

Publicato il: ottobre 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Experimenting visual methods in multicultural universities. A process evaluation

Sperimentare i metodi visuali nelle aule universitarie multiculturali. Una valutazione di processo

di

Nicolina Bosco

nicolina.bosco@unisi.it

Università degli Studi di Siena

Abstract:

The contribution reported here aims to describe photovoice experimentation as an image-based didactic experience carried out in higher education. The multicultural change that characterizes the academic context, in which this pedagogical experience has been realized, is a challenge for professors, who are called to understand how to encourage learning processes that enhance the social capital of university classes. This methodology seems to be able to respond to emerging challenges as it allows to actively discuss the way learners reflect on significant problems and concepts that affect everyday life, through the use of iconic material. The results of this experimentation are evaluated in terms of process and result, even academic, achieved in the classes and beyond it.

Keywords: evaluation; students; multicultural university; photovoice.

Abstract:

Il contributo qui presentato ha l'obiettivo di descrivere la sperimentazione del *photovoice* come esperienza didattica *image-based* realizzata all'interno dell'aula universitaria. Il cambiamento

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15428

multiculturale che caratterizza il contesto accademico in cui tale esperienza pedagogica prende piede si presenta come una sfida per le/i docenti, che sono chiamati a comprendere come incoraggiare processi di apprendimento che valorizzino il capitale sociale dell'aula universitaria. Tale metodologia sembra poter rispondere alle sfide emergenti poiché permette di discutere in maniera attiva il modo in cui i *learners* riflettono su problemi significativi e su concetti sfidanti che riguardano la vita quotidiana, attraverso l'uso di materiale iconico. I risultati di tale sperimentazione vengono valutati in termini di processo e di risultato, anche accademico, conseguito in aula e al di là di essa.

Parole chiave: valutazione; studenti; università multiculturali; photovoice.

1. Introduzione

La letteratura sulla valutazione permette di definire su un piano teorico i differenti modelli da impiegare, le dimensioni da prendere in esame, la strutturazione del disegno di ricerca per scegliere quello più appropriato a seconda dell'oggetto di studio e dell'obiettivo proposto (Hansen, 2005). Anche i criteri da considerare supportano la scelta del modello di valutazione e permettono di definire se questo si associa in maniera "stretta" ai partecipanti, al processo, ad un tempo definito (pre/post) in cui l'azione viene realizzata o all'azione stessa che li vede coinvolti (Trincherò, 2019). In tale ottica, la valutazione e la scelta del modello che ne deriva, richiede al ricercatore di immergersi in un processo riflessivo (Fabbri, 2018) volto a problematizzare e – conseguentemente a definire – gli aspetti rilevanti per la ricerca e quelli centrali per i contesti specifici in cui questa si muove (Argyris & Schön, 1998). Gli approcci metodologici e gli strumenti d'indagine che vengono definiti inizialmente sviluppano così in maniera dinamica l'azione conoscitiva e il modello di valutazione che ne consegue, che sarà altrettanto dinamico e trasformativo (Fabbri & Romano, 2017). Se si pensa ai risultati che ne derivano, la valutazione dell'azione – formativa, ad esempio – permette di approfondire la dimensione di efficacia pensando ad essa come situata in contesti specifici, come quelli della ricerca e dei contesti sociali ed organizzativi in cui questa si realizza (Ryan & Ryan, 2013). La progettazione della valutazione nei contesti richiede quindi l'approfondimento e l'applicazione delle diverse tipologie di *assessment*, che devono riconoscere il carattere situativo dell'azione formativa e le modalità attraverso cui poterla misurare (Marta & Trincherò, 2020). Nei contesti universitari, la riflessione scientifica che segue intercetta in particolar modo la valutazione di processo e degli apprendimenti conseguiti dai *learners* (Bracci, 2020). Il processo di *inquiry* che qui viene tematizzato (Melacarne, 2022) implica la definizione della modalità più adeguata per osservare e misurare i risultati di studentesse e studenti coinvolti nella sperimentazione di un workshop didattico visuale, senza che questo assuma un carattere sommativo nella sua funzione valutativa (Lucisano, 2012), ma che permetta di riconoscere *i*) la dimensione informale come elemento di facilitazione dell'apprendimento, *ii*) il valore educativo derivato dalla metodologia applicata in aula e *iii*) il processo di valutazione che a questi si aggancia (Coggi, 2016).

