

# Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria

Una ricerca in sette Atenei italiani

A cura di  
Ettore Felisatti, Renata Clerici



**università**

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS



**Università**

**Didattica, Valutazione, Professionalità docente**

**University: Teaching, Assessment and Professional Development**

## **Direzione/Editors**

Ettore Felisatti, Pierpaolo Limone, Anna Serbati

## **Comitato Scientifico/Scientific Committee**

Marco Abate, *Università di Pisa*

Luciano Barboni, *Università di Camerino*

Pablo Beneitone, *University of Deusto, Spain*

Giovanni Bonciuti, *Università di Cagliari*

Joellen Coryell, *Texas State University, USA*

John Dirkx, *Michigan State University, USA*

Alison Farrell, *Maynooth University, Ireland*

Jorge Jaime dos Santos Fringe, *University Eduardo Mondlane, Mozambique*

Luciano Galliani, *Università di Padova*

Pierpaolo Limone, *Università di Foggia*

Bianca Maria Lombardo, *Università di Catania*

Antonella Lotti, *Università di Genova*

Pietro Lucisano, *Università di Roma La Sapienza*

Umberto Margiotta, *Università di Venezia*

Luìgina Mortari, *Università di Verona*

David Nicol, *University of Strathclyde, United Kingdom*

Loredana Perla, *Università di Bari*

Roberta Piazza, *Università di Catania*

Liisa Postareff, *University of Turku, Finland*

Maria Ranieri, *Università di Firenze*

Mary Deane Sorcinelli, *University of Massachusetts Amherst, USA*

Anita Tabacco, *Politecnico di Torino*

Roberto Trincherò, *Università di Torino*

Viviana Vinci, *Università Mediterranea di Reggio Calabria*

Robert Wagenaar, *University of Groningen, The Netherlands*

Miguel Angel Zabalza Beraza, *Università di Santiago de Compostela, Espana*

Vincenzo Zara, *Università del Salento*

*All published books are double-blind peer reviewed.*

*The Scientific Committee is responsible of reviewing processes.*

## Scopo e obiettivi

Gli sviluppi della cultura, della scienza e dell'economia impongono alle istituzioni accademiche il compito di creare ambienti di apprendimento sempre più in linea con traguardi di eccellenza ed efficacia nei livelli di qualità della formazione erogata, favorendo le condizioni massime di accesso all'istruzione superiore. L'innovazione concreta di sistemi, strutture e pratiche nel campo della didattica è oggi imprescindibile e richiede un'alleanza forte fra istituzioni, società scientifiche e comunità professionali nel predisporre programmi, attività di ricerca e sperimentazioni capaci di rendere visibile e perseguibile la direzione del cambiamento auspicato. Docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo e *stakeholders* si trovano sempre più coinvolti in un "governo sociale" dell'azione didattica e del servizio formativo in cui si modulano valori, culture e pratiche per insegnare. Così, l'efficacia di un insegnamento colloca in posizione centrale lo studente e il suo apprendimento in un dialogo tra aspetti disciplinari, pedagogici, metodologici e tecnologici fondati su un'integrazione flessibile delle prospettive nazionali e internazionali della ricerca, della didattica, dell'organizzazione e della *governance*.

Nella nuova *vision* e *mission* di Organismi sovranazionali, Stati e Istituzioni accademiche viene ribadito l'impegno delle Università nel promuovere e supportare iniziative e politiche di formazione in un *continuous professional development* per professori e professoressse e ad esplorare vie per un riconoscimento migliore della didattica innovativa e di alta qualità nelle carriere universitarie. Si afferma l'urgenza di investimenti su più versanti per un'azione pianificata e mirata, tesa a promuovere, sostenere e valutare lo sviluppo di una elevata professionalità dei docenti in un quadro di miglioramento costante di modelli e assetti della didattica e della formazione nel terzo millennio.

Anche nel contesto italiano, in un quadro di piena apertura alla ricerca nel campo della formazione e dell'istruzione superiore, si profila sempre più l'urgenza di affrontare tematiche riguardanti l'innovazione e la qualità della didattica, i processi di *assessment* e valutazione, il "good teaching", i nuovi modelli di insegnamento *apprendimento*, la qualificazione dei docenti e il riconoscimento delle competenze possedute. Le valide esperienze in atto a livello locale o di sistema necessitano di essere adeguatamente valorizzate, formalizzate e divulgate, affinché possano diventare patrimonio comune di riflessione, elaborazione e ricerca per delineare una "via italiana" alla preparazione della docenza universitaria in grado di inserirsi pienamente nel ricco dibattito internazionale. Su questa linea, la collana ospita volumi italiani e internazionali che affrontano gli argomenti da un punto di vista teorico, metodologico ed empirico, con riferimento ad esperienze e ricerche condotte sul campo; essa beneficia di un Comitato Scientifico e di referaggio costituito da accreditati esperti nazionali e internazionali sulle tematiche di sviluppo della professionalità docente, dell'innovazione della didattica e della qualificazione della formazione universitaria.

# **Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria**

Una ricerca in sette Atenei italiani

A cura di  
Ettore Felisatti, Renata Clerici

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Isbn 9788835103714

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate  
4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>Introduzione</b>	pag.	9
<b>1. Analisi della docenza e bisogni di formazione</b>	»	13
1.1. Le competenze per la didattica nel contesto universitario	»	13
1.2. Tra buone pratiche e bisogni di miglioramento.		
Studi e ricerche	»	16
1.2.1. Il dibattito intorno alle buone pratiche didattiche	»	16
1.2.2. Analisi dei bisogni di formazione dei docenti: indicazioni dalla letteratura	»	20
<b>2. Predisposizione e somministrazione dello strumento d'indagine</b>	»	25
2.1. Costruzione del dataset di fonte amministrativa e analisi delle caratteristiche della popolazione di riferimento	»	25
2.2. Implementazione e gestione dell'indagine	»	29
2.3. Integrazione delle fonti per l'analisi dei rispondenti e dei tassi di risposta	»	31
<b>3. Il campione AsdUni: evidenze e indicatori di sintesi</b>	»	37
3.1. Analisi descrittive	»	37
3.1.1. Pratiche didattiche	»	37
3.1.2. Credenze e bisogni	»	39
3.1.3. Innovazioni, criticità, supporto richiesto e interesse a collaborare	»	41
3.2. Indicatori sintetici e loro utilizzo nella segmentazione del corpo docente	»	43

<b>4. Validazione dello strumento</b>	pag. 47
4.1. Oggetto della validazione	» 47
4.1.1. Protocollo di validazione	» 48
4.2. Affidabilità della scala nel suo complesso	» 50
4.3. Validità del costrutto	» 50
4.4. Affidabilità dei costrutti	» 54
4.4.1. Analisi <i>split-half sample</i>	» 55
4.5. Conclusioni	» 58
<b>5. Pratiche innovative, criticità ed esigenze di sviluppo: i risultati dell'analisi qualitativa</b>	» 59
5.1. Premesse e obiettivi	» 59
5.2. I partecipanti	» 60
5.3. Metodologia: analisi del contenuto	» 61
5.4. Risultati	» 62
5.4.1. Eccellenze	» 62
5.4.2. Criticità	» 65
5.4.3. Bisogni	» 67
5.5. Considerazioni conclusive	» 70
<b>6. Verso un uso funzionale dei dati: l'analisi delle classi latenti</b>	» 72
6.1. Scopo dell'analisi	» 72
6.2. L'analisi a classi latenti	» 74
6.3. Principali risultati	» 75
6.3.1. Possibili limitazioni	» 78
6.4. Riflessioni conclusive	» 78
<b>7. Per una qualificazione della docenza universitaria. Prospettive e azioni possibili</b>	» 80
7.1. Quali prospettive nel contesto nazionale?	» 80
7.2. Le azioni possibili: il micro-livello	» 82
7.3. Le azioni possibili: il meso-livello	» 84
7.4. Le azioni possibili: il macro-livello	» 85

<b>Allegati</b>	pag. 89
1. Indagine “Didattica e Insegnamento in Università”: <i>Core Questionnaire</i>	» 89
2. Tabelle dei risultati di validazione del questionario	» 95
3. Tabelle dei risultati dell’analisi a classi latenti	» 101
<b>Bibliografia</b>	» 103
<b>Ringraziamenti</b>	» 109
<b>Attribuzioni</b>	» 111



# *Introduzione*

di *Ettore Felisatti*

L'Università italiana ha di recente scoperto il valore della qualificazione della propria docenza come componente necessaria per una didattica e una formazione efficace. Il passaggio potrebbe essere considerato di scarsa rilevanza ma non è così. Esso infatti porta con sé una profonda revisione che modifica alcuni parametri culturalmente storicizzati nell'accademia, in primis la rappresentazione del docente universitario. Si abbandona l'idea del docente come studioso che si costruisce unicamente a livello scientifico sulla scia dei propri maestri e attraverso l'esperienza diretta di ricerca realizzata sul campo. Lo si delinea come un professionista che abbraccia ricerca e didattica in forma equilibrata e integrata, riconoscendo esplicitamente la necessità di un allargamento della propria sfera professionale per poter assolvere contemporaneamente al compito fondamentale di approfondire la conoscenza, di preparare le future generazioni e di essere quindi animatore di sviluppo delle comunità e dei territori. In questa prospettiva il docente si avvicina sempre più all'idea di un professionista che opera nel campo della conoscenza in termini di scoperta, trasposizione didattica, integrazione scientifica e applicazione ai problemi reali, come indicato da Boyer (1990).

Sicuramente ricerca e didattica, insieme alla terza missione, vanno considerate nelle loro reciproche e positive connessioni: una buona ricerca esige una diffusione sul piano didattico e una buona didattica ha bisogno di solidi apporti scientifici. Entrambe, inoltre, compartecipano ad un radicamento della disciplina: una didattica efficace sviluppa nei giovani passione e interesse per la materia, dispositivi questi su cui si fonda l'investimento personale dei futuri ricercatori nei riguardi della disciplina. In un'ottica istituzionale, occorre infine ricordare che un significativo livello di qualità della ricerca attribuisce all'ateneo un'immagine di prestigio e un sicuro riconoscimento nella comunità accademica e scientifica; una buona didattica porta al riconoscimento del valore dell'Ateneo rispetto al territorio e a un apprezzamento del ruolo da esso svolto

nella crescita culturale, economica e sociale della comunità locale: ambedue sono dunque condizioni indispensabili di effettivo sviluppo per l'università.

La qualificazione della docenza va opportunamente direzionata rispetto alle caratteristiche odierne della didattica in rapporto alla centralità dell'apprendimento, alle varie forme della conoscenza e alle diverse tipologie di utenza. L'emergere dei temi della formazione alle competenze modifica la dinamica della relazione fra insegnamento e apprendimento e pone il docente nel ruolo di mediatore di processi, chiamato ad operare soprattutto nella logica di strutturare ambienti per lo sviluppo di capacità autonome di costruzione attiva della conoscenza e di apprendimento continuo.

Se la ricerca odierna indica con forza l'esigenza di un cambio rilevante nei modelli di azione didattica, al docente viene richiesta una revisione della propria dotazione professionale che lo ponga in grado di adottare nuovi metodi di insegnamento in linea con la tipologia di formazione oggi socialmente richiesta. Il compito non è tanto individuale, non riguarda cioè unicamente il singolo docente, che comunque deve essere adeguatamente implicato, ma è primariamente istituzionale e concerne le organizzazioni accademiche e il sistema universitario nel suo complesso. Le istituzioni devono assumersi il compito di supportare con idonei interventi la preparazione didattica dei docenti apprezzandone i livelli di qualità, così come affermato dai ministri europei nella dichiarazione finale della Conferenza di Yerevan del 2015.

La sfida a questo riguardo si ripositiona quindi su un piano progettuale ed operativo, in quanto servono sistemi capaci di accogliere i bisogni della docenza e di promuovere coerentemente percorsi per il rinnovamento di risorse e pratiche professionali da destinare alla didattica. Ogni Ateneo, in particolare, ha di fronte a sé il compito di elaborare strategie di *vision* e *mission* che individuino strutture e progetti operativi di supporto allo sviluppo professionale dei docenti, ma ancor più di dotarsi di culture organizzative che sappiano coniugare fra loro, in forma virtuosa, approcci top-down e bottom-up, modelli di *accountability* e di *improvement*, processi di ricerca innovativa e di stabilizzazione dei traguardi. Per il Gruppo *QUARC\_Docente* (2017)<sup>1</sup> risulta essere strategica l'adozione di logiche di sistema che sviluppino interventi di supporto alla docenza in forma articolata e multifunzionale su più direzioni in rapporto alle diverse tipologie di destinatari avvalendosi di una

1. Si tratta del Gruppo di lavoro "Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario" istituito presso l'Anvur con il compito di elaborare un documento guida a disposizione degli atenei per avviare azioni di sostegno alla qualità della docenza e all'innovazione della didattica. Il documento è reperibile al link [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/12/Linee-guida-QUARC\\_docente.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/12/Linee-guida-QUARC_docente.pdf).

stabilità delle strutture organizzative create allo scopo. Al tempo stesso si dimostra determinante sia la disponibilità di esperti di qualità, che sappiano progettare, implementare e condurre percorsi formativi *learning-centered* per l'innalzamento delle competenze, sia di dispositivi tecnici e strumenti di indagine e ricerca scientificamente validati che permettano di comprendere lo stato iniziale della docenza e di monitorare processi, esiti e impatti. In Italia una simile dotazione è carente mentre si presenta in forma rilevante nel contesto internazionale e anglosassone in particolare.

Nel contesto nazionale, il presente volume offre un primo contributo italiano all'analisi delle competenze della docenza universitaria, in relazione ad una pluralità di domini di azione professionale nella didattica. È uno strumento di indagine che permette agli Atenei di elaborare e predisporre interventi progettuali mirati, avendo chiarezza delle pratiche, dei bisogni e delle rappresentazioni dei propri docenti. L'ambito su cui insiste l'opera è di particolare interesse poiché evidenzia un'esperienza di network fra sette Atenei, determinatasi con la costituzione dell'Associazione Asdu (oggi AsdUni: *Associazione Italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università*). Tale contesto ha permesso, da un lato, il confronto produttivo fra diverse realtà e dall'altro lato, nella condivisione di obiettivi comuni, il rafforzamento di direzioni di lavoro che hanno stimolato in ogni sede l'elaborazione creativa e la risposta orientata ai problemi della qualità della didattica.

A questo proposito, vale la pena ricordare ancora con *QUARC\_docente* che in ogni Ateneo attraverso logiche di rete, in cui l'azione comune viene ad essere costruita, sperimentata, valutata e confrontata a più voci, si creano identità singole e visioni plurime da cui prendono corpo dimensioni culturali nuove e capacità progettuali inedite. La qualificazione dei docenti e l'innovazione della didattica, come dimostra l'esperienza qui presentata, possono infatti trovare di sicuro un grande giovamento in contesti di network siano essi costituiti a livelli locali, nazionali, internazionali o integrati.

Non ultimo va riaffermato che riflettere su visioni nazionali significa in primo luogo creare le condizioni per riconoscere e sviluppare i valori e le pratiche di una didattica maggiormente rispondente alla tradizione culturale italiana. Si tratta infatti di costruire progressivamente con solidi dati di ricerca una "via italiana" alla qualificazione della docenza universitaria che contrastasti derive di "auto-colonizzazione" dall'esterno e valorizzi esperienze e pratiche didattiche in uso attualmente in ombra e impossibilitate ad esprimersi. Su tale direzione appare urgente delineare un *framework di riferimento* con la definizione di standard professionali condivisi, in grado di orientare i processi di sviluppo delle competenze del docente universitario.



# 1. *Analisi della docenza e bisogni di formazione*

di *Ettore Felisatti, Debora Aquario e Anna Serbati*

## 1.1. **Le competenze per la didattica nel contesto universitario**

L'esigenza di comprendere la realtà complessa della docenza universitaria è un bisogno che oggi si pone in forma rilevante a seguito dell'interesse che il processo di Bologna (1999) ha suscitato in merito alla qualità della formazione e della didattica nell'EHEA. Nella realtà italiana, dopo la ristrutturazione dei percorsi formativi e l'introduzione di strategie per la *quality assurance* che hanno contraddistinto il ventennio trascorso, la questione si pone oggi in termini di efficacia dell'azione di insegnamento per un apprendimento significativo. Ci si è resi conto, in sostanza, che la qualità della didattica non può essere conseguita senza il contributo determinante dei docenti (Felisatti, 2011). Essi, infatti, definiscono concretamente e in forma diretta la qualità dei processi di apprendimento degli studenti, il livello di efficacia dell'azione formativa è determinato dalla capacità di insegnare in forma adeguata sulla base delle competenze didattiche e professionali possedute.

Nel Regno Unito le competenze stabilite per i docenti dal *UK Standard Professional Framework - UKPSF*<sup>1</sup> individuano gli standard richiesti ad un professionista che intenda insegnare all'università. In particolare, il docente deve dare dimostrazione di competenze adeguate a livello scientifico-disciplinare e pedagogico (HEA, 2011). Il framework si struttura su tre dimensioni fondamentali, ognuna delle quali si organizza su aree specifiche:

- *Dimensione dell'attività (A)*, riguardante le azioni che si esercitano quando si insegna. Si fa qui riferimento a cinque aree che interessano: la progettazione di attività e percorsi; le modalità di insegnamento e di supporto

1. Vedi: [https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/advance-he/UK%20Professional%20Standards%20Framework\\_1570613241.pdf](https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/advance-he/UK%20Professional%20Standards%20Framework_1570613241.pdf).

all'apprendimento; la valutazione e il feedback agli studenti; lo sviluppo di ambienti efficaci di apprendimento; l'impegno continuo nell'aggiornamento delle conoscenze disciplinari e pedagogiche.

- *Dimensione della conoscenza di base (B)*, relativa alle conoscenze necessarie per poter svolgere la dimensione A dell'attività di insegnamento. La dimensione si declina a sua volta attraverso sei aree di conoscenza: conoscenza della disciplina di insegnamento; conoscenza delle metodologie didattiche adatte all'insegnamento, all'apprendimento e alla valutazione in ambito disciplinare; conoscenza delle modalità di apprendimento nell'ambito disciplinare specifico; conoscenza sull'uso e valorizzazione di adeguate tecnologie per l'insegnamento; conoscenza di metodi di valutazione delle pratiche didattiche; conoscenza sulle implicazioni a livello di garanzie di assicurazione della qualità e del suo miglioramento in particolare riguardo all'insegnamento.
- *Dimensione dei valori professionali (C)* necessari al docente per la sua azione professionale, organizzata su quattro aree: rispetto verso la specificità dell'apprendimento dei singoli e delle diverse comunità; promozione della partecipazione e di pari opportunità per tutti gli studenti; utilizzo di approcci *evidence-informed* provenienti da risultati di ricerca o dallo sviluppo professionale continuo; consapevolezza del più ampio contesto in cui agisce l'università, riconoscendo le sue implicazioni a livello di pratica professionale.

In rapporto alle dimensioni e alle aree identificate si sviluppano specifici criteri che investono quattro diverse categorie di docenza (*Associate Fellow, Fellow, Senior Fellow, Principal Fellow*) differenziate in relazione alle diverse implicazioni assunte dal docente stesso in campo didattico.

Il sistema posto in essere nel Regno Unito, al di là delle considerazioni positive o critiche che suscita (Hibbert e Semler, 2016; Peat, 2014), permette di esplicitare le competenze del docente universitario e di poter riflettere su di esse per procedere in forma sistemica non solo ad una loro valutazione e certificazione, ma anche e soprattutto ad una elaborazione di proposte progettuali e di percorsi formativi volti al rinnovamento di approcci culturali, metodi di insegnamento apprendimento e pratiche didattiche.

La questione in forma simile si pone oggi nel contesto spagnolo, dove l'analisi viene prodotta da un gruppo di studiosi afferenti alla *Red de Docencia Universitaria (RED-U)*, una rete di docenti provenienti da diverse università spagnole, impegnati nella costruzione del *Marco de desarrollo académico docente (MDAD)*. Il MDAD individua il riconoscimento della ricerca come un fattore chiave per la qualificazione didattica delle compe-

tenze del docente universitario. Il modello proposto si rifà al concetto di *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* di Boyer (1990) e identifica 15 dimensioni di buona docenza dispiegate attraverso tre grandi blocchi (curricolo, processi, fondamenti) concepiti su 3+1 livelli di docenza (Paricio Royo, Fernández March e Fernández Fernández, 2019).

Nel contesto italiano la tematica trova uno spazio di analisi all'interno del documento *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, elaborato nel 2017 dal Gruppo *QUARC\_docente* dell'Anvur. In esso, a partire dal superamento di una rappresentazione univoca della professionalità docente, si identificano quattro profili di docenza in base a parametri di responsabilità e autonomia (figure di supporto, titolari di insegnamento, referenti di unità complesse, responsabili di strutture). Si profila inoltre la necessità di pensare alla professionalità del docente in termini di integrazione funzionale di più competenze: disciplinari, metodologico-didattiche, pedagogiche, comunicativo-relazionali, organizzativo gestionali, valutative, sviluppo professionale. Questo insieme di competenze, definito in termini di *core competences*, riguarda l'azione di insegnamento apprendimento e si innesta in relazione ad una serie di altre competenze di ordine trasversale, necessarie al docente - nelle sue diverse funzioni - per affrontare in forma più ampia i livelli organizzativi e gestionali della didattica. Qui si tratta infatti: di saper coordinare insieme di attività di insegnamento; di analizzare fabbisogni formativi e progettare percorsi coerenti; di assumere funzioni di leadership e stili di comunicazione per coordinare commissioni e gruppi di lavoro; di favorire l'innovazione e la qualità dei servizi; di raccordare la didattica, la ricerca e la terza missione con gli aspetti amministrativi e di governance.

Nel contesto internazionale, anglosassone in particolare, la riflessione sulle competenze ha permesso di elaborare e utilizzare strumenti scientificamente validati di *need analysis*, in grado di evidenziare i livelli di competenza attesi nel docente. Il *Teaching Perspectives Inventory-TPI* (Pratt e Collins, 2000), *l'Approaches to Teaching Inventory-ATI* (Trigwell e Prosser, 1996), il *Teaching Practices Inventory-TPI* (Wieman e Gilbert, 2014), sono solo alcuni fra i molti strumenti presenti in letteratura. Essi hanno permesso alle istituzioni di esaminare dati e di sviluppare prospettive di conoscenza per una qualificazione della professionalità docente (Trigwell e Prosser, 2004), supportandone la riflessione e la progettazione.

In campo nazionale, purtroppo, simili strumenti sono completamente assenti, non esistono esperienze che abbiano fornito prodotti validi e testati da poter utilizzare in forma generalizzata sul piano comparativo. Il ricercatore italiano fa ricorso a strumenti elaborati ad hoc (questionari, interviste, focus

group, ecc.) o a strumenti in lingua inglese, con tutte le problematiche che in quest'ultimo caso possono emergere a livello di cultura e di lingua.

Da simili considerazioni ha preso consistenza l'azione di rete AsdUni che ha visto un impiego sul campo del questionario di indagine elaborato dal gruppo di ricerca del progetto *Professionalità docente e innovazione didattica-Prodid* attivo dal 2013 al 2016 presso l'Università di Padova (Felisatti e Serbati, 2015; 2017).

La rete AsdUni si costituisce nel 2016 a seguito di un accordo fra 7 Atenei italiani (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova e Torino). Le Università implicate, spinte dal desiderio di conoscere le competenze didattiche della propria docenza, hanno deciso la somministrazione del questionario Prodid a tutti i docenti in esse incardinati. L'analisi, come vedremo in seguito, si sviluppa nello specifico a livello di rappresentazioni, bisogni e pratiche della docenza, in relazione agli insegnamenti realizzati e alle valutazioni degli studenti, e i risultati conseguiti hanno permesso di orientare le scelte future rivolte alla qualificazione dei docenti in campo didattico. Il questionario, attraverso la struttura comune, ha permesso una comparazione dei risultati fra i vari Atenei, nel contempo, sulla base di integrazioni minime degli item, ha accolto le prospettive di *vision* su cui ogni Ateneo intendeva investire.

L'azione di ricerca, inoltre, ha supportato una riflessione approfondita sulle caratteristiche della "buona didattica" per l'apprendimento dello studente e in particolare ha permesso di approfondire i caratteri specifici che assume una "buona pratica di insegnamento" in ambito universitario.

## **1.2. Tra buone pratiche e bisogni di miglioramento. Studi e ricerche**

### *1.2.1. Il dibattito intorno alle buone pratiche didattiche*

Cosa si intende con "eccellenza dell'insegnamento"? cos'è il "buon insegnamento"? come può essere definita la *qualità* dell'istruzione superiore? Questi gli interrogativi intorno ai quali la letteratura scientifica sul tema ha prodotto un ampio dibattito, nel tentativo di sviluppare appropriati framework di riferimento per promuovere una comprensione condivisa di ciò che costituisce un insegnamento *buono, eccellente, efficace* o di *qualità*. Sebbene siano numerosi i documenti di politica nazionale e internazionale e i saggi scientifici che alimentano il dibattito e la riflessione, manca un consenso rispetto al significato di questi vocaboli e al loro possibile uso e/o operazionalizzazione nell'ambito dei processi di insegnamento e apprendimento

nei contesti universitari. Ciò accade sia per il costrutto di *eccellenza*, per il quale esistono ambivalenze di significato (Gunn e Fisk, 2013) sia per quello di *qualità*. Rispetto a quest'ultimo, alcuni studiosi considerano la qualità come un risultato, altri come una proprietà. Inoltre, può riferirsi a diversi oggetti, dalla performance individuale degli studenti agli esiti di un programma, fino all'esperienza di apprendimento o di insegnamento. Come sostenuto da Fry *et al.* (2009, p. 187), la Quality Assurance Agency (QAA) definisce la qualità accademica come il processo attraverso il quale «*describing how well the learning opportunities (the provision of teaching, study support, assessment and other aspects and activities that support the learning process) available to students help them to achieve their award*». A questo proposito, alcuni ricercatori sostengono che la qualità dell'insegnamento non può mai essere pienamente colta o apprezzata, dal momento che è sempre “*stakeholder relative*”: è cioè sempre possibile che gli studenti, i docenti, le agenzie di valutazione e in generale gli altri attori dello scenario valutativo non condividano la definizione del buon insegnamento e del buon docente (Henard e Leprince-Ringuet, 2008).

Nonostante questa mancanza di consenso, una vasta letteratura scientifica si è sviluppata sul tema (Duarte, 2013) focalizzandosi su diverse sfaccettature e contribuendo a rendere complessa e al contempo stimolante la discussione. Gli studi (Biggs, 2004; Bonwell e Eison, 1991; Brookfield, 2006; Chickering e Gamson, 1987a; Devlin e Samarawickrema, 2010; Light e Calkins, 2008; McKeachie, 1994; Prosser e Trigwell, 1999; Ramsden, 2003) sottolineano che i *buoni* o i *migliori* docenti hanno capacità di entrare in empatia con gli studenti, sono in genere persone esperte e dotate di abilità organizzative nonché espressive. Si tratta di docenti *che si aspettano sempre di più* dai propri studenti e prediligono obiettivi che incarnano «*the kind of thinking and acting expected for life*» (Bain, 2004, p. 17). I docenti *eccellenti* mostrano una passione non solo per l'apprendimento ma anche per il proprio campo di indagine e di studio, per l'insegnamento e per gli studenti. L'insegnamento efficace viene considerato quell'insegnamento orientato e focalizzato sugli studenti e sul loro apprendimento. Inoltre, la letteratura sottolinea due componenti dell'insegnamento efficace. Da un lato, esso sembra richiedere un insieme di abilità specifiche per coltivare buone relazioni interpersonali basate sull'apertura e sulla fiducia; dall'altro, richiede anche un impegno rivolto a sé stessi come professionisti focalizzati sulla conoscenza di sé, attenti nel valutare i propri sforzi e nell'introdurre cambiamenti quando necessario (Bain, 2004).

