

RIPENSARE LA DIDATTICA UNIVERSITARIA

Percorso formativo sui metodi
di insegnamento universitario

Prof. Pierpaolo Limone
Università di Foggia

Ancona, 20 maggio e 9 giugno 2016



Assessment in Higher Education

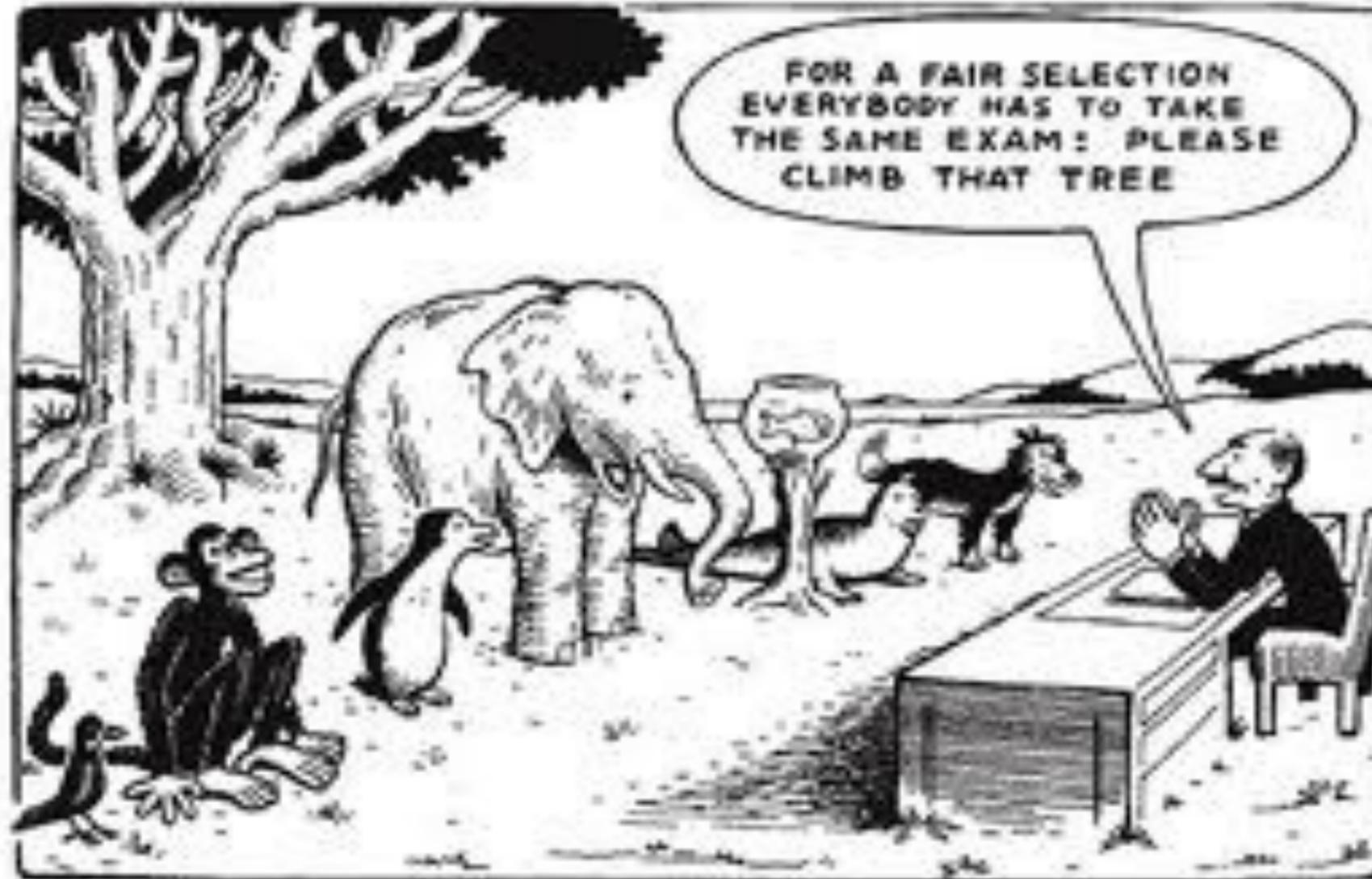
Un ruolo predominante nelle esperienze formative con gli adulti è affidato ai metodi valutativi, poiché come sostengono David Boud e Nancy Falchikov (2007) nell'introduzione all'opera *Rethinking Assessment in Higher Education*, “la valutazione influenza la vita delle persone. Le direzioni future e le carriere degli studenti dipendono dalla valutazione” (ivi, p. 3).

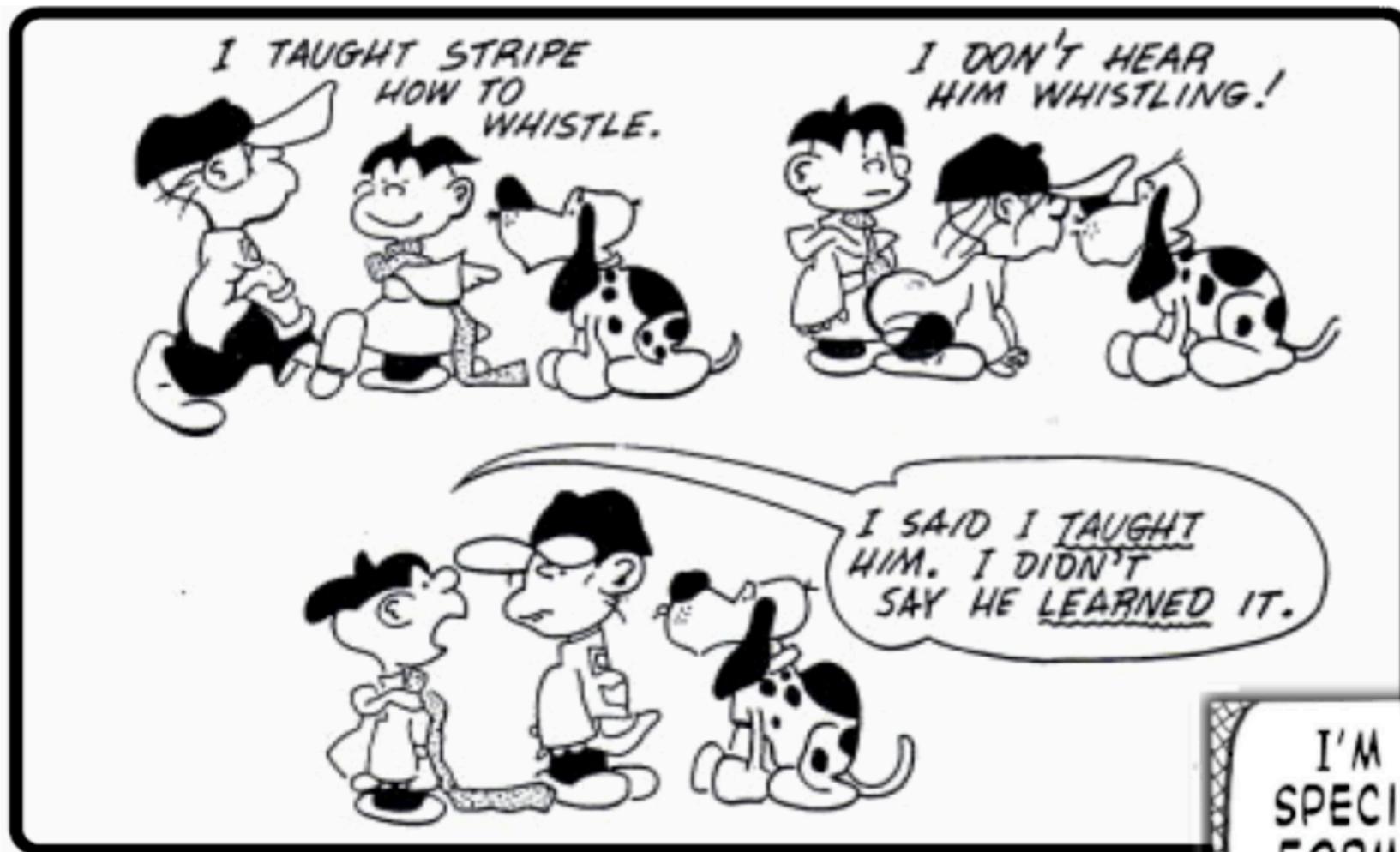
Per tali ragioni, la valutazione è una delle grandi tematiche a cui la ricerca didattica presta particolare attenzione tanto sul piano della teoria, quanto su quello della prassi, con il chiaro intento di garantire l'efficacia dei processi formativi e del sistema educativo.

