria *performance*; come abbiamo visto sopra, il *feedback* è poi un potente strumento non solo per i formandi, ma anche per i formatori. Dando un *feedback* agli RTDb, abbiamo avuto quindi la possibilità di comprendere eventuali bisogni formativi insoddisfatti.

2.1 Metodi

Per il raggiungimento dei suddetti obiettivi è stata effettuata un'indagine statistico-descrittiva. Per quanto riguarda il grado di partecipazione, sono stati raccolti i dati circa la frequenza di risposta alle due esercitazioni (LO e SV) da parte degli RTDb. Le tipologie di *feedback* forniti ai partecipanti sono state, invece, indagate applicando metodi di analisi di contenuto (Metastasio & Cini, 2009). Nello specifico, dopo un'attenta valutazione dei *feedback*, essi sono stati raggruppati sotto tre categorie, ossia: intervento di basso livello (= *feedback* positivo), intervento di medio livello (= *feedback* medio) o intervento importante (= *feedback* negativo) (si veda il box 2, nel quale sono riportati degli esempi delle tipologie di *feedback*, e il box 1, nel quale sono riportati degli esempi di esercitazioni svolte dai partecipanti a cui si riferiscono i suddetti *feedback*). Infine, i dati raccolti sul grado di partecipazione alle esercitazioni e sulla tipologia di *feedback* forniti (positivo, medio, negativo) sono stati analizzati in relazione all'edizione (II o III) e all'area disciplinare di appartenenza dei rispondenti (PE, SH, LS). (Tab. 1 e Tab. 2)

Valutazione della esercitazione	<i>Learning Outcomes</i>	Strumenti di Valutazione
Positiva	<p>Buongiorno a tutti, Ecco alcuni LO del mio insegnamento. Al termine del corso lo studente sarà in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrivere le principali tipologie di apprendimento applicate all'addestramento degli equini (abituazione, condizionamento classico, condizionamento operante) e le loro implicazioni sul benessere; - Utilizzare i rinforzi (positivo e negativo) per insegnare un nuovo comportamento ad un cavallo (tempismo, criterio di rinforzo, valutazione dell'apprendimento del comportamento); - Identificare e presentare possibili soluzioni ai problemi di gestione e benessere degli equini applicando le tecniche di addestramento. <p>Grazie a tutti per il confronto, è stato molto utile leggere i vostri interventi per imparare qualcosa di nuovo!</p>	<p>Gentilissime, I LO per il mio insegnamento sono i seguenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) descrivere i test diagnostici utilizzati nella pratica clinica per valutare lo stato di salute di organi e apparati umani; 2) scegliere quali test diagnostici prescrivere al fine di valutare lo stato di salute di un soggetto in presenza di specifici segni e sintomi clinici; 3) interpretare criticamente i risultati di test di medicina di laboratorio anche sotto il profilo fisiopatologico ai fini diagnostici, prognostici e del monitoraggio della malattia. <p>Ad oggi la verifica dell'apprendimento consiste in un esame orale condotto da due docenti ciascuno dei quali valuta le conoscenze acquisite relativamente alla propria parte di programma. Visto il numero elevato degli studenti, l'esame così strutturato risulta molto impegnativo a livello temporale e ad oggi non sono mai stati presentati agli studenti dei risultati di test diagnostici per valutare la criticità interpretativa come previsto al punto 3. Si potrebbe quindi pensare ad una modalità d'esame differente, preferibilmente scritta, costituita da un quiz a risposta multipla per verificare quanto previsto al punto 1 e 2 integrato con domande aperte per comprendere se lo studente, partendo dalle nozioni acquisite, interpreta correttamente gli esiti di un</p>

Dare *feedback* individualizzato nel *Faculty Development*

		<p>referto ed imposta un iter diagnostico adeguato per il paziente. Grazie.</p>
Media	<p>Buongiorno a tutti, Invio i LO del mio insegnamento: Al termine dell'insegnamento lo studente dovrà:</p> <ul style="list-style-type: none"> - possedere conoscenze approfondite relative alla nutrizione e ai modelli in vitro applicati alla nutrizione; - illustrare i concetti di nutrigenomica e nutri-epigenetica; - formulare l'alimentazione più idonea degli animali da laboratorio. <p>Vi ringrazio anticipatamente per il riscontro, un caro saluto.</p>	<p>Buongiorno, Invio i LO modificati in accordo ai vostri commenti.</p> <p>Al termine del corso lo studente sarà in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrivere le principali caratteristiche (disegno e obiettivi) degli studi epidemiologici (osservazionali e sperimentali) e delle attività di ricerca nell'area biomedica; - identificare il disegno di studio epidemiologico utilizzato in una ricerca presentata in un articolo scientifico e saper discutere e interpretare i risultati in relazione ai limiti e ai punti di forza dei metodi utilizzati; - utilizzare banche dati e motori di ricerca, per imparare a svolgere in modo autonomo attività di studio e per apprendere a svolgere attività di approfondimento professionale. <p>Fino ad ora la valutazione è avvenuta tramite un test MCQ con circa 15 domande. Modificherò il test raggiungendo un numero di 30 domande, anche se mi sarebbe piaciuto prevedere una prova orale (eventualmente a chi desideri alzare il voto?). La prova orale mi permetterebbe di valutare con più efficacia il raggiungimento degli ultimi 2 LO, che toccano aspetti di integrazione e applicazione di conoscenze, chiedendo ad esempio di discutere un articolo scientifico tra una selezione di una decina di articoli identificati dal docente con una certa stringa di ricerca. Con un numero di circa 100 studenti non mi sembra fattibile</p>