A conclusione di un progetto di ricerca biennale, Chickering e Gamson sono giunti all'individuazione di sette principi pedagogici che sono alla base di buone pratiche di insegnamento: a) incoraggiamento di rapporti positivi

tra docenti e studenti, b) promozione della reciprocità e del lavoro cooperativo tra studenti, c) uso di tecniche per l'apprendimento attivo, d) uso di feedback immediati e costruttivi, e) promozione di una buona gestione del tempo, f) comunicazione di aspettative elevate, g) rispetto dei differenti talenti e dei diversi modi di apprendere (Chickering e Gamson, 1987a, 1987b, 1991). Si tratta di principi generali che, sebbene rilevanti, devono necessariamente essere contestualizzati: non si può infatti prescindere, come mostrano le ricerche al riguardo, dal fatto che il buon insegnamento dipende da ciò che viene insegnato e da altri fattori ambientali/situazionali (Henard e Leprince-Ringuet, 2008). A tal proposito, Young e Shaw (1999) sostengono che le variabili da cui dipende il buon insegnamento sono molteplici e variegate, e con un tasso di imprevedibilità tale da rendere complesso aspirare ad un consenso rispetto ad una sua definizione. L'ambito disciplinare, la dimensione del gruppo classe, i profili di apprendimento degli studenti, le differenti pratiche valutative rappresentano solo alcuni degli elementi che condizionano l'insegnamento (Semeraro, 2006). In ultima analisi, la didattica universitaria accade in un contesto (che è anche, ma non solo, disciplinare) che varia enormemente all'interno delle istituzioni accademiche dando luogo a quelle che Becher e Trowley (2001) chiamano le *culture accademiche* ciascuna con il proprio *territorio*.

La varietà degli approcci all'insegnamento, così come dei principi sottostanti e delle definizioni presenti negli studi discussi finora, è di per sé indicativa della complessità della questione. È chiaro infatti come l'insegnamento universitario comprenda molto più di ciò che accade in aula. Include ad esempio la progettazione, l'attenzione al contesto, la scelta dei contenuti disciplinari, la consapevolezza del docente di essere anche un professionista che *apprende* (dunque non solo che *insegna*) e l'adozione di un approccio riflessivo nei confronti del processo di insegnamento e apprendimento (Trigwell, 2001). È necessario che il docente garantisca che la progettazione del corso, la selezione delle opportunità di insegnamento e apprendimento e delle procedure valutative, stimolino l'apprendimento degli studenti e il pensiero critico e creativo. L'apprendimento richiede opportunità di pratica e di esplorazione, spazio per la riflessione e per l'interazione, oltre che la possibilità di imparare *da* e *con* i pari e gli esperti (Fry *et al.*, 2009).

La relazione stretta tra l'insegnamento efficace e il versante degli studenti è evidente nel Rapporto per la Commissione Europea *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013), in cui si sostiene che il processo di insegnamento e apprendimento nelle università è un processo condiviso tra docenti e studenti, che implica cioè responsabilità da

parte di entrambi nel contribuire al suo successo. Agire per la qualità dell'insegnamento universitario significa dunque coinvolgere gli studenti in una riflessione sulle proprie idee rispetto al modo in cui le cose funzionano, al fine di invitarli ad impegnarsi in un percorso che li porti verso un grado maggiore di comprensione. Ciò implica la sfida verso le proprie pre-concezioni; implica la messa in atto di situazioni in cui quelle pre-concezioni non funzionano e diventa necessario e importante farle funzionare; implica l'opportunità per tutti di vedersi come autori di possibili risposte e come agenti di una responsabilità del cambiamento. Ne deriva l'importanza che ogni studente percepisca la complessità e al contempo la necessità di impegnarsi in una sfida di questo tipo, che implica il superamento dei confini della disciplina per considerare aspetti che hanno una rilevanza relativamente alle esistenze di ciascuno, non solo relativamente all'esame di fine corso.

In aggiunta, alcuni Autori sottolineano come il cambiamento nel pensiero rappresenti un segnale di 'buon insegnamento'. Come rilevare un cambiamento di questo tipo? Alcuni elementi potrebbero essere i seguenti: provare ad "entrare dentro" alla prospettiva dello studente; prestare molta attenzione al feedback e agire in base ad esso; studiare e aggiornarsi rispetto alla letteratura sulle strategie pedagogiche e sull'apprendimento efficace.

In ogni caso, sebbene tutti gli aspetti discussi finora appaiano rilevanti per definire una buona pratica, l'elemento centrale che sembra contraddistinguere il docente efficace ruota intorno alla continuità, durante l'intera carriera, del processo di apprendimento e sviluppo: i docenti efficaci cioè sembrano non smettere mai di preoccuparsi di come diventare docenti migliori, costantemente alla ricerca di qualcosa in quanto mai completamente soddisfatti del proprio impegno e del proprio lavoro (Trigwell, 2001; Bain, 2004). A questo proposito, Brew (2007) aggiunge che un altro tassello importante è costituito da una continua e profonda integrazione tra didattica e ricerca, insieme all'attenzione verso la promozione di una *cultura della ricerca* che possa migliorare l'esperienza degli studenti.

Emergono dunque chiaramente dimensioni di complessità e multidimensionalità insite nelle buone pratiche didattiche così come emerge la necessità di contestualizzarle in riferimento alle variabili che contraddistinguono i differenti spazi disciplinari, culturali, strutturali e organizzativi. Ne deriva l'impossibilità di giungere ad una definizione universalmente accettabile di insegnamento efficace o eccellente (Paulsen, 2002; Trigwell, 2001; Johnson e Ryan, 2000), così come sostenuto anche da Skelton (2005, p. 11) che lo definisce "*a contested concept*", non solo in virtù di quanto affermato precedentemente rispetto alla natura complessa dell'insegnamento universitario e alla necessità di considerare la forte valenza del contesto, ma anche rispetto

al ruolo che assume l'istituzione universitaria in rapporto alla definizione di eccellenza/efficacia. Lo stesso Autore infatti attribuisce grande rilevanza a questi concetti mettendoli in relazione con la mission delle università nelle società odierne: «*excellence is at the heart of debates about what the contemporary university stands for and what it is attempting to achieve*» (Skelton, 2007, p. 257). Considerare l'insegnamento eccellente come un concetto monolitico da sottoporre ad una "riduzione" entro un set di indicatori richiede quantomeno un'attenta riflessione. Diventa dunque apprezzabile il suggerimento di vari Autori di una comprensione (più che di una definizione) maggiormente *sfumata* (Skelton, 2005; Wood e Su, 2017) che riconosca gli aspetti etici e relazionali del costrutto dell'eccellenza, così come la sua natura multisfaccettata e oggetto di una differente comprensione da parte dei diversi attori. Tale aspetto può essere correlato a ciò che è definito "qualità dinamica", che in complementarità con quella "statica", può cogliere l'aspetto processuale e complesso dell'insegnamento in quanto capace di prendere in considerazione la natura generativa e imprevedibile dei processi didattici (Rebora, 2013).

Se si intende agire per il cambiamento, diventa necessario un pensiero di questo tipo, che provi a dare voce ai protagonisti dell'istituzione prima di delineare cosa sia eccellente o buono: in questa prospettiva, occorre impegnarsi in una ricerca pedagogica in chiave partecipativa, che possa informare e supportare i processi di apprendimento e insegnamento (Stierer e Antoniou, 2004; Yorke, 2000).

A partire da queste premesse e in accordo con Nixon (2007, p. 22) quando afferma che «*Excellence is a process of growth, development and flourishing; it is not just an endpoint*», il lavoro presentato nelle pagine successive di questo volume ha inteso considerare le prospettive dei docenti universitari rispetto a ciò che ritengono sia "buono" nelle loro esperienze e pratiche didattiche (insieme a ciò che merita attenzione e miglioramento) allo scopo di supportare iniziative di sviluppo professionale.

### *1.2.2. Analisi dei bisogni di formazione dei docenti: indicazioni dalla letteratura*

Le istituzioni di istruzione superiore fronteggiano oggi una serie di sfide legate alle trasformazioni del sistema universitario, alla crescente attenzione sui livelli e sugli *outcome* dei laureati, al cambiamento della natura dei processi di insegnamento e apprendimento (Beach *et al.*, 2016). In questo complesso scenario, diventa urgente un *empowerment* didattico (Coggi, 2019) dei docenti, e diviene quindi cruciale per gli Atenei rinforzare la loro

preparazione, sviluppando conoscenze e competenze necessarie per svolgere al meglio il proprio ruolo educativo per la formazione dei lavoratori e cittadini del domani (Dierdorff e Surface, 2008).

Di conseguenza, le iniziative di *staff development* presso le istituzioni di istruzione superiore rappresentano importanti strategie per promuovere una crescita e un aggiornamento continuo dei professori, non solo in paesi come il Regno Unito, l'Australia e gli Stati Uniti, che vantano una lunga tradizione di *faculty development*, ma in generale in tutto il mondo. Tali percorsi e programmi non solo contribuiscono alle iniziative istituzionali strategiche (Austin, 2011) e all'*accountability* delle istituzioni stesse, ma offrono inoltre un supporto concreto per il miglioramento della qualità dei processi didattici e valutativi in atto.

Nello studio condotto da Postareff e Lindblom-Ylänne (2008), un ampio gruppo di docenti universitari finlandesi sono stati intervistati allo scopo di rilevare le variazioni nelle loro descrizioni di cosa sia l'insegnamento: i ricercatori hanno identificato quattro ampie categorie interpretative, che sono rispettivamente il processo di insegnamento, l'ambiente di apprendimento, la concezione di apprendimento e lo sviluppo professionale. È interessante notare come le opportunità di sviluppo professionale e di formazione pedagogica siano state menzionate spontaneamente come uno dei punti chiave nel descrivere che cosa sia l'insegnamento. Gli accademici con un approccio alla didattica di tipo *learner-focused*, ovvero centrato sull'apprendimento degli studenti, in particolare, hanno espresso desiderio e impegno nel promuovere e migliorare la propria didattica. Alcuni docenti che mantengono un approccio più *content-focused*, quindi più focalizzato sugli aspetti di trasmissione dei contenuti, dimostrano invece un interesse minore rispetto ad iniziative di sviluppo dell'insegnamento. Tuttavia, in generale, una continua riflessione e consapevolezza di tipo pedagogico sul proprio operato in aula sono apparse in questo studio come elementi fondanti per promuovere l'apprendimento degli studenti.

All'interno del panorama delle molteplici proposte possibili di formazione alla didattica (Dirkx e Serbati, 2017), Sorcinelli *et al.* (2006) sostengono che un unico modello di *educational development* non sarebbe appropriato per tutte le istituzioni in tutti i contesti, in quanto i bisogni locali, i fattori e le priorità specifiche di ciascuna nazione, territorio e istituzione possono variare e devono necessariamente essere presi in considerazione. Gli Autori offrono ampie indicazioni per chi progetta e implementa percorsi formativi per docenti universitari quali: promuovere iniziative di preparazione iniziale e sviluppo professionale continuo dei docenti; informare la pratica didattica con azioni di ricerca e di *scholarship*; allineare le azioni formative alle linee

paradigmatiche e alla missione istituzionale di ogni organizzazione; integrare la risposta a bisogni individuali con quella ai bisogni istituzionali; considerare attentamente i fattori di contesto e la cultura organizzativa nel predisporre iniziative di sviluppo delle competenze didattiche; offrire riconoscimento alle diversità e promuovere un approccio inclusivo alla formazione dei docenti universitari.

Come nella formazione continua in ambito organizzativo, un elemento chiave per la predisposizione di appropriati percorsi formativi nell'istruzione superiore è quella di rispondere sia ai bisogni dell'organizzazione, in modo coerente con la *vision* accademica, sia ai bisogni dei singoli individui, evitando di adottare soluzioni standardizzate a bisogni differenziati (Naris e Ukpere, 2009).

Il report prodotto dalla HEA (Higher Education Academy, oggi Advance Higher Education), *Shifting landscapes. Meeting the staff development needs of the changing academic workforce* (Locke et al., 2016), ha indagato motivazione, progressioni e bisogni di formazione e aggiornamento degli accademici in relazione al loro sviluppo di carriera e all'equilibrio tra didattica, supporto all'apprendimento, ricerca e altre funzioni istituzionali. Attraverso casi studio in diverse università britanniche, gli Autori hanno identificato alcune categorie emergenti dai dati qualitativi raccolti. Per quanto riguarda l'aspetto di *needs assessment and analysis*, oggetto di analisi in questa sede, è emersa l'importanza di personalizzare i programmi formativi sulla base dei bisogni individuali, offrendo un supporto specifico mirato con tempistiche adeguate, piuttosto che proporre iniziative formative generalizzate interne o esterne. Quest'ultima opzione sembra rappresentare un'ottima opportunità di *networking*, ma rischia di essere interpretata come una richiesta burocratica per la progressione di carriera, qualora non sia focalizzata su reali bisogni emersi. Al contrario, gli intervistati hanno sottolineato che momenti di feedback costruttivo specifico sulla propria azione didattica e di supporto nella preparazione del portfolio che sono chiamati a realizzare per l'accREDITAMENTO britannico (UKPSF, 2011) rappresentano invece attività rilevanti di supporto concreto per il proprio miglioramento personale. Analogamente, la condivisione e la discussione con i pari è interpretato come un aiuto cruciale dai rispondenti, che sottolineano inoltre l'importanza di una buona comunicazione nella promozione di iniziative formative e di un equilibrato bilanciamento dell'impegno richiesto rispetto agli altri adempimenti accademici. Uno dei principali risultati emersi da questo HEA report è stato il fatto che i percorsi di formazione dovrebbero scaturire da una *partnership tra istituzioni e individui*, così da evitare di essere percepiti solamente come un obbligo con il rischio di resistenza o bassa frequenza (Di Napoli, 2014). Infatti, la

necessità di rigore e *accountability* dei processi di insegnamento e apprendimento spinge in direzione di azioni di *staff development* coerenti con le strategie istituzionali, tuttavia la cultura dell'eccellenza didattica come processo continuo e in crescita richiede un diretto coinvolgimento delle voci degli accademici e necessita quindi che i loro bisogni individuali siano considerati adeguatamente.

Nonostante vi sia una letteratura molto ampia relativa all'*educational development*, la fase di raccolta e analisi dei bisogni su cui fondare la progettazione delle azioni di formazione alle competenze didattiche è relativamente sottoteorizzata.

Come ricorda Rae (1997), una *needs analysis* viene implementata in alcune specifiche situazioni, quali l'arrivo di nuovo personale nell'istituzione oppure l'introduzione di nuovi compiti per lo staff già presente o ancora quando specifiche problematiche necessitano di essere risolte o, infine, per la formazione degli accademici in prospettiva di miglioramento continuo delle proprie pratiche e metodologie.

Wisker (2003), inoltre, sottolinea che un'analisi dei bisogni può focalizzarsi su differenti elementi. Infatti, essa, in fase di reclutamento, può essere finalizzata a identificare una descrizione delle specifiche di un ruolo, ma può essere anche utilizzata per raccogliere l'opinione dello staff su quello che ritengono di dover migliorare o per rilevare le competenze richieste nel lavoro da loro svolto. Spesso tale processo può risultare funzionale a far emergere il gap tra le *skills* reali dei professori e quelle richieste nello svolgimento del loro ruolo di docenti e di conseguenza per rilevare quali siano le possibili attività da implementare per colmare questo gap. Un esempio di questo tipo è presentato da Roberts (2018), che ha indagato la percezione dello staff (in quel caso si trattava di educatori a distanza) a proposito del proprio ruolo corrente e futuro, le loro competenze e i bisogni formativi richiesti. Lo studio è stato condotto richiedendo ai partecipanti di valutare l'importanza di diversi ruoli di docente proposti in una lista, indicando inoltre la percezione delle proprie competenze relative a ciascun ruolo ed identificando quelle in cui ritenevano di aver bisogno di ulteriore formazione.

Secondo Wisker (2003), analisi dei bisogni di tipo intuitivo, come venivano condotte per il passato dai formatori prima di progettare programmi di *staff development*, non sono più sufficienti oggi, data la complessità del mondo accademico, e sono necessarie strategie più strutturate per identificare precisamente aree di miglioramento e di sviluppo del corpo docente. Naturalmente, ciò può richiedere un impiego di tempo e risorse, ma un investimento in questa fase rappresenta una garanzia per ciò che viene a seguire. Il fatto di raccogliere informazioni aggiornate in fase analitica iniziale favo-

risce infatti impatti migliori nell'implementazione dei successivi percorsi; in tal modo, è possibile integrare le priorità dell'università con percezioni, credenze, bisogni espressi dei docenti e le attività di formazione progettate possono realmente essere inserite nella vita professionale quotidiana dei partecipanti ed essere percepite come parte di una strategia e cultura condivise.

Come affermano Neal e Peed-Neal (2010), il metodo più utilizzato per l'analisi dei bisogni è il questionario. Gli Autori raccomandano di utilizzare delle *survey online* con circa 2-5 domande per poter avere una buona percentuale di risposta, e suggeriscono di utilizzare un linguaggio semplice e di indagare solamente informazioni rilevanti per la definizione degli obiettivi dei percorsi formativi che ne deriveranno, evitando frasi tendenziose e includendo sempre anche alcune domande a risposta aperta.

Un'altra possibile modalità per raccogliere informazioni sui bisogni dello staff sono le valutazioni dei workshop formativi condotti, in cui partecipanti possono esprimere le proprie preferenze, o ancora i focus group, utili per raccogliere informazioni più in profondità a livello di Scuola o di Dipartimento. Interviste individuali e osservazioni sul campo sono strumenti altrettanto utili per ottenere informazioni dettagliate, ma richiedono molto tempo e molte risorse e sono quindi meno utilizzate.

In generale, i questionari o altri strumenti di *needs assessment* offrono importanti *insights* rispetto a ciò che i docenti vogliono e di cui hanno bisogno, tuttavia, difficilmente tali informazioni possono rappresentare interamente la cultura istituzionale. Il suggerimento è, quindi, quello di combinare dati quantitativi e qualitativi e pertanto di raccogliere informazioni anche attraverso interazioni, conversazioni, commenti dei singoli e dei gruppi, con cui interpretare in modo più completo e informato i dati dell'analisi condotta.

Un'appropriata raccolta e analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari supporta l'individuazione di pertinenti obiettivi delle azioni di *staff development* da implementare. Workshop, percorsi modulari, consulenze individuali, osservazioni in classe tra pari, *grants* per il miglioramento della didattica, *faculty fellows*, *teaching circles*, *faculty learning communities* e altre possibili strategie possono poi essere scelte e implementate, a seconda di quanto emerso dall'analisi e delle caratteristiche del contesto (Lee, 2010). Forme più strutturate di *staff development* possono essere combinate con altre più informali (Thomson, 2015) in una strategia olistica che comprenda tutte le possibili azioni che contribuiscono al miglioramento della didattica e della valutazione in università.

## 2. Predisposizione e somministrazione dello strumento d'indagine

di Renata Clerici e Lorenza Da Re

### 2.1. Costruzione del dataset di fonte amministrativa e analisi delle caratteristiche della popolazione di riferimento

L'indagine *Didattica e Insegnamento in Università* si è proposta l'obiettivo di sviluppare e sperimentare a livello nazionale un protocollo di rilevazione che, integrando dati "oggettivi" disponibili negli archivi amministrativi delle Università partecipanti (riferiti ai docenti e all'offerta formativa erogata), con dati "soggettivi", direttamente rilevati presso i docenti attraverso una *survey* di tipo *Cawi* (*computer assisted web interviewing*), delineasse un quadro delle pratiche didattiche in uso e definisse una classificazione di *expertise*, bisogni e interesse rispetto alle attività di insegnamento svolte nelle aule universitarie.

Tale protocollo riprende e perfeziona una prima sperimentazione, condotta a livello locale presso l'Ateneo di Padova nell'ambito del progetto Prodid (Felisatti e Serbati, 2017; Dalla Zuanna *et al.*, 2015), mettendo a punto le procedure tecniche e selezionando e integrando i contenuti conoscitivi in un confronto più ampio di esperti e contesti.

Sette sedi universitarie (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova, Torino) sono state interessate dalla nuova sperimentazione, con una soddisfacente copertura delle ripartizioni territoriali e la presenza di realtà di diversa grandezza per numero di studenti e di docenti (cfr. tab. 2.2).

Il disegno di ricerca ha optato per una rilevazione censuaria dei docenti e delle attività da loro svolte, assunte come popolazioni di riferimento. Due sono le principali unità di analisi di interesse:

1. il *docente universitario*, professore ordinario/straordinario, professore associato, ricercatore universitario o ricercatore di tipo A o B (Legge 240/2010), di ruolo presso uno degli Atenei coinvolti, che nell'anno accademico 2014/15, abbia svolto almeno una attività didattica con un impegno di almeno 20 ore di lezione;

2. *l'attività didattica* (di almeno 20 ore) svolta dal docente nell'a.a. 2014/15 nei Corsi di Studio erogati nelle Sedi coinvolte.

Gli Atenei aderenti alla sperimentazione hanno estratto dai loro archivi istituzionali gli elenchi dei docenti e delle attività didattiche. Per quanto riguarda la lista delle attività didattiche pertinenti, sono stati applicati alcuni criteri restrittivi che riguardano, oltre al numero minimo di ore erogate (20), anche il numero stesso di attività da considerare, che per ciascun docente va da una a due al massimo.

Per i docenti e per le attività didattiche così selezionate sono state fornite dagli Atenei anche una serie di informazioni che permettessero di qualificare adeguatamente le caratteristiche del docente, dell'attività didattica e del contesto scientifico-didattico di pertinenza.

*Tab. 2.1. Variabili tratte dagli archivi amministrativi degli Atenei aderenti*

<i>Nome variabile</i>	<i>Descrizione item</i>	<i>Formato dato</i>	<i>Codifica</i>
ateneo	Nome dell'Ateneo	stringa	
aa_ord	Anno accademico di riferimento per la rilevazione del questionario Prodid (la proposta è 2014/2015, ma devono essere disponibili tutte le informazioni richieste su docenti e insegnamenti erogati in quell'a.a.)	stringa o numerico	
id_docente	Codice univoco identificativo del docente	numerico	
genere	Genere del docente	binario	(0 = Femmina; 1 = Maschio)
anno_nasc	Anno di nascita del docente	numerico	19XX
ssd_docente	Settore scientifico disciplinare del docente	stringa	codici MIUR
dipartimento	Codice identificativo del Dipartimento di afferenza del docente	numerico o stringa	
ruolo	Ruolo del docente	numerico	1=Ordinario /Straordinario, 2=Associato, 3=Ricercatore (anteL.240/10), 4=RicercatoreaoB (L.240/10)
incarico	Eventuali incarichi assunti dal docente tra i seguenti: Rettore, Prorettore, Delegato del Rettore, Direttore di Dipartimento, Presidente di CdS, Presidente del Presidio per la qualità, membro di commissione didattica di Ateneo/Scuola/Facoltà/Dipartimento/CdS	binario	(0=NO;1=SI)

ad_docente	Numero di attività didattiche svolte dal docente	numerico	
ore_docente	Numero totale di ore assegnate al docente	numerico	
email	indirizzo e-mail del docente (solo nel caso in cui la somministrazione del questionario Prodid venga gestita dall'Università di Padova)	stringa	
id_ad	Codice univoco identificativo dell'attività didattica	stringa o numerico	
ore_ad	Numero di ore dell'attività didattica	numerico	
ssid_ad	Settore scientifico disciplinare dell'attività didattica	stringa	codici MIUR
ore_corso	Numero totale di ore dell'insegnamento all'interno del quale l'attività didattica è attiva	numerico	
anno_eroga	Anno di erogazione dell'attività didattica - se noto	numerico	1=I anno, 2=II anno, 3=III anno, 4=IV anno, ecc.)
cds	NOME del Corso di Studi in cui l'attività didattica è attiva	stringa o numerico	
tipo_corso	Tipo di laurea in cui l'attività didattica è attiva (LT, LM, CU)	stringa	LT=laurea triennale, LM= laurea magistrale, CU= ciclo unico)
classe	Classe di laurea in cui l'attività didattica è attiva	stringa	codici MIUR
dip_ad	Dipartimento di erogazione dell'attività didattica	stringa o numerico	
az_didattica **	Distribuzione (frequenze assolute) delle valutazioni degli studenti per ogni item inerente gli aspetti di azione didattica di ogni attività didattica in cui il docente è coinvolto per almeno 20 ore*	numerico	(4 valori sulla scala 1-4, per ciascuno degli item)
Nome variabile	Descrizione item	Formato dato	
	Sezione "Pratiche del docente"	binario	(0=No; 1=Si)
	Sezione "Bisogni e credenze"	numerico	(scala da 1 a 7)
	Sezione "Eccellenze e criticità"	stringa	

La tab. 2.1 presenta la lista delle variabili e degli attributi che gli Atenei aderenti sono stati invitati a fornire al Gruppo padovano che ha gestito la realizzazione dell'Indagine sul campo. Queste variabili sono state fornite in due distinti dataset, il primo relativo ai docenti e il secondo alle attività didattiche associate ai docenti coinvolti. Un codice docente predisposto *ad hoc* ha costituito la chiave per l'abbinamento univoco tra i due gruppi di dati e preservato la riservatezza delle informazioni.

Gli Atenei hanno attivato i propri servizi tecnici per la creazione dei dataset e hanno conferito al Gruppo di lavoro quanto richiesto. Per lo scambio di materiali e comunicazioni è stato approntato uno spazio *Moodle* con

sezioni comuni e sezioni dedicate alle singole Sedi, il cui accesso è stato aperto ai componenti del Gruppo di lavoro e ai referenti locali (docenti e tecnici). Dopo una fase di controllo e di verifica della qualità dei dati così costruiti, è stato possibile estrarre, per ciascun docente, sia le informazioni necessarie alla implementazione dell'indagine online, che quelle utili all'integrazione dei dati d'indagine con informazioni desunte da fonte amministrativa.

La tab. 2.2 illustra, per ciascuno dei sette Atenei partecipanti e per il complesso delle Sedi coinvolte (fig. 2.1), la distribuzione dei docenti e delle attività didattiche interessate dall'indagine.

*Tab. 2.2. Docenti e attività didattiche per Sede universitaria*

<i>Sede</i>	<i>N. Docenti</i>	<i>N. Attività</i>
Camerino	277	465
Foggia	317	486
Catania	1.085	1.629
Genova	1.140	1.946
Bari	1.253	2.024
Firenze	1.425	2.351
Torino	1.781	3.047
<i>Totale</i>	<i>7.278</i>	<i>11.948</i>



*Fig. 2.1. Sedi universitarie coinvolte*

Tra le Sedi aderenti, sono presenti due Atenei (Camerino e Foggia) con circa 300 docenti di ruolo in possesso delle caratteristiche dell'unità di analisi definita come oggetto di indagine, 4 Atenei (Catania, Genova, Bari e Firenze) con un numero che varia da poco più di 1000 a poco meno di 1500, e un Ateneo (Torino) con quasi 1800 docenti coinvolgibili. Inoltre, le Sedi sono distribuite geograficamente in modo da coprire da nord a sud il territorio nazionale. Il collettivo oggetto di analisi non costituisce un campione probabilistico di docenti e di attività didattiche, ma piuttosto un campione di convenienza, che tuttavia presenta un buon livello di eterogeneità rispetto a due degli aspetti di stratificazione più rilevanti (dimensione e collocazione territoriale) delle unità di analisi di interesse, in grado da costituire un collettivo idoneo alla verifica della validità e affidabilità dello strumento di rilevazione.

Complessivamente l'indagine ha interessato 7.278 docenti, e 11.948 sono state le attività didattiche - selezionate tra quelle da loro svolte in quanto rispondenti ai requisiti richiesti - proposte all'attenzione dei docenti nell'ambito della rilevazione delle pratiche didattiche utilizzate nell'insegnamento.

## 2.2. Implementazione e gestione dell'indagine

L'Indagine *Didattica e insegnamento in Università* è stata aperta l'8 giugno 2016 e si è conclusa il 6 agosto 2016. La somministrazione è avvenuta online, tramite *LimeSurveyI*, per consentire ai docenti di poter valutare con calma le singole domande nei tempi più opportuni e per fruire delle facilitazioni ed economicità della rilevazione via web.

Sono state progettate e predisposte 7 indagini separate, una per ciascuno degli Atenei aderenti, in modo che ogni Sede potesse personalizzare la propria rilevazione: utilizzare il proprio logo istituzionale, sovraintendere attraverso i propri uffici alle comunicazioni coi propri docenti, eventualmente aggiungere alcune domande al *core standard* del protocollo d'indagine (cfr. Allegato 1), in caso di particolari problematiche o interessi locali.