(Limone, 2012, p. 106)



Assessment in HE





ASSESSMENT IN HE Practices...

La sfida dell'alta formazione

La progettazione e lo sviluppo di pratiche didattiche che favoriscono la capacità degli studenti di comunicare, di pensare e di ragionare in modo efficace, di risolvere problemi complessi e di lavorare in modo collaborativo in team diversi, è forse la sfida più importante per chi si occupa attualmente di alta formazione (Gijbels et al. 2006).



UNA RIVISITAZIONE SIGNIFICATIVA DEL CONCETTO DI VALUTAZIONE

È quindi necessario mettere in atto una serie di aggiustamenti che permettano di spostare il nostro interesse dalle conoscenze teoriche alle competenze, da un processo formativo che vede il docente come protagonista ad un sistema che assegni al discente responsabilità e agentività, da un concetto di valutazione inteso come controllo e verifica delle informazioni accumulate a un paradigma valutativo attraverso cui educare e motivare all'apprendimento. Si tratta di proporre una rivisitazione significativa del concetto di valutazione che, allontanandosi da paradigma della misurazione «oggettiva» di quantità discrete di conoscenze, si sposti verso modelli pedagogici attivi, critici e partecipativi, in grado di promuovere processi di costruzione e negoziazione dei saperi (Limone, 2012, p. VIII).



RIPENSARE LA DIDATTICA UNIVERSITARIA

Percorso formativo sui metodi
di insegnamento universitario

Prof. Pierpaolo Limone
Università di Foggia

Ancona, 20 maggio e 7 giugno 2016



Vantaggi e limiti della lezione frontale

 Molto efficace nel presentare concetti, illustrare teorie, discutere testi...

 Certamente utile per trasferire conoscenze, incuriosire, informare, persuadere, etc.

Ma... La lezione frontale e l'esame orale sono davvero le uniche tecniche di cui disponiamo? Anche efficaci per sviluppare e per certificare le competenze?

Caratteristiche della valutazione autentica

La tradizione dell'*authentic assessment* prende l'avvio con gli studi di Grant Wiggins (1998, pp. 22-24), il quale ne ha definito le sue principali caratteristiche.

È realistica, verosimile

È realizzativa, si fonda sullo svolgimento di compiti

Simula i contesti reali di vita

Valuta l'abilità dello studente nell'utilizzo efficiente ed efficace di una gamma di conoscenze e abilità per negoziare un compito complesso

Permettere adeguate opportunità per replicare e consultare risorse, ricevere feedback e perfezionare la performance



Il processo di authentic assessment

L'authentic assessment è un processo continuo che include

L'autovalutazione

L'eterovalutazione

La co-valutazione



Differenze tra i test e i compiti autentici

Test tipici	Compiti autentici	Indicatori di autenticità
Richiedono solo la risposta corretta	Richiedono qualità dei prodotti e/o delle prestazioni prestazioni di qualità e la <i>giustificazione</i>	Viene valutato se lo studente possa spiegare, applicare, auto-regolare o giustificare la risposta, non solo la correttezza di questa usando fatti e algoritmi
Deve essere sconosciuto per garantirne la validità	Sono conosciuti possibilmente prima; coinvolgere in compiti prevedibili, impegnativi e fondamentali, non sono esperienze "Gotcha"	I criteri, le attività e gli standard con cui verrà valutato il lavoro sono prevedibili o conosciuti – come il gioco, la risorsa disponibile, la proposta al cliente etc.
Sono scollegati da un contesto realistico e da vincoli realistici	Richiedere l'utilizzo nel mondo reale della conoscenza: lo studente deve "fare" la storia, la scienza in simulazioni realistiche	Il compito si sostanzia in una sfida e in una serie di vincoli che sono autentici. Sono incontrati dal professionista, cittadino o consumatore (il know-how è necessario)
Contiene elementi isolati che richiedono l'uso o il riconoscimento di risposte o competenze noti	Sono sfide in cui la conoscenza e il giudizio devono essere utilizzati in modo innovativo per la qualità del prodotto o della performance	L'attività è multiforme e non di routine, anche se c'è una risposta "giusta". E' quindi richiesta una chiarificazione del problema, tentativi ed errori, rettifiche, adattandoli al caso
Sono semplificati per essere facili da segnare in modo affidabile	Coinvolgere in compiti complessi e non arbitrari, criteri e norme	L'attività coinvolge gli aspetti importanti di prestazioni e / o le sfide fondamentali del campo di studio che non si ottengono facilmente; non viene sacrificata la validità per l'affidabilità

Feedback e didattica attiva

1. Feedback
come
strumento
formativo

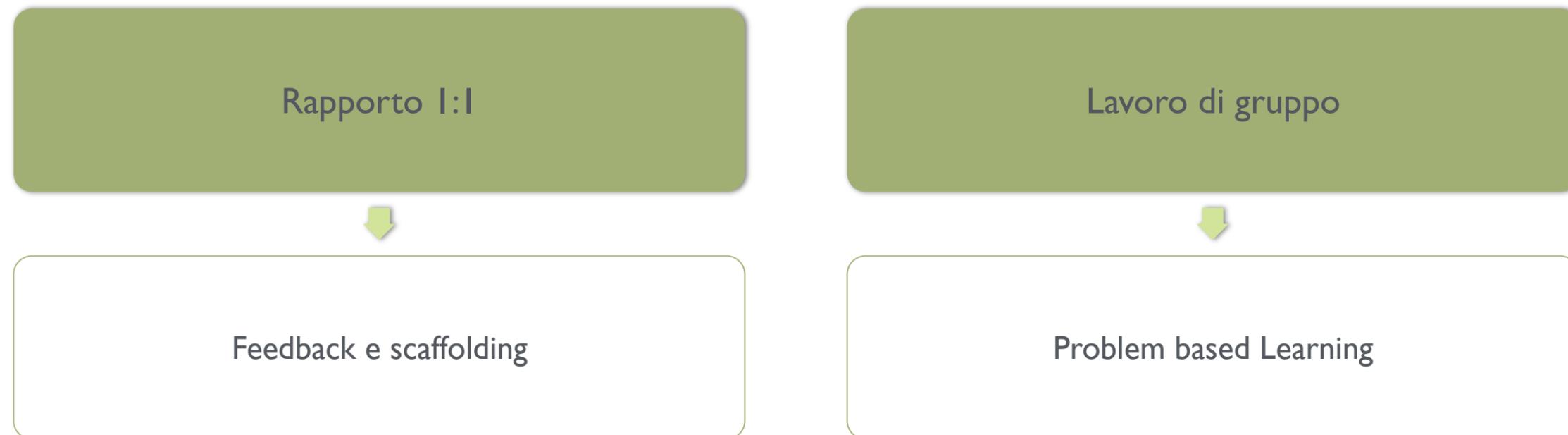
2. Scaffolding -
Apprendistato
cognitivo