		<p>proporre un esame orale per tutti. Mi potete dare un parere in merito per favore?</p> <p>Colgo l'occasione per ringraziarvi per i vari consigli e le risposte puntuali ai vari dubbi.</p> <p>Un saluto a tutte e buon proseguimento.</p>
Negativa	<p>Buongiorno,</p> <p>Risultati di apprendimento attesi (learning outcomes):</p> <p>Ciò che si attende dallo studente è l'acquisizione delle nozioni storiche, sia di storia della [cita il ramo specifico] sia di storia della letteratura, che stanno alla base dell'insegnamento. Inoltre, lo studente acquisirà coscienza e consapevolezza del ruolo fondamentale che la mediazione [cita il ramo specifico] riveste nelle dinamiche culturali della società contemporanea e sarà in grado di comprenderne gli strumenti e le articolazioni; ciò sia in chiave teorica, sia da un punto di vista più concreto, quest'ultimo veicolato dai diversi casi di studio che saranno portati all'attenzione. Infine, il confronto con un testo letterario di alto livello consentirà allo studente di imparare a muoversi con competenza all'interno di una delle più complesse costruzioni testuali prodotte storicamente dall'uomo (la letteratura appunto), acquisendo metodi e capacità critiche poi spendibili anche in altri contesti, soprattutto professionali, in cui la parola scritta è al centro delle dinamiche comunicative.</p> <p>Grazie.</p>	<p>Buongiorno,</p> <p>I risultati di apprendimento attesi (scusate il gran ritardo con cui li propongo):</p> <p>Capacità di descrivere i metodi di valutazione delle politiche e dei programmi in sanità.</p> <p>Capacità di comprendere gli obiettivi e gli strumenti di politiche e programmi pubblici in sanità.</p> <p>Capacità di leggere e comprendere una valutazione economica di politiche e programmi pubblici in sanità.</p> <p>Capacità di individuare i dati necessari e i metodi di valutazione da utilizzare per valutare politiche e programmi pubblici in sanità.</p> <p>Modalità di verifica dell'apprendimento:</p> <p>L'effettiva acquisizione da parte degli studenti dei risultati di apprendimento attesi sarà accertata attraverso gli elaborati e le presentazioni individuali e/o di gruppo e di un esame finale con l'attribuzione di un voto in trentesimi. I criteri per la valutazione della prova finale terranno conto della correttezza dei contenuti, della chiarezza argomentativa e delle capacità di analisi critica e di rielaborazione.</p> <p>Grazie!</p>

Tabella 1 - Esempi di risposte alle esercitazioni sui *Learning Outcomes* e sugli Strumenti di Valutazione nelle edizioni II e III del FD e relativa valutazione (positiva, media, negativa)

Dare *feedback* individualizzato nel *Faculty Development*

Tipologia di <i>feedback</i> dato	<i>Learning Outcomes</i>	Strumenti di Valutazione
Intervento di basso livello = <i>feedback</i> positivo	<p>Caro/a [nome del partecipante], Hai svolto un ottimo lavoro! Gli obiettivi del corso, dell'insegnamento e i LO sono chiari e ben allineati tra di loro. In particolare, i LO del tuo insegnamento contengono tutti i tre elementi che costituiscono un buon LO: verbo, oggetto e contesto. Bravo/a!</p>	<p>Caro/a [nome del partecipante], Sì, come abbiamo detto durante la formazione, gli esami orali comportano un dispendio di tempo elevato, soprattutto quando gli studenti sono tanti; dunque, concordiamo con te sul prendere in considerazione altre modalità in relazione alla valutazione delle proprie risorse. L'MCQ va bene, vanno bene anche le DRAB a seguito di un caso (risultati di test) oppure potrebbero essere sostituite da delle MCQ, dunque caso+MCQ o DRAB. Considera anche che, per gli obiettivi che poni (es. scegliere un test diagnostico in presenza di determinati sintomi) vanno molto bene anche i test di associazione. Ottimo lavoro!</p>
Intervento di medio livello = <i>feedback</i> medio	<p>Caro/a [nome del partecipante], In generale, gli obiettivi e i LO sembrano allineati. I LO che hai descritto vanno bene, ma potrebbero essere migliorati rendendoli un pochino più specifici. Il primo LO, ad esempio, è troppo generico. Si dovrebbero indicare quali sono le conoscenze approfondite sulla nutrizione che lo studente deve dimostrare di aver acquisito. Forse si potrebbe riflettere anche se suddividere il primo LO in due. Inoltre, i verbi conoscere ecc... non sono misurabili e osservabili; bene, invece gli altri verbi utilizzati: illustrare, formulare, utilizzare, applicare... A presto!</p>	<p>Caro/a [nome del partecipante], Va bene utilizzare il test MCQ, quello che ti consigliamo è di pensare magari ad altre modalità di valutazione che vadano ad integrare le risposte multiple, in modo da permettere agli studenti di trovare nuove soluzioni, sperimentarsi e valorizzare diverse <i>skills</i>. Per esempio, oltre alle domande MCQ potresti proporre un 'caso' (<i>abstract</i> + sezione «Materiali e metodi» di un paper) e fare domande chiuse/aperte su quel caso. Potresti inoltre fare domande aperte sulla ricerca bibliografica, proponendo un quesito di ricerca e chiedendo agli studenti di indicare su quale banca dati farebbero la ricerca, con quali stringhe e in che sequenza. Speriamo che questo <i>feedback</i> possa esserti utile.</p>