Lo strumento d'indagine, riprende in modo abbastanza fedele il questionario Prodid sperimentato nell'Ateneo di Padova nell'a.a. 2013/14, mentre è stato profondamente modificato rispetto alle modalità di somministrazione e per alcuni aspetti tecnici.

1. *LimeSurvey* è una piattaforma *open source* dedicata alla creazione di questionari online: si tratta di un *software* flessibile per la gestione di indagini informatizzate, tra cui il tipo *Cawi* qui implementato: creazione dello strumento, gestione delle comunicazioni (invii e solleciti), archiviazione delle risposte, prime elaborazioni dei dati raccolti.

Il questionario è composto di tre parti: la prima, formata da 10 item a risposta dicotomica, proposti per ciascuna delle attività didattiche svolte dal docente rispondente (al massimo due), indaga le pratiche didattiche abituali riferite a ciascuno degli insegnamenti considerati, svolti nell'a.a. 2014/15. La seconda, composta di 23 quesiti, su scala auto-ancorante da 1 (per nulla d'accordo) a 7 (pienamente d'accordo), è volta a comprendere quali siano le credenze e i bisogni che il docente sente urgenti nel suo compito didattico. Nella sezione conclusiva si rileva la disponibilità del docente a un contatto successivo, e si propongono quesiti a risposta libera circa eventuali innovazioni proposte nell'insegnamento, criticità percepite rispetto all'azione didattica, supporti utili per un futuro miglioramento.

Le modifiche più rilevanti rispetto al modello Prodid hanno riguardato la sezione che esplora le pratiche didattiche dove, essendo cambiato il software utilizzato per la rilevazione, non era più possibile l'aggancio diretto all'offerta formativa di Ateneo, si sono sperimentate e messe a punto soluzioni alternative per l'integrazione tra dati amministrativi e di survey.

Attraverso il menu "gestione degli identificativi" del software utilizzato per la rilevazione, sono state inserite come "attributi" del docente una serie di specificazioni riguardanti le attività didattiche di pertinenza, da sottoporre alla sua attenzione nelle risposte ai quesiti riguardanti le pratiche didattiche utilizzate nella conduzione dell'insegnamento (corso di studio, tipo di corso di studio, anno di erogazione, numero di ore), in modo da essere automaticamente richiamati al momento della compilazione, permettendo una contestualizzazione delle risposte alle specifiche situazioni.

Gli inviti alla partecipazione e i solleciti sono stati gestiti attraverso la creazione di *token*, codici che fungono da identificativo per ciascun rispondente, gli associano gli attributi di interesse, e consentono di individuare chi ha risposto pur garantendo l'anonimato delle informazioni raccolte.

La fase di *pretest* (aprile-maggio 2016), che ha preceduto la somministrazione generale, ha coinvolto una trentina di casi per Ateneo, un campione di convenienza composto da docenti scelti dai referenti di Sede, utilizzato per una prima verifica della funzionalità degli aspetti tecnici, e l'affinamento e il miglioramento della versione finale dello strumento attraverso la verifica della comprensibilità e chiarezza degli item.

Una domanda finale aggiuntiva a risposta aperta, "*Se crede, può usare lo spazio sottostante per esprimere dei commenti liberi e/o inviare eventuali segnalazioni*", è stata finalizzata a raccogliere eventuali osservazioni dei rispondenti. Le criticità evidenziate sono state discusse nel Gruppo di coordinamento e hanno portato alla riformulazione di alcuni item. Attraverso queste verifiche preliminari di validità di contenuto è stato possibile arrivare a definire lo strumento finale.

La gestione della rilevazione, pur articolata per Ateneo, è stata affidata al Gruppo di lavoro padovano, in costante contatto con le singole Sedi, responsabili delle comunicazioni personali e alle segnalazioni di inconvenienti o problematiche particolari, oltre che del monitoraggio della partecipazione dei propri docenti alla rilevazione, con la possibilità di intervenire *ad hoc* attraverso uno o più solleciti mirati, nelle forme ritenute più convenienti. Al fine di potenziare le motivazioni alla risposta, rendendo esplicito l'interesse degli Atenei partecipanti per i risultati dell'indagine, l'indirizzo email con l'invito alla compilazione inviato ai docenti è stato personalizzato e istituzionalizzato da ciascuna Sede con i riferimenti di ogni singolo Ateneo.

Inoltre, è stato definito un piano di comunicazione relativo alla gestione degli invii (prima email informativa circa la prossima apertura dell'indagine, le sue finalità e l'invito a partecipare da parte dei referenti di ciascun Ateneo; seconda email di invito alla compilazione contenente il link al questionario informatizzato; primo sollecito; monitoraggio e secondo sollecito mirato da parte delle singole Sedi; terzo sollecito).

Gli invii e i solleciti centralizzati sono stati gestiti dal Gruppo di lavoro padovano tramite *LimeSurvey*, mentre per i solleciti da parte delle singole Sedi il Gruppo ha predisposto, di volta in volta, le liste di coloro che non avevano ancora risposto all'indagine, e li ha fornite alle Sedi, in modo che gli Atenei potessero inviare comunicazioni personalizzate e tempestive per sollecitare la compilazione.

Il programma che gestisce il processo di rilevazione produce, come output conclusivi sia la matrice dei dati in formato trattabile con programmi automatici di elaborazione, sia prime sintesi statistiche univariate dei dati raccolti. Alla chiusura della fase di rilevazione, le matrici dei dati dell'indagine sono state ripulite dai questionari incompleti e messe a disposizione delle singole Sedi nello spazio Moodle condiviso, insieme a una prima tabulazione dei dati raccolti.

### **2.3. Integrazione delle fonti per l'analisi dei rispondenti e dei tassi di risposta**

I questionari completati sono stati complessivamente 4.289 (dei 7.278 somministrati). Le attività didattiche analizzate sono state 7.049 (delle potenziali 11.948). Il tasso di risposta è stato del 59%.

Per ciascuna Sede i dati d'indagine sono stati associati (mediante *record linkage* deterministico) ai dati di fonte amministrativa, pervenendo a un unico dataset depurato da tutte quelle informazioni che avrebbero potuto portare

all'identificazione dei rispondenti, al fine di preservarne la riservatezza. Inoltre, dall'aggregazione dei sette file di Sede è stato ricavato il dataset finale che costituirà la base informativa delle analisi nel seguito riportate e utilizzato per la validazione nazionale dello strumento d'indagine. Il dataset così ottenuto presenta le seguenti caratteristiche:

- **integrato**: i dati rilevati tramite questionario online sono stati associati (attraverso *record linkage*) ai dati di fonte amministrativa forniti dalle Sedi;
- **normalizzato**: nella parte in cui sono riportati i dati di fonte amministrativa si sono ricondotti i nomi delle variabili, le loro modalità e l'ordine in cui esse sono inserite, a una forma univoca;
- **anonimizzato**: non contiene informazioni che possano permettere l'identificazione del rispondente: sono state infatti censurate sia i dati personali (codici identificativi, email, token, nome dell'AD, ecc.), che le variabili che in qualche situazione di bassa numerosità avrebbero permesso comunque l'individuazione del rispondente. Queste ultime sono state in alcuni casi rielaborate attraverso classificazioni con un livello di dettaglio meno fine (in particolare: età in fascia d'età, settore scientifico didattico del docente e dell'attività didattica in aggregazione di settori).

Una prima visione d'insieme sui livelli di partecipazione all'indagine, e su eventuali distorsioni del campione di rispondenti rispetto alla popolazione di riferimento, è fornita in forma grafica dalla comparazione delle figure 2.2 e 2.4, in cui si utilizza la “piramide” per sesso, età e ruolo, rispettivamente del totale dei docenti appartenenti alla popolazione di riferimento e dei docenti che hanno risposto all'indagine.

In particolare, la fig. 2.2 presenta la distribuzione dei 7.278 docenti eligibili secondo le tre fondamentali caratteristiche “strutturali”: età, sesso e ruolo accademico. Si tratta di due istogrammi per età contrapposti, con i maschi a sinistra e le femmine a destra. Inoltre, per ciascuna età (da 30 a 75 anni) e ciascun sesso, si distingue anche il ruolo accademico del docente. È evidente l'anomalia della struttura della popolazione dei docenti universitari, con la netta predominanza della parte maschile: l'area sottesa dalla parte della “piramide” che rappresenta i docenti maschi è, infatti, complessivamente molto più ampia della parte che rappresenta la parte femminile del corpo docente. Il rapporto di mascolinità totale è pari a 150 maschi ogni 100 femmine. Man mano che l'età dei docenti cresce, questo rapporto mostra un crescente squilibrio per sesso, e questo deriva soprattutto dallo squilibrio osservato, a età via via crescenti, tra i professori ordinari.

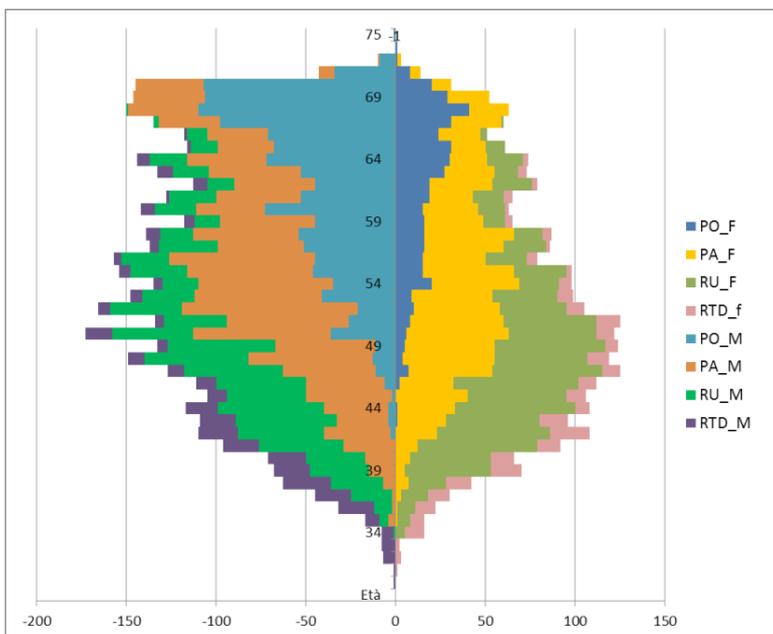


Fig. 2.2. Popolazione di riferimento: docenti per sesso, età e ruolo accademico

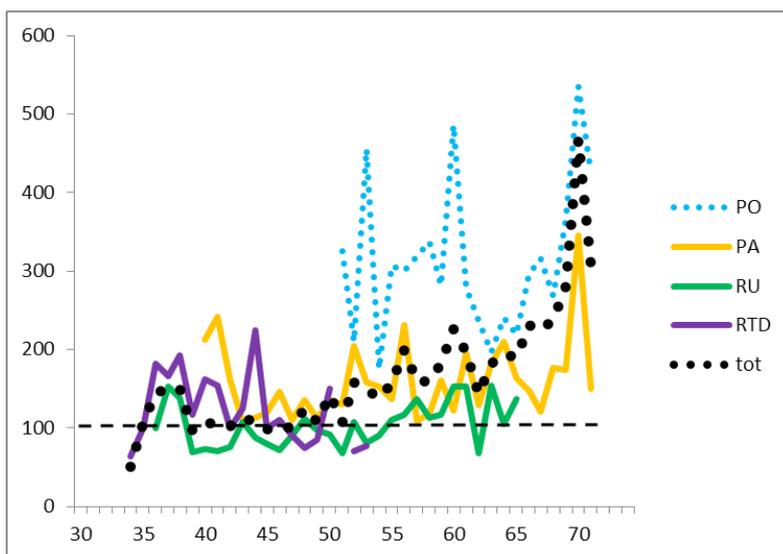


Fig. 2.3. Rapporto di mascolinità dei docenti coinvolti per età e ruolo accademico

Ciò che è intuibile dall'analisi della “piramide” è ancor meglio documentato in fig. 2.3, dove si descrive l'andamento del tasso di mascolinità per età e per ruolo. Prendendo come riferimento la linea tratteggiata che segnala la situazione di equilibrio tra i sessi (100 maschi ogni 100 femmine), si nota che i rapporti di mascolinità rappresentati sono generalmente superiori a 100, tranne che nel caso dei ricercatori (sia RU che RTD) che segnalano una più diffusa presenza di tassi posti sotto la linea di equilibrio, in cui cioè prevalgono le ricercatrici femmine sui maschi. Considerando i tassi di mascolinità medi per ruolo, cioè non tenendo conto dell'età dei docenti, si osservano i seguenti valori, decrescenti rispetto al ruolo: tra i professori ordinari o straordinari (PO) 303 maschi ogni 100 femmine; tra gli associati (PA) 149 maschi ogni 100 femmine; tra RTD 129 maschi ogni 100 femmine; solo tra RU si trova un rapporto medio favorevole alla componente femminile, con 94 maschi ogni 100 femmine.

La fig. 2.4 presenta, per il sottogruppo di 1875 rispondenti all'indagine, in parallelo a quanto svolto per il collettivo di riferimento, le strutture per età, sesso e ruolo.

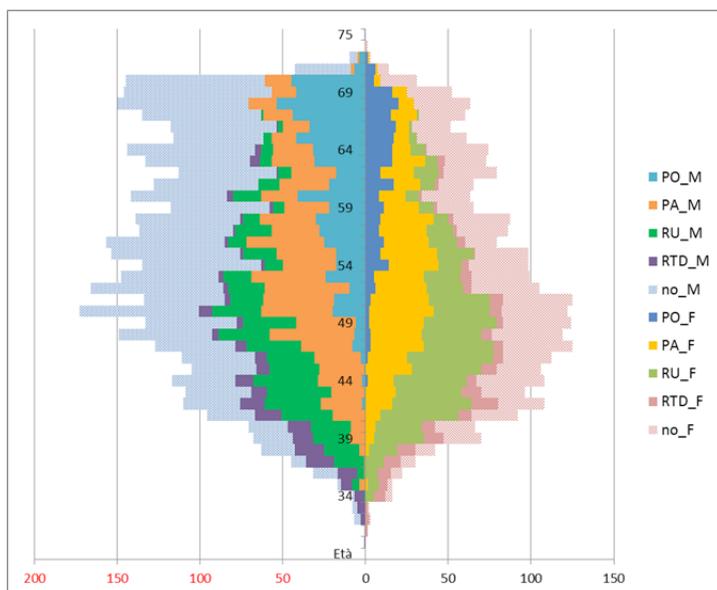


Fig. 2.4. Docenti rispondenti per sesso, età e ruolo accademico

Le aree esterne sfumate rappresentano i non rispondenti (rispettivamente maschi in azzurro a sinistra e femmine in rosa a destra). Come in fig. 2.2, i rispondenti sono anche qui classificati per età e per ruolo accademico. Diversamente da prima, però, la configurazione assunta dalla “piramide” dei

rispondenti è molto più equilibrata, pur permanendo una situazione di squilibrio nelle età più elevate.

La tab. 2.3 presenta il dettaglio numerico del confronto della struttura della popolazione e dei rispondenti con riferimento alle citate caratteristiche del docente (sesso, età, ruolo), oltre che all'incarico istituzionale eventualmente ricoperto, e riporta altresì i tassi specifici di risposta per le diverse categorie di rispondenti. Tra i docenti che hanno partecipato all'indagine troviamo in percentuali maggiori docenti femmine, RU e docenti via via più giovani. Non risulta invece significativa l'influenza dell'eventuale ruolo istituzionale ricoperto.

*Tab. 2.3. Popolazione di riferimento, rispondenti e tassi di risposta per caratteristiche del docente*

<i>Caratteristica del Docente</i>	<i>N. Docenti</i>	<i>% Docenti</i>	<i>N. Rispondenti</i>	<i>% Rispondenti</i>	<i>Tasso di risposta %</i>
<i>Sesso</i>					
Femmina	2.914	40,0	1.875	43,7	64,3
Maschio	4.364	60,0	2.414	56,3	55,3
<i>Ruolo</i>					
RTD (a/b)	660	9,1	415	9,7	62,9
RU	2.143	29,5	1.381	32,2	64,4
PA	2.674	36,8	1.581	36,9	59,1
PO	1.790	24,6	907	21,2	50,7
<i>Classe di età</i>					
30-45	1.636	22,5	1.119	26,1	68,4
46-60	3.630	49,9	2.191	51,1	60,4
61-70	1.937	26,6	954	22,2	49,3
oltre 70	72	1,0	23	0,5	31,0
n. d.	3	0,0	2	0,0	(66,7)
<i>Incarico istituzionale</i>					
Nessun incarico	5.953	89,0	3.444	88,9	57,9
Con incarico	732	11,0	430	11,1	58,7
Non disponibile	954	8,9	415	10,7	69,9
<i>Totale</i>	<i>7.278</i>	<i>100,0</i>	<i>4.289</i>	<i>100,0</i>	<i>58,9</i>

Tra parentesi sono riportati i tassi calcolati su meno di 5 casi.

Questa differente composizione influisce sui tassi di risposta calcolati nei sottogruppi definiti dalle caratteristiche sopra citate (ultima colonna di tab. 2.3); essi manifestano infatti una grande variabilità attorno al valore medio

di riferimento (58,9 rispondenti ogni 100 contattati). Si evidenzia una generalizzata maggior propensione alla partecipazione all'indagine delle docenti femmine, dei RU e dei docenti via via più giovani. Si va infatti dal 68,4 rispondenti su 100 docenti dai 30 ai 45 anni, ai 31 rispondenti su 100 docenti di età superiore ai 70 anni.

Queste evidenze ci informano della distorsione del collettivo su cui abbiamo la disponibilità dei dati di indagine rispetto all'intera popolazione di docenti universitari individuati come riferimento. Per ovviare a questo inconveniente, le analisi dei dati d'indagine potrebbero avvalersi di una procedura di ponderazione che restituisse il profilo originario della popolazione di riferimento di cui abbiamo notizia attraverso i dati d'archivio. Tuttavia, considerazioni circa il processo in atto di femminilizzazione e di ringiovanimento del corpo docente ha fatto propendere per una scelta diversa. Le analisi che seguiranno saranno infatti svolte su di un campione non statisticamente rappresentativo della popolazione degli Atenei partecipanti al momento della rilevazione, ma su di una loro pseudo-proiezione al futuro. E soprattutto, i risultati qui presentati sono da considerare rappresentativi di quel sottoinsieme del corpo docente più attento alle esigenze dell'innovazione della didattica e più interessato ai processi di miglioramento.

### *3. Il campione AsdUni: evidenze e indicatori di sintesi*

di Renata Clerici e Omar Paccagnella

#### **3.1. Analisi descrittive**

L'indagine *Didattica e Insegnamento in Università*, ha inteso sperimentare un protocollo di rilevazione in grado di delineare un quadro delle pratiche didattiche in uso nelle Università Italiane e definisca una classificazione dei docenti a partire dalle loro esperienze, opinioni, credenze e bisogni rispetto alle attività di insegnamento svolte nelle aule universitarie. Si è illustrato nel capitolo 2, come l'indagine svolta tra i docenti sia stata integrata con dati desunti dagli archivi amministrativi relativi ai docenti e all'offerta formativa erogata nelle diverse sedi universitarie. In questo modo è stato possibile cumulare un'ampia serie di informazioni di natura sia soggettiva che oggettiva sui docenti e sulle attività didattiche da essi svolte facendo luce sulle pratiche didattiche utilizzate nell'insegnamento adeguatamente qualificate per caratteristiche del docente, dell'attività didattica (tipo di corso di studio, anno di erogazione, numero di ore), e del contesto scientifico-didattico in cui l'attività è collocata e declinata.

##### *3.1.1. Pratiche didattiche*

La prima sezione del questionario d'indagine rileva dunque se una serie di pratiche d'insegnamento sono state utilizzate dal docente nello svolgimento delle specifiche attività didattiche che è chiamato dall'indagine ad analizzare (al massimo 2). Delle 11.948 attività proposte all'attenzione dei docenti si sono raccolte le notizie d'interesse nel 59% dei casi.

Tutti i 4.289 docenti che hanno partecipato all'indagine hanno analizzato le pratiche didattiche di almeno una delle attività didattiche da loro svolte: 2.760 docenti hanno risposto facendo riferimento a 2 attività, gli altri 1.529 ad una sola. In media ogni docente ha analizzato le pratiche didattiche riferi-

te a 1,6 insegnamenti. Complessivamente sono state analizzate 7049 attività didattiche. Per ciascuna di esse il docente ha considerato una lista di 10 pratiche, e ha indicato quelle da lui utilizzate in quello specifico insegnamento (tab. 3.1).

*Tab. 3.1. Utilizzo di pratiche didattiche nello svolgimento dell'insegnamento*

<i>Pratiche didattiche</i>	<i>% utilizzo</i>
1. Ho utilizzato modalità didattiche per coinvolgere attivamente gli studenti	86
2. Ho svolto parti di insegnamento in coordinamento con altri docenti del Corso di studio che trattano argomenti analoghi o complementari	46
3. Ho proposto contributi esterni durante le lezioni	41
4. Durante lo svolgimento dell'insegnamento ho monitorato gli apprendimenti degli studenti con modalità e/o prove specifiche	58
5. Ho valutato i risultati dell'apprendimento integrando prove di valutazione diverse	61
6. Ho modificato la mia didattica sulla base delle opinioni degli studenti degli anni precedenti	73
7. Ho utilizzato materiali didattici multimediali	67
8. Ho prodotto personalmente e/o faccio produrre da esperti collaboratori materiali didattici multimediali per fare lezione	45
9. Ho utilizzato piattaforme online non solo per inserire materiali e dispense per gli studenti ma anche nelle loro modalità avanzate	26
10. La mia attività di insegnamento contribuisce alla realizzazione di un percorso formativo integrato e ben strutturato	90

Questa panoramica evidenzia che i docenti mettono in campo modalità didattiche che favoriscano il coinvolgimento degli studenti (86%) tenendo conto dell'esperienza pregressa ed essendo disponibili a modifiche suggerire dagli studenti (73%); vengono utilizzati materiali multimediali (67%) e valutati gli apprendimenti con una pluralità di forme (61%), in molti casi anche con un monitoraggio in itinere (58%). In meno della metà dei casi l'insegnamento è svolto in coordinamento con altri (46%), vengono prodotti ad hoc materiali didattici multimediali (45%), vengono proposti contributi esterni (41%). L'utilizzo avanzato delle piattaforme per l'e-learning è scarsamente diffuso (26%). I docenti ritengono comunque che il loro insegnamento si collochi in modo integrato in un percorso formativo ben strutturato (90%). Le analisi disaggregate per Ateneo mostrano poi che le situazioni locali non

presentano sostanziali difformità rispetto a una rappresentazione generale del modo di realizzare la didattica nell'università italiana.

### 3.1.2. Credenze e bisogni

La seconda sezione del questionario rileva una serie di opinioni e atteggiamenti dei rispondenti rispetto al modo in cui essi interpretano il loro essere docenti universitari. In pagine separate il questionario elettronico d'indagine propone al docente gli item attinenti alle varie dimensioni d'interesse; in tab. 3.2 vengono presentati i risultati complessivi relativi ai gruppi di item associati a tali dimensioni conoscitive:

- a. Passione per la didattica
- b. Passione per la ricerca
- c. Metodologie didattiche
- d. Metodologie valutative
- e. Trasmissione della conoscenza teorica
- f. Focus su bisogni degli studenti
- g. Riflessione e miglioramento

Tab. 3.2. Credenze e bisogni: dimensioni e indici statistici

ITEM	Mediana	Media	Dev. Stand
<i>1) Passione per la didattica</i>			
B10. Nutro per l'insegnamento una grande passione	6	6,2	1,1
B11. Insegnare mi dà una grande soddisfazione personale	6	5,9	1,3
B12. La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che insegno	5	5,0	1,6
<i>2) Passione per la ricerca</i>			
B30. Nutro per la ricerca una grande passione	7	6,5	0,9
B31. Fare ricerca mi dà una grande soddisfazione personale	7	6,3	1,1
B32. La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che faccio ricerca	6	5,7	1,5
<i>3) Metodologie didattiche</i>			
B13. I metodi di insegnamento attivi stimolano l'apprendimento molto di più della sola lezione frontale	6	5,7	1,4

Segue Tab. 3.2.

B14. L'apprendimento è un processo che coinvolge lo studente non solo come singolo, ma anche nell'interazione con altri studenti	6	5,7	1,3
B15. L'uso delle tecnologie più avanzate nella didattica favorisce l'apprendimento degli studenti, coinvolgendoli e motivandoli	5	4,6	1,6
B16. È opportuno personalizzare la didattica in funzione dei bisogni formativi dei singoli studenti	5	4,8	1,6
<hr/>			
<i>4) Metodologie valutative</i>			
B17. È opportuno usare molteplici prove di valutazione, realizzate in tempi diversi del corso	5	4,4	1,7
B18. È importante includere nella valutazione degli apprendimenti forme di autovalutazione da parte degli studenti	4	4,3	1,8
B19. È importante includere nella valutazione degli apprendimenti forme di valutazione reciproca tra studenti	4	3,7	1,8
<hr/>			
<i>5) Trasmissione della conoscenza teorica</i>			
B20. Proporre l'insegnamento in lingua veicolare è un valore aggiunto per trasmettere i contenuti dell'attività didattica	4	4,1	2,1
B21. Nell'insegnamento è fondamentale trasmettere conoscenze teoriche	6	6,0	1,2
B22. Nell'insegnamento è fondamentale creare le condizioni necessarie per applicare conoscenze teoriche	7	6,3	1,0
<hr/>			
<i>6) Focus su bisogni degli studenti</i>			
B23. Vorrei rendere più coerente gli elementi del programma (syllabus) rispetto ai risultati di apprendimento che gli studenti dovrebbero raggiungere	5	4,6	1,6
B24. Vorrei adeguare maggiormente la mia proposta didattica in base ai bisogni formativi degli studenti	5	4,8	1,6
B25. Vorrei acquisire più strumenti valutativi che mi diano maggiori indicazioni sulla qualità dell'apprendimento degli studenti	5	4,6	1,7
<hr/>			
<i>7) Riflessione e miglioramento</i>			
B26. Sarebbe utile avere a disposizione consulenti esperti di didattica a cui potersi riferire	4	4,0	2,0
B27. Avrei interesse a partecipare a seminari formativi su tematiche didattiche	4	4,2	2,1

B28. Avrei interesse a partecipare a momenti di scambio con colleghi anche di altre discipline in cui condividere modalità efficaci di insegnamento	5	4,9	1,8
B29. Sento la necessità di un supporto metodologico per integrare opportunamente nella didattica le tecnologie avanzate	4	3,8	2,0

I rispondenti si dichiarano, nella stragrande maggioranza, “molto appassionati” al loro lavoro, sia per quanto attiene la loro funzione di docenti che, ancor più, di ricercatori (cfr. tab. 3.2 Item B10-B12 e B30-B32). Sono meno propensi a descriversi “solo” come insegnanti, o “solo” come ricercatori: le due dimensioni di ruolo tendono piuttosto a integrarsi e convergere, con alti livelli di correlazione tra i due gruppi di quesiti. Le distribuzioni delle risposte, pur utilizzando l’intera gamma dei valori della scala proposta (da 1 a 7), si presentano asimmetriche, con valori mediani tra 5 e 7.

I quesiti che rilevano le opinioni sulle metodologie didattiche innovative (tab. 3.2 Item B13-B16) presentano distribuzioni simili, ma la loro dispersione (sia in termini di deviazione standard che di scarto interquartile) risulta più pronunciata.

Gli item che rilevano le opinioni rispetto all’opportunità di utilizzare differenti approcci valutativi (tab. 3.2 Item B17-B19) hanno distribuzioni più simmetriche, con indicatori di centralità posizionati su valori meno elevati della scala utilizzata (attorno a 4).

Sia la componente teorica che quella pratico/applicativa sono riconosciute come fondamentali nell’insegnamento, mentre l’uso della lingua veicolare non è da tutti considerato un elemento necessario della sua qualità (tab. 3.2 Item B20-B22).

Le intenzioni di miglioramento dell’insegnamento rispetto ai bisogni degli studenti sono presenti a livello medio-alto (attorno a 5), ma esiste anche una certa variabilità tra i vari punti di vista (tab. 3.2 Item B23-B25).