3. Valutazione
formativa

4. Il PBL –
Metodologia
didattica



Una precisazione



1. Il feedback

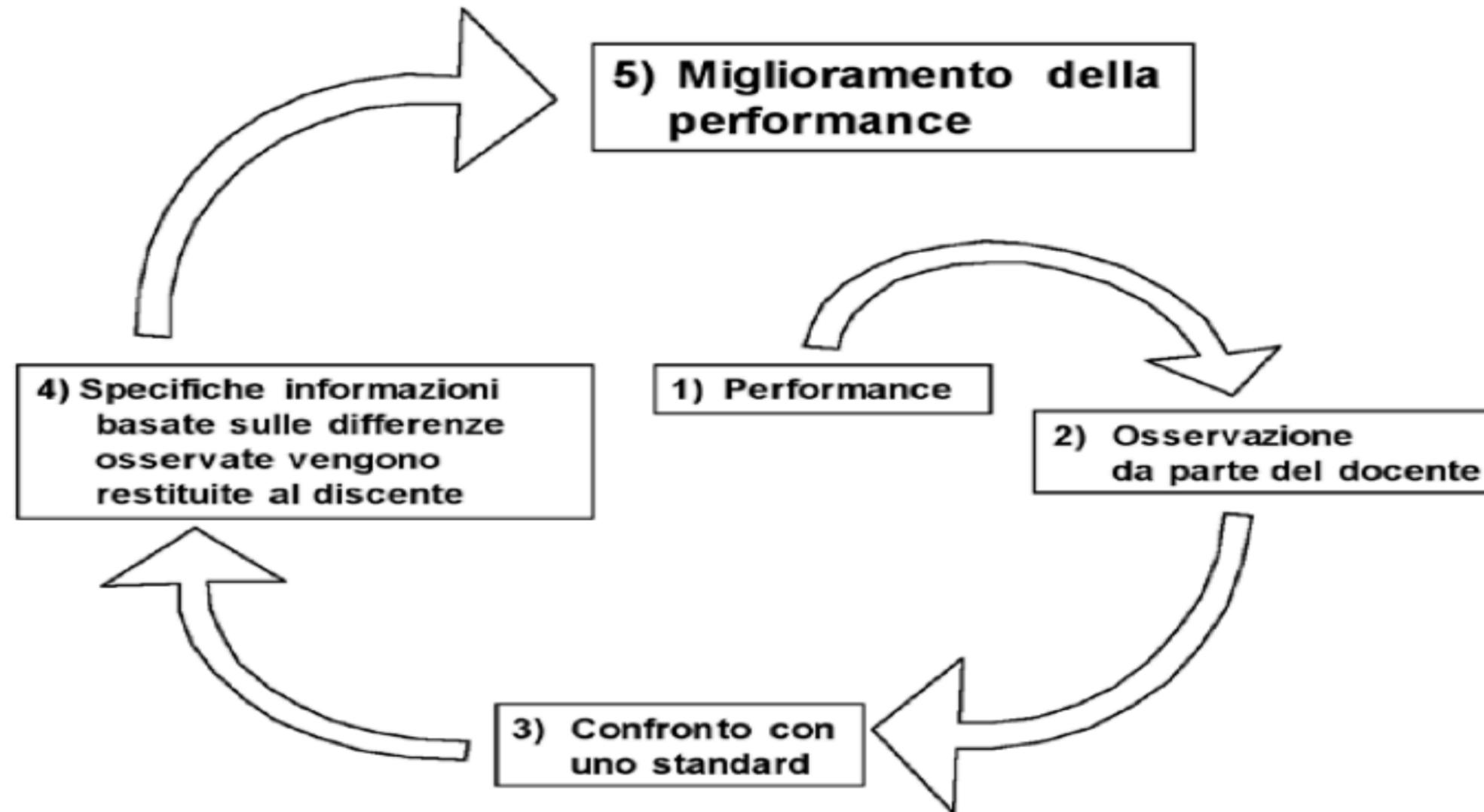
Il feedback			
È un momento in cui il docente e lo studente operano come alleati, con obiettivi condivisi.	Deve avvenire in un tempo ad esso dedicato e non deve cogliere lo studente di sorpresa.	Deve utilizzare un linguaggio adatto a fornire informazioni e non giudizi.	Deve riguardare performance specifiche e non comportamenti generici.

1. Feedback: definizioni

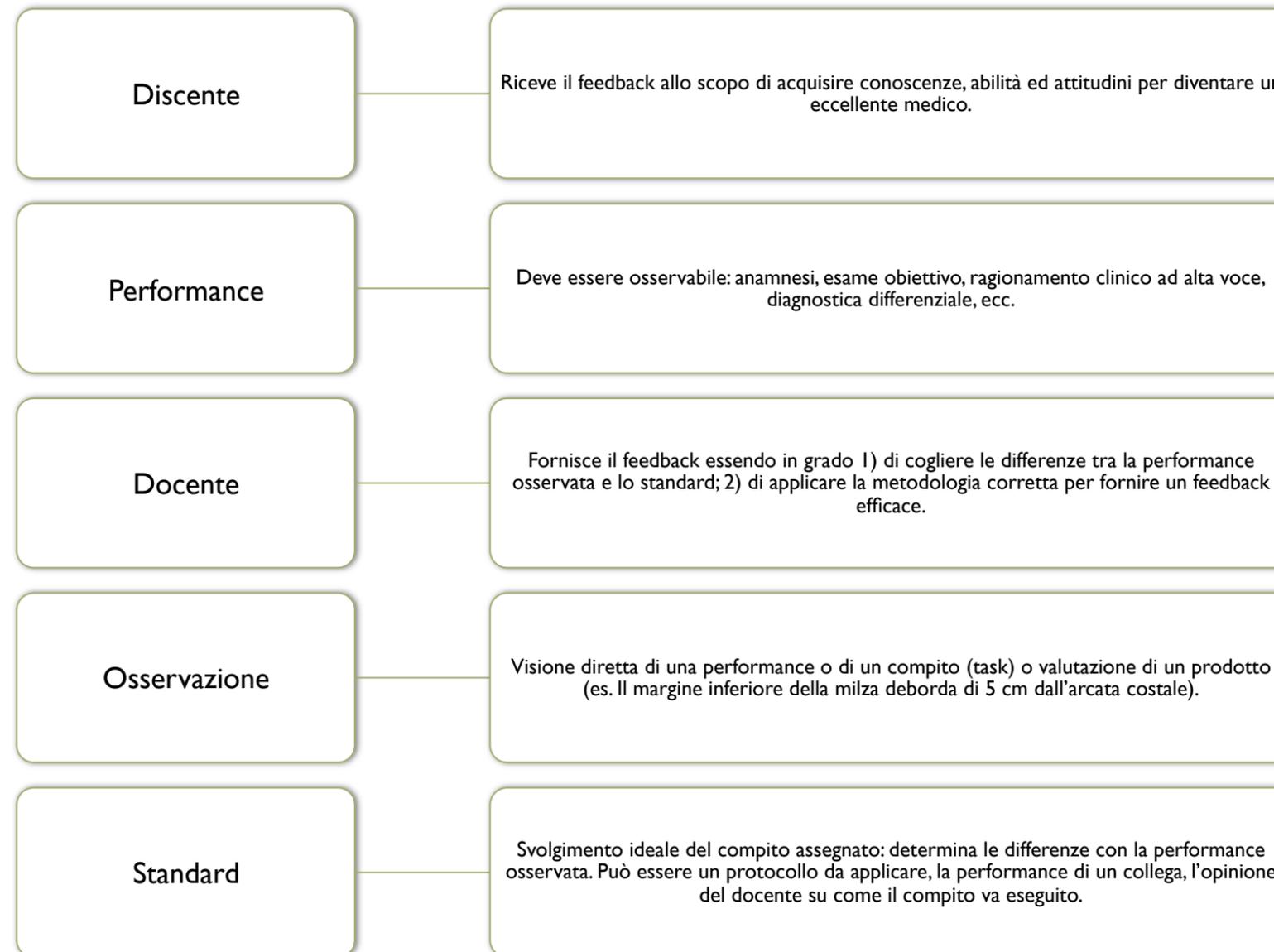
“L’insieme delle informazioni derivate dall’osservazione di uno studente nell’atto di eseguire una determinata performance che gli vengono restituite allo scopo di migliorare la performance stessa” (Ende, 1983)