		A presto!
Intervento di livello importante = <i>feedback</i> negativo	Caro/a [nome del partecipante], grazie per aver svolto l'esercitazione nella quale hai riportato alcuni dei contenuti del tuo insegnamento. Tuttavia, purtroppo non riusciamo a individuare i LO che dovrebbero essere delle frasi (meglio se inserite in un elenco puntato) composte dai tre elementi chiave dei LO: verbo, oggetto e contesto. Ciò permette allo studente di aver chiaro che cosa dovrebbe essere in grado di fare a conclusione del corso; da qui, la frase introduttiva «Alla fine del corso lo studente sarà in grado di: ...» che può essere d'aiuto anche al docente per formulare correttamente i LO. Ti suggeriamo quindi di rivedere i LO sulla base di questo <i>feedback</i> . A presto!	Caro/a [nome del partecipante], Grazie per aver descritto i LO del tuo insegnamento. Per quanto riguarda questo primo punto, il <i>feedback</i> generale che ti diamo è di essere un po' più specifica circa l'oggetto e il contesto che attualmente risultano un po' troppo generici. I verbi, invece, vanno bene, a eccezione di comprendere (non osservabile e misurabile), ma ti consigliamo di togliere 'capacità'. Per quanto riguarda le metodologie di valutazione, dovresti cercare di renderle un po' più chiare, per esempio: Che cosa riguarderebbero l'elaborato e le presentazioni? Purtroppo, allo stato attuale, essendo i LO non molto espliciti non riusciamo a darti una proposta di valutazione. Prendendo però come esempio il terzo LO sarebbe utile la modalità caso+MCQ o DRAB. Speriamo che questo <i>feedback</i> possa esserti utile per rivedere i LO e, di conseguenza, gli strumenti di valutazione. A presto!

Tabella 2 - Esempi delle tre tipologie di *feedback* (positivo, medio, negativo) fornite da docenti e tutor alle esercitazioni svolte dai partecipanti sui Learning Outcomes e sugli Strumenti di Valutazione nelle edizioni II e III del FD

2.2 Risultati

Partecipazione all'esercitazione sui *Learning Outcomes* (LO)

Per quanto riguarda l'edizione II, hanno preso parte all'esercitazione sui LO 40 RTDb degli 88 iscritti (ossia il 45%). Gli RTDb con un maggior coinvolgimento in questa esercitazione appartenevano all'area LS (23 partecipanti su 46 iscritti, 50%); mentre, gli RTDb dell'area SH hanno mostrato un minor coinvolgimento (8 partecipanti su 22 iscritti, 36%). I

ricercatori dell'area PE hanno mostrato una partecipazione intermedia all'esercitazione, che si è attestata al 45% (9 su 20) (grafici 1 e 2).

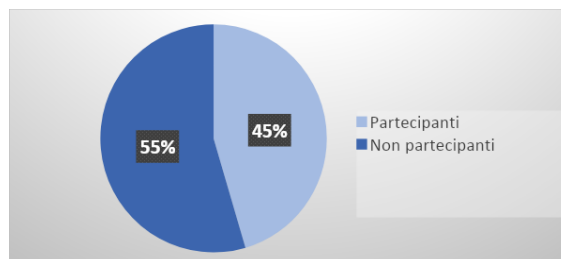


Grafico 1 % RTDb partecipanti e non partecipanti all'esercitazione sui LO dell'edizione II del FD

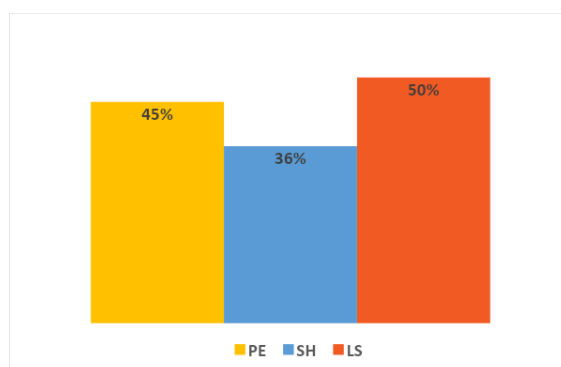


Grafico 2 % RTDb partecipanti all'esercitazione sui LO dell'edizione II del FD relativa alla loro area disciplinare di appartenenza

Per quanto riguarda l'edizione III, hanno preso parte all'esercitazione sui LO 31 RTDb dei 59 iscritti (ossia il 53%). Nonostante le differenze di partecipazione all'esercitazione tra le diverse aree siano state ridotte rispetto alla precedente edizione, anche in questo caso, gli RTDb dell'area LS hanno mostrato il maggior grado di coinvolgimento (16 partecipanti sui 30 iscritti, 53%). La partecipazione per gli altri due gruppi è stata inferiore, ma non molto distante da quella del gruppo LS: hanno svolto l'esercitazione 10 dei 19 RTDb dell'area SH (52%) e 5 dei 10 degli RTDb dell'area PE (50%) (grafici 3 e 4).