La massima variabilità nelle opinioni dei docenti riguarda le modalità con cui migliorare le proprie capacità didattiche (tab. 3.2 Item B26-B29).

### 3.1.3. *Innovazioni, criticità, supporto richiesto e interesse a collaborare*

La terza sezione dello strumento di rilevazione è formata da quesiti a risposta aperta; le risposte raccolte sono state sottoposte ad analisi del contenuto prima di potere essere trattate mediante analisi statistica.

I quesiti relativi alle eventuali innovazioni proposte nell’insegnamento (*Quali sono le innovazioni che attua nella Sua attività didattica?*), alle critici-

tà incontrate nell'azione didattica (*Quali criticità percepisce rispetto alla Sua azione didattica?*), al supporto futuro all'azione didattica (*Che tipo di supporto potrebbe servirLe per il futuro miglioramento della Sua azione didattica?*), hanno raccolto un numero veramente elevato e inaspettato di risposte (circa tremila ciascuno, cfr. tab. 3.3). Anche la richiesta di commenti liberi (*Se crede, può usare lo spazio sottostante per esprimere dei commenti liberi e/o inviare eventuali segnalazioni*) raccoglie un numero consistente di risposte (quasi un migliaio).

Tab. 3.3. Rispondenti (4.289 = 100) che hanno compilato i quesiti a risposta libera

<i>Quesiti a risposta libera</i>	<i>Tasso % di risposta</i>	<i>N. Risposte</i>
1. Quali sono le innovazioni che attua nella Sua attività didattica?	71%	3.029
2. Quali criticità percepisce rispetto alla Sua azione didattica?	71%	3.058
3. Che tipo di supporto potrebbe servirLe per il futuro miglioramento della Sua azione didattica?	66%	2.836
4. Se crede, può usare lo spazio sottostante per esprimere dei commenti liberi e/o inviare eventuali segnalazioni	23%	971

In fig. 3.1 sono presentate le categorie concettuali emerse dall'analisi del contenuto delle libere risposte raccolte.

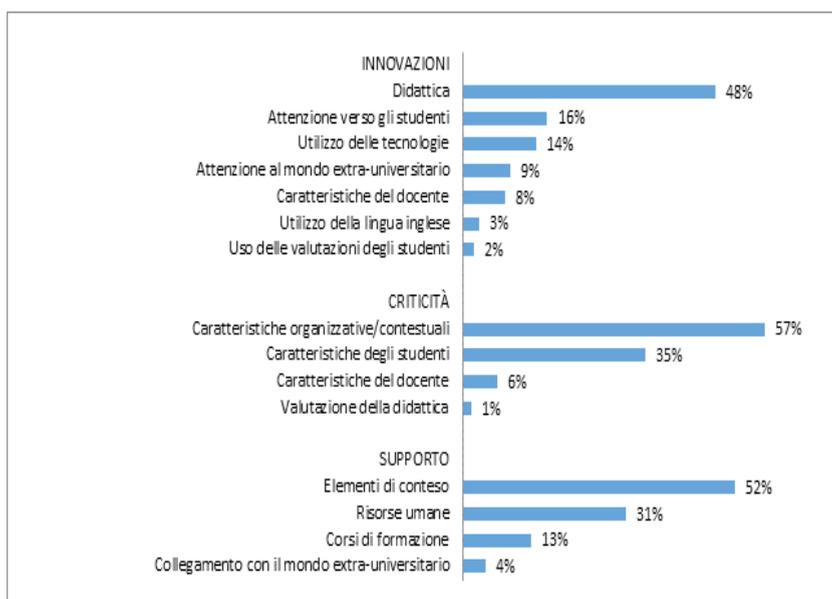


Fig. 3.1. Innovazioni, criticità e supporto (risposte multiple)

Il questionario si chiude con una domanda sull'interesse del rispondente ad essere eventualmente ricontattato sui temi d'indagine. Oltre il 60% dei docenti si è detto interessato ad essere eventualmente ricontattato, ulteriore evidenza dell'attivo coinvolgimento di un consistente gruppo di docenti nelle problematiche della didattica universitaria.

### **3.2. Indicatori sintetici e loro utilizzo nella segmentazione del corpo docente**

L'indagine ASDUNI ha svolto un duplice ruolo. Da una parte ha attivato un processo di riflessione tra i docenti coinvolti, dall'altra ha individuato nei docenti propensioni ed esigenze differenti, nonché diversi livelli e tipologie di capacità didattiche: questa eterogeneità è stata utilizzata per classificare il corpo docente in gruppi omogenei, sulla base di specifiche combinazioni dei livelli di sei indicatori sintetici<sup>1</sup>.

Inizialmente, a partire dagli item presenti nel questionario d'indagine sono stati ricavati 5 indicatori: due di essi prendono spunto dalla sezione delle pratiche didattiche, due dalla sezione delle credenze e bisogni del docente e uno dalla sezione finale. Successivamente è stato aggiunto un sesto indicatore ottenuto però al di fuori del questionario ASDUNI. Più precisamente:

1. *Interesse*: indicatore ottenuto dalla sezione del questionario relativa a credenze e bisogni riguardanti le opportunità di miglioramento del proprio insegnamento (cfr. tab. 3.2 Item B26-B29, dimensione "Riflessione e miglioramento"). Le analisi di validazione illustrate nel capitolo 4 di questo volume evidenziano elevate proprietà di affidabilità di questa dimensione e validità dei costrutti, tali da giustificarne un opportuno utilizzo. L'indicatore di "Interesse" viene quindi costruito a partire da una analisi fattoriale (Metodo di estrazione: componenti principali) applicata ai soli 4 item della dimensione: il principale fattore individuato spiega infatti poco meno del 73% della varianza ed è fortemente associato a tutti e quattro gli item, ma in particolare al quesito B27 ("Avrei interesse a partecipare a seminari formativi su tematiche didattiche"). Tale indicatore viene suc-

1. Ciascun Ateneo ha potuto utilizzare questi cluster di docenti nel modo che riteneva più opportuno sulla base delle proprie peculiarità, regolamenti e organizzazioni interne, eventualmente sfruttando anche l'esperienza dell'Università di Padova che, nell'ambito del progetto PRODID, ha posto in essere una fase qualitativa dell'indagine tra i propri docenti a partire da una classificazione analoga.

cessivamente sintetizzato da un punteggio fattoriale standardizzato (di media 0 e di deviazione standard 1) da applicare a ciascun docente che abbia risposto a tutti e quattro gli item considerati. L'indicatore "Interesse" viene quindi espresso mediante una classificazione in cinque livelli di questo punteggio: basso (valori fino a -1), medio basso (da -1 a -0,5), medio (da -0,5 a 0,5), medio alto (da 0,5 a 1), alto (valori superiori a 1). La suddivisione dei docenti nei diversi livelli risulta quindi essere: basso (21%), medio-basso (11%), medio (34%), medio-alto (14%), alto (20%). Da questi risultati emerge come circa un terzo dei docenti-rispondenti mostri un interesse alto o medio-alto per attività che sviluppino le competenze didattiche. La quota dei docenti con livello di interesse più elevato risulta superiore tra le donne, i ricercatori universitari e chi ricopre incarichi istituzionali.

2. *Esigenza di supporto*: indicatore ottenuto dalla sezione relativa a credenze e bisogni relativi all'esigenza di corrispondere ai bisogni degli studenti (cfr. tab. 3.2 Item B23-B25, dimensione "Focus su bisogni degli studenti"). Anche questa dimensione ha evidenziato notevoli proprietà di affidabilità (si veda capitolo 4), che ne supportano quindi la sua adozione. Tale indicatore viene costruito in modo assolutamente analogo al precedente indicatore di "Interesse", a partire cioè da un punteggio fattoriale standardizzato ottenuto da una analisi fattoriale (Metodo di estrazione: componenti principali) applicata ai soli item della dimensione in oggetto. Il fattore individuato, che spiega poco più del 73% della varianza, viene denominato "Esigenza di supporto", poiché è fortemente associato a tutti gli item, sostanzialmente in ugual misura. Adottando quindi le stesse definizioni e soglie dell'indicatore "Interesse", l'indicatore "Esigenza di supporto" viene espresso mediante una classificazione in cinque livelli a partire da punteggio standardizzato (di media 0 e di deviazione standard 1), associato a ciascuna unità statistica: basso (16,5%), medio-basso (10%), medio (42,5%), medio-alto (17%), alto (14%). Oltre il 30% dei docenti-rispondenti evidenzia quindi una esigenza di supporto alta o medio-alta. Questa proporzione non varia molto al variare delle caratteristiche del docente, anche se disaggregando per età e ruolo accademico emerge un risultato interessante: più elevata l'età e la posizione in ruolo, maggiore risulta l'attenzione ai bisogni degli studenti e il desiderio di farvi fronte.
3. *Esperienza metodologico/valutativa*: indicatore ottenuto dalla sezione relativa alle pratiche didattiche. Esso è espresso mediante la somma delle risposte positive ai quesiti da 1 a 6 di Tabella 3.1 (valor medio pari a 3,75). Emerge, tuttavia, una associazione positiva piuttosto chiara fra il

livello di interesse (e/o di esigenza di supporto) e il valor medio di tale indice.

4. *Esperienza tecnologica*: indicatore ottenuto dalla sezione del questionario relativa alle pratiche utilizzate nell'azione didattica. Esso è espresso mediante la somma delle risposte positive ai quesiti da 7 a 9 di tab. 3.1 (valor medio pari a 1,46). In modo analogo a quanto sottolineato per l'indicatore di *Esperienza metodologico/valutativa*, appare una relazione positiva fra il livello di interesse (e/o di esigenza di supporto) e il valor medio dell'indice di *Esperienza tecnologica*.
5. *Disponibilità al contatto*: indicatore ottenuto dal quesito finale del questionario, espresso mediante una classificazione a due livelli: disponibile (62%) e non disponibile (38%). Questa disponibilità appare associata sia al livello di interesse, sia al livello di esigenza di supporto: più basso è tale livello, più scarsa (tra questi docenti) è la disponibilità ad essere ricontattati. Al contrario, al crescere del livello cresce anche la disponibilità, con percentuali che raggiungono 80% ed oltre nel caso di alto interesse o alta esigenza di supporto.
6. *Livello di soddisfazione degli studenti*: indicatore ottenuto dai dati amministrativi forniti dagli Atenei. Si tratta di informazioni raccolte mediante l'indagine sulle opinioni degli studenti, con particolare riferimento a due item: "Il docente riesce a stimolare/motivare l'interesse" e "Il docente espone gli argomenti in modo chiaro", che validazioni precedentemente svolte (Bassi *et al.*, 2018) hanno indicato come elementi osservati della dimensione latente che sintetizza la soddisfazione degli studenti in termini di "efficacia dell'azione didattica" del docente. L'indicatore è espresso mediante una classificazione in tre livelli: basso (9%), medio (38%), alto (53%). Esso è ottenuto a partire dal valore mediano delle valutazioni rispetto a ciascun item e ciascuna attività.

Sulla base dei livelli assunti dai citati indicatori è stata quindi ricavata una classificazione finale dei docenti rispondenti, riportata in tab. 3.4. Poco meno del 6% di essi viene definita con una *solida expertise ed elevato interesse*. Si tratta di una categoria di docenti caratterizzati da:

- a. Disponibilità al contatto.
- b. Interesse alto o medio-alto.
- c. Esperienza tecnologica elevata.
- d. Esperienza metodologico/valutativa elevata.
- e. Livello di Soddisfazione degli studenti alto.

Circa il 23% dei docenti compone il gruppo avente una *solida expertise*, definito come:

- a. Non già nella categoria 1.
- b. Esperienza tecnologica elevata.
- c. Esperienza metodologico/valutativa elevata.
- d. Livello di Soddisfazione degli studenti alto o medio.

Il gruppo di docenti più numeroso (quasi il 40% del totale) denota un *elevato interesse ed esigenze di supporto*, così definito in base a:

- a. Non già nella categoria 1.
- b. Non già nella categoria 2.
- c. Interesse alto, medio-alto o medio.
- d. Esigenza di supporto nell'organizzazione della didattica alta, medio-alta o media.

La quarta categoria raggruppa i docenti che evidenziano comunque una *disponibilità al coinvolgimento* (14% circa di essi), se non già classificati in una delle precedenti categorie. Il gruppo finale invece è composto da docenti con una *indisponibilità al coinvolgimento* (18% circa), se non già classificati in una delle precedenti categorie.

Per ciascuna di queste cinque categorie è stata anche indicata la proporzione di docenti di recente ingresso (definiti come docenti di età fino a 45 anni e avente un ruolo di Ricercatore di tipo A o di tipo B). È interessante notare come questa proporzione sia piuttosto omogenea tra gruppi, con un valore leggermente superiore nell'ambito del gruppo avente una *solida expertise*.

Tab. 3.4. *Classificazione finale dei docenti per expertise, bisogni ed interesse*

Classificazione	N. (%)	<i>di cui recente ingresso N. (% nel gruppo)</i>
1) Solida expertise ed elevato interesse	246 (5,7%)	14 (5,7%)
2) Solida expertise	982 (22,9%)	66 (6,7%)
3) Elevato interesse ed esigenze di supporto	1.700 (39,6%)	106 (6,2%)
4) Disponibilità al coinvolgimento	600 (14,0%)	36 (6,0%)
5) Indisponibilità al coinvolgimento	761 (17,8%)	48 (6,3%)
Totale	4.289 (100,0%)	270 (6,3%)

## 4. Validazione dello strumento

di Omar Paccagnella

### 4.1. Oggetto della validazione

Si è detto nei capitoli precedenti come il questionario d'indagine ASDUNI si componga di due sezioni in cui vengono proposte batterie di domande a risposta chiusa, più una sezione finale che raccoglie esperienze didattiche dei docenti mediante delle domande a risposta aperta.

La prima sezione raccoglie informazioni sulla realizzazione (o meno) di un insieme piuttosto eterogeneo di pratiche d'insegnamento per mezzo di una scala di risposta binaria (Sì/No), pratiche che difficilmente sosterrebbero a un numero limitato di particolari costrutti latenti comuni. Alcuni Atenei hanno inoltre aggiunto alcune specifici quesiti, il cui scopo era di cogliere una serie di caratterizzazioni e comportamenti didattici prettamente locali. Per tali motivi, questa sezione del questionario non sarà oggetto di validazione.

La seconda sezione del questionario rileva invece un insieme di opinioni e atteggiamenti dei docenti rispetto al modo in cui essi interpretano il loro essere docenti universitari, per mezzo di una scala Likert a 7 modalità (1 = "Del tutto in disaccordo"; 7 = "Del tutto d'accordo"). La tab. A\_4.1 (vedi Allegato 2) ripropone l'elenco delle 23 domande che compongono questa sezione del questionario, a cui viene associato il numero di risposte complessivamente valide per ciascuna di esse e le dimensioni di interesse nella costruzione *originaria* dello strumento<sup>1</sup>. Per tutti gli item la proporzione di valori mancanti è inferiore a 0,5%, a differenza del quesito B20

1. Si rimanda al capitolo 1 di questo volume per approfondimenti sul framework teorico di queste dimensioni e al capitolo 3 per alcune analisi descrittive ed indicatori di sintesi delle risposte raccolte.

(*Proporre l'insegnamento in lingua veicolare è un valore aggiunto per trasmettere i contenuti dell'attività didattica*), in cui tale quota raggiunge il valore di 12,5% circa. Vista l'esiguità delle mancate risposte, non è stato ritenuto opportuno operare alcuna imputazione dei valori mancanti. Tuttavia, una differenza così evidente nel numero di risposte valide tra la domanda B20 e il resto del questionario evidenzia la necessità di una particolare attenzione del comportamento specifico di questo item nel processo di validazione dell'intero strumento.

Le dimensioni ipotizzate in sede di costruzione dello strumento sono ben sette, segno che l'interesse dei ricercatori non è rivolto verso un unico costrutto, bensì ad una pluralità di domini che compongono l'eterogeneo universo delle credenze, bisogni e passioni di un docente. Difatti, in base al framework di riferimento (cfr. capitolo 1), le "metodologie didattiche", le "metodologie valutative" e la "trasmissione della conoscenza teorica" sottendono al costrutto delle *credenze*, mentre il "focus sui bisogni degli studenti" e la "riflessione e miglioramento" si indirizzano verso il costrutto dei *bisogni* del docente. Completano il tutto due *passioni*, che assumono ruoli fondamentali nella vita di un docente, vale a dire la "passione per la didattica" e la "passione per la ricerca".

Oggetto di questo capitolo sarà quindi la validazione di questa specifica sezione del questionario. Sia per questioni di numerosità campionaria di singoli Atenei, sia perché lo stesso strumento è stato somministrato nella stessa forma in tutte le sedi coinvolte, le analisi di validazione verranno svolte considerando il campione complessivo di risposte.

#### *4.1.1. Protocollo di validazione*

La validazione dello strumento seguirà la tipica procedura adottata dalla letteratura psicometrica (De Vellis, 2017). In particolare, verranno verificati due concetti chiave nel processo di costruzione di una scala di misura, vale a dire le proprietà di validità (*validity*) e affidabilità (*reliability*).

Una scala è valida se ciò che viene misurato effettivamente coincide con il costrutto teorico per cui è stato disegnato il questionario. L'analisi fattoriale è la soluzione più adatta per questo tipo di studio.

L'affidabilità misura invece il livello di accuratezza dello strumento, i cui item devono cioè misurare sempre ed allo stesso modo la stessa entità (il processo di misurazione non è quindi inficiato da errori casuali). Una scala è affidabile se gli item che la compongono sono correlati tra loro; il coefficiente di correlazione di Pearson è la misura solitamente adottata per verificare il grado di associazione tra i vari item presi due a due (*inter-item correlation*),

anche se Gadermann *et al.* (2012) suggeriscono nel caso di scale ordinali l'utilizzo di correlazioni policoriche. Allo stesso tempo, è molto informativa anche l'analisi del grado di correlazione tra item e la scala nel suo complesso (correlazione *item-to-total*), dove cioè il singolo item viene messo in relazione al totale della scala escluso l'item stesso: un quesito che presenta un valore elevato di questo indice (indicativamente superiore a 0,5) risulta essere molto coerente al resto della scala.

La verifica dell'affidabilità interna prosegue con l'analisi di alcuni indici statistici che valutano la scala nel suo complesso. Il coefficiente  $\alpha$  (Cronbach, 1951) è l'indice storicamente adottato questo tipo di valutazione. Può essere definito come la misura della parte di varianza totale della scala attribuibile al fenomeno oggetto dell'analisi e condivisa dagli item. Assume un valore compreso tra 0 e 1, dove valori prossimi a 0 indicano uno scarso livello di affidabilità della scala e valori prossimi a 1 un elevato livello di affidabilità<sup>2</sup>. Tuttavia, una parte della letteratura psicometrica critica fortemente l'utilizzo di questo indice, sia per vari motivi di carattere metodologico sia per problemi di natura applicativa (Sijtsma, 2009; Dunn *et al.*, 2014); tra questi, si sottolinea in particolare il fatto che il coefficiente  $\alpha$  sottostimi il vero livello di affidabilità della scala (Sijtsma, 2009). È perciò utile affiancare al calcolo del coefficiente  $\alpha$  anche altre misure di affidabilità, basate in particolare su tecniche di tipo *split-half*, come il coefficiente di predizione di Spearman-Brown o l'indice *G* di Guttman: la scala viene suddivisa in due gruppi omogenei di quesiti e l'indicatore è una funzione del coefficiente di correlazione tra i punteggi totali dei due sottogruppi di item (Spearman-Brown) o delle varianze di questi sottogruppi (Guttman). Valori di queste misure prossime all'unità indicano alti livelli di affidabilità.

Un'altra procedura che segue la logica dello *split-half* completa la batteria di misure per la verifica dell'affidabilità interna di una scala. Si tratta della procedura *split-half sample*, nella quale il campione di rispondenti viene casualmente diviso in due gruppi omogenei. A livello di ogni singolo item si verifica se ciascun indice si comporta nello stesso modo nei due sotto-campioni creati.

2. La letteratura non è uniforme nell'indicazione di valori soglia per identificare un buon livello di affidabilità, anche se Nunnally (1978) indica 0,70 come valore minimo accettabile.

## 4.2. Affidabilità della scala nel suo complesso

La matrice di correlazione policorica tra i punteggi dei 23 item considerati (tab. 4.2) evidenzia un elevato grado di associazione positiva tra diversi item, ma non fra tutti. Questo risultato può essere una prima evidenza del fatto che più costrutti vengono scandagliati dal questionario ASDUNI ed esiste una coerenza interna dentro ciascuna di queste sottoscale (che verrà analizzata con maggior dettaglio nel paragrafo 4.4). Tuttavia, va allo stesso tempo segnalato come sia il quesito B16 (*È opportuno personalizzare la didattica in funzione dei bisogni formativi dei singoli studenti*), sia il quesito B20 (*Proporre l'insegnamento in lingua veicolare è un valore aggiunto per trasmettere i contenuti dell'attività didattica*) mostrino delle correlazioni piuttosto basse rispetto a qualsiasi altro item considerato.

Una conferma di questi risultati emerge dall'analisi delle correlazioni *item-to-total* riportate in tab. A\_4.3 (vedi Allegato 2): nel complesso queste misure non sono particolarmente elevate, ma per alcuni item si possono essere osservare dei valori decisamente ridotti, come ad esempio per il quesito B21 (*Nell'insegnamento è fondamentale trasmettere conoscenze teoriche*) o gli item legati alle "passioni".

Per questi motivi, si ritiene opportuno verificare l'affidabilità interna della scala nei singoli costrutti descritti sinteticamente nel paragrafo 4.1 e nel dettaglio nei capitoli 2 e 3. Tuttavia, prima di procedere, diventa doverosa un'analisi della validità degli stessi costrutti.

## 4.3. Validità del costrutto

L'analisi fattoriale è un approccio adatto per verificare la presenza di fattori latenti che descrivono il fenomeno misurato, nonché verificare la dimensionalità della scala stessa. La tab. 4.4 riporta i risultati dell'analisi fattoriale condotta su tutti gli item del questionario, ottenuta con il metodo delle componenti principali e rotazione *Promax*. La scelta finale ricade su sette componenti (tutte presentano un autovalore maggiore dell'unità), che complessivamente spiegano circa il 70% della variabilità.

Si può innanzitutto notare come non emerga una componente che, da sola, sia in grado di descrivere la maggior parte della variabilità. Inoltre, dall'analisi della matrice dei pesi fattoriali ruotati è possibile constatare come diversi item presentino dei punteggi elevati e valori di unicità molto bassi o comunque contenuti. Fanno eccezione solamente gli item B16 (*È opportuno personalizzare la didattica in funzione dei bisogni formativi dei singoli studenti*)

e, soprattutto, B20 (*Proporre l'insegnamento in lingua veicolare è un valore aggiunto per trasmettere i contenuti dell'attività didattica*), le cui criticità erano già emerse nel paragrafo 4.2. Dai risultati dell'analisi fattoriale (tab. 4.4) emerge inoltre con assoluta chiarezza la coerenza dei fattori estratti con le dimensioni originariamente ipotizzate dalla già citata tab. 4.2 che riporta le correlazioni policoriche tra gli item del questionario: il primo fattore (che raccoglie circa il 28% della variabilità totale) è costituito proprio dai quattro item che nella costruzione del questionario dovevano raccogliere la dimensione della “riflessione e miglioramento” del docente; in modo analogo il quarto fattore esprime il “focus su bisogni degli studenti”, mentre il quinto ed il sesto fattore descrivono la “passione per la didattica” e la “passione per la ricerca”, rispettivamente. Si nota una fortissima coerenza fra la composizione dei fattori e costrutti originali anche per le altre dimensioni. Solamente i già evidenziati item B16 e B20 farebbero parte della dimensione “metodologie valutative” anziché “metodologie didattiche” e “trasmissione della conoscenza teorica”, rispettivamente. Questi risultati, nonché la composizione dei diversi fattori, vengono confermati sia elaborando un'analisi fattoriale partendo da una matrice di correlazione policorica, sia eliminando gli item B16 e B20 dalla stima.

Le principali conclusioni che si possono trarre da queste analisi fattoriali sono quindi:

- la scala a 23 item non è, come atteso, unidimensionale, bensì è riconducibile a sette diverse componenti che ripropongono quasi integralmente le dimensioni originarie dello strumento;
- non esiste una dimensione preponderante per spiegare le credenze, i bisogni e le passioni del docente, anche se “riflessione e miglioramento” si è rivelata come la dimensione più importante nello spiegare la variabilità complessiva;
- la dimensione della “trasmissione della conoscenza teorica” emerge come la più problematica: essa spiega meno del 5% della variabilità complessiva e, nella sua versione originaria, è composta da una domanda (B20 - proporre l'insegnamento in lingua inglese) particolarmente critica.

Tab. 4.2. Matrice delle correlazioni policoriche tra tutti gli item del questionario

	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22	B23	B24	B25	B26	B27	B28	B29	B30	B31	B32	
B10	1																							
B11	0,830	1																						
B12	0,580	0,584	1																					
B13	0,215	0,228	0,164	1																				
B14	0,294	0,298	0,206	0,715	1																			
B15	0,198	0,223	0,161	0,520	0,523	1																		
B16	0,290	0,283	0,228	0,360	0,447	0,426	1																	
B17	0,188	0,181	0,173	0,399	0,400	0,353	0,399	1																
B18	0,184	0,177	0,138	0,400	0,418	0,382	0,400	0,542	1															
B19	0,112	0,126	0,120	0,373	0,434	0,375	0,389	0,481	0,694	1														
B20	0,057	0,075	0,025	0,235	0,241	0,349	0,241	0,255	0,285	0,311	1													
B21	0,225	0,207	0,140	0,067	0,116	0,037	0,085	0,079	0,056	0,011	0,097	1												
B22	0,307	0,308	0,192	0,301	0,292	0,194	0,211	0,197	0,208	0,127	0,172	0,614	1											
B23	0,133	0,134	0,157	0,294	0,288	0,322	0,292	0,273	0,301	0,313	0,224	0,092	0,224	1										
B24	0,175	0,189	0,169	0,316	0,298	0,329	0,370	0,274	0,304	0,295	0,198	0,071	0,212	0,713	1									
B25	0,147	0,170	0,174	0,311	0,309	0,378	0,305	0,344	0,397	0,375	0,249	0,044	0,169	0,573	0,625	1								
B26	-0,010	0,028	0,041	0,322	0,274	0,357	0,222	0,263	0,351	0,359	0,288	-0,024	0,089	0,382	0,400	0,548	1							
B27	0,078	0,109	0,107	0,326	0,291	0,367	0,257	0,273	0,348	0,357	0,262	-0,038	0,129	0,368	0,396	0,516	0,820	1						
B28	0,221	0,225	0,172	0,354	0,369	0,367	0,322	0,316	0,369	0,370	0,235	0,067	0,205	0,396	0,407	0,494	0,617	0,733	1					
B29	0,059	0,109	0,146	0,304	0,285	0,476	0,257	0,286	0,335	0,363	0,268	-0,030	0,092	0,410	0,400	0,525	0,658	0,689	0,604	1				
B30	0,350	0,290	0,117	0,193	0,219	0,141	0,161	0,122	0,121	0,068	0,176	0,286	0,305	0,121	0,148	0,104	-0,023	0,014	0,116	-0,006	1			
B31	0,277	0,326	0,117	0,180	0,203	0,136	0,147	0,113	0,098	0,052	0,152	0,257	0,285	0,106	0,134	0,089	-0,019	0,003	0,093	0,004	0,871	1		
B32	0,053	0,089	0,125	0,125	0,133	0,109	0,096	0,066	0,074	0,080	0,181	0,178	0,181	0,095	0,097	0,093	0,016	0,022	0,054	0,041	0,695	0,657	1	

Tab. 4.4. Risultati dell'analisi fattoriale considerando tutti gli item del questionario

<i>Componente</i>	<i>Autovalore</i>	<i>Varianza spiegata (%)</i>	<i>Varianza spiegata cumulata (%)</i>
1. Riflessione e miglioramento	6,478	28,16	28,16
2. Metodologie valutative	2,906	12,63	40,80
3. Metodologie didattiche	1,750	7,61	48,40
4. Focus su bisogni degli studenti	1,561	6,79	55,19
5. Passione per la didattica	1,185	5,15	60,34
6. Passione per la ricerca	1,139	4,95	65,30
7. Trasmissione della conoscenza teorica	1,006	4,37	69,67
8.	0,838	3,64	73,32
...	...	...	...