Il contributo qui presentato prova ad approfondire tali aspetti, intesi come strettamente interconnessi tra loro, descrivendo il processo entro cui si è concretizzata l'azione didattica, che ha visto nell'implementazione della metodologia *image-based* anche la ciclicità della sua valutazione.

Il contesto universitario qui descritto è pluralista nella composizione studentesca. Seppur in minoranza rispetto alla totalità della popolazione, la dimensione multiculturale dell'aula (Fabbri & Bosco, 2023) viene presa in considerazione nel processo di valutazione, che non è più quindi solo agganciato al riconoscimento degli apprendimenti contenutistici derivanti dall'esperienza, ma anche

alla diversità culturale che caratterizza il contesto universitario al fine di comprendere come facilitare e promuovere processi di apprendimento e di valutazione che possano essere *culture-based*.

2. Le metodologie *image-based* nelle aule universitarie multiculturali

Gli artefatti iconici vengono ampiamente utilizzati nelle scienze sociali (Prosser, 2007) e la loro applicazione nei contesti educativi permette di tracciare lo scenario multi-prospettico e multidisciplinare che ne sostiene il valore aggiunto. Il loro impiego nella didattica universitaria intercetta temi come risultati di apprendimento, sviluppo di abilità trasversali e valutazione che a tali metodologie si associa. In questi contesti, le metodologie *image-based* permettono il coinvolgimento delle studentesse e degli studenti e del docente delineando un processo di insegnamento-apprendimento (Fabbri, 2020) che pone in relazione l'uso del materiale iconico con l'aspetto contenutistico. Ciò richiede di progettare la didattica (Damiano, 2013; Fedeli, 2019) prefigurando non solo i contesti entro cui questa si situa (Fabbri, Melacarne & Ferro Allodola, 2015), ma anche le modalità attraverso cui stabilire le relazioni tra la teoria affrontata in aula e il materiale iconico prodotto. Richiede di concepire quindi gli assunti educativi che sono alla base dell'attività didattica (Bosco, 2020; Farahi, 2020) e di prefigurare la scelta del modello di valutazione che ne deriva. Il loro utilizzo nella pratica si rende esplicito quando vengono argomentate e interrogate in aula le rappresentazioni visive dei significati riportati da studentesse e studenti. L'apprendimento si situa così all'interno di un processo in cui i diversi sistemi si intrecciano e permettono l'analisi, la codifica e l'interpretazione del materiale visivo su più livelli (Rodriguez & Dimitrova, 2011; Rivoltella, 2019). L'immagine rappresenta così il contenuto simbolico, il significato che veicola e la dimensione teorica a cui questa si aggancia (Bock, 2020). In tale scenario, le metodologie *image-based* possono incoraggiare processi di apprendimento che tengano conto della pluralità (Fabbri & Bosco, 2023) poiché nella rappresentazione della realtà rientra il significato simbolico-culturale che l'artefatto iconico vuole veicolare. L'uso delle immagini in aula permette infatti di esaminare come vengono tematizzate le diversità e di interrogare le premesse e gli errori "non visibili", che si trovano dietro l'angolo delle convinzioni di chi sostiene una tesi basata sulle dicotomie (ad esempio, noi/loro). Il quadro teorico di riferimento entro cui la sperimentazione di tale metodologia in aula può essere sostenuta è delineato dalla prospettiva trasformativa, che aiuta a tematizzare le distorsioni presenti nelle premesse *epistemologiche*, *sociolinguistiche* e *psicologiche* (Mezirow, 2003) che ci appartengono. L'analisi di un dilemma disorientante veicolato dall'immagine innesca un processo di apprendimento e di valutazione critica sugli assunti, riconfigurando nuovi sistemi di significato, che possono essere (ri)negoziati. Questo sistema di attribuzione di significati non esula dai contesti socio-culturali in cui si realizzano e si spiegano le esperienze di vita quotidiana (Fabbri & Melacarne, 2023) e le azioni condotte dai *learners*, in questo caso studentesse e studenti. Nel processo di socializzazione del materiale iconico rientrano le norme, i valori, le credenze che guidano la costruzione delle conoscenze e il modo in cui vengono interpretati gli eventi nel mondo e categorizzate le differenze. E così, socializzando il materiale iconico prodotto, studentesse e studenti entrano in contatto (Pettigrew, 2021) con interpretazioni caratterizzate da significati culturali differenti, tematizzano le proprie distorsioni, i propri stereotipi, affrontano e discutono i propri sistemi di significato anche alla luce delle differenze etnico-culturali che costituiscono l'aula universitaria e caratterizzano a pieno titolo la vita di tutti i giorni (Fabbri, 2023). Le metodologie *image-based* nella loro applicazione in aula possono così facilitare un processo di apprendimento che tiene conto di una serie di dimensioni,