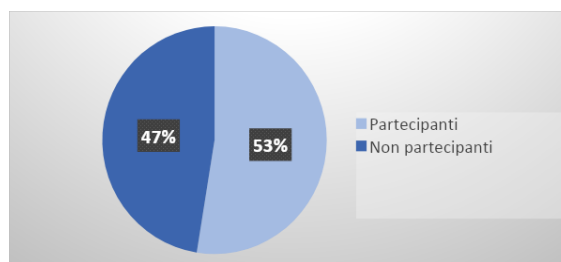


Grafico 3 % RTDb partecipanti e non partecipanti all'esercitazione sui LO dell'edizione III del FD

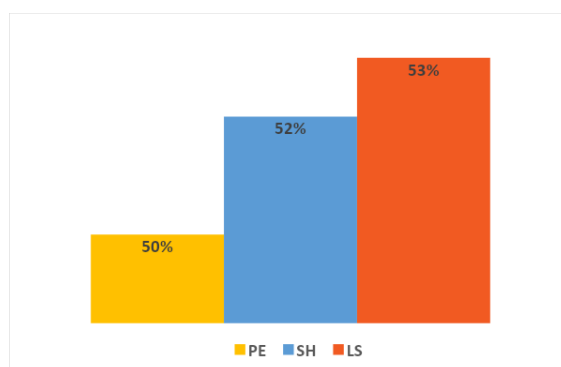


Grafico 4 % RTDb partecipanti all'esercitazione sui LO dell'edizione III del FD relativa alla loro area disciplinare di appartenenza

Tipologia di *feedback* sull'esercitazione sui *Learning Outcomes* (LO)

Per quanto riguarda l'edizione II, la maggior parte dei *feedback* dati dai docenti e tutor alle esercitazioni sui LO sono stati positivi (interventi di basso livello), ossia 27 *feedback* su 40 totali (67%), seguiti dai *feedback* medi (interventi di medio livello), 8 su 40 (20%); mentre i *feedback* negativi sono stati quelli associati a una minor frequenza, ossia 5 su 40 (13%) (grafico 5)

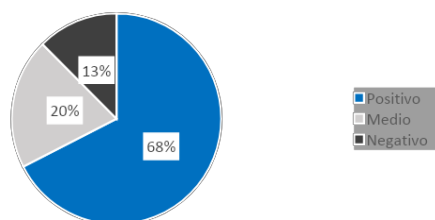


Grafico 5 % *feedback* positivi, medi e negativi dati alle esercitazioni svolte dagli RTDb dell'edizione II del FD sui LO

La maggior parte dei *feedback* positivi sono stati ottenuti percentualmente dagli RTDb dell'area PE (7 *feedback* positivi su 9, 78%) e, a seguire, dagli RTDb dell'area SH (6 *feedback* positivi su 8, 75%). Gli RTDb dell'area LS hanno ottenuto la minor percentuale di *feedback* positivi (14 *feedback* positivi su 23, 61%). Per quanto riguarda i *feedback* medi: gli RTDb dell'area LS ne hanno ottenuti 5 su 23 (23%), gli RTDb dell'area PE ne hanno ottenuti 2 su 9 (22%); mentre nessun *feedback* medio è stato dato agli RTDb dell'area SH. Infine, i *feedback* negativi sono stati ottenuti maggiormente dagli RTDb dell'area SH (2 su 8, 25%) e, a seguire, dagli RTDb dell'area LS, (4 su 23, 17%); mentre nessun *feedback* negativo è stato dato agli RTDb dell'area PE (grafico 6).

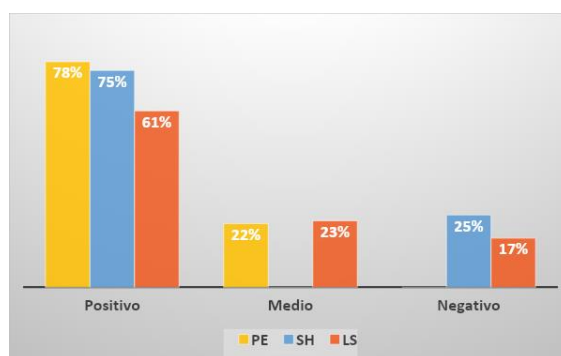


Grafico 6 % *feedback* positivi, medi e negativi dati alle esercitazioni svolte dagli RTDb dell'edizione II del FD sui LO relative alla loro area disciplinare di appartenenza

Per quanto riguarda l'edizione III, la maggior parte dei *feedback* dati dai docenti e tutor alle esercitazioni svolte dagli RTDb sui LO sono stati in egual misura positivi e medi (interventi di basso e di medio livello), ossia 14 *feedback* positivi e 14 *feedback* medi su 31 totali (45%); mentre *feedback* negativi sono stati forniti con una frequenza percentuale inferiore (3 su 31, 10%) (grafico 7).

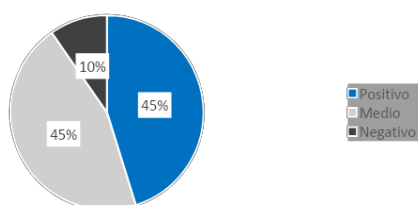


Grafico 7 % *feedback* positivi, medi e negativi dati alle esercitazioni svolte dagli RTDb dell'edizione III del FD sui LO

La maggior parte dei *feedback* positivi sono stati ottenuti percentualmente dagli RTDb dell'area PE, (3 *feedback* positivi su 5, 60%) e, a seguire, dagli RTDb dell'area LS (9 su 16, 56%). Gli RTDb dell'area SH hanno ottenuto *feedback* positivi con minor frequenza (2 su 10, 20%). Gli RTDb dell'area SH hanno ottenuto la maggior percentuale di *feedback* medi (6 su 10, 60%). Percentuale che è andata a decrescere progressivamente per gli RTDb dell'area LS (7 su 16, 44%) e per quelli dell'area PE (2 su 5, 40%). *Feedback* negativi sono stati ottenuti soltanto dagli RTDb dell'area SH (2 su 10, 20%) (grafico 8).