<i>Item</i>	<i>Fattore</i>							<i>Unicità</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	
B10					0,876			0,198
B11					0,882			0,195
B12					0,792			0,399
B13			0,917					0,242
B14			0,875					0,246
B15			0,638					0,434
B16		0,369						0,552
B17		0,737						0,436
B18		0,884						0,272
B19		0,871						0,292
B20		0,392						0,700
B21							0,897	0,216
B22							0,805	0,257
B23				0,914				0,224
B24				0,931				0,188
B25				0,606				0,347
B26	0,884							0,226
B27	0,949							0,170
B28	0,761							0,346
B29	0,766							0,333
B30						0,881		0,176
B31						0,888		0,187
B32						0,837		0,341

Nota: Vengono riportati solamente i pesi fattoriali maggiori di 0,35

#### 4.4. Affidabilità dei costrutti

La coerenza interna dello strumento per i tre costrutti evidenziati nel paragrafo 4.1 viene analizzata per mezzo di diversi indicatori riportati in tab. 4.5.

Si considera innanzitutto il costrutto delle *credenze*, a cui fanno riferimento i quesiti da B13 a B22. Il valore del coefficiente  $\alpha$  è di poco superiore a 0,8, un valore complessivamente buono considerando il numero comunque limitato di item coinvolti (10) e la numerosità campionaria. Una conferma di queste conclusioni viene fornita dai coefficienti di Spearman-Brown e  $G$  di Guttman, i quali presentano entrambi un valore di 0,85. Gli item B16 e B20, che avevano evidenziato in precedenza forti criticità, non sembrano apparentemente così problematici in questa analisi, come si evince dalla tab. 4.6 in cui vengono riportate sia le correlazioni *item-to-total*, sia il valore del coefficiente  $\alpha$  per l'intera scala nell'ipotesi che quel singolo item venga eliminato: gli item che presentano le correlazioni *item-to-total* più basse ed inferiori a 0,5 sono esattamente quelli che compongono la dimensione (qui sottoscala) "trasmissione della conoscenza teorica" (B20, B21 e B22); l'item B21 (*Nell'insegnamento è fondamentale trasmettere conoscenze teoriche*) sembra essere poco coerente con il resto della scala, essendo l'unico per il quale, in caso di eliminazione, il coefficiente  $\alpha$  dell'intera scala mostrerebbe un miglioramento. Le analisi condotte su ciascuna dimensione di questo costrutto permettono tuttavia di far emergere con maggior chiarezza il ruolo di ciascuna di esse al suo interno: le sottoscale "metodologie didattiche" e "metodologie valutative" mostrano un coefficiente  $\alpha$  pari a 0,77 e 0,78 rispettivamente (l'item B16 evidenzia altresì una correlazioni *item-to-total* di 0,45); per la "trasmissione della conoscenza teorica" il valore del coefficiente  $\alpha$  è decisamente basso (0,517), che tuttavia aumenterebbe fino a 0,677 eliminando il quesito B20, mentre le correlazioni *item-to-total* sono inferiori a 0,5 per tutti e tre gli item.

Il costrutto relativo ai *bisogni* (a cui fanno riferimento gli item da B23 a B29) presenta le migliori performance in termini di coerenza interna (dalla tab. 4.5 si evince che i coefficienti di Spearman-Brown e  $G$  di Guttman sono superiori a 0,9); inoltre, tutte le correlazioni *item-to-total* riferite a questa scala sono superiori a 0,5 e non c'è alcun item che, se eliminato, porti ad un miglioramento del coefficiente  $\alpha$  (tab. 4.7). La bontà di questo risultato viene confermata anche dall'analisi separata delle due dimensioni che compongono questo costrutto: per la sottoscala "focus su bisogni degli studenti" il coefficiente  $\alpha$  è pari 0,817, mentre per quella relativa a "riflessione e miglioramento" tale indice assume un valore pari a 0,874, un risultato molto positivo.

Tab. 4.5. Indicatori di coerenza interna per tutti i costrutti analizzati

Costrutto	Coefficiente $\alpha$	Coefficiente di Spearman-Brown	Coefficiente G di Guttman
<i>Credenze</i>	0,805	0,850	0,850
<i>Bisogni</i>	0,872	0,922	0,902
<i>Passioni</i>	0,771	0,811	0,811

Nota: Per il calcolo dei coefficienti di Spearman-Brown e di Guttman, la scala viene suddivisa in due partizioni: la prima contiene tutti gli item codificati con un numero pari (totale di 12), la seconda tutti gli item codificati con un numero dispari (totale di 11).

Il costrutto delle *passioni* (quesiti B11, B12, B13, B30, B31 e B32) presenta una discreta affidabilità (il valore del coefficiente  $\alpha$  in tab. 4.5 è pari a 0,77) e nessun item, se eliminato, porterebbe ad un miglioramento del coefficiente  $\alpha$  (tab. 4.8). Tuttavia, due item presentano una correlazione *item-to-total* inferiori a 0,5 (B12 e B32) ed è interessante notare come entrambe le domande presentino la stessa struttura nel testo: “*La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che... insegnofaccio ricerca*”. L’analisi dell’affidabilità interna delle due dimensioni conferma come sia più opportuno considerare separatamente “passione per la didattica” da “passione per la ricerca”: nella prima sottoscala il coefficiente  $\alpha$  assume un valore pari a 0,818, mentre nella seconda tale valore arriva fino a 0,840.

#### 4.4.1. Analisi *split-half sample*

Risulta molto utile, per completare la valutazione del grado di accuratezza dello strumento, anche l’analisi *split-half sample*. Il campione di rispondenti è stato casualmente diviso in due gruppi e i punteggi medi di ogni singolo item in ciascun sottogruppo sono stati calcolati e confrontati. I risultati sono riportati nell’Allegato 2, tab. A\_4.9: sia sulla base di un *t*-test utilizzato per verificare l’uguaglianza delle medie nei due sottogruppi, sia sulla base di un test di Mann-Whitney per tener conto della natura ordinale delle risposte, per ciascun item le differenze non sono statisticamente significative.

Tab. 4.6. Analisi di correlazione item-to-total e coefficiente  $\alpha$  per il costrutto delle Creden-  
denze

<i>Item</i>	<i>Correlazione item-to-total</i>	<i>Indice <math>\alpha</math> (se item eliminato)</i>
<i>Metodologie didattiche</i>		
B13. I metodi di insegnamento attivi stimolano l'apprendimento molto di più della sola lezione frontale	0,571	0,777
B14. L'apprendimento è un processo che coinvolge lo studente non solo come singolo, ma anche nell'interazione con altri studenti	0,615	0,772
B15. L'uso delle tecnologie più avanzate nella didattica favorisce l'apprendimento degli studenti, coinvolgendoli e motivandoli	0,544	0,780
B16. È opportuno personalizzare la didattica in funzione dei bisogni formativi dei singoli studenti	0,501	0,785
<i>Metodologie valutative</i>		
B17. È opportuno usare molteplici prove di valutazione, realizzate in tempi diversi del corso	0,543	0,780
B18. È importante includere nella valutazione degli apprendimenti forme di autovalutazione da parte degli studenti	0,591	0,775
B19. È importante includere nella valutazione degli apprendimenti forme di valutazione reciproca tra studenti	0,548	0,780
<i>Trasmissione della conoscenza teorica</i>		
B20. Proporre l'insegnamento in lingua veicolare (inglese) è un valore aggiunto per trasmettere i contenuti dell'attività didattica	0,361	0,800
B21. Nell'insegnamento è fondamentale trasmettere conoscenze teoriche	0,176	0,821
B22. Nell'insegnamento è fondamentale creare le condizioni necessarie per applicare conoscenze teoriche	0,359	0,801

Tab. 4.7. Analisi di correlazione item-to-total e coefficiente  $\alpha$  per il costrutto dei Bisogni

<i>Item</i>	<i>Correlazione item-to-total</i>	<i>Indice <math>\alpha</math> (se item eliminato)</i>
<i>Focus su bisogni degli studenti</i>		
B23. Vorrei rendere più coerente gli elementi del programma rispetto ai risultati di apprendimento che gli studenti dovrebbero raggiungere	0,562	0,866
B24. Vorrei adeguare maggiormente la mia proposta didattica in base ai bisogni formativi degli studenti	0,589	0,862
B25. Vorrei acquisire più strumenti valutativi che mi diano maggiori indicazioni sulla qualità dell'apprendimento degli studenti	0,667	0,852
<i>Riflessione e miglioramento</i>		
B26. Sarebbe utile avere a disposizione consulenti esperti di didattica a cui potersi riferire	0,703	0,847
B27. Avrei interesse a partecipare a seminari formativi su tematiche didattiche	0,726	0,844
B28. Avrei interesse a partecipare a momenti di scambio con colleghi anche di altre discipline in cui condividere modalità efficaci di insegnamento	0,646	0,855
B29. Sento la necessità di un supporto metodologico per integrare opportunamente nella didattica le tecnologie avanzate	0,657	0,853

Tab. 4.8. Analisi di correlazione item-to-total e coefficiente  $\alpha$  per il costrutto delle Passioni

<i>Item</i>	<i>Correlazione item-to-total</i>	<i>Indice <math>\alpha</math> (se item eliminato)</i>
<i>Passione per la didattica</i>		
B10. Nutro per l'insegnamento una grande passione	0,553	0,728
B11. Insegnare mi dà una grande soddisfazione personale	0,561	0,726
B12. La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che insegno	0,401	0,766
<i>Passione per la ricerca</i>		
B30. Nutro per la ricerca una grande passione	0,594	0,718
B31. Fare ricerca mi dà una grande soddisfazione personale	0,580	0,721
B32. La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che faccio ricerca	0,418	0,762

## 4.5. Conclusioni

Considerando la numerosità del campione intervistato, nonché il numero di quesiti proposti, la sezione del questionario ASDUNI che vuole fornire una panoramica delle principali *credenze, bisogni e passioni* di un docente possiede proprietà di affidabilità e validità dei costrutti utilizzati. Sono tuttavia diverse le conclusioni e considerazioni che è possibile trarre da queste analisi di validazione:

- a. è possibile individuare quattro costrutti all'interno del questionario: *credenze, bisogni, passione per la didattica e passione per la ricerca*.
- b. Il costrutto dei bisogni è quello che ha evidenziato maggiore coerenza interna e circa il 35% della variabilità complessiva nei dati viene raccolta dalle due dimensioni che lo compongono, in particolare “riflessione e miglioramento”.
- c. Le dimensioni “passione per la didattica” e “passione per la ricerca” hanno evidenziato performances migliori se considerate separatamente. Allo stesso tempo, è interessante notare come qualche criticità emerga in ciascuna dimensione dal quesito definito dal testo: “*La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che...*”. Una riflessione sulla composizione di queste domande sembra quindi doverosa.
- d. Per il costrutto delle credenze emergono buoni risultati in termini di validità e affidabilità, anche se una delle dimensioni che lo compone (“trasmissione della conoscenza teorica”) evidenzia importanti criticità. Una futura riproposizione del questionario necessiterebbe di una revisione degli item di questa dimensione: *i)* sulla base anche dell'alto numero di mancate risposte, la domanda B20 (*Proporre l'insegnamento in lingua veicolare (inglese) è un valore aggiunto per trasmettere i contenuti dell'attività didattica*) andrebbe probabilmente ripensata; *ii)* per la domanda B21 (*Nell'insegnamento è fondamentale trasmettere conoscenze teoriche*) potrebbe essere utile una parziale riscrittura, considerando anche il testo adottato nel quesito B22 (*Nell'insegnamento è fondamentale creare le condizioni necessarie per applicare conoscenze teoriche*), che potrebbe creare confusione nella comprensione della domanda stessa.
- e. Nell'ambito del costrutto delle credenze, la domanda B16 (*È opportuno personalizzare la didattica in funzione dei bisogni formativi dei singoli studenti*) sembra poco coerente con il resto della scala, in particolare non sembra essere un adeguato indicatore della dimensione delle “metodologie didattiche” per cui era stata originariamente pensata. Anche in questo caso tuttavia, sembra sufficiente una parziale riscrittura dell'affermazione riportata.

## 5. *Pratiche innovative, criticità ed esigenze di sviluppo: i risultati dell'analisi qualitativa*

di Anna Serbati, Debora Aquario, Lorenza Da Re

### 5.1. Premesse e obiettivi

La ricerca ha inteso raccogliere le voci e le prospettive di un gruppo di docenti universitari rispetto a tre ambiti specifici, ossia ciò che considerano *buono* e innovativo nelle loro esperienze di insegnamento, ciò che rappresenta una criticità e, infine, ciò che merita attenzione e dovrebbe quindi essere oggetto di azioni di miglioramento tramite un supporto specifico. Come affermato precedentemente (cfr. paragrafo 1.2), il costrutto di “eccellenza” nella pratica didattica assume rilievo e significato se inserito in un processo di crescita e sviluppo che si avvia a partire dall’esplicitazione delle buone pratiche che, non più tacite e implicite, vengono alla luce tramite un modello di ricerca partecipativa per diventare patrimonio comune e fonte di condivisione, nonché di possibili azioni formative. In quest’ottica, è sembrato opportuno anche raccogliere opinioni riguardanti gli elementi di criticità che possono rappresentare un ostacolo rispetto all’eccellenza così come i desideri dei docenti stessi rispetto alla tipologia di supporto che si vorrebbe ricevere al fine di migliorare la qualità dell’azione didattica.

Lo scopo ultimo della raccolta dati è stato quello di offrire un quadro riferito alle opinioni dei docenti universitari sull’attività di insegnamento che potesse essere utile per promuovere politiche e iniziative sia locali sia interistituzionali di sviluppo professionale della docenza.

Per queste ragioni, le domande di ricerca possono essere formulate nel modo seguente:

- Quali sono le buone pratiche che i docenti coinvolti dichiarano di implementare in aula?
- Quali gli elementi di criticità che i docenti si ritrovano ad affrontare nelle loro esperienze didattiche quotidiane?

- Di quale tipo di supporto dichiarano di aver bisogno per migliorare l'azione di insegnamento?

Queste domande hanno ispirato i tre quesiti della sezione finale del questionario d'indagine, raccolti da una introduzione comune *“La invitiamo ora a esprimere in forma libera alcune considerazioni sulla Sua didattica e sul modo di migliorarla”*, che risultavano così formulati:

1. *Quali sono le innovazioni che attua nella Sua attività didattica?*
2. *Quali criticità percepisce rispetto alla Sua azione didattica?*
3. *Che tipo di supporto potrebbe servirLe per il futuro miglioramento della Sua azione didattica?*

## **5.2. I partecipanti**

Come illustrato in dettaglio nel capitolo 2, la ricerca ha coinvolto 7.278 professori che hanno ricevuto il questionario riferito all'indagine CAWI (*Computer-Assisted Web Interviewing*). Rispetto al totale dei docenti che hanno ricevuto lo strumento, 4.289 lo hanno compilato, con una percentuale di risposta del 59%: si tratta di un valore che esprime un forte interesse rispetto a questioni che coinvolgono la didattica, oltre che costituire segnale di un desiderio di condivisione di esperienze, di opinioni, di pensieri e di bisogni.

Il numero di rispondenti che saranno presi in considerazione nel presente studio sono 3.250, in quanto 1.039 docenti, più che dare risposte alle tre domande aperte, hanno fornito commenti generali (spesso non legati alle dimensioni indagate). In tab. 5.1 sono riportate le principali caratteristiche demografiche e istituzionali della popolazione di riferimento, del campione di docenti partecipanti alla rilevazione e del sottogruppo di partecipanti che hanno anche fornito risposte consistenti nei tre quesiti a risposta aperta qui considerate.

Tab. 5.1. Nella Popolazione di riferimento, rispondenti all'indagine e rispondenti alle domande aperte: comparazione tra caratteristiche dei docenti

Caratteristica del Docente	% Popolazione	% Rispondenti indagine	% Rispondenti domande aperte
<i>Sesso</i>			
Femmina	40,0	43,7	44,1
Maschio	60,0	56,3	55,8
<i>Ruolo</i>			
RTD (a/b)	9,1	9,7	9,2
RU	29,5	32,2	30,4
PA	36,8	36,9	37,7
PO	24,6	21,2	22,6
<i>Classe di età</i>			
30-45	22,5	26,1	23,3
46-60	49,9	51,1	52,3
61-70	26,6	22,2	24,5
oltre 70	1,0	0,5	0
Totale (=100)	7.278	4.289	3.250

Come si può constatare, la percentuale di donne che ha risposto alle domande aperte risulta più alta rispetto alla percentuale di coloro che hanno compilato l'indagine e a quella della popolazione di riferimento.

Rispetto all'età, la percentuale più alta di risposta è del 52,3% dei docenti di età compresa tra i 46 e i 60 anni, in linea con i rispondenti all'indagine.

Rispetto al ruolo, i dati mostrano che sono stati prevalentemente i ricercatori a tempo indeterminato e i professori associati a rispondere, rispettivamente 30,4 % e il 37,7%.

### 5.3. Metodologia: analisi del contenuto

Le risposte alle tre domande sopra menzionate sono state sottoposte ad un'analisi del contenuto al fine di esplorare la presenza di determinate parole o concetti all'interno di testi o parti di testo attraverso il software *Atlas.ti*, progettato appositamente per facilitare l'analisi qualitativa dei dati testuali (Coffey *et al.*, 1996; Kelle, 1997; Milesi e Catellani, 2002; Friese, 2014). Il processo di analisi con *Atlas.ti* inizia con la "codifica", ossia con la selezione di frasi considerate significative per la ricerca (le *quotations*) e la successiva

creazione di un'etichetta, chiamato “codice”, associata alle frasi. Il processo ha seguito un percorso di tipo ricorsivo e iterativo: in questo modo, tutti i codici sono stati riletti più volte alla ricerca delle inevitabili ridondanze dovute al lavoro di codifica: è possibile infatti che, dovendo analizzare grandi quantità di testi, si abbia la tendenza a creare più codici di quelli effettivamente necessari, oppure a crearne alcuni con significato che si sovrappone ad altri già esistenti, rendendoli ridondanti. Si è trattato di un lavoro di “ripulitura” della lista di codici operata soprattutto mediante l'opzione *Merge codes* (unione di codici di significato affine). Queste operazioni sono state condotte anche allo scopo di giungere a un accordo e a una codifica condivisa dall'intero team di ricerca.

Successivamente, i codici individuati sono stati raggruppati nei *pre-codici* e nelle *famiglie*, che si configurano come contenitori di oggetti che permettono di classificare i codici in categorie (pre-codici) e macro-categorie (famiglie). Questa operazione permette di gestire più facilmente grandi quantità di elementi ed è utile quando si vuole procedere ad osservazioni e confronti. All'interno della presente ricerca, le famiglie individuate corrispondono alle tre dimensioni indagate (eccellenze, criticità e bisogni), mentre i pre-codici sono stati creati raggruppando i codici appartenenti allo stesso tema.

Nel passaggio successivo, tramite l'apposita funzione presente nel software sono stati creati i *network* che, in quanto visualizzazioni grafiche del lavoro di codifica effettuato, supportano il ricercatore nell'esplorazione del fenomeno creando collegamenti tra gli elementi e stabilendo relazioni tra i temi, i codici e le frasi (Rambaree e Fixelid, 2013).

L'intero processo finora descritto è stato realizzato autonomamente in ciascuna delle sette Università coinvolte nell'indagine, sotto la supervisione e il coordinamento (tramite incontri virtuali periodici e costanti) dell'Unità di ricerca padovana.

## 5.4 Risultati

### 5.4.1. Eccellenze

La tab. 5.2 presenta la distribuzione dei pre-codici relativi alle tre famiglie di codici analizzati. Rispetto al numero totale di codici mappati (N= 12.078) la proporzione delle eccellenze segnalate è del 42%, delle criticità è del 32%, dei bisogni è del 26%. Focalizzandoci sulla *famiglia* che raggruppa tutte le “eccellenze” espresse dagli intervistati, la tab. 5.3 descrive i pre-codici e le loro frequenze, mentre la fig. 5.1 presenta una mappa che disaggrega i

pre-codici nei relativi codici, riportando la frequenza per ciascun codice tra parentesi.

Tab. 5.2. *Distribuzione dei codici relativi alle famiglie: Eccellenze, Criticità e Bisogni*

<i>Famiglia</i>	<i>N codici</i>	<i>% codici</i>
Eccellenze	5.130	42%
Criticità	3.812	32%
Bisogni	3.136	26%
Totale	12.078	100%

Tab. 5.3. *Distribuzione dei pre-codici rispetto alle Eccellenze*

<i>Pre-codici della famiglia Eccellenze</i>	<i>N codici</i>	<i>% codici</i>
Attenzione al mondo extra-universitario	137	3%
Attenzione verso gli studenti	946	18%
Caratteristiche del docente	264	5%
Didattica	2.753	54%
Utilizzo della lingua inglese	39	1%
Uso delle valutazioni della didattica (degli studenti)	39	1%
Utilizzo delle tecnologie	952	18%
Totale	5.130	100%

Il pre-codice più ampio è quello relativo alla “Didattica”, che si riferisce a una varietà di scelte metodologiche intraprese dai docenti durante la loro attività didattica quotidiana in aula. Ad esempio, l’eccellenza più frequente riportata dai partecipanti è stata in questo sottogruppo «*il continuo aggiornamento delle conoscenze disciplinari e dei contenuti del corso*». Un esempio è:

*Il programma del corso deve essere sempre più in linea con quello delle università straniere. Ogni anno cerco di cambiare le lezioni introducendo nuovi argomenti e nuovi collegamenti con la vita di tutti i giorni per trasmettere concetti di base della materia che insegno, per evitare di annoiare i miei studenti.*

Per quanto riguarda il pre-codice “Attenzione al mondo extra-universitario”, le citazioni sono state raggruppate in un codice principale, denominato “visite e contatti con professionisti e/o aziende operanti nel settore di interesse”. Ad esempio, un partecipante ha detto che:

*Cerco sempre di interagire con gli esperti in materia al fine di favorire la capacità degli studenti ad applicare nozioni teoriche alle situazioni della vita reale.*

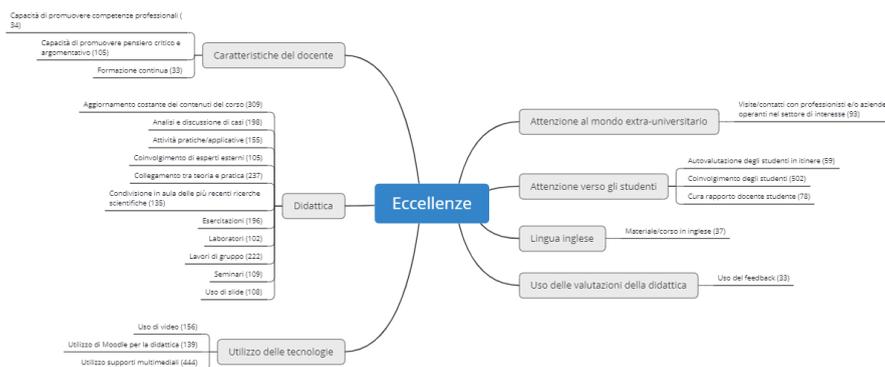


Fig. 5.1: Mappa dei codici e dei pre-codici corrispondenti appartenenti alla famiglia delle Eccellenze

Un altro importante pre-codice identificato è correlato all’“Uso delle tecnologie”, che rappresenta oggi un elemento chiave nel quale le università stanno investendo, come affermato nella Raccomandazione n. 11 dell’*High Level Group* relativo alla modernizzazione *Higher Education* (2013). Ad esempio, citiamo una frase scritta da un professore che ha partecipato all’indagine:

*Faccio largo uso della piattaforma online “Studium” per condividere non solo i materiali di studio (in particolare i supporti multimediali), ma anche per utilizzare le attività di apprendimento a distanza e fornire un servizio a quegli studenti che non possono frequentare le lezioni.*

È stato creato, inoltre, un pre-codice chiamato “Attenzione agli studenti”, che indica le risposte con uno specifico focus sulla relazione insegnante-studente, con l’obiettivo di coinvolgere gli studenti nell’attività didattica e di curare la loro esperienza di apprendimento. La maggioranza dei codici di

questa famiglia è riferita al coinvolgimento attivo degli studenti, come dimostrato dalla prossima citazione:

*Di solito promuovo un'interazione costruttiva e critica con gli studenti allo scopo di stimolarli a sviluppare un modo personale di ragionare e pensare, sulla base del quale possano discutere tra loro e con il docente.*

Un altro pre-codice frequente riguarda le “Caratteristiche del docente”, ovvero le sue abilità e attitudini personali, come evidenziato dalla seguente citazione:

*Ho una particolare attitudine nei confronti dell'insegnamento empirico, cioè l'insegnamento attraverso attività di ricerca e riflessione in piccoli gruppi per sviluppare la capacità di lavorare in gruppo.*

Inoltre, i partecipanti hanno evidenziato alcune delle loro più importanti competenze professionali, come ad esempio:

*Prima di tutto, è importante l'aggiornamento scientifico sugli argomenti che insegno e quindi migliorare la conoscenza sugli sviluppi recenti e sulle prospettive circa le metodologie e le strategie di insegnamento.*

Infine, due pre-codici minori riguardano “L'utilizzo della lingua inglese” nelle lezioni e l’“Uso delle valutazioni della didattica (da parte degli studenti)” al fine di migliorare la qualità del processo di insegnamento e apprendimento.

#### 5.4.2. Criticità

Tab. 5.4. Distribuzione dei pre-codici rispetto alle Criticità

<i>Pre-codici della famiglia Criticità</i>	<i>N codici</i>	<i>% codici</i>
Caratteristiche degli studenti	1.530	40%
Caratteristiche dei docenti	393	10%
Aspetti organizzativi	1.875	49%
Valutazione della didattica	14	1%
Totale	3.812	100%

La tab. 5.4 contiene i pre-codici (con le rispettive frequenze di codici segnalati dai rispondenti) raggruppati nella Famiglia “Criticità”. I codici

ci emersi riferiti a tale famiglia sono 3.812 raggruppati in 4 pre-codici, di cui due di particolare rilevanza: “Caratteristiche degli studenti” e “Aspetti organizzativi”.

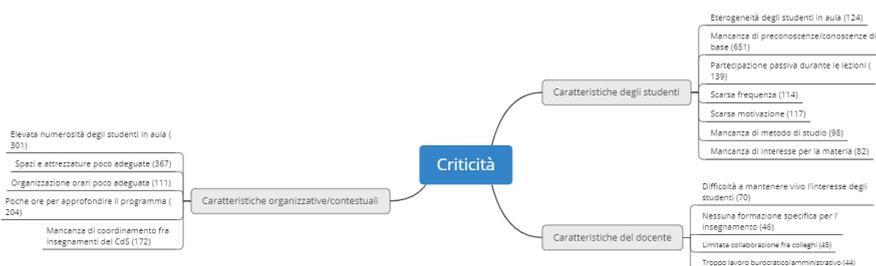


Fig. 5.2. Mappa dei codici e dei pre-codici corrispondenti appartenenti alla famiglia delle Criticità

Come si può constatare dalla fig. 5.2, la maggior parte dei codici emersi dall’analisi appartiene al pre-codice Aspetti organizzativi, che al suo interno racchiude gli elementi che indicano difficoltà legate ad esempio all’inadeguatezza degli spazi e/o delle attrezzature, all’elevata numerosità degli studenti in aula e alla mancanza di un coordinamento tra i diversi insegnamenti. A titolo esemplificativo, si riportano alcune frasi:

*L’inadeguatezza delle attrezzature informatiche e tecniche che sono a disposizione nelle aule e la mancanza di manutenzione non facilitano e non contribuiscono nella promozione di condizioni positive per l’apprendimento.*

*L’eterogeneità della popolazione studentesca (soprattutto in relazione alle conoscenze e abilità pregresse) richiederebbe percorsi differenziati che sfortunatamente non possono essere realizzati con un numero così elevato di studenti in aula.*

Un ulteriore aspetto riportato dai partecipanti all’indagine riguarda alcune caratteristiche degli studenti che non contribuirebbero a definire una situazione critica come la scarsa motivazione, la frequenza, l’interesse e l’interazione in aula e, soprattutto, la mancanza di conoscenze di base disciplinari in ingresso. Due docenti hanno così espresso questo pensiero:

*Il limitato coinvolgimento degli studenti. Vorrei essere in grado di motivare un più ampio numero di studenti.*

*Nella grande maggioranza dei casi, gli studenti non dimostrano di avere interesse rispetto ai contenuti disciplinari.*

### 5.4.3. Bisogni

L'ultima Famiglia di codici indagata è stata quella relativa ai “bisogni” di supporto e di sviluppo espressi dai docenti. La tab. 5.5 descrive i pre-codici individuati con le relative frequenze, per un totale di 3.136 occorrenze distribuite in 5 pre-codici.