che si intersecano dando origine a nuovi e arricchiti scenari di apprendimento, anche di tipo cross-culturale. Su un piano più prettamente metodologico, attraversano una dimensione *i*) contenutistico-descrittiva relativa al materiale teorico da apprendere, che viene decostruito nelle sue parti e rappresentato attraverso un artefatto iconico; *ii*) sociale, poiché portano con sé la variabile contestuale e situazionale in cui la rappresentazione dell'aspetto teorico viene osservato; *iii*) pratica e applicata, in particolar modo riferita alla connessione che deriva dall'associazione tra il materiale teorico da apprendere e il contenuto simbolico che l'artefatto vuole comunicare. In tale processo, l'apprendimento riflessivo (Fabbri, 2007) che ne consegue non riguarda solo il materiale teorico affrontato in aula, ma anche le modalità attraverso cui questo viene dialogato e negoziato (Giampaolo, 2020; Melacarne & Slavutzky, 2023), le prospettive attraverso cui questo viene interpretato, gli assunti anche interculturali (Fiorucci, 2019) che lo riguardano. Ha a che fare con la dimensione informale in cui si concretizza la decostruzione delle precondizioni e in cui si ricostruisce un micro-setting di apprendimento in cui produrre nuove idee necessarie per comprendere come affrontare – e definire – situazioni ed eventi familiari nella loro quotidianità, ma “cieche” (Fabbri & Bracci, 2021) nella loro lettura ed interpretazione situata.

3. Il *photovoice*: dall'esperienza alla valutazione

Il workshop didattico *image-based* qui descritto, ha visto la sperimentazione a fini didattico-formativi del *photovoice* (Wang & Burris, 1997; Schell, 2009; Sutton-Brown, 2014) inteso come metodologia *image-based* che, applicata alla didattica, accompagna studentesse e studenti nell'elaborazione e rielaborazione del materiale da studiare, a partire dalla raffigurazione delle proprie rappresentazioni (Frisina, 2016; Santinello, Surian & Gaboardi, 2022). Le studentesse e gli studenti vengono chiamati a “cogliere”, “cercare” e “scattare” le proprie idee – teoricamente intese – a partire dall'osservazione dei loro contesti di vita quotidiana (Frisina, 2013). Il materiale visivo viene così dapprima selezionato nel contesto, decontestualizzato, contestualizzato (Bock, 2020), organizzato, presentato in aula e dialogato, attivando un processo di riflessione che affronta l'artefatto iconico e contemporaneamente integra l'associazione contenutistica con gli aspetti più prettamente teorici da apprendere. In linea con tali riflessioni scientifiche, il *photovoice* non appare *solo* come una metodologia che utilizza e applica il materiale iconico in aula, ma *anche* come uno strumento pedagogico e un dispositivo trasformativo capace di documentare il processo di apprendimento dei *learners* coinvolti. L'apprendimento situato che ne deriva (Fabbri, 2018) infatti ha origine dall'azione riflessiva, permette di attribuire nuovi significati agli schemi di significato e alle prospettive di significato (Mezirow, 2003) di studentesse e studenti, rendendo quanto più agganciato ai contesti di vita reale ciò che viene appreso in aula (Bosco, 2020). In tale processo, l'apprendimento è riflessivo, trasformativo e situato.