“Informazione specifica sul confronto tra la performance osservata di un individuo informazione ed uno standard, fornita al discente con l’intento di migliorare la capacità di eseguire la performance stessa”
(van de Ridder et al, 2008)

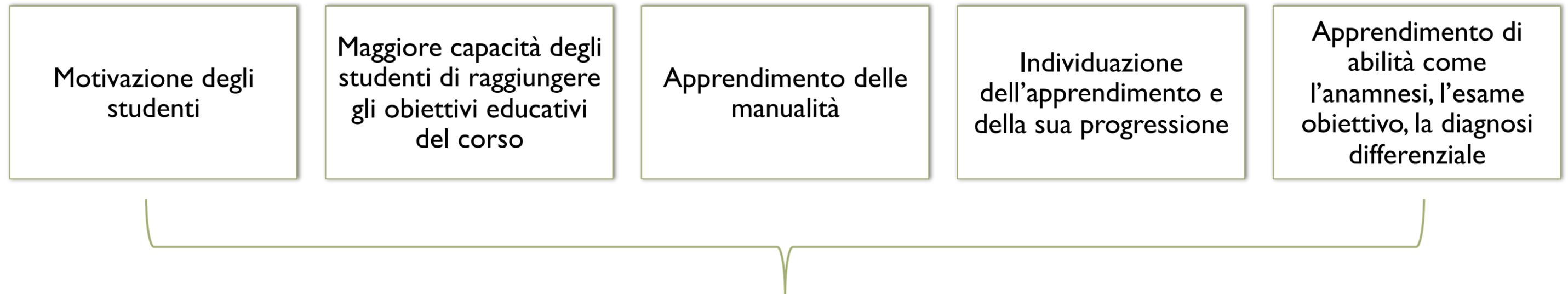
1. La tecnica del feedback



1. Gli ingredienti del feedback



1. I vantaggi del feedback



Ottimi risultati se il **feedback** e la **pratica** clinica sono combinati insieme.

1. Il buon feedback

Un **buon feedback** dovrebbe iniziare sempre con una autovalutazione dello studente sulla sua performance (individuando gli errori e quanto fatto correttamente, sapendoli motivare anche da un punto di vista teorico), proseguire con la discussione della performance e concludersi con la valutazione del tutor.

1. I problemi del feedback

Ambiguità del termine

Assenza di consapevolezza da parte dei discenti di ottenere un feedback

Incomprensione dei processi psicologici in gioco

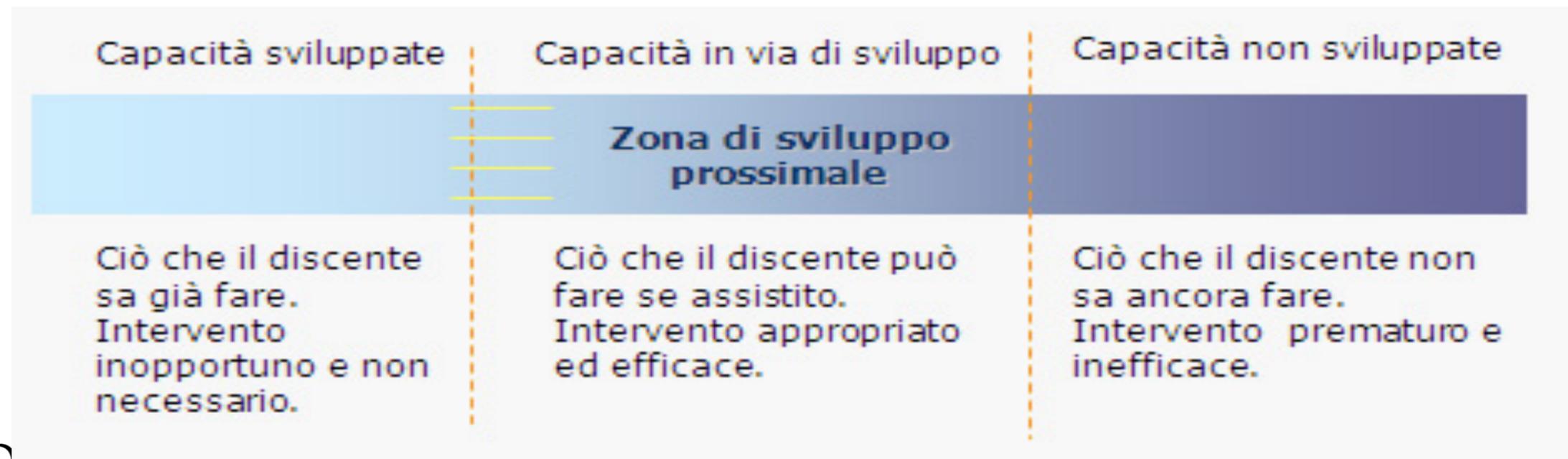
Reazioni dello studente a un feedback negativo



2. L'apprendistato cognitivo

L'apprendistato cognitivo Allan Collins, John Seely Brown e Susan Newman, (1987) - teoria pedagogica del costruttivismo sociale.

Rimanda al concetto di **zona di sviluppo prossimale** espresso da Vygotskij, che rappresenta la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale.



2. Scaffolding e apprendistato cognitivo

- ▶ **Modeling – modello di ruolo** : i docenti competenti dimostrano l'abilità, processi di pensiero (ragionamenti) o le tecniche
- ▶ **Scaffolding***: gli studenti provano le parti di un'attività con guida
- ▶ **Coaching**: solo supporto verbale
- ▶ **Legitimate Peripheral Participation***: Cominciare con semplici compiti marginali e gradualmente progredire verso quelli più centrali e complessi
- ▶ **Fading**: Il docente si ritira e fornisce meno guida