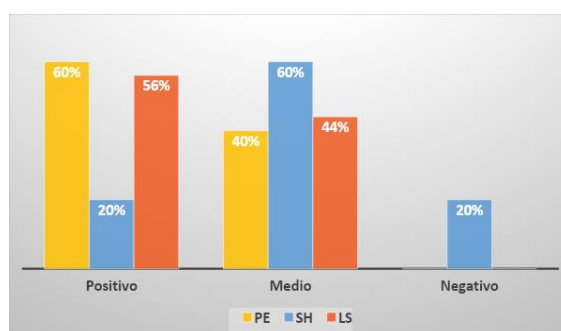


Grafico 8 % *feedback* positivi, medi e negativi dati alle esercitazioni svolte dagli RTDb dell'edizione III del FD sui LO relative alla loro area disciplinare di appartenenza

Partecipazione all'esercitazione sugli Strumenti di Valutazione (SV)

Per quanto riguarda l'edizione II, hanno preso parte all'esercitazione sugli Strumenti di Valutazione (SV) soltanto 8 RTDb degli 88 iscritti (ossia il 9%) (grafico 9).

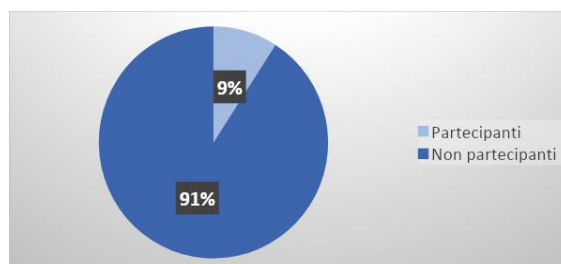


Grafico 9 % RTDb partecipanti e non partecipanti all'esercitazione sugli SV dell'edizione II del FD

Il basso livello di partecipazione a tale esercitazione, che - come descritto nei paragrafi precedenti - consisteva nel costruire una domanda

MCQ, ha suggerito ai docenti e ai tutor di riprogettare tale proposta, forse non adeguata ai bisogni percepiti e agli interessi dei partecipanti (vide infra), proponendo un altro tipo di esercitazione nella successiva edizione del FD.

Per quanto riguarda l'edizione III, al fine di rafforzare nella pratica didattica dei ricercatori il pieno rispetto dei principi del *constructive alignment*, l'esercitazione sugli SV invitava i corsisti a proporre modalità e strumenti di valutazione per i propri insegnamenti che fossero maggiormente adeguati a misurare il raggiungimento dei LO attesi rispetto alle modalità e agli strumenti previsti fino a quel momento. Hanno preso parte a tale esercitazione 30 RTDb dei 59 iscritti (ossia il 51%). Gli RTDb dell'area SH hanno mostrato la maggior partecipazione (12 su 19 iscritti, 63%); mentre hanno partecipato meno gli RTDb dell'area LS (13 su 30, 43%) (grafici 10 e 11).

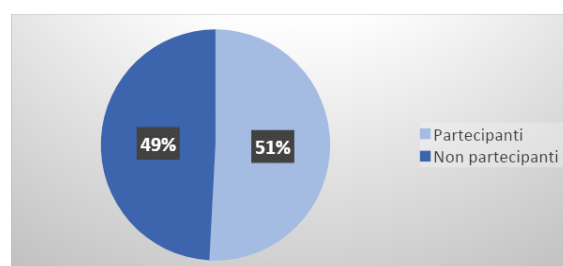


Grafico 10 % RTDb partecipanti e non partecipanti all'esercitazione sugli SV dell'edizione III del FD

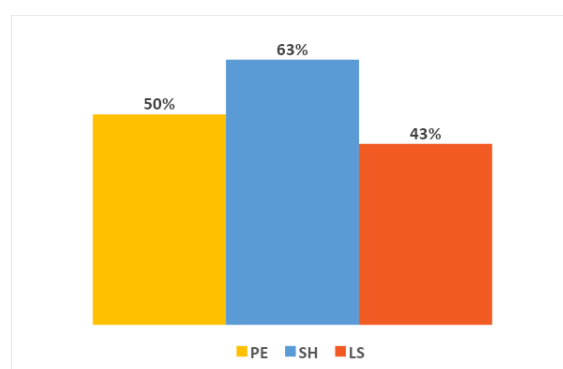


Grafico 11 % RTDb partecipanti all'esercitazione sugli SV dell'edizione III del FD relativa alla loro area disciplinare di appartenenza

Tipologia di *feedback* sull'esercitazione sugli Strumenti di Valutazione (SV)

Per quanto riguarda l'edizione III, la maggior parte dei *feedback* dati dai docenti e tutor alle esercitazioni svolte dagli RTDb sugli SV sono stati positivi (interventi di basso livello), ossia 17 *feedback* su 30 totali (56%), seguiti dai *feedback* medi (interventi di medio livello), 8 su 30 (27%); mentre in minor percentuale sono stati dati dei *feedback* negativi, ossia 5 su 30 (17%) (grafico 12).