Sessanta studentesse e studenti hanno preso parte al workshop. Rispetto alla composizione di genere, le studentesse hanno rappresentato il maggior numero di partecipanti al workshop e rispetto all'anno di iscrizione al Corso di Studi, tutti i partecipanti al laboratorio *image-based* frequentavano il primo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19). Per quanto la dimensione didattica e quella empirica – resa necessaria per la valutazione del laboratorio – siano strettamente intrecciate tra loro, su un piano descrittivo del processo e della pratica è possibile distinguere una dimensione più prettamente didattica, riferita al come studentesse e studenti possano apprendere attraverso l'utilizzo del materiale visuale. In particolar modo, le studentesse e gli studenti

sono stati accompagnati nello studio del *dialogo interculturale*, inteso come tema di approfondimento visuale e come oggetto da interpretare e al quale (ri)attribuire significati, anche cross-culturali, e connessioni teoriche necessarie ai fini degli apprendimenti. La seconda dimensione riscontrabile in tale descrizione ha a che fare con quella investigativa, volta ad esplorare le rappresentazioni, le riflessioni, gli apprendimenti conseguiti e il modello valutativo.

Su un piano operativo-procedurale, il workshop è stato realizzato attraverso le seguenti fasi (Goodhart et al., 2006):

- concettualizzazione del problema didattico;
- elaborazione dei temi iniziali per scattare le foto;
- definizione ed esplicitazione degli obiettivi didattici;
- conduzione dell'incontro;
- elaborazione delle foto;
- facilitazione della discussione di gruppo, della riflessione critica e del dialogo con i pari;
- selezione della foto da discutere in aula;
- narrazione della foto scelta dallo studente;
- facilitazione della discussione di gruppo, della riflessione critica e del dialogo con i pari in seguito alle foto presentate;
- elaborazione di connessioni tra la teoria e le foto presentate;
- definizione e codifica dei temi emersi e degli aspetti teorici del costrutto preso in esame.

Le figure che vengono presentate di seguito rappresentano alcuni esempi legati alle tematizzazioni di studentesse e studenti circa il *dialogo interculturale*. Durante il workshop, oltre alle teorie legate all'interpretazione del tema, sono state affrontate iconicamente anche le possibili azioni da compiere per rendere possibile il contatto e l'incontro positivo tra le diverse culture. Questo ha richiesto di decentrarsi, di immaginarsi futuri professioniste e professionisti in grado di fronteggiare le richieste e le sfide provenienti dal mondo reale.

Nella figura 1, ad esempio, il dialogo interculturale viene legato alle occasioni di incontro, che devono quindi essere pianificate, organizzate per facilitare momenti di scambio, di conoscenza e di comprensione rispetto al modo di interpretare gli eventi sociali:



*Figura 1. Incontrarsi
Adattato da Bosco, 2020*

La figura che segue (Figura 2) richiama invece l'abitare il mondo, gli spazi di vita e raffigura le rappresentazioni circa il modo di dividerli e di arricchirli con le persone che si incontrano e che possono disporre di un patrimonio culturale differente:



Figura 2. Il giardino e i fiori, il mondo e le persone
Adattato da Bosco, 2020

Nella realizzazione del workshop ad assumere rilevanza sono la *ricorsività* tra le fasi indicate e la *ciclicità* tra teoria e pratica poiché concettualizzando il problema ed elaborando i temi iniziali, le studentesse e gli studenti possono riflettere sul problema didattico presentato e selezionare l'immagine che meglio rappresenta le proprie riflessioni.