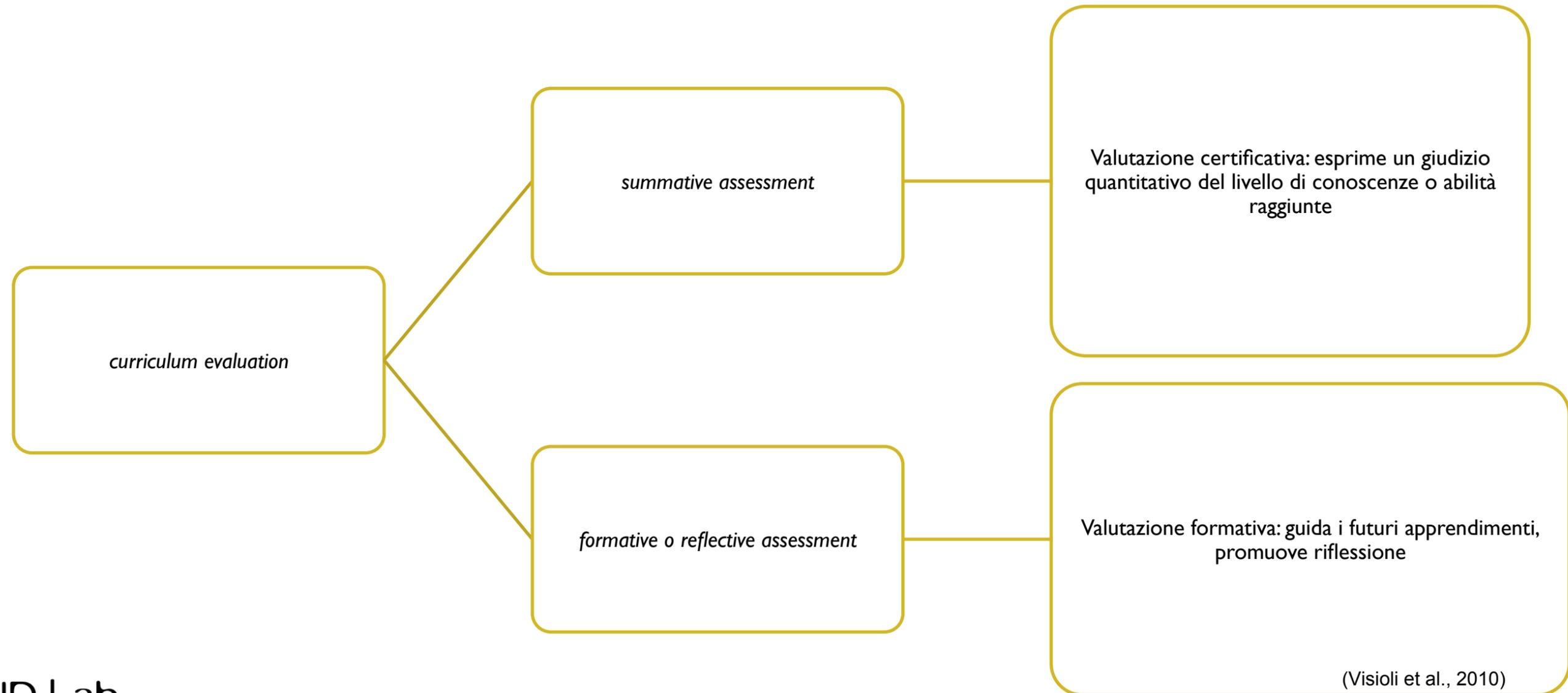
Il termine **scaffolding** viene utilizzato in psicologia e pedagogia per indicare l'aiuto dato da una persona ad un'altra per svolgere un compito. Il termine deriva dalla parola inglese *scaffold*, che, letteralmente, indica "impalcatura" o "ponteggio". Lo **scaffolding** indica un insieme di **strategie** di aiuto utilizzate da un individuo esperto per agevolare il processo di apprendimento di un individuo



2. Scaffolding e apprendistato cognitivo



3. La valutazione formativa

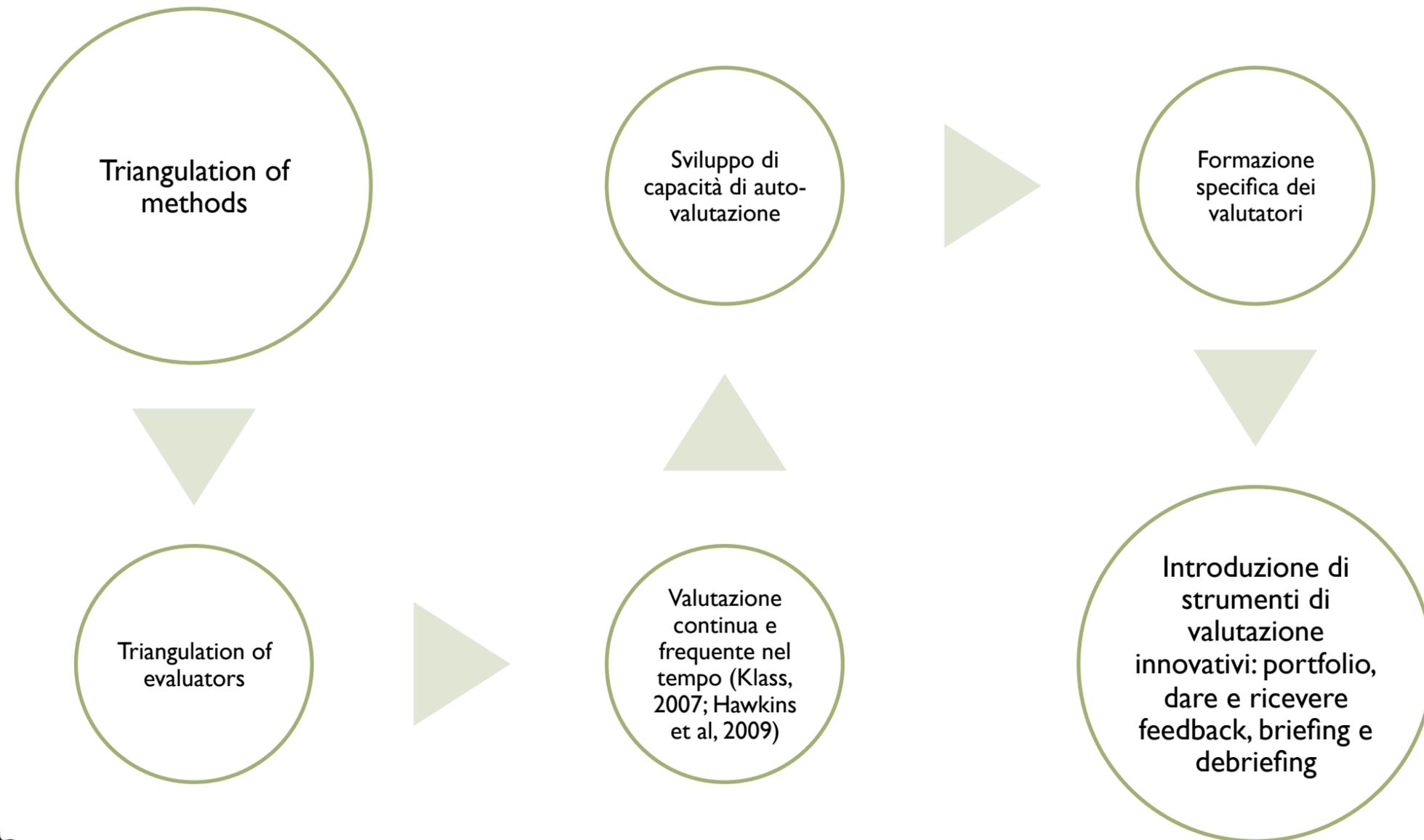


3. La valutazione formativa

La professione medica richiede sempre più competenze multidimensionali (pratiche, teoriche, emotive, comunicative, decisionali, valoriali ecc.) alcune delle quali difficilmente misurabili.

I medici esperti “sono in grado di fare valutazioni rapide e contestuali in situazioni ambigue di vita reale e hanno sufficiente consapevolezza dei loro processi cognitivi da articolare e spiegare come fanno a riconoscere le situazioni nelle quali è essenziale prendere decisioni” (Epstein, 2007, p. 226).