Tab. 5.5. Distribuzione dei pre-codici relativi ai Bisogni espressi dai docenti

Pre-codici della famiglia Bisogni	N codici	% codici
Relazione con il mondo extra-universitario	99	3%
Percorsi formativi e di staff development	407	13%
Fattori di contesto	1.703	54%
Aspetti tecnologici	232	8%
Risorse umane e finanziarie	695	22%
<b>Totale</b>	<b>3.136</b>	<b>100%</b>

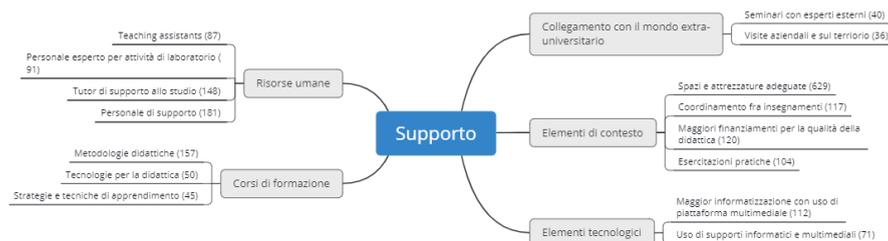


Fig. 5.3. Mappa dei codici e corrispondenti pre-codici della famiglia dei Bisogni espressi dai docenti

La fig. 5.3 rappresenta graficamente l'insieme dei “bisogni” espressi dai rispondenti al quesito relativo alle proprie necessità di miglioramento e di sviluppo.

Si ritrova, anzitutto, una corrispondenza tra gli elementi critici identificati dai docenti nella precedente domanda aperta e le richieste espresse in questa sede, con riferimento, ad esempio, a *fattori di contesto* (54% del totale dei codici identificati) e a *risorse umane e finanziarie* (22%) necessarie per migliorare la didattica.

Vi è una esplicita necessità, seppure in percentuale inferiore (13%), di *percorsi formativi per apprendere e migliorare le competenze didattiche*; la richiesta di formazione rappresenta, in un contesto come quello italiano in cui la preparazione alla professionalità docente non vanta una lunga tradizione, un importante segnale del bisogno di investire sulla formazione alla didattica, non solo alla ricerca. La percentuale non molto alta di bisogni formativi espressi potrebbe infatti essere dovuta alla mancanza, da parte di molti docenti, di conoscenza di tali opportunità, dovuta proprio ad una lunga tradizione di preparazione alle competenze scientifiche e, al contrario, di apprendimento da autodidatta, per prove ed errori, di quelle didattiche da parte dei giovani docenti nuovi al ruolo.

Il pre-codice maggiormente presente e quindi fortemente espresso dai rispondenti corrisponde, come si accennava, a quelli che sono stati definiti dai ricercatori “fattori di contesto”. I partecipanti segnalano come particolarmente importanti le proprie richieste di migliori aule e più efficienti attrezzature (n=629), più fondi per il miglioramento della didattica (n=120) e più supporto per organizzare attività laboratoriali e pratiche (n=104), nonché un migliore raccordo collegiale tra insegnamenti (n=117) per garantire maggiore armonia del corso di studio.

Per quanto riguarda il pre-codice “risorse umane e finanziarie”, viene ampiamente sottolineato l’aspetto della necessità di supporto (n=181) per poter mettere in atto interventi di didattica innovativa e interattiva sostenibili. Il riferimento dei docenti è, in particolare, alla presenza di tutor che possano sostenere i ragazzi nel proprio studio e apprendimento (n=148), assistenti per attività laboratoriali (n=91) e assistenti alla cattedra (n=87). Si pensi, infatti, a professori che insegnano ai primi anni della laurea di primo livello, con classi di numerosità molto elevate, in cui approcci socio-costruttivisti che prevedano un coinvolgimento attivo degli studenti nella co-costruzione di conoscenza appaiono più sfidanti e in cui la presenza di giovani tutor e assistenti può agevolare la messa in opera di modalità di insegnamento, apprendimento e valutazione partecipate.

Dalle parole di due docenti, riportate a titolo esemplificativo, emergono alcune di queste richieste come:

*Più tutor di aula per le esercitazioni di laboratorio e numeriche”, “Attività formative con studenti più anziani e più esperti”, “Confronto con altri colleghi e con esperti in didattica.*

Quest’ultima affermazione sottolinea il desiderio di un confronto collegiale tra docenti, ma anche il bisogno di attivare *azioni formative* dedicate al supporto e miglioramento della didattica. All’interno di questo pre-codice,

sono stati identificati codici che riferiscono principalmente all'aspetto metodologico, quindi ad attività di formazione che facilitino la conoscenza e l'implementazione di metodologie di insegnamento e valutazione (n=157). In secondo piano, seppur presenti, sono richiesti interventi di rinforzo nell'uso delle tecnologie (n= 50) e sulle strategie di apprendimento (n=45). Alcuni docenti, per esempio, dichiarano:

*«Avrei interesse a partecipare a seminari formativi su tematiche didattiche (modalità di progettazione, conduzione d'aula, valutazione degli apprendimenti, attività docente, tecnologie, ecc.)», oppure «Corsi di formazione per rendere più efficace la didattica» o ancora «Sarebbe interessante ascoltare il parere di esperti di comunicazione». Un professore si esprime in questo modo: «Credo che le frontiere dell'apprendimento e della trasmissione di conoscenza siano infinite e noi abbiamo il diritto/dovere di esplorarle per coniugare modi di insegnamento tradizionali con modi di apprendimento innovativi», rendendosi conto della necessità di adeguare la nostra didattica alle esigenze sempre mutevoli e in evoluzione degli studenti.*

Come emerge dalle parole dei docenti, un'altra area percepita come cruciale per promuovere insegnamento e apprendimento più efficaci è quella delle *tecnologie didattiche*.

Con le nuove tecnologie cambia il modo di gestire l'azione didattica, cambiano i suoi luoghi e i tempi, il rapporto con i saperi, le relazioni tra docente e studente e tra pari, il processo stesso di apprendimento. I partecipanti all'indagine sembrano riconoscere tale evoluzione e richiedono un supporto nel familiarizzare non solo con gli aspetti tecnici delle tecnologie disponibili, ma anche e soprattutto con quelli progettuali, didattici e valutativi che ne permettono un'efficace integrazione nell'azione di insegnamento e apprendimento. I codici identificati nell'analisi del contenuto si riferiscono, infatti, ad un migliore uso dei knowledge management systems (n=112), con riferimento a piattaforme di e-learning ad oggi ampiamente adottate e diffuse nelle università italiane, e di sistemi multimediali (n=71).

Utilizzando le parole di due docenti, desiderano ad esempio:

*Supporto tecnico nell'uso dell'e-learning, supporto per l'utilizzo delle piattaforme multimediali” e ancora “Supporto informatico per la gestione on line di quesiti di valutazione e di autovalutazione.*

Un ultimo aspetto menzionato dai rispondenti, seppure in misura minore, è quello nominato con il pre-codice “Relazione con il mondo extra-universitario”. Tale categoria fa riferimento ad un necessario dialogo tra stakehol-

ders e università, per garantire percorsi formativi contestualizzati e ben sintonizzati sullo sviluppo di competenze disciplinari e di cittadinanza coerenti con le richieste della società. In particolare, i rispondenti si riferiscono a due macro-categorie che avvicinano gli studenti ai contesti professionali in cui andranno ad operare, codificate come seminari con professionisti esterni (n=40) e visite studio (n=36), ritenendole iniziative realizzabili nella propria didattica per aumentare e potenziare un dialogo con il mondo del lavoro.

## 5.5. Considerazioni conclusive

Sulla base degli studi e della diffusa consapevolezza di come apprendano gli studenti e dell'accresciuta attenzione alla qualità dei *learning outcomes* raggiunti dagli studenti (Fry, Kelleridge e Marshall, 2003), la ricerca educativa ha spinto in direzione di un cambio di paradigma nella modalità di interpretare e di attualizzare i processi di insegnamento e apprendimento in università (Barr, 2003; Barr e Tagg, 1996).

Tale cambiamento ha spostato il focus dell'attenzione dall'idea di creare una trasmissione di contenuti quanto più possibile accurata ed efficace a quella di coinvolgere attivamente l'allievo nel personalizzare il proprio apprendimento, attraverso la scoperta e la costruzione di conoscenza (Bonwell e Eison, 1991). Ciò significa per i docenti imparare a costruire contesti di apprendimento in cui gli studenti, a partire dalle proprie conoscenze pregresse, possano guidare e informare autonomamente il proprio approccio all'apprendimento (Weimer, 2013).

Tutto ciò diventa rilevante anche in un'ottica di orientamento professionale e di progettazione del proprio percorso accademico in prospettiva dell'inserimento lavorativo. La formazione universitaria può infatti oggi rispondere alle richieste del mondo del lavoro sviluppando modelli didattici che consentano ai docenti di coniugare le conoscenze disciplinari con competenze: *pedagogico-progettuali* per organizzare ambienti integrati di apprendimento (connettendo modalità in presenza e *blended*), *metodologico-didattiche* per offrire e gestire percorsi coerenti con i traguardi di apprendimento e *tecnologico-linguistiche* per produrre materiali multimediali-interattivi in specifici ambiti del sapere (De Rossi, Ferranti e Castelli, 2017; Messina e Tabone, 2014).

Come noto, ricerca e didattica sono da sempre riconosciute come funzioni istituzionali delle università, tuttavia il contesto odierno le interroga sempre più anche rispetto al loro ruolo sociale, all'impatto che hanno nella società e nell'economia. Con il concetto di *Terza Missione* ci si riferisce alla contaminazione reciproca dei saperi da e verso l'esterno dell'istituzione, ov-

vero all'applicazione e utilizzo del sapere per il beneficio diretto della società e degli stakeholder (Boffo e Moscati, 2015), al trasferimento tecnologico e all'impegno sociale e culturale, all'integrazione della conoscenza teorico-metodologica con i saperi dell'esperienza (Serbati, 2016).

Un'indagine su larga scala come quella presentata in queste pagine può rappresentare un'opportunità preziosa per far emergere buone prassi e desideri di miglioramento nella direzione di una didattica universitaria sempre più in grado di offrire qualità (*statica e dinamica*) dei processi formativi che si svolgono al suo interno.

## 6. Verso un uso funzionale dei dati: l'analisi delle classi latenti

di Omar Paccagnella

### 6.1. Scopo dell'analisi

L'Indagine *Didattica e insegnamento in Università* ha permesso di raccogliere un insieme molto ampio di informazioni di carattere oggettivo e soggettivo sulle attività di insegnamento dei docenti di diversi Atenei Italiani. Il ricco dataset così creato offre la possibilità di condurre diverse analisi di tipo quantitativo e qualitativo per investigare questo fenomeno. Scopo di questo capitolo è quindi fornire un possibile spunto originale per l'utilizzo di questi dati, applicando una particolare tecnica di analisi quantitativa a dati di tipo qualitativo, vale a dire l'analisi a classi latenti.

Il capitolo 5 del presente volume ha evidenziato i vantaggi e le potenzialità delle opinioni dei docenti a riguardo di eccellenze, bisogni e criticità rispetto alle proprie attività di insegnamento; queste opinioni sono state raccolte per mezzo di domande a risposta aperta, successivamente riassunte da pre-codici rispetto alle tre diverse famiglie considerate. Partendo proprio da queste classificazioni, l'idea di questo capitolo è di clusterizzare i docenti sulla base del tipo e della combinazione di queste eccellenze, bisogni e criticità riportate. La variabile di interesse non è data dal contenuto di questi pre-codici, ma è stata più semplicemente costruita come una variabile binaria che assume valore 1 se il docente ha riportato un'opinione che cade all'interno di uno dei pre-codici di eccellenze, bisogni o criticità definiti e 0 altrimenti. Queste variabili binarie costituiscono l'insieme delle cosiddette variabili manifeste.

I pre-codici evidenziati nell'analisi del capitolo 5 sono stati complessivamente 16. Tuttavia, alcuni di essi (ad esempio "Valutazione della didattica" nella Famiglia "Criticità") hanno una numerosità molto ridotta, che di fatto rende molto difficile (se non impossibile) l'applicazione di un modello a classi latenti. Per tale motivo, ove possibile, sono stati raggruppati un cer-

to numero di pre-codici all'interno di una stessa Famiglia in modo da creare una nuova variabile manifesta di numerosità adeguata; ove ciò non fosse possibile, quel particolare pre-codice non è stato specificato nella stima del modello. La tab. 6.1 riassume quindi i 12 pre-codici, suddivisi per Famiglie, che sono stati alla fine considerati per questa analisi. Va sottolineato come in questo capitolo l'unità di analisi sia data dal singolo docente, il quale però può aver riportato opinioni che hanno generato più di un pre-codice all'interno di una stessa Famiglia. Il totale di docenti con almeno un pre-codice assegnato è pari a 3250. Per questo motivo le numerosità e le percentuali in tabella risultano differenti da quelle riportate nel capitolo 5, dove al contrario l'unità di analisi è data dal singolo pre-codice.

Tab. 6.1. Elenco dei pre-codici utilizzati nell'analisi a classi latenti, per Famiglia

<i>Pre-codice</i>	<i>N.</i>	<i>%</i>
<i>Eccellenze</i>		
Attenzione verso gli studenti	806	24,80%
Caratteristiche del docente	261	8,03%
Didattica	1.970	60,62%
Utilizzo delle tecnologie	835	25,69%
Altre (Attenzione al mondo extra-universitario + Utilizzo della lingua inglese + Uso delle valutazioni della didattica da parte degli studenti)	259	7,97%
<i>Criticità</i>		
Caratteristiche degli studenti	1.327	40,83%
Caratteristiche dei docenti	392	12,06%
Aspetti organizzativi	1.434	44,12%
<i>Bisogni</i>		
Percorsi formativi e di staff development	354	10,89%
Fattori di contesto	1.494	45,97%
Aspetti tecnologici	247	7,60%
Risorse umane e finanziarie	658	20,25%

La famiglia delle “Eccellenze” coinvolge il maggior numero di pre-codici considerati, comprensivo anche di un gruppo “Altre eccellenze” che riassume i pre-codici “Attenzione al mondo extra-universitario”, “Utilizzo della lingua inglese” e “Uso delle valutazioni della didattica (da parte degli studenti)”: oltre il 60% dei docenti con almeno una domanda aperta compilata

ha riportato una eccellenza riconducibile all'ambito della "Didattica", mentre uno su quattro descrive un qualche utilizzo delle tecnologie. Nella famiglia delle "Criticità" è stato invece necessario ignorare il pre-codice "Valutazione della didattica", date la sua scarsa numerosità e il fatto che ogni altro pre-codice della famiglia avesse quote di risposta piuttosto elevate: è interessante notare come quasi un docente su due di questo campione evidenzia una criticità legata ad aspetti di carattere organizzativo, mentre tale proporzione scende a 1 su 10 circa per criticità inerenti le proprie caratteristiche di docenti. Anche nella famiglia dei "Bisogni" non è stato considerato un pre-codice per questa analisi ("Relazione con il mondo extra-universitario") per scarsa numerosità, mentre appare particolarmente importante (oltre il 50% dei casi) il bisogno riconducibile a fattori di contesto.

## 6.2. L'analisi a classi latenti

L'analisi a classi latenti è un approccio di recente introduzione in letteratura (Vermunt e Magidson, 2003), ma molto potente per classificare le unità in gruppi o segmenti latenti (non osservati), omogenei al loro interno ed eterogenei fra di loro (Collins e Lanza, 2010). A differenza di tecniche tradizionali di classificazione, come ad esempio la *cluster analysis*, si tratta di un approccio *model-based*; inoltre, oggetto dell'analisi sono variabili di tipo categoriale e non continue, come invece è tipico in una analisi fattoriale.

In questo approccio vengono messe in relazione una serie di variabili osservate discrete categoriali multivariate con un insieme di variabili latenti discrete categoriali, le cui modalità sono definite classi. Ogni classe è caratterizzata da un insieme di probabilità condizionate che indicano la probabilità che le variabili assumano un determinato valore. Le unità statistiche (in questo caso i docenti) verranno assegnati alle classi su base probabilistica, cioè sulla base della loro probabilità di appartenere a una determinata classe, creando così dei gruppi mutuamente indipendenti. *LatentGold* è il software utilizzato in questo lavoro per stimare tali modelli (Vermunt e Magidson, 2013).

Il punto cruciale di ogni modello a struttura latente consiste nell'assumere che tutte le associazioni esistenti tra le variabili manifeste siano spiegate dal loro dipendere dalle classi latenti (Hagenaars e McCutcheon, 2002); in altri termini, entro ciascuna classe latente, le variabili categoriali sono assunte tra loro indipendenti. In caso di violazione di questa assunzione, le due soluzioni che maggiormente vengono adottate per risolvere il problema sono: i) aumentare il numero di classi latenti nel modello; ii) specificare nel mo-

dello la presenza di un effetto diretto tra le variabili manifeste che mostrano correlazione.

Sono disponibili diversi indicatori per misurare la bontà di adattamento del modello stimato; tra questi si ricordano gli *information criteria* (AIC, BIC, etc.), gli indicatori di classificazione (*classification errors*, versioni corrette di  $R^2$ , etc.) e la stima di residui bivariati (BVR), i quali sono molto utili per valutare la violazione dell'assunzione di indipendenza locale.

L'analisi a classi latenti ha trovato ampia applicazione in diversi contesti socio-economici, incluso quello pedagogico, anche se la maggior parte dei contributi è finora focalizzata sulle performance degli studenti (Bowers e Sprott, 2012; Denson e Ing, 2014; e così via), mentre poche sono state le analisi dal punto di vista delle esperienze dei docenti (Campbell *et al.*, 2017).

### 6.3. Principali risultati

L'applicazione di un approccio a classi latenti prevede di scegliere il modello finale partendo dalla stima di diversi modelli con un numero differente di classi ed introducendo o meno effetti diretti fra coppie di item. Sulla base dei valori assunti dai diversi indicatori di bontà di adattamento del modello, la scelta finale è caduta su un modello a 10 classi latenti e 4 effetti diretti ("Eccellenze-Didattica" e "Eccellenze-Attenzione verso gli studenti"; "Eccellenze-Didattica" e "Eccellenze-Caratteristiche del docente"; "Eccellenze-Utilizzo delle tecnologie e "Eccellenze-Caratteristiche del docente; "Bisogni-Percorsi formativi e di *staff development*" e "Bisogni-Aspetti tecnologici"). Il numero di effetti diretti introdotti può apparire elevato, ma non bisogna dimenticare che i pre-codici sono stati creati partendo da risposte uniche fornite dai singoli docenti entro ciascuna famiglia.

La tab. A\_6.2 (vedi Allegato 3) riporta le dimensioni di ciascuna classe (in ordine decrescente), nonché le probabilità individuali di riportare ciascuna variabile manifesta introdotta nell'analisi, condizionatamente all'appartenenza a ciascuna classe latente. La tab. 6.3 mostra invece le principali caratteristiche dei docenti appartenenti a ciascuna classe: in questo lavoro, nessuna covariata individuale è stata inserita nella specificazione del modello, quindi la tabella evidenzia le proporzioni ottenute solo dopo l'assegnazione di ciascun docente alle diverse classi.

Il primo interessante risultato da sottolineare è una certa omogeneità delle classi latenti rispetto alla loro dimensione: la più grande (LC1) raggruppa circa il 18% dei docenti, mentre la più piccola (LC10) ne raccoglie una quota poco inferiore al 4%. Il secondo risultato che emerge nel complesso

è che solamente in una classe (LC8) c'è una maggioranza di docenti donne. Un terzo elemento da evidenziare nasce come inevitabile conseguenza della diffusione di eccellenze relativamente alla didattica (oltre il 60% dei docenti ne riporta almeno una): solamente LC10 è caratterizzata da docenti che non hanno una probabilità media o alta di riportare proprio un'eccellenza nell'ambito della didattica.

*Tab. 6.3. Distribuzione delle principali caratteristiche dei docenti appartenenti a ciascuna classe latente*

Classe	Latente % Donne	Età			Ruolo accademico			
		<45	46-60	61+	Ordinario	Associato	RU	RTD
1	45,1	26,3	53,9	19,8	18,0	35,4	35,7	10,9
2	42,8	21,4	46,6	32,0	28,9	36,5	27,5	7,1
3	42,2	20,8	52,7	26,5	25,0	36,6	27,3	11,1
4	42,8	22,9	54,7	22,4	19,0	37,6	36,6	6,8
5	40,7	21,6	53,9	24,5	26,5	41,3	24,5	7,7
6	48,8	32,9	46,7	20,4	15,4	38,3	30,9	15,4
7	45,7	23,6	56,8	19,6	18,6	43,2	29,1	9,1
8	56,0	22,0	60,3	17,7	22,0	37,6	34,0	6,4
9	43,6	17,9	50,0	32,1	32,8	37,9	20,0	9,3
10	43,8	21,5	53,7	24,8	19,0	40,5	33,9	6,6

Analizzando specificatamente ciascuno dei dieci cluster identificati, si può innanzitutto osservare come LC1 sia una classe che raggruppa docenti che non hanno una opinione chiara e precisa a riguardo delle eccellenze, i bisogni o le criticità, poiché non esiste una variabile manifesta (oltre alla già citata “eccellenze didattiche”) che sia fortemente caratterizzante questi professori. Probabilmente non a caso questa classe è composta da docenti mediamente giovani e con la più alta percentuale di ricercatori (sia a tempo determinato che a tempo indeterminato).

Le classi LC2 e LC3 sono molto simili tra loro, sia dal punto di vista delle caratteristiche socio-demografiche dei docenti che le compongono (anche se LC2 è un cluster mediamente più anziano di LC3), sia dai particolari pattern di risposte raccolte (entrambe sono caratterizzate da una elevata probabilità di riportare criticità relative alle caratteristiche e comportamenti degli studenti). La principale differenza fra questi due gruppi di docenti è data dal ruolo giocato dai bisogni legati ai “fattori di contesto”

(come ad esempio aspetti organizzativi quali la disponibilità di aule ed apparecchiature, coordinamento tra corsi differenti, disponibilità di fondi per migliorare la qualità della didattica, etc.) particolarmente forte in LC2 e molto debole in LC3.

La quarta classe latente è caratterizzata da una elevata probabilità di segnalare criticità su aspetti organizzativi, ma allo stesso tempo, di cercare un supporto proprio su questi aspetti organizzativi, con specifico riferimento ad aule e attrezzature. In questo gruppo è possibile osservare proporzioni piuttosto basse sia di professori ordinari, sia di ricercatori a tempo determinato.

LC5 ha diverse analogie con LC4, in particolare nel riportare criticità a livello organizzativo, ma se ne differenzia per la fortissima richiesta di supporto a riguardo di “risorse umane e finanziarie”. Si tratta inoltre del raggruppamento con la più alta frazione di docenti di genere maschile.

LC6 raggruppa docenti mediamente giovani (in questa classe infatti è possibile trovare circa un terzo di under 45 e la maggior proporzione di ricercatori a tempo determinato). Questo probabilmente spiega perché questo cluster è caratterizzato da una elevata probabilità di riportare criticità inerenti fattori di contesto, in particolare su aspetti organizzativi.

La settima classe latente emerge come l'unica caratterizzata da un'elevata probabilità di riportare criticità legate a caratteristiche dei docenti stessi, come ad esempio riconoscere difficoltà a coinvolgere gli studenti, una mancanza di formazione alla didattica e di collaborazione tra colleghi, nonché un elevato carico di lavoro burocratico da dover espletare. Questa classe è composta da una percentuale molto bassa di professori ordinari, ma dalla più alta di quella di professori associati.

LC8 è caratterizzata da una probabilità media o elevata per quasi tutte le variabili manifeste considerate. Allo stesso tempo è l'unica a maggioranza di docenti di genere femminile e con la minor proporzione di over 60.

La nona classe è mediamente la più anziana e composta dalla maggior quota di professori ordinari; essa raggruppa docenti che chiedono un maggior supporto inerente le risorse umane e finanziarie e, allo stesso modo, sono critici nei confronti di certe caratteristiche degli studenti, quali la mancanza di certe conoscenze all'ingresso e una bassa motivazione, frequenza ed interazione durante le lezioni in classe.

La classe più piccola (LC10) mostra degli aspetti unici, in quanto raggruppa docenti caratterizzati da una elevata probabilità di riportare eccellenze nell'uso della tecnologia, ma, allo stesso tempo, di non menzionare eccellenze nell'ambito della didattica. Osservando le caratteristiche socio-demografiche non emergono tuttavia degli elementi peculiari di questo gruppo.

### 6.3.1. Possibili limitazioni

L'analisi proposta in questo capitolo si è sviluppata raggruppando le risposte di tutti gli Atenei coinvolti nello studio; questa scelta è dettata da motivi di numerosità campionaria. Analisi specifiche di singoli Atenei avrebbero certamente potuto evidenziare meglio dei comportamenti e delle tendenze tipiche di ogni Università, tenendo altresì conto di peculiarità quali la gestione didattica, la grandezza, l'ubicazione, etc. Purtroppo in certi Atenei il numero di risposte aperte raccolte non è stato tale da poter implementare un adeguato approccio a classi latenti. Tuttavia, non va dimenticato che molti aspetti organizzativi di tutti gli Atenei sono regolati dagli stessi regolamenti o leggi di carattere nazionale.

Il campione analizzato potrebbe soffrire di alcune forme di auto-selezione: innanzitutto i docenti decidevano se partecipare o meno all'indagine; successivamente, essi sceglievano se rispondere oppure no alla parte di questionario a risposta aperta. Si potrebbe quindi pensare che il campione finale sia composto soprattutto dai docenti più motivati o critici provenienti da ciascun Ateneo.

Infine, alcuni pre-codici sono stati raggruppati assieme nella famiglia delle Eccellenze oppure non considerati nell'ambito delle altre due famiglie. Tuttavia, data la loro esigua numerosità, è ragionevole ritenere che i risultati e le conclusioni finali non sarebbero stati influenzati da una loro eventuale presenza.

## 6.4. Riflessioni conclusive

Come abbiamo avuto modo di constatare nei paragrafi precedenti, l'analisi a classi latenti ha fatto emergere diversi risultati importanti, che a loro volta hanno fornito interessanti spunti per la riflessione in direzione progettuale.

Si ritiene che il valore aggiunto offerto da tale metodologia possa essere riconosciuto in due direzioni. In primo luogo, da un punto di vista scientifico, preme sottolineare che si tratta di un tipo di analisi scarsamente adottato su dati relativi alla didattica universitaria e, pertanto, esso rappresenta un approccio innovativo, considerando soprattutto che applicato a dati di natura qualitativa, opportunamente codificati con l'analisi del contenuto. In secondo luogo, da un punto di vista formativo, l'analisi a classi latenti ha rappresentato un'occasione proficua per beneficiare della ricerca al fine di organizzare attività di *staff development* il più possibile mirate a valorizzare

al massimo le eccellenze emerse dai quesiti aperti del questionario, esaminare e cercare risposte alle criticità rilevate e soprattutto costruire percorsi di formazione e di sviluppo delle competenze didattiche dei docenti rispondenti ai bisogni dichiarati. L'analisi condotta ha, infatti, consentito l'ipotesi di un piano di azione costruito sulla base di tre differenti livelli, istituzionale, inter-istituzionale e nazionale delineato nelle conclusioni.

## 7. Per una qualificazione della docenza universitaria. Prospettive e azioni possibili

di Ettore Felisatti, Anna Serbati e Debora Aquario

### 7.1. Quali prospettive nel contesto nazionale?

L'individuazione e la validazione di uno strumento di indagine della docenza universitaria come quello presentato sostiene lo sviluppo di un'area di ricerca finora non considerata dai ricercatori nel contesto italiano. Si apre infatti uno spazio di osservazione inedito che permette di approcciarsi alle realtà dei singoli Atenei con modalità comparative maggiormente in grado di sostenere scientificamente la conoscenza dei trend evolutivi locali e nazionali riguardanti la docenza universitaria.