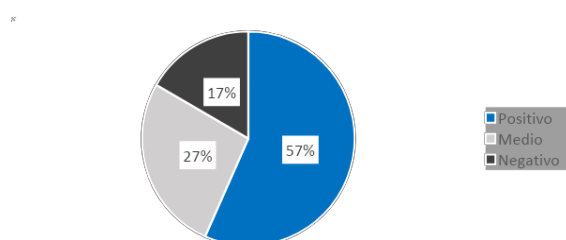


Grafico 12 % *feedback* positivi, medi e negativi dati alle esercitazioni svolte dagli RTDb dell'edizione III del FD sugli SV

La maggior parte dei *feedback* positivi sono stati ottenuti dagli RTDb dell'area LS, ossia da 8 su 13 (62%) e, a seguire, dagli RTDb SH, 7 su 12 (il 58%). Minori *feedback* positivi sono stati ottenuti dagli RTDb dell'area PE, 2 su 5 (40%). *Feedback* medi sono stati ottenuti dagli RTDb dell'area PE, 2 su 5 (40%); mentre in minor misura dagli RTDb delle aree SH (3 su 12, 25%) e LS (3 su 13, 23%). Infine, *feedback* negativi sono stati ottenuti dai dagli RTDb di tutte e tre le aree, ossia dagli RTDb PE (1 su 5, 20%), dagli RTDb SH (2 su 12, 17%), e dagli RTDb LS, (2 su 13, 15%) (grafico 13).

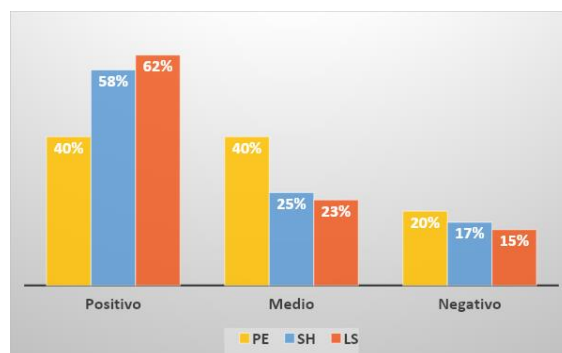


Grafico 13 % *feedback* positivi, medi e negativi dati alle esercitazioni svolte dagli RTDb dell'edizione III del FD sugli SV relative alla loro area disciplinare di appartenenza

3. Riflessioni conclusive

Da quanto emerge dalla letteratura, questo sembrerebbe essere il primo studio che indaga l'utilizzo del *feedback* scritto destrutturato (non associato a griglie) all'interno di un percorso di FD. Si tratta di una modalità di restituzione di un *feedback* in generale poco esplorato, anche se è stato adottato in alcuni specifici contesti come la formazione degli insegnanti (Al-Wadi, 2018), che consente sia di stimolare lo sviluppo professionale dei docenti universitari in formazione, sia di promuovere dei processi di auto-riflessione su quanto appreso.

Sebbene i dati raccolti fino a questo momento siano ancora limitati e non ci consentano di fare considerazioni sulla base della significatività statistica, essi ci permettono tuttavia di avanzare alcune ipotesi che potranno essere validate, rifinite o smentite in future sperimentazioni e raccolte di dati, ad esempio, durante successive edizioni del FD.

In primis, va evidenziato come i dati relativi all'esercitazione sui LO siano più consistenti poiché riguardanti entrambe le edizioni, a differenza di quelli sugli SV di cui la prima serie è stata scartata a causa della bassa partecipazione all'attività proposta. Quest'ultimo risultato ha portato i docenti e i tutor a riflettere sulla tipologia di esercitazione proposta, riguardante, ricordiamo, la costruzione di un esempio di domanda a scelta multipla (*Multiple Choice Question, MCQ*) per valutare l'apprendimento degli studenti al termine dell'insegnamento, che è stata forse percepita come inadeguata ai propri bisogni e interessi da parte dei partecipanti. A seguito delle suddette considerazioni, la nuova proposta sugli SV dell'edizione III ha riguardato l'individuazione di nuovi strumenti di valutazione nel proprio insegnamento (in linea con la logica del *constructive alignment*), e sembra aver risolto la criticità preesistente aumentando notevolmente la percentuale di partecipazione allo svolgimento della stessa.

Focalizzandoci dapprima sui dati dell'esercitazione relativa ai LO, si nota una differenza importante tra le due edizioni analizzate: la partecipazione per le tre aree disciplinari sembra disomogenea nell'edizione II, mentre appare decisamente più omogenea nell'edizione III. La scarsa partecipazione degli RTDb di SH all'esercitazione sui LO nell'edizione II potrebbe essere collegata a una minor percezione di necessità di formazione su questo specifico obiettivo oppure a un minor interesse al tema proposto sui LO; ipotesi opposte possono essere

avanzate per provare a spiegare la maggior partecipazione degli RTDb di LS. Tuttavia, tali differenze non sono più evidenti nell'edizione III, suggerendo di proseguire nella raccolta di dati e non permettendoci di propendere per nessuna delle nostre ipotesi.

I dati sull'esercitazione sui LO dell'edizione III, non mostrando differenze di adesione tra gli RTDb delle diverse aree, ci consentono di osservare, senza dover provare a correggere per il fattore 'partecipazione', le statistiche sui *feedback*. I partecipanti delle aree PE e LS ottengono *feedback* positivi con frequenza maggiore dei partecipanti di SH, le cui frequenze predominano tra i *feedback* medi e negativi. Una possibile spiegazione potrebbe essere rintracciabile nelle specificità disciplinari delle aree in questione, poiché i partecipanti delle aree PE e LS potrebbero essere maggiormente abituati a ragionare in una logica di misurabilità applicandola anche alle esperienze di apprendimento e, nello specifico, nella definizione dei LO. Pertanto, i ricercatori delle aree PE e LS, a differenza dei colleghi dell'area SH, sarebbero maggiormente in grado di operationalizzare a quale livello lo studente dovrà sviluppare la competenza che si sta cercando di formare o accrescere (Serbati *et al.*, 2012).