3. La valutazione formativa: alcuni suggerimenti



4. Problem Based Learning: la Cartà d'Identità

NOME Problem Based Learning - Apprendimento basato sui problemi
(*per gli amici, PBL*)

PROFESSIONE Metodologia di apprendimento

DATA DI NASCITA fine degli anni '60

LUOGO DI NASCITA Facoltà di Medicina e Chirurgia della MacMaster University,
Canada

IDEATORE il neurologo Howard Barrows

SEGNI PARTICOLARI problema; 10 salti; tutor; gruppo; setting



4. Definizione del Problem Based Learning

“L’Apprendimento basato sui Problemi è un *metodo di apprendimento* che viene utilizzato in un **piccolo gruppo** condotto da un tutor che funge da facilitatore e propone **problemi** realistici, ma incompleti agli studenti, i quali discutono fra di loro e ricercano al di fuori del gruppo le informazioni necessarie per risolvere il problema affrontato. Il PBL non è solo una metodologia didattica, ma è anche un *dispositivo curricolare* perché la sua adozione comporta una organizzazione del curriculum per moduli e la creazione di ambienti di apprendimento attivi.

(Lotti, 2006, p.13)



4. Le origini del PBL

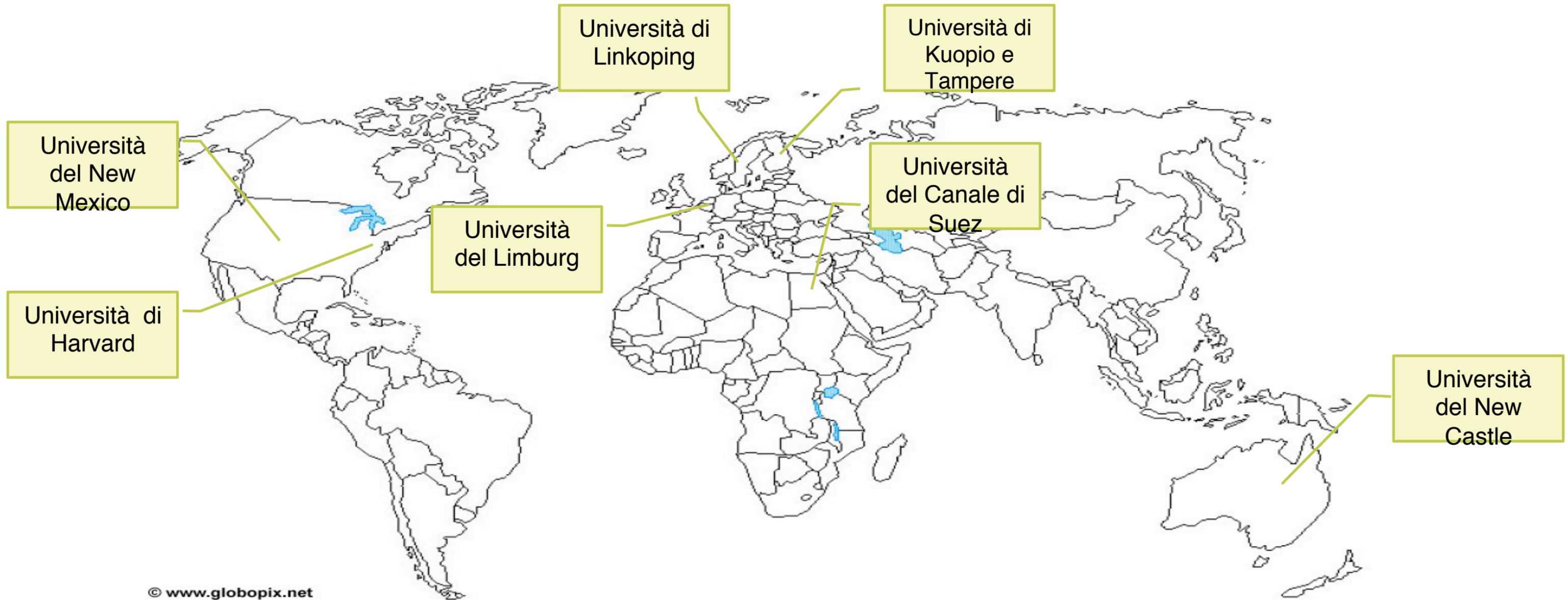
Il neurologo **Howard Barrows** si accorse che i suoi studenti di medicina non erano in grado di applicare in campo pratico, le conoscenze scientifiche che avevano acquisito sul piano teorico.

In particolare riconosceva

- la non pertinenza di alcune conoscenze che gli studenti devono acquisire nei curricula tradizionali,
- la mancanza di integrazione tra discipline
- la carenza di un metodo per lo studio indipendente che garantisca la formazione continua per tutto il corso della vita.



La diffusione del PBL



© www.globopix.net



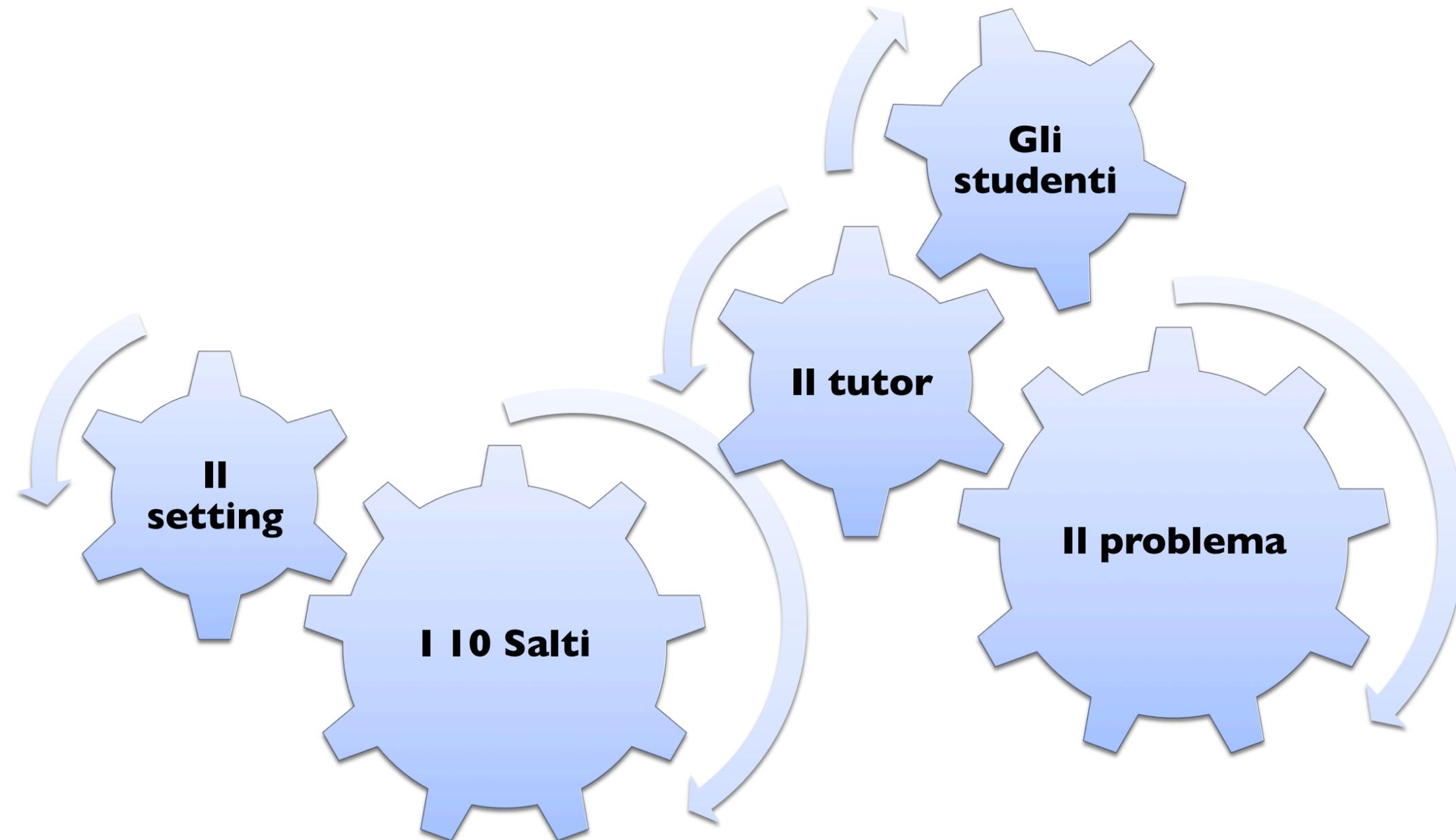
4. Le basi teoriche del PBL

Il modello di riferimento del metodo del PBL è la **psicologia cognitivista di seconda generazione** o anche **costruttivismo**.