La questione, *in primis*, va vista sicuramente a livello di analisi della docenza universitaria e, nello specifico, nella presa d'atto delle rappresentazioni che governano l'intervento didattico, dei bisogni espressi rispetto all'azione di insegnamento e delle pratiche in uso nella docenza universitaria. Sarebbe però un limite rimanere totalmente ancorati a questo obiettivo, perché perderemmo alcuni importanti risvolti su altri aspetti.

Il primo aspetto è quello relativo alle implicazioni inerenti la definizione di un framework professionale per la docenza universitaria. È quanto mai urgente aprire uno spazio di ricerca che proceda in modo spedito con la messa a punto di un set di competenze in relazione alle funzioni ricoperte. Questo si pone a servizio di chi esercita attività di insegnamento, dei docenti esperti a supporto della qualificazione della docenza universitaria (developers, advisor, mentori, tutor, formatori, ecc.), delle figure di coordinamento e di governance della didattica (presidenti di CdS, leader, coordinatori, ecc.). Al tempo stesso permette di predisporre, in forma organizzata e mirata, sistemi progettuali di preparazione di queste figure professionali, contrastando altresì i processi di azzeramento connessi ai normali avvicendamenti a livello sia istituzionale sia organizzativo. È assodato infatti che in questi frangenti, unitamente ai regolari cambi di consegne, si assiste alla perdita delle com-

petenze sviluppate da chi fino a quel punto ha operato sul campo. Il cambio di prospettiva poggia su soggetti ispirati da moderne visioni, ma ovviamente inesperti, a cui sarebbero di particolare giovamento contesti che supportassero in tempi brevi l'acquisizione di competenze per il nuovo esercizio professionale e di ruolo, senza dover attendere che maturino gli effetti dell'esperienza diretta con tempi lunghi e spreco di energie. Risulta evidente che la definizione su base scientifica di un framework di competenze, si interconnette in forma circolare con la costruzione di strumenti di analisi (questionari, questionari autoriflessivi, portfoli, bilanci di competenze, ecc.) e con percorsi esperienziali e di formazione (mentoring, tutoring, formazione, coaching, ecc.) in appoggio allo sviluppo di competenze che possono rendere più veloce, efficiente e virtuoso l'investimento di risorse umane e professionali nei processi di innovazione della didattica. L'identificazione di strumenti di analisi della docenza universitaria porta a considerare in stretto raccordo la formazione e la valutazione della qualità professionale della docenza, favorendo in particolare la progettazione e la realizzazione di piani per lo sviluppo e il potenziamento delle competenze professionali.

Un secondo aspetto riguarda il contesto in cui si è realizzata l'esperienza di sperimentazione e analisi del questionario. In esso si evidenzia e si rafforza il valore e l'efficacia di un'organizzazione di rete a supporto della ricerca e dello sviluppo qualificato della didattica. È indubbio infatti che a questo riguardo, soprattutto in ambito italiano esiste l'esigenza di raccordare interessi e risorse fra organizzazioni che individuano obiettivi comuni.

Questi devono orientarsi per:

- promuovere la cooperazione e la ricerca in campo nazionale e internazionale fra Università, docenti, ricercatori ed esperti, favorendo la creazione di processi di studio e riflessione sulle tematiche della formazione, della didattica, dell'insegnamento e dell'apprendimento universitario,
- rafforzare l'investimento del mondo accademico nella direzione di attribuire il giusto valore alla didattica promuovendo la partnership attiva degli studenti nei processi di insegnamento apprendimento,
- sostenere lo sviluppo dell'innovazione didattica e l'ammmodernamento metodologico anche in relazione alle nuove tecnologie attraverso la formazione di elevate competenze nella docenza universitaria,
- realizzare azioni progettuali mirate alla formazione e alla ricerca per lo sviluppo della professionalità docente individuando, sperimentando e proponendo modelli teorici ed operativi utili al riconoscimento e alla certificazione della qualità della professionalità docente in relazione anche allo sviluppo della carriera docente.

Considerando il percorso di rilevazione e analisi qui presentati come un contributo utile ad una riflessione più ampia, possiamo individuare molteplici e articolate direzioni verso cui il mondo accademico potrebbe investire.

Tre sono i possibili livelli di investimento: il *livello micro*, focalizzato sulla realtà specifica degli Atenei e sugli effetti che l'azione di ricerca può produrre nelle singole realtà accademiche; il *livello meso*, identificabile in un contesto nazionale di relazioni fra istituzioni organizzate in termini di reti e network su strategie, obiettivi e risorse comuni; il *livello macro* che a partire da un adeguato contesto nazionale si allarga alla dimensione internazionale e all'inserimento dell'esperienza italiana nelle dinamiche dei network planetari.

## 7.2. Le azioni possibili: il micro-livello

La discussione avviata tra i ricercatori che hanno condotto l'indagine ha portato in primo luogo a riflettere sulle azioni possibili da poter implementare su un piano locale, in ogni istituzione:

- Una prima opportunità è costituita dalla realizzazione di un report specifico contenente quei fattori rilevati dai docenti come aspetti di criticità, legati agli aspetti organizzativi (sottolineati soprattutto dai professori nelle classi LC4, LC5 e LC8 presentate nel capitolo precedente) e alla mancanza di risorse umane e finanziarie (LC5 e LC9). Certamente lo scopo non sarebbe quello di individuare e mettere in atto nell'immediato una soluzione, quanto quello di portare alla luce una serie di elementi percepiti dai docenti come urgenti o che maggiormente necessiterebbero di essere presi in considerazione. Ciò potrebbe agire in modo positivo sulla consapevolezza diffusa rispetto a tali problematiche, in particolare da parte di chi detiene ruoli di gestione e coordinamento in ogni Ateneo.
- Analogamente, la realizzazione di report potrebbe essere una buona pratica anche in riferimento ai *servizi per gli studenti*: il senso potrebbe essere quello di fornire informazioni dettagliate, ricavate a partire da una solida e consistente base di dati di ricerca, sulle questioni principali riguardanti in particolare la popolazione studentesca e sottolineati in maniera preponderante nelle classi LC2, LC3 e LC9. Questo in un'ottica di supporto ai servizi nella predisposizione di piani d'azione, tra cui l'incremento di servizi di accompagnamento e orientamento durante il primo anno del corso di studi, il rafforzamento del raccordo tra gli insegnamenti, lo sviluppo di iniziative di tutorato formativo (Zabalza, 2002; Clerici *et al.*, 2019) con studenti senior e tra differenti corsi di studio.

- Altre possibilità sono ravvisabili nella creazione di opportunità formali e informali (ad esempio incontri in presenza e/o archivi/repertori online) rivolte alla *condivisione delle buone prassi* dichiarate dai docenti. In questa prospettiva, la letteratura suggerisce molteplici possibilità, dalle ‘*faculty learning communities*’ (Cox, 2004) alle iniziative di mentoring (Yun e Sorcinelli, 2007; Felisatti *et al.*, 2019): si tratta di opportunità concrete di scambio e discussione condivisa sia degli aspetti che caratterizzano le buone prassi emerse sia delle strategie applicabili in diversi contesti (valutandone la trasferibilità), oltre che rappresentare valide opportunità per i colleghi più giovani i quali attraverso un’azione di modellamento potrebbero beneficiare del confronto. Ciò potrebbe coinvolgere i docenti appartenenti a tutte le classi con un’attenzione in particolare per la classe LC8 e per la classe LC10 (che nello specifico contiene le eccellenze riferite all’uso delle tecnologie). In entrambi i casi, i docenti potrebbero fungere da mentori o guide per i colleghi.
- Allo scopo di rispondere ai bisogni emersi, potrebbe essere interessante progettare e realizzare *programmi locali di formazione dei docenti* sulle tematiche su cui è stata ravvisata la necessità di agire per un loro potenziamento, tra cui le metodologie didattiche e i modi di coinvolgimento degli studenti. Tali programmi di formazione potrebbero essere coordinati da servizi/centri di Ateneo creati a questo scopo. Il senso di una iniziativa di questo tipo risiede non solo nella possibilità di rispondere ad una richiesta di formazione proveniente dagli stessi docenti, ma anche nella possibilità di agire da motore per una assunzione di consapevolezza rispetto ai propri bisogni/desideri formativi. I dati della ricerca mostrano infatti una consapevolezza non così netta e chiara riguardo a questo aspetto, deducibile dal fatto che nessuna classe latente mostra una probabilità alta di espressione dei propri bisogni in questa direzione. Ciò è in parte attribuibile al peso maggiore che possiede la *ricerca* rispetto alla *didattica* nella nostra tradizione culturale nazionale entro cui la rilevanza di una buona didattica universitaria (e dunque la necessità di un suo miglioramento) comincia solo negli ultimi anni ad essere oggetto di attenzione. Le singole istituzioni universitarie potrebbero quindi promuovere iniziative che cerchino di colmare questo aspetto con lo scopo di accrescere la consapevolezza sulle possibilità di miglioramento. Nello specifico, i docenti che risultano non possedere una forte e chiara percezione di ciò che funziona e che non funziona nella propria pratica didattica quotidiana (LC1) potrebbero essere i principali destinatari di programmi di formazione (in ingresso per i docenti neoassunti) centrati soprattutto sulle competenze didattiche (Austin, 2003) così come di programmi di orientamento de-

dicati alla presentazione e alla discussione delle risorse disponibili, di questioni organizzative, dei servizi chiave, di aspetti riguardanti i ruoli e responsabilità degli studenti. I docenti appartenenti alla classe LC7, i quali sono risultati molto critici nei confronti di sé stessi, potrebbero beneficiare di workshop, seminari e altre attività simili in cui poter focalizzare l'attenzione sulle metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione, così come sulle strategie atte a coinvolgere in modo attivo gli studenti e altri aspetti specifici legati alla pratica didattica in senso stretto.

### 7.3. Le azioni possibili: il meso-livello

Il secondo livello di questo framework interpretativo può essere definito *meso-livello*. Esso nasce in un'ottica di condivisione, supporto e networking tra istituzioni, con particolare riferimento alla possibilità di organizzare iniziative congiunte tra due o più Atenei, magari della stessa area geografica. L'idea di realizzare attività inter-istituzionali permetterebbe, infatti, di rispondere a bisogni comuni emersi dalla ricerca svolta, ottimizzando le risorse e gli sforzi organizzativi. Ad esempio, si potrebbe pensare ad iniziative di questo tipo:

- Opportunità formali ed informali di *approfondimento metodologico e riflessione collegiale basata su discipline*. Incontri inter-Ateneo di docenti della stessa area disciplinare possono favorire scambi di buone pratiche e confronti tra pari e con esperti sulle didattiche disciplinari. Oltre alle formazioni di carattere trasversale, che coinvolgono docenti afferenti ad aree scientifiche diverse e la cui multidisciplinarietà rappresenta di sicuro un valore aggiunto, possono rivelarsi molto importanti anche approfondimenti legati alle singole materie. Infatti, la prima risorsa didattica dei docenti è la propria expertise disciplinare, pertanto è molto importante nei percorsi di *staff development* comprendere la struttura, i processi, la cultura di quella specifica disciplina, così da formulare proposte metodologiche appropriate e fattibili (Taylor, 2010). Questa tipologia di formazione può essere utile, ad esempio, a docenti – come quelli appartenenti alle classi LC2, LC3 e LC9 –, che solitamente riconoscono la responsabilità degli insuccessi formativi solo negli studenti, in quanto, confrontandosi con colleghi che affrontano sfide e problemi simili nell'insegnare la disciplina, possono riflettere ulteriormente e identificare soluzioni ancora inesplorate.
- Opportunità di workshop, percorsi formativi, *peer observation* (Race, 2009) mirate su aspetti e metodologie molto specifici che siano emer-

si come bisogno dei docenti in più istituzioni (con riferimento, ad es. a docenti appartenenti alle classi LC1 e LC7), con approfondimenti precisi. Ciò potrebbe permettere di ridurre i costi di tali incontri, rivolgendosi ai docenti che hanno manifestato tali specifiche necessità, come l'uso e l'implementazione di una tecnologia o di una metodologia didattica o valutativa che non necessariamente incontra l'interesse della totalità dei docenti all'interno di un'istituzione.

#### **7.4. Le azioni possibili: il macro-livello**

Il terzo e ultimo livello di questo framework interpretativo può essere definito *macro-livello*, inteso come livello nazionale. Nel panorama italiano, infatti, la ricerca presentata in questo volume ha già raggiunto importanti obiettivi e aperto nuove prospettive di sviluppo:

- Anzitutto, l'indagine ha funto da volano per un *risveglio di consapevolezza sul ruolo del docente*, sulla sua identità, sulle sue competenze e su come esse possano essere apprese e migliorate, all'interno di un contesto in cui la carriera accademica è ancora focalizzata sui traguardi di ricerca e le iniziative di *staff development* sono ancora rare e a macchia di leopardo. Puntare i riflettori sul tema delle competenze di insegnamento può generare nuovi discorsi sul tema nel corpo docente e nei decisori politici, stimolando azioni locali, attività, progetti, ad esempio da presentare nell'ambito dei finanziamenti ministeriali così come è avvenuto con il programma triennale 635/2016.
- In secondo luogo, un rilevante obiettivo raggiunto è stato quello di *sviluppare un linguaggio condiviso* tra i rispondenti, veicolando una terminologia specifica nota non solo ai pedagogisti, ma anche ai docenti di tutte le altre aree disciplinari. In tale direzione, un ulteriore contributo è stato offerto dal già richiamato Gruppo di lavoro promosso da Anvur QUARC\_docente, che ha redatto le "Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università" (2017); si tratta di uno strumento teorico-operativo che offre alle università supporto nell'identificare strategie di sviluppo e modelli sistemici per la promozione e il riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti e per un'integrazione di ricerca e didattica verso una mutua contaminazione.
- La ricerca ha offerto, inoltre, al panorama italiano il primo *strumento validato per mappare eccellenze, aspetti critici e bisogni di miglioramento* dei professori universitari rispetto al proprio ruolo di docenti, proponendo

un approccio partecipato, bottom-up, che li vede coinvolti in prima persona. Si tratta naturalmente del primo passo per costruire strategie di *staff development* istituzionali e, potenzialmente, nazionali, e di benchmarking universitario.

- A seguito della ricerca, come abbiamo visto, le sette università aderenti hanno costituito un network (Sorcinelli *et al.*, 2006), l'*Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università* (AsdUni), finalizzata a promuovere la cooperazione e la ricerca in campo nazionale e internazionale fra Università, docenti, ricercatori ed esperti, in materia di miglioramento della didattica e di innovazione delle pratiche di insegnamento e apprendimento e lo sviluppo di azioni coordinate volte a realizzare sperimentazioni mirate alla formazione e alla ricerca per lo sviluppo della professionalità docente. AsdUni mira a rafforzare l'impegno nazionale del mondo accademico nella direzione di attribuire il giusto valore e riconoscimento alla didattica anche in relazione alla carriera docente e sostenere lo sviluppo dell'innovazione didattica e la formazione di elevate competenze nella docenza universitaria. Ciò colloca l'esperienza italiana in rapporto con il contesto più ampio rappresentato da organizzazioni e network operanti a livello progettuale e di ricerca in più paesi del mondo. Tra gli obiettivi da perseguire vi sono l'identificazione di modelli teorici ed operativi utili al riconoscimento e alla certificazione della qualità della professionalità docente e la creazione di un ampio movimento di studio e riflessione sulle tematiche della formazione, della didattica, dell'insegnamento e dell'apprendimento universitario, all'interno del più vasto confronto con il contesto nazionale e internazionale. Il network costituitosi mira a coinvolgere istituzioni e docenti che aderiscano a tali obiettivi e che desiderino creare una rete di condivisione e supporto sui temi del miglioramento della didattica universitaria e dello sviluppo della professionalità docente.

La ricerca promossa e sviluppata nei sette Atenei italiani ha previsto un approccio partecipato, quindi i dati raccolti sono basati su risposte *self-reported* di un campione auto-selezionato di docenti. Pur tenendo conto di tali limiti, essa ha però permesso di avere una fotografia aggiornata e reale dello stato dell'arte delle buone pratiche, degli ostacoli incontrati e dei bisogni formativi dei docenti universitari. I dati raccolti e le analisi svolte hanno permesso di identificare sottogruppi di professori a cui rivolgere percorsi di formazione e di sviluppo mirati a rispondere alle loro esigenze.

A seguito dell'indagine, infatti, molti Atenei si sono attivati per costruire percorsi di formazione locali e/o inter-istituzionali e altre università han-

no manifestato il proprio interesse a somministrare lo strumento nel proprio contesto. Un ulteriore valore aggiunto della ricerca è stato quello di dare voce ai docenti per esprimere le proprie necessità, motivandoli quindi a migliorare continuamente il proprio contributo alla didattica e all'apprendimento degli studenti.

Tale esperienza ha rappresentato un'iniziativa sistemica integrata di utilizzo della ricerca per informare le pratiche di intervento, promuovendo una cultura condivisa dell'insegnamento, apprendimento e valutazione nell'istruzione superiore e un approccio scientifico alla valorizzazione delle competenze didattiche e delle strategie più idonee per promuoverne lo sviluppo.

Occorre ricordare, infine, che le logiche su cui procede l'esperienza realizzata indicano l'assoluta necessità di dotarsi di modelli strategici di sistema che permettano, sia all'interno delle istituzioni accademiche, sia nel territorio nazionale e nel contesto internazionale, di prefigurare azioni concertate e raccordate dirette a qualificare, attraverso una nuova professionalità del docente universitario, la ricerca, la didattica, la formazione e il servizio accademico a favore degli studenti e delle comunità. Senza dubbio, in tale direzione, avvalendosi di una solida e ampia base di ricerca, è possibile elaborare e sperimentare una "via italiana alla qualificazione della docenza universitaria" che risponda con coerenza alle caratteristiche culturali identitarie del nostro sistema universitario nazionale.



*Allegato 1.*

*Indagine “Didattica e Insegnamento in  
Università”: Core Questionnaire*

---

PRIMA PARTE

---

Introduzione Analisi Pratiche

---

P0000 *PRIMA PARTE In questa prima parte dell'indagine, Le chiederemo di rispondere, separatamente, a una serie di questi relativi a due Attività Didattiche, da Lei svolte nell'a.a. 2014-15, rispettivamente per i Corsi di Studio in: {TOKEN:ATTRIBUTE\_1} ({TOKEN:ATTRIBUTE\_3}) {TOKEN:ATTRIBUTE\_2} ({TOKEN:ATTRIBUTE\_4})*

P00001 *PRIMA PARTE In questa prima parte dell'indagine, Le chiederemo di rispondere a una serie di questi relativi all'Attività Didattica, da Lei svolta nell'a.a. 2014-15, per il Corso di Studio in: {TOKEN:ATTRIBUTE\_1} ({TOKEN:ATTRIBUTE\_3})*

---

PRATICHE DIDATTICHE ADI

---

P00 *Indichi quali delle seguenti pratiche didattiche Lei ha utilizzato nello svolgimento del suo insegnamento nel Corso di Laurea {TOKEN:ATTRIBUTE\_3} in {TOKEN:ATTRIBUTE\_1} {TOKEN:ATTRIBUTE\_6} {TOKEN:ATTRIBUTE\_8}*

AD1001[SQ009] Ho utilizzato modalità didattiche per coinvolgere attivamente gli studenti (ad es. discussione su casi, esercitazioni, *problem based learning*, ecc.)

AD100NEW[SQ001] Ho svolto parti di insegnamento in coordinamento con altri docenti del Corso di studio che trattano argomenti analoghi o complementari

AD1002[SQ009] Ho proposto contributi esterni (stakeholder, testimoni, esperti, ecc.) durante le lezioni

AD1003[SQ009] Durante lo svolgimento dell'insegnamento ho monitorato gli apprendimenti degli studenti con modalità e/o prove specifiche

AD1004[SQ009] Ho valutato i risultati dell'apprendimento integrando prove di valutazione diverse (orali, scritte, relazioni di laboratorio, project work, prove di gruppo, ecc.)

AD1005[SQ009] Ho modificato la mia didattica sulla base delle opinioni degli studenti degli anni precedenti

AD1006[SQ009] Ho utilizzato materiali didattici multimediali (audiovisivi, articoli nel web, enciclopedie e dizionari online) a supporto dell'erogazione frontale delle mie lezioni

AD1007[SQ009]	Ho prodotto personalmente e/o faccio produrre da esperti collaboratori materiali didattici multimediali per fare lezione (audio, video, ipertesti, pagine web, ecc.)
AD1008[SQ001]	Ho utilizzato piattaforme online (ad es. Moodle) non solo per inserire materiali e dispense per gli studenti ma anche nelle loro modalità avanzate (ad es: partecipazione a forum online, ecc.)
AD1008bis[SQ001]	La mia attività di insegnamento contribuisce alla realizzazione di un percorso formativo integrato e ben strutturato
AD1009	Quanti sono stati in media gli studenti che hanno frequentato le lezioni?

---

*PRATICHE DIDATTICHE AD2*

---

AD2000	<i>Indichi ora quali delle seguenti pratiche didattiche ha utilizzato nello svolgimento del Suo insegnamento nel Corso di Laurea {TOKEN:ATTRIBUTE_4} in {TOKEN:ATTRIBUTE_2} {TOKEN:ATTRIBUTE_7} {TOKEN:ATTRIBUTE_9}</i>
AD2001[SQ001]	Ho utilizzato modalità didattiche per coinvolgere attivamente gli studenti (ad es. discussione su casi, esercitazioni, <i>problem based learning</i> , ecc.)
AD200NEW[SQ001]	Ho svolto parti di insegnamento in coordinamento con altri docenti del Corso di studio che trattano argomenti analoghi o complementari
AD2002[SQ001]	Ho proposto contributi esterni (stakeholder, testimoni, esperti, ecc.) durante le lezioni
AD2003[SQ001]	Durante lo svolgimento dell'insegnamento ho monitorato gli apprendimenti degli studenti con modalità e/o prove specifiche
AD2004[SQ001]	Ho valutato i risultati dell'apprendimento integrando prove di valutazione diverse (orali, scritte, relazioni di laboratorio, project work, prove di gruppo, ecc.)
AD2005[SQ001]	Ho modificato la mia didattica sulla base delle opinioni degli studenti degli anni precedenti
AD2006[SQ001]	Ho utilizzato materiali didattici multimediali (audiovisivi, articoli nel web, enciclopedie e dizionari online) a supporto dell'erogazione frontale delle mie lezioni
AD2007[SQ001]	Ho prodotto personalmente e/o faccio produrre da esperti collaboratori materiali didattici multimediali per fare lezione (audio, video, ipertesti, pagine web, ecc.)

AD2008[SQ001]	Ho utilizzato piattaforme online (es. Moodle) non solo per inserire materiali e dispense per gli studenti ma anche nelle loro modalità avanzate (partecipazione a forum online, ecc.)
AD2008bis[SQ001]	La mia attività di insegnamento contribuisce alla realizzazione di un percorso formativo integrato e ben strutturato []
AD2009	Quanti sono stati in media gli studenti che hanno frequentato le lezioni?

---

*SECONDA PARTE*

---

*B00* *La invitiamo ora a rispondere ai quesiti che seguono considerando in termini generali la Sua esperienza didattica. Facendo riferimento alla Sua esperienza didattica “in generale”, in che misura è d’accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni? (Esprima la sua opinione su una scala da 1= del tutto in disaccordo a 7= del tutto in accordo)*

---

*CREDENZE E BISOGNI DEI DOCENTI - Passione per la didattica*

---

B10[SQ001]	Nutro per l’insegnamento una grande passione
B12[SQ001]	La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che insegno
B11[SQ001]	Insegnare mi dà una grande soddisfazione personale

---

*CREDENZE E BISOGNI DEI DOCENTI - Metodologie didattiche*

---

<i>B001</i>	<i>Esprima la sua opinione su una scala da 1= del tutto in disaccordo a 7= del tutto in accordo</i>
B13[SQ001]	I metodi di insegnamento attivi (lavori in gruppo, laboratori, esercitazioni, ecc.) stimolano l’apprendimento molto di più della sola lezione frontale
B14[SQ001]	L’apprendimento è un processo che coinvolge lo studente non solo come singolo, ma anche nell’interazione con altri studenti (studio collaborativo e condivisione)
B15[SQ001]	L’uso delle tecnologie più avanzate (piattaforme elearning in tutte le loro funzioni, mobile learning, ecc.) nella didattica favorisce l’apprendimento degli studenti, coinvolgendoli e motivandoli
B16[SQ001]	È opportuno personalizzare la didattica in funzione dei bisogni formativi dei singoli studenti

---

*CREDENZE E BISOGNI DEI DOCENTI - Metodologie valutative*

---

- B002 *Esprima la sua opinione su una scala da 1= del tutto in disaccordo a 7= del tutto in accordo*
- B17[SQ001] È opportuno usare molteplici prove di valutazione, realizzate in tempi diversi del corso
- B18[SQ001] È importante includere nella valutazione degli apprendimenti forme di autovalutazione da parte degli studenti
- B19[SQ001] È importante includere nella valutazione degli apprendimenti forme di valutazione reciproca tra studenti

---

*CREDENZE E BISOGNI DEI DOCENTI - Trasmissione della conoscenza teorica*

---

- B003 *Esprima la sua opinione su una scala da 1= del tutto in disaccordo a 7= del tutto in accordo*
- B20[SQ001] Proporre l'insegnamento in lingua veicolare (inglese) è un valore aggiunto per trasmettere i contenuti dell'attività didattica
- B21[SQ001] Nell'insegnamento è fondamentale trasmettere conoscenze teoriche
- B22[SQ001] Nell'insegnamento è fondamentale creare le condizioni necessarie per applicare conoscenze teoriche

---

*CREDENZE E BISOGNI DEI DOCENTI - Focus su bisogni degli studenti*

---

- B004 *Esprima la sua opinione su una scala da 1= del tutto in disaccordo a 7= del tutto in accordo*
- B23[SQ001] Vorrei rendere più coerente gli elementi del programma (syllabus) rispetto ai risultati di apprendimento che gli studenti dovrebbero raggiungere
- B24[SQ001] Vorrei adeguare maggiormente la mia proposta didattica in base ai bisogni formativi degli studenti
- B25[SQ001] Vorrei acquisire più strumenti valutativi che mi diano maggiori indicazioni sulla qualità dell'apprendimento degli studenti

---

*CREDENZE E BISOGNI DEI DOCENTI - Riflessione e miglioramento*

---

- B005 *Esprima la sua opinione su una scala da 1= del tutto in disaccordo a 7= del tutto in accordo*
- B26[SQ001] Sarebbe utile avere a disposizione consulenti esperti di didattica a cui potersi riferire

B27[SQ001]	Avrei interesse a partecipare a seminari formativi su tematiche didattiche (modalità di progettazione, conduzione d'aula, valutazione degli apprendimenti, attività docente, tecnologie, ecc.)
B28[SQ001]	Avrei interesse a partecipare a momenti di scambio con colleghi, anche di altre discipline, in cui condividere modalità efficaci di insegnamento
B29[SQ001]	Sento la necessità di un supporto metodologico per integrare opportunamente nella didattica le tecnologie avanzate (piattaforme elearning in tutte le loro funzioni, mobile learning, ecc.)

---

*CREDENZE E BISOGNI DEI DOCENTI - Passione per la ricerca*

---

B006	<i>Esprima la sua opinione su una scala da 1= del tutto in disaccordo a 7= del tutto in accordo</i>
B30[SQ001]	Nutro per la ricerca una grande passione
B32[SQ001]	La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che faccio ricerca
B31[SQ001]	Fare ricerca mi dà una grande soddisfazione personale

---

*Domande aperte*

---

C00	<i>La invitiamo ora a esprimere in forma libera alcune considerazioni sulla Sua didattica e sul modo di migliorarla</i>
C1	Quali sono le innovazioni che attua nella Sua attività didattica?
C2	Quali criticità percepisce rispetto alla Sua azione didattica?
C3	Che tipo di supporto potrebbe servirLe per il futuro miglioramento della Sua azione didattica?