La dinamicità che caratterizza il workshop e l'intero processo richiede l'osservazione di diverse dimensioni da valutare, che assumono una forma multipla. Nell'atto valutativo rientrano e vengono osservate, lette ed interpretate contemporaneamente le azioni e le persone (Lipari, 2017) in esso coinvolte, in questo caso studentesse e studenti. In tal senso, la valutazione è parte integrante del processo poiché contempla ciò che viene realizzato e con chi viene realizzata l'azione. Si muove in una dimensione temporale differente poiché presuppone che la valutazione si realizzi prima e durante l'azione didattico-formativa, ma si propone di considerare anche *“gli eventi, le informazioni e le interferenze casuali [...] che generano cambiamenti in rapporto allo spostamento di informazioni nel sistema e al sorgere di informazioni imprevedibili”* (Demetrio, 1992 p. 62), assumendo una prospettiva processuale e sistemica. Lipari (2017) chiarisce perfettamente tale prospettiva poiché esplicita che *“l'atto valutativo assume le caratteristiche di un processo emergente e, soprattutto, fondato sull'interazione continua con le dinamiche degli eventi con cui si misura”* (p. 170). Il modello valutativo applicato ha permesso così di analizzare input, strutture e processi intercorsi durante lo svolgimento del workshop e i risultati – accademici e di processo – ad esso associati (Hansen, 2005). Seguendo tale modello, se si guarda in particolar modo all'azione legata alla realizzazione del workshop *image-based*, la valutazione che ne è conseguita si è centrata sugli aspetti più prettamente legati alla didattica quindi ha posto in analisi: 1) la progettazione dell'azione didattica; 2) la definizione degli aspetti teorici da affrontare, sui quali si valutano i risultati conseguiti; la scelta della

metodologia da applicare; 3) la gestione dell'aula, sin dalla prima fase di avvio e per l'intera realizzazione del workshop; 4) il coinvolgimento e la partecipazione dei *learners*. Quest'ultima dimensione valutativa sembra avere una duplice valenza poiché ha a che fare con le strategie didattiche implementate in aula e con gli apprendimenti che si tessono in una dimensione informale del setting d'aula e che vedono nella partecipazione l'elemento attraverso il quale collaborare e cooperare alla produzione di nuova conoscenza. Se si guarda alle persone coinvolte nel workshop *image-based*, la valutazione ha assunto come aspetto principale i risultati conseguiti che, valutati seguendo i Descrittori di Dublino, elaborati nel 2004 dal Bologna Working Group on Qualifications Framework, si rifanno ai seguenti ambiti di competenza: 1) conoscenza e capacità di comprensione; 2) conoscenza e capacità di comprensione applicate; 3) autonomia di giudizio; 4) abilità comunicative; 5) capacità di apprendere (Trincherò, 2019). L'analisi dei dati raccolti sugli indicatori appena citati ha permesso di osservare che il *photovoice* nella sua funzione didattica impatta in maniera processuale sugli ambiti di competenza, agendo in particolar modo sull'area legata alle conoscenze e alla capacità di comprensione applicate e a quella relativa alle abilità comunicative. Nella valutazione della competenza, seguendo i lavori di Pellerey (2004) è stato possibile individuare una dimensione oggettiva, legata alle capacità del *learner* di valutare i propri livelli di conoscenza acquisita e le proprie prestazioni; una dimensione soggettiva, in cui ha preso particolarmente forma l'autovalutazione dei significati attribuiti alle conoscenze; una dimensione intersoggettiva in cui si sono concretizzati gli apprendimenti. L'obiettivo formativo agganciato all'azione didattico-formativa è stato valutato considerando anche *i*) le abilità teorico-pratiche che vengono richieste dai contesti educativi e *ii*) gli esiti dell'apprendimento interpersonale, che viene facilitato dal processo di condivisione delle immagini e dall'attribuzione e riattribuzione di significati legati al materiale teorico da assimilare ai fini della valutazione accademica. L'artefatto iconico veicola e comunica il processo di apprendimento dei *learner* e di valutazione che ad esso si associa. Seguendo tali dimensioni, le studentesse e gli studenti coinvolti nel workshop hanno tematizzato insieme gli aspetti teorici da affrontare, li hanno argomentati individuando elementi di connessione teorica sui quali era richiesto di reperire informazioni, raccogliere dati, riflettere sui problemi socio-educativi per essere in grado di restituire nella produzione dell'artefatto stesso le connessioni rappresentate attraverso l'immagine. Pensando alle persone coinvolte, infatti, il modello valutativo applicato ha permesso di osservare 1) i risultati degli apprendimenti conseguiti, anche in termini di conoscenze, ossia di informazioni assimilate e rese tangibili da quanto emerso e prodotto nel corso del workshop, le abilità 2) teorico-pratiche necessarie per risolvere e affrontare le questioni poste e 3) di competenze sociali (Trincherò, 2019). Le immagini inoltre hanno reso possibile la documentazione del quotidiano poiché la preparazione del materiale iconico è situato in esso, rendendo concreto nella forma e nella rappresentazione l'apprendimento che ne deriva. Pertanto, l'apprendimento che ne è conseguito e la valutazione associata ha tenuto conto del tempo e del contesto entro il quale il processo di azione e di apprendimento si contestualizza e del tempo e del contesto entro il quale si attiva la fase riflessiva sull'azione didattico-formativa implementata in aula (Ryan & Ryan, 2013). Il modello valutativo applicato all'esperienza del *photovoice* ha posto in luce anche aspetti legati alla verifica dell'efficacia delle pratiche di valutazione formativa, dall'autovalutazione alla valutazione tra pari (Pellegrini, 2020) nelle varie fasi del laboratorio (Reimann, Sadler, & Sambell, 2019). Nella sua realizzazione sistemica infatti il workshop *image-based* ha fatto emergere l'esigenza di valutare i risultati più prettamente associati all'apprendimento in senso disciplinare, quelli che potrebbero essere