“L’apprendimento è un processo di costruzione di nuove conoscenze sulla base di quelle pregresse, influenzato dalla metacognizione, e avviene in contesti situati e sociali.” (Lotti, 2006, p.18)

4. Le caratteristiche del PBL



4. Le caratteristiche del PBL: il problema

IERI



I primi problemi clinici proposti da Barrows ai suoi allievi erano presentati “come brevi descrizioni dei disturbi e dei sintomi che di solito i pazienti comunicano ai loro medici”*.

OGGI



I problemi, oggi, sono presentati oltre che come testi scritti, anche come vignette, disegni, brevi video, presentazioni su supporto informatico o testimonianze.

4. Le caratteristiche del PBL: il problema

1

i problemi dovrebbero consistere di una neutrale descrizione di un evento o un insieme di fenomeni che necessitano di una spiegazione in termini di processi, principi o meccanismi sottostanti;

2

devono condurre a attività di problem solving. [...];

3

i problemi devono essere formulati nella maniera più concreta possibile [...];

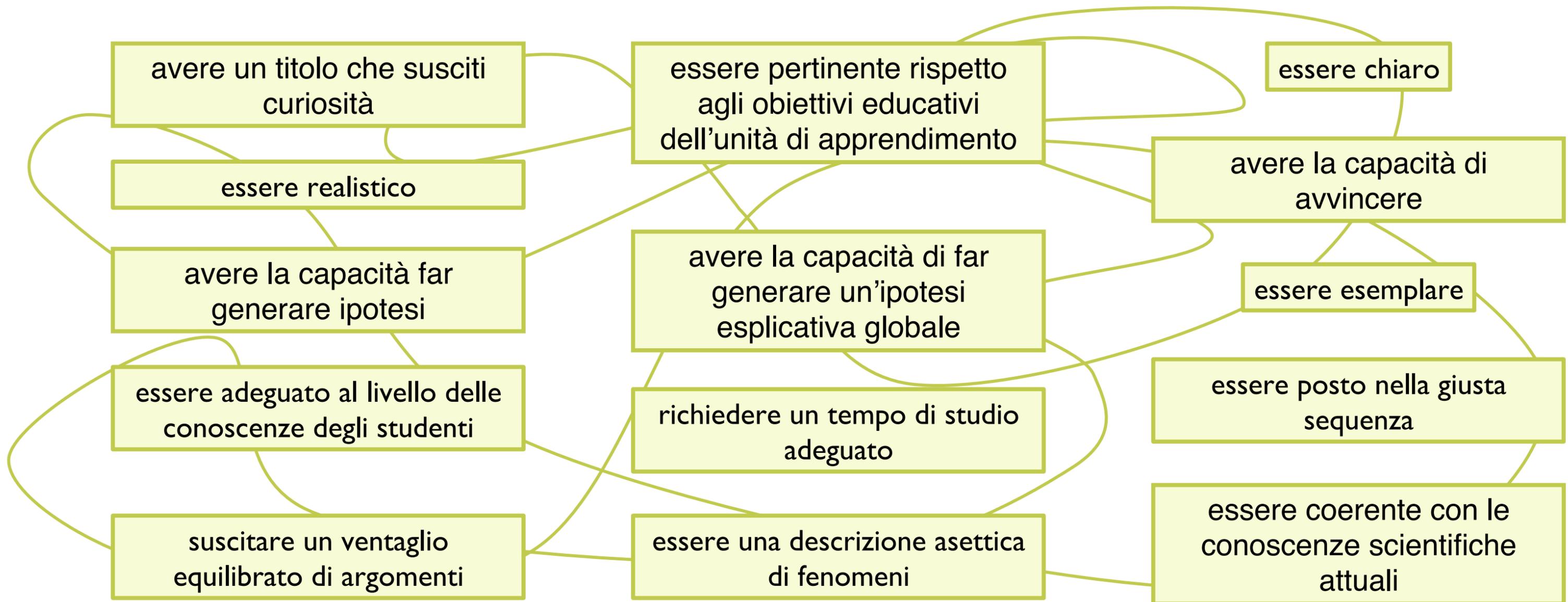
4

i problemi dovrebbero avere un grado di complessità adatta alle conoscenze pregresse degli studenti [...].

Schmidt, 1983, p. 15



4. Le caratteristiche del PBL: il problema



4. Le caratteristiche del PBL: i 10 salti

Schmidt distingue 7 fasi di lavoro (seven steps)

Step 1 Chiarire termini e concetti non completamente comprensibili.

Step 2 Definire il problema.

Step 3 Analizzare il problema.

Step 4 Formulare un inventario sistematico (ossia schematizzare) delle spiegazioni desunte dallo step 3.

Step 5 Formulare obiettivi di apprendimento.

Step 6 Raccogliere informazioni aggiuntive al di fuori del gruppo.

Step 7 Sintetizzare e valutare le informazioni acquisite di recente.



4. Le caratteristiche del PBL: i 10 salti

Lotti e Gamberoni (2005) aggiungono altre tre fasi

Step 8 Formulare domande di ricerca.

Step 9 Valutare il lavoro di gruppo.

Step 10 Valutare il lavoro personale

Lotti, 2005b



4. Le caratteristiche del PBL: il tutor

*“Il vero docente non è colui che riempie un vaso,
ma colui che accende una scintilla.”*



Ciò significa che egli aiuta gli studenti ad affrontare il problema “con stile maieutico, «tirando fuori » dallo studente inizialmente risposte imprecise e fortemente caratterizzate sul piano emotivo, per aiutarlo gradatamente a confrontarsi con la struttura razionale del problema, con le sue caratteristiche specifiche, distinguendo fatti e opinioni, emozioni e reazioni, in modo da portarlo ad acquisire un controllo sempre più solido di se stesso e della situazioni”.