Per quanto riguarda i dati sull'esercitazione sugli SV, la terza edizione risulta l'unica valutabile, con una partecipazione massima degli RTDb dell'area SH, che si mostrano più interessati. Per quanto riguarda i partecipanti dell'area LS, è osservabile una minore adesione alla proposta, ma il massimo di *feedback* positivi. Un'ipotesi potrebbe essere quella che gli RTDb di LS abbiano già, in generale, maggiori competenze sugli strumenti di valutazione e aspetti metodologici legati alla costruzione di tali strumenti, sentendo meno la necessità di mettersi alla prova nel FD con l'esercitazione e ottenendo, tra i gruppi partecipanti, le *performance* migliori (maggiore percentuale di *feedback* positivi). All'interno del settore SH, invece, c'è notoriamente una maggiore uniformità in termini di modalità di valutazione utilizzata, con una predominanza di esame orale. Durante il *workshop* dedicato alla valutazione dell'apprendimento all'interno del percorso di FD, quindi, i ricercatori di questa area verrebbero a conoscenza dell'esistenza di altre modalità per testare conoscenze e capacità che vanno da livelli tassonomici più semplici, come quelle che richiedono di ricordare o integrare conoscenze (ad esempio, MCQ o test di associazione), a livelli tassonomici più elevati che richiedono di sviluppare o testare la capacità

di ragionamento e argomentazione critica (ad esempio, attraverso *essay* o saggio breve, domande a risposta aperta breve - DRAB etc.). Pertanto, i ricercatori di questa area potrebbero essere maggiormente motivati a svolgere questa esercitazione al fine sperimentare modalità alternative all'esame orale di valutazione dell'apprendimento nel proprio insegnamento.

In generale, questo studio può essere considerato come un apripista nell'utilizzo del *feedback* scritto all'interno di percorsi di FD. L'esperienza descritta, infatti, genera numerosi spunti di riflessione anche in vista di sperimentazioni e linee di indagine future. In primis, le oscillazioni in termini di partecipazione alle esercitazioni proposte potrebbero suggerire che una maggiore enfasi debba essere dedicata, al momento della stipula del patto formativo, alla comunicazione del tipo di attività su base volontaria che verrà svolta attraverso delle specifiche esercitazioni asincrone e di come i relativi *feedback* costituiscano un elemento importante del processo formativo. In particolare, è necessario sottolineare come questi ultimi non rappresentano soltanto un processo interattivo volto a informare i docenti circa i risultati della loro *performance* (Hattie *et al.*, 2007) ma, in un percorso di apprendimento esperienziale, rappresentano un'opportunità di riflessione su come loro stessi comunicano i *feedback* ai propri studenti anche in una logica di autovalutazione (Steinert *et al.*, 2012). Al fine di aumentare sia la partecipazione che il coinvolgimento poi, potrebbe essere opportuno mettere alla prova le conoscenze e le capacità acquisite in merito al *feedback* promuovendo, dopo la ricezione del *feedback* da parte degli esperti, anche la condivisione di *feedback* tra pari (*peers feedback*). Ad esempio, potrebbero essere proposte ulteriori esercitazioni, analoghe a quelle già svolte, in cui però i corsisti siano coinvolti nel duplice ruolo di partecipanti e valutatori, ovvero siano chiamati non solo a formulare LO o SV, ma anche a valutare le proposte formulate dai loro pari e fornire loro adeguati *feedback*.

Inoltre, questo studio mostra anche come il *feedback* sia uno strumento utile non solo per i partecipanti, ma anche per i docenti (*faculty developers*). I *feedback* all'esercitazione sugli SV della II edizione, ad esempio, hanno permesso ai docenti di ripensare le scelte effettuate nel modulo sulla valutazione dell'apprendimento e rilevare ulteriori fabbisogni formativi che hanno portato sia a una riprogettazione del terzo modulo che a sviluppare una nuova esercitazione più allineata con

l'obiettivo formativo che si voleva raggiungere. In questo senso, il *feedback* è uno strumento di auto-riflessione che può contribuire al miglioramento della qualità complessiva di un percorso di apprendimento. Tuttavia, questa modalità presenta anche alcune criticità. Ad esempio, solo la metà degli RTDb ha colto l'opportunità di ricevere un *feedback* individualizzato, in quanto questa attività richiede un investimento in termini di tempo che si aggiunge a quello già dedicato al percorso formativo. Inoltre, sempre in termini di tempo impiegato, va sottolineato che al fine di dare *feedback* individualizzato occorrono risorse. In questo caso sono stati attivati due contratti di collaborazione per attività di tutorato da 50 ore ciascuno al quale si somma il tempo per la supervisione da parte dei docenti del FD per un ammontare di *feedback* individuali totali pari a 109.

In conclusione, le opportunità offerte dal *feedback* individualizzato in forma scritta in percorsi di FD sono molte e ancora largamente inesplorate. Nelle prossime edizioni di FD rivolte agli RTDb dell'Università degli Studi di Milano sarà possibile svolgere ulteriori sperimentazioni e raccogliere dati qualitativi e quantitativi che consentiranno di aumentare le conoscenze ed esperienze in questo campo.