immediatamente collegati ad una dimensione più strettamente cognitiva, e di soffermarsi su quelle dimensioni processuali che tengono conto della motivazione ad apprendere, della percezione di *self-efficacy* accademica (Bosco, 2022) e della partecipazione. Tali aspetti sono stati valutati sia nella fase organizzativa, legata in particolar modo alla preparazione e alla scelta del materiale iconico da condividere in aula, che alla dimensione sociale degli apprendimenti, connessi con i contesti di vita reale (Coggi, 2020). Infine, nella dimensione legata all'apprendimento interpersonale, la valutazione del processo didattico-formativo e degli apprendimenti conseguiti dalle studentesse e dagli studenti, ha tenuto conto dell'esperienza del contatto tra pari, della dimensione processuale e sistemica della valutazione, della dimensione interculturale affrontata in aula al fine di favorire lo sviluppo e l'acquisizione di competenze culturali, necessarie per comprendere come interfacciarsi con esperienze di vita e significati cross-culturali differenti, che caratterizzano a pieno titolo i contesti sociali e le aule universitarie multiculturali.

4. Conclusioni

L'esperienza di apprendimento e di valutazione *image-based* presentata in questo lavoro ha posto in luce l'utilizzo degli artefatti iconici a fini didattico-formativi e ha permesso di discutere l'applicazione di un modello valutativo sistemico, processuale in cui la riflessività e la riflessione sui processi e sui risultati si realizza contemporaneamente. Tenendo insieme gli indicatori precedentemente indicati, il modello valutativo emergente ha richiesto di porsi in una dimensione riflessiva (Fabbri, 2018) prima, durante e per tutta la durata dell'implementazione dell'azione (Lipari, 2017) e di tenere in considerazione quegli aspetti più prettamente legati alla metodologia applicata in aula e a quelli riferiti alle modalità attraverso cui valutare. I criteri di valutazione esaminati si muovono infatti su un livello individuale e collettivo, su una dimensione soggettiva e oggettiva, e tra queste si interpone la scelta di una metodologia che tiene conto dei *learners* coinvolti, delle loro rappresentazioni, delle loro narrazioni, dei loro assunti culturalmente assimilati (Mezirow, 2001). Il *photovoice* diventa così un dispositivo trasformativo attraverso cui vengono negoziati i significati del contenuto simbolico rappresentato dall'immagine. L'implementazione di questa metodologia chiede ai *learners* di ricercare nel contesto il simbolo delle proprie rappresentazioni e di arricchirle di contenuti teorici. L'apprendimento è così culturalmente situato, ma anche arricchito di dimensioni culturalmente rilevanti per gli stessi *learners*. Il quotidiano viene così raffigurato attraverso un'immagine che è ricca di contenuti, di simboli culturalmente congruenti con i background di cui ciascuno studente è portatore. La realizzazione del *photovoice* tiene conto quindi dello scenario sociale che cambia e la sua applicazione richiede di comprendere non solo come facilitare processi di apprendimento che valorizzino il patrimonio culturale di studentesse e studenti con background migratorio ma anche, al contempo, di interrogarci sulle modalità attraverso cui valutare gli apprendimenti e i processi in una maniera *multiculturalmente sensibile* (Hanberger, 