SCAFFOLDING

Binetti, Alloni, 2004, p.97



ERID Lab

4. Le caratteristiche del PBL: il tutor

Cosa ci si aspetta dal tutor?

che sia un buon promotore di **confronti e discussione nel gruppo**; che sappia identificare gli argomenti su cui non c'è accordo, le questioni irrisolte, gli aspetti su cui non è stata presa alcuna decisione (per esempio se studiare o no un dato emerso dal caso in esame), le questioni pratiche non definite (per esempio chi si incarica di fare da segretario);

che riesca a far intervenire **tutti** gli studenti del gruppo nelle discussioni, nell'esposizione e nelle decisioni operative;

che introduca **momenti di crisi** o elementi che favoriscono la **creatività** del gruppo, per risollevare dalla monotonia e far trovare vie originali all'apprendimento personale;

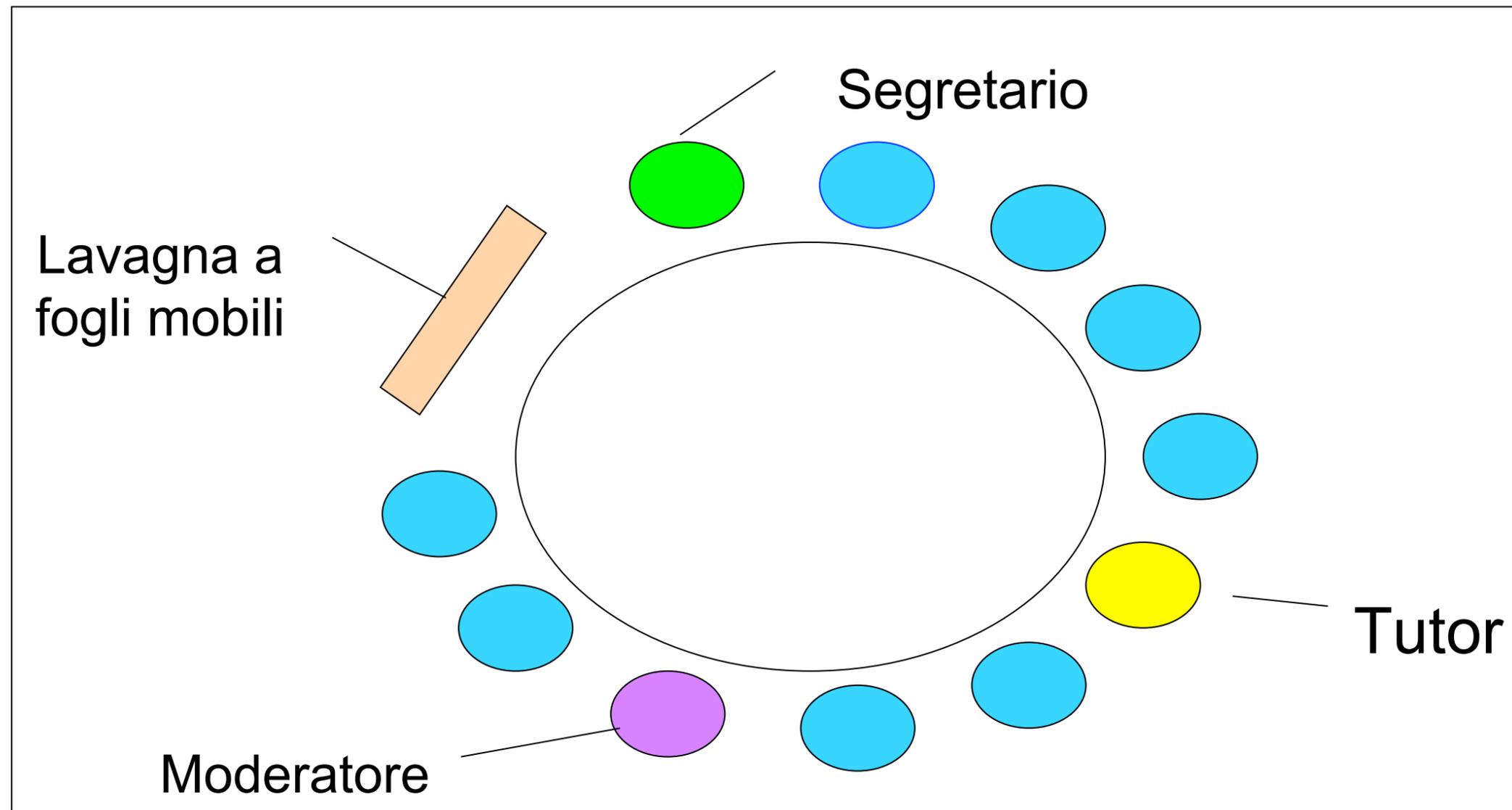
che richiami al rispetto delle **regole del PBL** e a un uso adeguato del tempo di studio, in modo che non si perda il ritmo dell'apprendimento.

che conosca le fonti a cui attingere le **informazioni** necessarie per studiare il caso e i luoghi dove sono reperibili (biblioteche, internet point della facoltà, ecc.);

che sia **aperto** a ogni tipo di sollecitazione culturale e non tenda a escludere alcuni temi preconcepi o per personali convinzioni (per esempio su temi di etica) o a imporre la propria posizione morale e/o la propria esperienza (per esempio su questioni di morale professionale);



4. Le caratteristiche del PBL: il setting



Bibliografia

- Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem based learning in medical education*. Springer Publishing Company: New York.
- Binetti, P., Alloni, R. (2004). *Modi e modelli del tutorato. La formazione come alleanza*. Roma: Ma. Gi..
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1987). *Cognitive Apprenticeship: Teaching the art of reading, writing, and mathematics*. (Tech. Rep. No. 403). Washington, DC: National Institute of Education.
- Ende, J. (1983). Feedback in clinical medical education. *JAMA*, 250(6), pp.777–781.
- Epstein, R.M. (2007). Assessment in medical education, *New EngJ Med*, 356(4), pp. 387-396.
- Hawkins, R.E., Katsufakis, P.J., Holtman, M.C., Clauser, B.E. (2009). Assessment of medical professionalism: Who, what, when, where,how, and...why?, *Medical Teacher*, 31, pp. 348-361.
- Grion V. (2016). Assessment for Learning all'università: uno strumento per modernizzare la formazione. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche per la formazione*. Lecce. Pensa Multimedia
- Klass, D (2007). Assessing doctors at work – progress and challenges, *New England J Med*, 356(4), pp. 414-415.
- Riggio, O. (2010). Il feedback come strumento formativo. Potenzialità e applicazioni nel Corso di Laurea in Medicina, *Med. Chir.*, 49, pp. 2151-2154.
- Visioli, S., Zannini, L., Roncalli, M., Vago, G. (2010). La valutazione formativa nella formazione medica. Riflessioni ed esperienze, *Med. Chir.*, 49, pp. 2155-216.
- Limone, P. (2012). Valutare l'apprendimento on-line. Esperienze di formazione continua dopo la laurea. Progedit: Bari.
- Lotti. A. (2005a). La metodologia dell'apprendimento basato sui problemi (PBL), *La Rivista di Pedagogia e di Didattica*, 3/4.
- Lotti, A. (2005b), *Il tutor facilitatore dell'apprendimento di competenze intellettive* in Sasso L., Lotti A., Gamberoni L., *Il tutor per le professioni sanitarie*. Roma: Carocci.
- Lotti, A. (2007), *Apprendere per problemi. Una sperimentazione didattica nelle Facoltà umanistiche*. Bari: Progedit.
- Sasso L., Lotti A., Gamberoni L. (2005). *Il tutor per le professioni sanitarie*. Roma: Carocci.
- Schmidt H.G. (1983), Problem-based learning: rationale and description, *Medical Education*, 17.
- van de Ridder, J.M., Stokking, K.M., McGaghie, W.C., ten Cate O.T. (2008). What is feedback in clinical education? *Med. Educ.*; 42(2), pp. 189–197.



Ringraziamenti

Ringrazio la dott.ssa Valentina Grion per aver selezionato nel web e portato alla mia attenzione le piacevoli vignette delle slide n. 3 e 4. Inoltre per un approfondimento su questi temi si rinvia all'ottimo contributo: Grion V. (2016). *Assessment for Learning all'università: uno strumento per modernizzare la formazione*. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche per la formazione*. Lecce. Pensa Multimedia



RIPENSARE LA DIDATTICA UNIVERSITARIA

Percorso formativo sui metodi
di insegnamento universitario

Prof. Pierpaolo Limone
Università di Foggia

Ancona, 20 maggio e 9 giugno 2016