Riferimenti bibliografici

- Agius, N.M., Wilkinson A. (2014). Students' and teachers' view of written feedback at undergraduate level: a literature review. *Nurse education today*, 34(2014): 552-559. DOI: 10.1016/j.nedt.2013.07.005
- Al-Wadi, H.M. (2018). Supporting EFL Students' Learning of Theoretical English-Content Through Using an Inquiry-Based Teaching Technique. *English Language Teaching* 11(8):73. DOI: 10.5539/elt.v11n8p73
- Bhansali, P., Goldman, E. (2018). A novel peer feedback programme of family-centred rounds. *The Clinical Teacher*, 15(6):478-482. DOI: 10.1111/tct.12742.
- Garavaglia, A., Petti, L. (2019). Innovation of settings in higher education. *Education Sciences & Society* 9(2).
<https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/7086>
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *The Review of Educational Research*, 77(1): 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Ice, P., Kupczynski, L., Wiesenmayer, R., Phillips, P. (2008). Student perceptions of the effectiveness of group and individualized feedback in online courses. *First Monday*, (13)11.
<https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/download/2260/2049>
- Jamshidian, S., Haghani, F., Yamani, N., & Sabri, M. R. (2019). Provision of feedback to medical teachers on their educational performance: perspectives of internal medicine teachers, *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 85-94. DOI: 10.2147/AMEP.S184178
- Jones, C.A., Watkins, F.S., Williams, J., Lambros, A., Callahan, K.E., Lawlor, J., Williamson, J.D., High, K.P., Atkinson, H.H. (2019). A 360-degree assessment of teaching effectiveness using a structured-videorecorded observed teaching exercise for faculty development. *Medical Education Online*, 24(1):1596708. doi: 10.1080/10872981.2019.1596708

- Kluger, A. N., De Nisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Kang, D., Goico, S., Ghanbari, S., Bennallack, K.C., Pontes, T., O'Brien, D.H., Hargis, J. (2019). Providing an Oral Examination as an Authentic Assessment in a Large Section, Undergraduate Diversity Class. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 13(2): 1-14.
- Lotti, A., Lampugnani, A., (Cur.) (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- Metastasio, R., Cini, F. (Cur.) (2009). *L'Analisi del contenuto. Procedure di analisi dei dati con il programma SPAD*. FrancoAngeli.
- Regan-Smith, M., Hirschmann, K., Iobst, W. (2007). Direct observation of faculty with feedback: an effective means of improving patient-centered and learner-centered teaching skills. *Teach Learn Me*, 19(3):278-86. DOI: 10.1080/10401330701366739
- Schum, T. R., Yindra K. J. (1996). Relationship between systematic feedback to faculty and ratings of clinical teaching. *Academic Medicine. Journal of the Association of American Medical Colleges*, 71(10): 1100-1102. DOI: 10.1097/00001888-199610000-00019
- Serbati, A., Felisatti, E., Da Re, L., & Tabacco, A. (2018). La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino. *Form@re*, 18 (1), 39-52.
- Serbati, A., & Zaggia, C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio di istruzione superiore. *Italian Journal of Educational Research*, 5, 11-26.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189. DOI: 10.3102/0034654307313795

- Steinert, Y., Naismith, L., Mann, K. (2012). Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 19. *Medical Teacher*, 34(6),483-503. DOI: 10.3109/0142159X.2012.680937
- Warm E., Kelleher, M., Benjamin, K., Sall, D. (2018). Feedback on Feedback as a Faculty Development Tool. *Journal of Graduate Medical Education*, 10(3), 354-355. DOI: 10.4300/JGME-D-17-00876.1
- Zannini, L., Lazazzara, A., Papini, S., Daniele, K., Porrini, M. (2021). Quali pratiche formative e rappresentazioni riportano i ricercatori RTDb all'inizio di un programma di Faculty Development? Indagine esplorativa presso l'Università degli Studi di Milano. In Lotti, A., Crea, G., Garbarino, S., Picasso, F., Scellato, E. (Cur.) *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, 95-106. Genova University Press.

Antonella Lotti, professore associato di Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, è coordinatrice del Gruppo di Lavoro G.L.I.A. dedicato al Faculty Development dell'Università di Genova. È membro del Comitato per l'Innovazione Didattica universitaria di UniGe.

Fabrizio Bracco, professore associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Delegato al Faculty Development e alla Didattica universitaria innovativa, Università di Genova.

Carnasciali Maria Maddalena, Rossi Micaela, Rui Marina sono componenti del Comitato per l'Innovazione Didattica di Ateneo (CIDA) e del Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e di Apprendimento (GLIA) dell'Università degli Studi di Genova.

Sara Garbarino, Gloria Crea e Erika Scellato fanno parte del Team Per l'Innovazione Didattica (T.I.D.A.) dell'Università di Genova e lavorano per l'University Teaching and Learning Center (UTLC) dell'ateneo genovese con il compito di sostenere i processi di innovazione didattica.

La pubblicazione raccoglie le attuali esperienze di Faculty Development presenti nelle università italiane e le suddivide in cinque parti.

Primaparte, I metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica.

Parte seconda, I Teaching & Learning Centers: strutture e risorse.

Parte terza, Teaching & Learning Centers: ricerche sul faculty development.

Quarta parte, La valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari.

Quinta parte, Il coinvolgimento attivo degli studenti e student partnership.

ISBN: 978-88-3618-201-5



9 788836 182015