2010) e scientificamente valida. La metodologia didattica *image-based* e la valutazione richiedono pertanto di essere *multiculturalmente validate*, ossia di essere progettate in maniera culturalmente consapevole per valorizzare gli apprendimenti di studentesse e studenti al fine di renderli culturalmente congruenti e culturalmente significativi per essi. L'accuratezza e la correttezza nello svolgimento della metodologia e della selezione degli indicatori hanno a che fare quindi con la progettazione della metodologia nelle sue fasi e con la scelta del modello di valutazione, di processo e di rendimento accademico (Conner, 2004). Questo equivale a studiare e a comprendere l'impatto che le trasformazioni sociali hanno sulla didattica (Fabbri &

Bosco, 2023) e sui modelli di valutazione al fine di non appiattare le differenze, ma di renderle culturalmente responsive e significative per le studentesse e gli studenti che cambiano.

Riferimenti bibliografici:

- Argyris C., & Schön D. (1998). *Apprendimento organizzativo*. Guerini e Associati, Milano.
- Bracci, F. (2020). Action learning, community of inquiry e apprendimento informale. Uno studio di caso. *Educational Reflective Practices*, 1, 152-172.
- Bock, M. A. (2020). Theorising visual framing: contingency, materiality and ideology. *Visual Studies*, 35(1), 1-12.
- Bosco, N. (2020). *Immagini e apprendimento. Le metodologie image-based nella formazione dei futuri educatori*. Roma: FrancoAngeli.
- Bosco, N. (2022). Valutare la relazione tra le strategie di orientamento culturalmente responsive in aula e la self-efficacy accademica. *Studium Educationis*, 1, 78-87.
- Buckley, C., & Nerantzi, C. (2020). Effective use of visual representation in research and teaching within higher education. *International Journal of Management and Applied Research*, 7(3), 196-214.
- Coggi, C. (2016). Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9, 29-42.
- Coggi, C. (2020). La valutazione degli apprendimenti in università: sfide attuali e prospettive di ricerca. *Form@re*, 20(1), 1-10.
- Conner, R. (2004). Developing and Implementing Culturally Competent Evaluation: A Discussion of Multicultural Validity in Two HIV Prevention Programs for Latinos'. *New Directions for Evaluation*, 104, 51-65.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Melacarne, C., & Ferro Allodola, V. (2015). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuola-lavoro. *Educational Reflective Practices*, 1, 65-77.
- Fabbri, L. & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Casi, modelli, teorie. Roma: Carocci Editore.
- Fabbri, L. (2018). L'approccio transdisciplinare e trasformativo alla ricerca. *Educazione in età adulta*, 133-140.
- Fabbri, L. (2020). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational reflective practices*, 1, 7-18.
- Fabbri, L. & Bracci, F. (2021). Pratiche di interculturalismo quotidiano. Etnografia di un condominio multietnico. *Rief*, 18(2), 107-119.
- Fabbri, L. (2023). Learning to live in multicultural contexts. Transformative Theory contribution. In Fabbri, L. & Melacarne, C. (Eds.). *Understanding Radicalization in Everyday Life*, pp. 1-13. Milano: McGraw-Hill Education.
- Fabbri, L. & Bosco, N. (2023). Valutazione empirica delle strategie didattiche culture-based nelle università multiculturali. *Pedagogia oggi*, 21(1), 054-061.

- Fabbri, L. & Melacarne, C. (2023). *Understanding radicalization in everyday life*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Farahi, F. (2020). Immagini e pedagogia: uno sguardo internazionale sull'utilizzo della fotografia in ambito pedagogico. *Formazione & insegnamento*, 18, 1, 587-597.
- Fedeli, M. (2020). Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e active learning. *Educational Reflective Practices*, 1, 95-113.
- Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(2), 15-34.
- Frisina, A. (2013). *Ricerca visuale e trasformazioni socio-culturali*. Torino:UTET.
- Frisina, A. (2016). *Metodi Visuali di ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Gangwer, T. (Ed.). (2009). *Visual impact, visual teaching: Using images to strengthen learning*. Corwin Press.
- Giampaolo, M. (2020). Contro ogni odio: narrative digitali. *Educational Reflective Practice*, 2, 111-128.
- Goodhart, F. W., Hsu, J., Baek, J. H., Coleman, A. L., Maresca, F. M., & Miller, M. B. (2006). A view through a different lens: Photovoice as a tool for student advocacy. *Journal of American College Health*, 55(1), 53-56.
- Hanberger, A. (2010). Multicultural awareness in evaluation: Dilemmas and challenges. *Evaluation*, 16(2), 177-191.
- Hansen, H. F. (2005). Choosing evaluation models: A discussion on evaluation design. *Evaluation*, 11(4), 447-462.
- Hoffman M., Richmond J., Morrow J., & Salomone K. (2003). Investigating sense of belonging in first-year college students. *Journal of College Student Retention*, 4, 227-256.
- Lipari, D. (2017). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lucisano P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research*, 13-20.
- Marta, D.A. & Trinchero, R. (2020). Progettare la valutazione per competenze nell'istruzione superiore. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 24(Giugno 2020), 37-53.
- Melacarne, C. (2022). *Narrative inquiry: fare ricerca educativa con le persone e le comunità*. Carocci.
- Melacarne, C. & Slavutzky, M. (2023). Dealing with polarization in schools: reflective and deliberative practices. *Educazione interculturale*, 21(1), 46-57.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pellegrini, M. (2020). L'efficacia della valutazione fra pari sulle performance degli studenti universitari. evidenze di una overview di meta-analisi. *Form@ re*, 20(1), 128-142.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual studies*, 22(1), 13-30.
- Reimann, N., Sadler, I., & Sambell, K. (2019). What's in a word? Practices associated with 'feedforward' in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1279-1290.
- Rivoltella, P. C. (2019). Media Education. In Rivoltella, P., Rossi, P. (ed.), *Tecnologie per l'educazione* (127-138). Milano: Pearson Italia.
- Rodriguez, L., & Dimitrova, D. V. (2011). The levels of visual framing. *Journal of visual literacy*, 30(1), 48-65.

- Ryan, M., & Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 244-257.
- Santinello, M., Surian, A., & Gaboardi, M. (2022). *Guida pratica al photovoice. Promuovere consapevolezza e partecipazione sociale*. Trento: Erickson.
- Schell, K., Ferguson, A., Hamoline, R., Shea, J., & Thomas-Maclean, R. (2009). Photovoice as a Teaching Tool: Learning by Doing with Visual Methods. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 340-352.
- Sutton-Brown, C. A. (2014). Photovoice: A methodological guide. *Photography and Culture*, 7(2), 169-185.
- Tornabene, L., Versnik Nowak, A., & Vogelsang, L. (2018). Visual power: Review of image-based methodologies and subsequent development/uses of the Fotofeedback Method™. *Visual Studies*, 33(4), 357-373.
- Trincherò, R. (2019). Tecniche e strumenti per la valutazione degli apprendimenti. In *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 201-219). FrancoAngeli srl.
- Vieira, C., Parsons, P., & Byrd, V. (2018). Visual learning analytics of educational data: A systematic literature review and research agenda. *Computers & Education*, 122, 119-135.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.c