---

*Domanda libera*

---

C4	Se crede, può usare lo spazio sottostante per esprimere dei commenti liberi e/o inviare eventuali segnalazioni
----	--

---

*Interesse*

---

I1[SQ001]	Sarebbe interessata/o ad essere eventualmente ricontattata/o per un approfondimento dei temi trattati?
-----------	--

---

*Chiusura indagine*

---

D00	<i>Il questionario è terminato. La ringraziamo molto per il tempo che ha dedicato. Per chiudere l'indagine preme il tasto "INVIA".</i>
-----	--

*Allegato 2.*

*Tabelle dei risultati di validazione del questionario*

Tab. A\_4.1. Elenco degli item del questionario e numero di risposte valide

Item	N
<i>Passione per la didattica</i>	
B10. Nutro per l'insegnamento una grande passione	4.280
B11. Insegnare mi dà una grande soddisfazione personale	4.281
B12. La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che insegno	4.275
<i>Metodologie didattiche</i>	
B13. I metodi di insegnamento attivi stimolano l'apprendimento molto di più della sola lezione frontale	4.289
B14. L'apprendimento è un processo che coinvolge lo studente non solo come singolo, ma anche nell'interazione con altri studenti	4.289
B15. L'uso delle tecnologie più avanzate nella didattica favorisce l'apprendimento degli studenti, coinvolgendoli e motivandoli	4.289
B16. È opportuno personalizzare la didattica in funzione dei bisogni formativi dei singoli studenti	4.289
<i>Metodologie valutative</i>	
B17. È opportuno usare molteplici prove di valutazione, realizzate in tempi diversi del corso	4.289
B18. È importante includere nella valutazione degli apprendimenti forme di autovalutazione da parte degli studenti	4.289
B19. È importante includere nella valutazione degli apprendimenti forme di valutazione reciproca tra studenti	4.289
<i>Trasmissione della conoscenza teorica</i>	
B20. Proporre l'insegnamento in lingua veicolare (inglese) è un valore aggiunto per trasmettere i contenuti dell'attività didattica	3.753
B21. Nell'insegnamento è fondamentale trasmettere conoscenze teoriche	4.289
B22. Nell'insegnamento è fondamentale creare le condizioni necessarie per applicare conoscenze teoriche	4.289
<i>Focus su bisogni degli studenti</i>	
B23. Vorrei rendere più coerente gli elementi del programma (syllabus) rispetto ai risultati di apprendimento che gli studenti dovrebbero raggiungere	4.289
B24. Vorrei adeguare maggiormente la mia proposta didattica in base ai bisogni formativi degli studenti	4.289
B25. Vorrei acquisire più strumenti valutativi che mi diano maggiori indicazioni sulla qualità dell'apprendimento degli studenti	4.289
<i>Riflessione e miglioramento</i>	
B26. Sarebbe utile avere a disposizione consulenti esperti di didattica a cui potersi riferire	4.289
B27. Avrei interesse a partecipare a seminari formativi su tematiche didattiche	4.289
B28. Avrei interesse a partecipare a momenti di scambio con colleghi, anche di altre discipline, in cui condividere modalità efficaci di insegnamento	4.289
B29. Sento la necessità di un supporto metodologico per integrare opportunamente nella didattica le tecnologie avanzate	4.289
<i>Passione per la ricerca</i>	
B30. Nutro per la ricerca una grande passione	4.278
B31. Fare ricerca mi dà una grande soddisfazione personale	4.280
B32. La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che faccio ricerca	4.272

Tab. A\_4.3. Analisi di correlazione item-to-total per l'intera scala

<i>Item</i>	<i>Correlazione item-to-total</i>
<i>Passione per la didattica</i>	
B10. Nutro per l'insegnamento una grande passione	0,384
B11. Insegnare mi dà una grande soddisfazione personale	0,404
B12. La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che insegno	0,336
<i>Metodologie didattiche</i>	
B13. I metodi di insegnamento attivi stimolano l'apprendimento molto di più della sola lezione frontale	0,537
B14. L'apprendimento è un processo che coinvolge lo studente non solo come singolo, ma anche nell'interazione con altri studenti	0,559
B15. L'uso delle tecnologie più avanzate nella didattica favorisce l'apprendimento degli studenti, coinvolgendoli e motivandoli	0,550
B16. È opportuno personalizzare la didattica in funzione dei bisogni formativi dei singoli studenti	0,495
<i>Metodologie valutative</i>	
B17. È opportuno usare molteplici prove di valutazione, realizzate in tempi diversi del corso	0,494
B18. È importante includere nella valutazione degli apprendimenti forme di autovalutazione da parte degli studenti	0,540
B19. È importante includere nella valutazione degli apprendimenti forme di valutazione reciproca tra studenti	0,502
<i>Trasmissione della conoscenza teorica</i>	
B20. Proporre l'insegnamento in lingua veicolare (inglese) è un valore aggiunto per trasmettere i contenuti dell'attività didattica	0,364
B21. Nell'insegnamento è fondamentale trasmettere conoscenze teoriche	0,208
B22. Nell'insegnamento è fondamentale creare le condizioni necessarie per applicare conoscenze teoriche	0,386
<i>Focus su bisogni degli studenti</i>	
B23. Vorrei rendere più coerente gli elementi del programma rispetto ai risultati di apprendimento che gli studenti dovrebbero raggiungere	0,502
B24. Vorrei adeguare maggiormente la mia proposta didattica in base ai bisogni formativi degli studenti	0,524
B25. Vorrei acquisire più strumenti valutativi che mi diano maggiori indicazioni sulla qualità dell'apprendimento degli studenti	0,569
<i>Riflessione e miglioramento</i>	
B26. Sarebbe utile avere a disposizione consulenti esperti di didattica a cui potersi riferire	0,489
B27. Avrei interesse a partecipare a seminari formativi su tematiche didattiche	0,527
B28. Avrei interesse a partecipare a momenti di scambio con colleghi anche di altre discipline in cui condividere modalità efficaci di insegnamento	0,563
B29. Sento la necessità di un supporto metodologico per integrare opportunamente nella didattica le tecnologie avanzate	0,510
<i>Passione per la ricerca</i>	
B30. Nutro per la ricerca una grande passione	0,346
B31. Fare ricerca mi dà una grande soddisfazione personale	0,331
B32. La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che faccio ricerca	0,275

Tab. A\_4.9. Analisi split-half sample su tutti gli item del questionario

<i>Item</i>	<i>Partizione</i>	<i>N, risposte</i>	<i>Media</i>	<i>p-value t-test</i>	<i>p-value Mann-Whitney test</i>
B10	A	2.140	6,177	0,966	0,672
	B	2.140	6,176		
B11	A	2.141	5,889	0,103	0,142
	B	2.140	5,951		
B12	A	2.139	4,986	0,955	0,977
	B	2.136	4,983		
B13	A	2.145	5,671	0,365	0,156
	B	2.144	5,632		
B14	A	2.145	5,731	0,680	0,507
	B	2.144	5,715		
B15	A	2.145	4,651	0,269	0,165
	B	2.144	4,598		
B16	A	2.145	4,834	0,167	0,132
	B	2.144	4,806		
B17	A	2.145	4,432	0,332	0,325
	B	2.144	4,381		
B18	A	2.145	4,342	0,803	0,748
	B	2.144	4,329		
B19	A	2.145	3,710	0,407	0,426
	B	2.144	3,664		
B20	A	1.879	4,079	0,750	0,740
	B	1.874	4,101		
B21	A	2.145	5,988	0,803	0,698
	B	2.144	5,997		
B22	A	2.145	6,234	0,240	0,333
	B	2.144	6,271		
B23	A	2.145	4,586	0,493	0,484
	B	2.144	4,552		
B24	A	2.145	4,837	0,530	0,397
	B	2.144	4,806		
B25	A	2.145	4,558	0,955	0,812
	B	2.144	4,555		
B26	A	2.145	3,979	0,773	0,786
	B	2.144	3,961		
B27	A	2.145	4,252	0,402	0,357
	B	2.144	4,199		
B28	A	2.145	4,857	0,959	0,934
	B	2.144	4,854		

Segue Tab. A\_4.9.

<i>Item</i>	<i>Partizione</i>	<i>N risposte</i>	<i>Media</i>	<i>p-value t-test</i>	<i>p-value Mann-Whitney test</i>
B29	A	2.145	3,824	0,763	0,745
	B	2.144	3,842		
B30	A	2.138	6,539	0,781	0,215
	B	2.140	6,531		
B31	A	2.139	6,332	0,508	0,711
	B	2.141	6,355		
B32	A	2.134	5,683	0,370	0,186
	B	2.138	5,642		



## *Allegato 3.*

### *Tabelle dei risultati dell'analisi a classi latenti*

Tab. A\_6.2. Dimensione di ciascuna classe latente e probabilità di riportare ciascuna variabile manifesta condizionatamente all'appartenenza a ciascuna classe

Famiglia	1	Classe Latente									
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	17,8	17,7	15,5	13,6	9,5	7,4	6,1	4,3	4,3	3,7	
	<i>Dimensione (%)</i>										
	<i>Variabile Manifesta</i>										
Eccellenze	0,202	0,306	0,208	0,207	0,270	0,191	0,332	0,452	0,403	0,003	
	0,055	0,097	0,074	0,090	0,071	0,047	0,099	0,189	0,079	0,016	
	0,545	0,674	0,619	0,637	0,625	0,616	0,585	0,928	0,683	0,010	
	0,148	0,210	0,181	0,240	0,220	0,140	0,201	0,538	0,197	0,994	
	0,049	0,071	0,078	0,078	0,085	0,068	0,092	0,203	0,097	0,036	
Criticità	0,018	0,997	0,978	0,003	0,077	0,002	0,069	0,327	0,994	0,371	
	0,001	0,019	0,000	0,000	0,081	0,355	0,989	0,231	0,001	0,117	
	0,559	0,164	0,109	0,996	0,873	0,158	0,097	0,793	0,117	0,471	
	0,135	0,000	0,166	0,012	0,006	0,071	0,289	0,383	0,081	0,063	
Bisogni	0,005	0,995	0,119	0,997	0,313	0,992	0,130	0,474	0,003	0,521	
	0,155	0,019	0,103	0,024	0,017	0,022	0,117	0,138	0,017	0,109	
	0,031	0,108	0,004	0,007	0,991	0,000	0,268	0,297	0,906	0,241	

## Bibliografia

- Austin A. (2003), "Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context", *Review of Higher Education*, 26 (2), 119-144.
- Austin A. (2011), *Promoting Evidence-Based Change in Undergraduate Science Education*, National Academies National Research Council Board on Science Education, Massachusetts and London.
- Bain K. (2004), *What the Best College Teachers Do*, Harvard University Press, Washington, D.C.
- Barr J. (2003), *The learning paradigm college*, Anker, Boston.
- Barr R.B., Tagg J. (1995), "From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education", *Change*, 27 (6), 12-25.
- Bassi F., Clerici R., Aquario D. (2017), "Students' evaluation of teaching at a large Italian university: validation of measurement scale", *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 10 (1), 93-117.
- Bassi F., Clerici R., Aquario, D. (2018), "Evaluating quality of the didactics at university: the opportunities offered by latent class modeling", *The TMQ Journal*, 30 (2), 168-180.
- Beach A., Sorcinelli M.D., Austin A., Rivard J. (2016), *Faculty development in the age of evidence. Current practices, future imperatives*, Stylus Publishing, Sterling.
- Becher T., Trowler P. (2001), *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*, Open University Press, Buckingham.
- Biggs J. (2004), *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4th ed.), Open University Press, Berkshire.
- Boffo S., Moscati R. (2015), "La terza missione dell'università. Origini, problemi, indicatori", *Scuola Democratica*, 2, 251-272.
- Bonwell C., Eison J. (1991), *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. AEE-ERIC Higher Education Report No. 1*, Jossey-Bass, Washington, D.C.
- Bowers A., Sprott R. (2012), "Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis", *The Journal of Educational Research*, 105 (3), 176-195.

- Boyer E.L. (1990), *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton University Press, Princeton Pike, Lawrenceville, NJ.
- Brew A. (2007), *Integrating research and teaching: Understanding excellence*, in Skelton A., ed., *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education: Improving Knowledge and Practice*, Routledge, London.
- Brookfield S. (2006), *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom* (2nd ed.), Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Campbell C., Cabrera A., Michel J., Patel S. (2017), “From comprehensive to singular: A latent class analysis of college teaching practices”, *Research in Higher Education*, 58 (6), 581-604.
- Chickering A., Gamson Z. (1987a), “Seven principles of good practice in undergraduate education”, *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3-7.
- Chickering A., Gamson Z. (1987b), *Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education*, The Johnson Foundation Inc., Racine, WI
- Chickering A., Gamson Z. (1991), *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Clerici R., Da Re L., Giraldo A., Meggiolaro S. (2019), *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. FrancoAngeli, Milano. [https://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda\\_Libro.aspx?CodiceLibro=10325.1](https://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_Libro.aspx?CodiceLibro=10325.1).
- Coffey A., Holbrook B., Atkinson P. (1996), “Qualitative data analysis: Technologies and representation”, *Sociological Research Online* 1 (1).
- Coggi C. (2019), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: il progetto IRIDI*, in Coggi C., a cura di, *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, 19-53, FrancoAngeli, Milano.
- Collins L., Lanza S. (2010), *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral, and health sciences*, John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey.
- Cox M. (2004), “Introduction to faculty learning communities”, *New Directions for Teaching and Learning*, 97 (1), 5-23.
- Cronbach L.J. (1951), “Coefficient alpha and the internal structure of tests”, *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Dalla Zuanna G., Clerici R., Martinoia S., Paccagnella O., Paggiaro A., Pierobon S. (2016), “La ricerca valutativa nel campo della didattica: una indagine tra i docenti dell'Università di Padova. Evaluative research in education: a survey among professors of University of Padova”, *Excellence and Innovation in Teaching and Learning. Research and practices*, 1 (1), 17-34.
- De Rossi M., Ferranti C., Castelli L. (2017), *Esperienze sul campo di didattica universitaria con l'uso delle ICT - Information and Communication Technology*, in Felisatti E., Serbati A., a cura di., *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, 202-216, Franco Angeli, Milano.
- De Vellis R.F. (2017), *Scale development: theory and applications*, 4<sup>a</sup> ed., SAGE Publications Inc., Los Angeles.

- Denson N., Ing M. (2014), “Latent class analysis in higher education: An illustrative example of pluralistic orientation”, *Research in Higher Education*, 55 (5), 508-526.
- Devlin M., Samarawickrema G. (2010), “The criteria of effective teaching in a changing higher education context”, *Higher Education Research & Development*, 29 (2), 111-124.
- Di Napoli R. (2014), “Value gaming and political ontology: Between resistance and compliance in academic development”, *International Journal for Academic Development*, 19 (1), 4-11.
- Dierdorff E., Surface E. (2008), “Assessing training needs: Do work experience and capability matter?”, *Human Performance*, 21 (1), 28-48.
- Dirx J., Serbati A. (2017), *Promoting faculty professional development: strategies for individual and collective reflection towards institutional change*, in Felisatti E., Serbati A., a cura di, *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, 21-38, FrancoAngeli, Milano.
- Duarte F. (2013), “Conceptions of good teaching by good teachers: Case studies from an Australian university”, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10 (1), 5.
- Dunn T.J., Baguley T., Brunsten V. (2014), “From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation”, *British Journal of Psychology*, 105, 399-412.
- Felisatti E., Serbati A. (2015), “Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell’Università di Padova”, *Italian Journal of Educational Research*, 14, 323-340.
- Felisatti E., Serbati A., a cura di (2017), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Felisatti E., Scialdone O., Cannarozzo M., Pennisi S. (2019), “Il mentoring nella docenza universitaria: il progetto ‘Mentori per la didattica’ nell’Università di Palermo”, *Italian Journal of Educational Research*, (23), 178-193.
- Felisatti E. (2011), *Didattica universitaria e innovazione*, in Galliani L., a cura di, *Il docente universitario Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, 137-143, Pensa Multimedia, Lecce.
- Felisatti, E. (2016), “Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all’intervento sul campo”. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1 (1), 5-16.
- Friese S. (2014), *Qualitative Data Analysis with Atlas.ti*, SAGE, London.
- Fry H., S. Ketteridge, Marshall S. (2009), *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (3rd ed.), Routledge, New York.
- Gadermann A.M., Guhn M., Zumbo B.D. (2012), “Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide”, *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 17, 1-13.
- Gunn V., Fisk A. (2013), *Considering teaching excellence in higher education: 2007-2013. A Literature Review Since the CHERI Report 2007*, The Higher Education Academy, York, UK.

- Hagenaars J., McCutcheon A. (2002), *Applied latent class analysis models*, University Press, Cambridge.
- HEA (2011), *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. York: HEA. Retrieved from: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/ukpsf/UKPSF\\_2011\\_English.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/ukpsf/UKPSF_2011_English.pdf).
- HEA (2014), *UKPSF terms of use policy*, HEA, York. Retrieved from: [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/UKPSF\\_Terms\\_of\\_Use\\_Policy\\_June\\_2014.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/UKPSF_Terms_of_Use_Policy_June_2014.pdf).
- Henard F., Leprince-Ringuet S. (2008), *The Path to Quality Teaching in Higher Education*, OECD, Paris. <http://www.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf>.
- Henard F., Roseveare D. (2012), *Fostering quality teaching in higher education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*, OECD, Paris.
- Hibbert P., Semler M. (2016), “Faculty development in teaching and learning: the UK framework and current debates”, *Innovations in Education and Teaching International*, 53 (6), 581-591.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013), *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94feca9eb1f>.
- Johnson T., Ryan K. (2000), *A comprehensive approach to the evaluation of college teaching*, in Ryan K., ed., *New directions for teaching and learning: Evaluating teaching in higher education: A vision for the future*, 109-123, Jossey Bass, San Francisco, CA.
- Kelle U. (1997), “Theory building in qualitative research and computer programs for the management of textual data”, *Sociological Research Online* 2 (2), 10-22.
- Lee V. (2010), *Program types and prototypes*, in Gillespie K., Robertson D., and Associates, eds., *A Guide to Faculty Development* (2nd ed.), 21-33, John Wiley & Sons Inc., San Francisco, CA.
- Light G., Calkins S. (2008), “The experience of faculty development: Patterns of variations in conceptions of teaching”, *International Journal for Academic Development*, 13, 24-70.
- Locke W., Whitchurch C., Smith H., Mazonod A. (2016), *Shifting landscapes. Meeting the staff development needs of the changing academic workforce*, Higher Education Academy, York, UK.
- McKeachie W. J. (1994), *Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers* (9th ed.), Wadsworth Publishing, Lexington, MA.
- Messina L., Tabone S. (2014), “Technology in University Teaching: an Exploratory Research into TPACK, Proficiency, and Beliefs of Education Faculty”, *Cadmo*, XXII (1), 89-110.
- Milesi P., Catellani P. (2002), *L’analisi qualitativa di testi con il programma Atlas.ti*, in Mazzara B., a cura di, *Metodi di ricerca qualitativi in psicologia sociale*, 283-304, Carocci, Roma.

- Naris N., Ukpere I. (2009), "The effectiveness of an HR code: Staff development and training at the polytechnic of Namibia", *African Journal of Business Management*, 3(12), 879-889.
- Neal E., Peed-Neal I. (2010), *Promoting your program and grounding it in the institution*, in Gillespie K., Robertson D. and Associates, eds., *A Guide to Faculty Development* (2nd ed.), 99-115, John Wiley & Sons Inc., San Francisco, CA.
- Nixon J. (2007), *Excellence and the good society*, in Skelton A., ed., *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education. Improving Knowledge and Practice*, 15-31, Routledge, Abingdon.
- Nunnally J.C. (1978). *Psychometric theory*, 2<sup>a</sup> ed., McGraw-Hill, New York.
- Paricio Royo J, Fernández March A., Fernández Fernández I., Coords. (2019). *Marco de desarrollo académico docente. Un mapa de la buena docencia universitaria basado en la investigación*. REDU, Bilbao.
- Paulsen M. (2002), "Evaluating teaching performance", *New Directions for Institutional Research*, 114, 5-18.
- Peat J. (2014), UKPSF: "A vehicle for development or hierarchical ladder?", *Educational Developments*, 15, 16-18.
- Postareff L., Lindblom-Ylänne S. (2008), "Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education", *Learning and Instruction*, 18, 109-120.
- Pratt D.D., Collins J.B. (2000), *The teaching perspectives inventory*, in T.J. Sork, V.L. Chapmani, R. St. Clair, eds, *Proceedings of the 41st Adult Education Research Conference*, 346-350, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Prosser M., Trigwell K. (1999), *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Open University Press, Buckingham, UK.
- Race P. (2009), *Using peer observation to enhance teaching*, Leeds Met Press, Leeds, UK.
- Rae L. (1997), *Planning and Designing Training Programmes*, Gower Publishing, Ltd, Aldershot.
- Rambaree K., Fixelid E. (2013), *Considering abductive thematic network analysis with Atlas.ti 6.2*, in Sappleton N., ed., *Advancing Research Methods with New Media Technologies*, 170-186, IGI Global, Hershey, PA.
- Ramsden P. (2003), *Learning to teach in higher education* (2nd ed.), Routledge, London.
- Rebora G. (2013), *Nessuno mi può giudicare? L'università e la valutazione*, Guerini, Milano.
- Roberts J. (2018), "Future and changing roles of staff in distance education: a study to identify training and professional development needs", *Distance Education*, 39 (1), 37-53.
- Semeraro R. (2006), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Serbati A. (2016), "La terza missione sociale e culturale. La certificazione delle competenze", *Universitas* 141, 25-27.

- Sijtsma K. (2009), "On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha", *Psychometrika*, 74, 107-120.
- Skelton A. (2005), *Understanding Teaching Excellence in Higher Education, Towards a critical approach*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- Skelton A. (2007), *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education: Improving Knowledge and Practice*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- Sorcinelli M., Austin A., Eddy P., Beach A. (2006), *Creating the future of faculty development: learning from the past, understanding the present*, Wiley, Bolton.
- Stierer B., Antoniou M. (2004), "Are there distinctive methodologies for pedagogic research in higher education?", *Teaching in Higher Education*, 9 (3), 275-285.
- Taylor L. (2010), "Understanding the disciplines within the context of educational development", *New Directions for Teaching and Learning*, 122, 59-67.
- Thomson K. (2015), "Informal conversations about teaching and their relationship to a formal development program: Learning opportunities for novice and midcareer academics", *International Journal for Academic Development*, 20 (2), 137-149.
- Trigwell K. (2001), "Judging university teaching", *International Journal for Academic Development*, 6 (1), 65-73.
- Trigwell K., Prosser M. (1996), "Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching", *Higher Education*, 32, 77-87.
- Trigwell K., Prosser M. (2004), "Development and use of the approaches to teaching inventory", *Educational Psychology Review*, 16 (4), 409-424.
- Vermunt J., Magidson J. (2013), *Technical Guide for Latent GOLD 5.0: Basic, Advanced, and Syntax*, Statistical Innovations Inc., Belmont, MA.
- Vermunt J., Magidson J. (2003), "Latent class models for classification", *Computational Statistics & Data Analysis*, 41 (3-4), 531-537.
- Weimer M. (2013), *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2<sup>nd</sup> edition), Jossey-Bass, San Francisco.
- Wieman C., Gilbert S. (2014), "The teaching practices inventory: A new tool for characterizing college and university teaching in mathematics and science", *CBE—Life Sciences Education*, 13 (3), 552-569.
- Wisker G. (2003), *Carrying out a needs analysis: from intuition to rigour*, in Kahn P., Baume D., eds., *A Guide to Staff & Educational Development*, 20-32, Kogan Page, London and Sterling, VA.
- Wood M., Su F. (2017), "What makes an excellent lecturer? academics' perspectives on the discourse of 'teaching excellence' in higher education", *Teaching in Higher Education*, 22 (4), 451-466.
- Yorke M. (2000), "Developing a quality culture in higher education", *Tertiary Education Management*, 6 (1)19-36.
- Yun J., Sorcinelli M. (2007), "From mentors to mentoring networks: Mentoring in the new academy", *Change*, 39 (6), 58-61.
- Zabalza M. (2002), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Narcea, Madrid.

## *Ringraziamenti*

Il volume è il risultato di una positiva cooperazione realizzata fra docenti e personale tecnico amministrativo afferenti a 7 Università italiane: l'Università di Bari, l'Università di Camerino, l'Università di Catania, l'Università di Firenze, l'Università di Foggia, l'Università di Genova, l'Università di Torino.

Il gruppo di lavoro ha condotto gli interventi in forma strettamente coordinata fra gli Atenei, con grande competenza e alto senso di responsabilità. La pubblicazione non sarebbe stata possibile senza l'apporto determinante dei coordinatori di sede e dei loro collaboratori.

La particolare gratitudine degli Autori del presente volume va:

a Loredana Perla (Coord.), Laura Agrati, Giuseppe Crescenzo, Patrizia Soleti, Viviana Vinci dell'Università di Bari; a Luciano Barboni (Coord.), Fabrizio Quadrani, Stefano Burotti, Massimo Sabbietti, Luisa Laricini dell'Università di Camerino; a Bianca Lombardo (Coord.), Cristiano Corsini, Venera Tommaselli, Francesca Verzi dell'Università di Catania; a Pierpaolo Limone (Coord.), Katia Caposeno, Anna Di Pace, Carmela Lombardi dell'Università di Foggia; a Giovanna Del Gobbo (Coord.), Glenda Galeotti, Sara Sturlese dell'Università di Firenze; a Michela Tonetti (Coord.), Antonella Lotti, Cristina Gatti, Alessandro Gualdani, Eleonora Di Giacomo dell'Università di Genova; a Isabelle Perroteau (Coord.), Manuela Caramagna, Tina Lasala, Tommaso Ghio, Floriana Vindigni dell'Università di Torino.



## *Attribuzioni*

Il volume è il risultato del lavoro integrato delle Autrici e degli Autori che hanno condiviso scelte e operatività. È tuttavia opportuno precisare che:

**Debora Aquario** ha gestito e coordinato, in particolare, l'analisi qualitativa dei dati d'indagine. Le sono attribuiti i paragrafi 1.2, 1.2.1, 5.1, 5.2, 5.3, 7.2.

**Renata Clerici**, oltre a curare il volume, ha coordinato la rilevazione, l'integrazione delle fonti e l'analisi dei dati. Le sono attribuiti i paragrafi 2.1, 2.3, 3.1, 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.2 (parte).

**Ettore Felisatti**, è stato il capofila della ricerca oltre che curatore del volume. Gli sono attribuiti, oltre all'Introduzione, i paragrafi 1.1 e 7.1.

**Lorenza Da Re** ha predisposto e curato la somministrazione dello strumento d'indagine. Le sono attribuiti i paragrafi: 2.2, 5.4.1, 5.4.2.

**Omar Paccagnella** ha curato, in particolare, la validazione dello strumento d'indagine. Gli sono attribuiti i paragrafi: 3.2 (parte), 4.1, 4.1.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.4.1, 4.5, 6.1, 6.2, 6.3, 6.3.1, 6.4.

**Anna Serbati** ha curato in particolare, il framework teorico della ricerca. Le sono attribuiti i paragrafi: 1.2.2., 5.4.3, 5.5, 7.3, 7.4.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/latuaopinione.asp](http://www.francoangeli.it/latuaopinione.asp)



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI  
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI  
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

---

**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103714

# Vi aspettiamo su:

[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103714

Preparare la propria docenza è un compito che le università italiane stanno assumendo con impegno, imboccando una direzione che a livello internazionale è considerata indispensabile per far fronte alle sfide di una formazione di qualità. La realizzazione di interventi di *Faculty development* richiede non solo nuove *vision* e *mission* opportunamente direzionate, ma anche azioni in grado di coinvolgere attivamente le comunità professionali in un progetto complessivo di innovazione dei processi di insegnamento-apprendimento. In tale direzione, servono sicuramente risorse e progetti con approcci reticolari, ma anche dati e informazioni che permettano alle *governance* accademiche di conoscere la propria realtà per intervenire con modalità sistemiche ed efficaci nella promozione delle competenze professionali per la didattica.

Il presente volume offre ad atenei, servizi didattici, *developers*, *designer*, formatori ed esperti pratiche di indagine scientificamente validate dall'esperienza sul campo e dall'analisi statistica, attraverso le quali poter analizzare e conoscere le qualità della docenza universitaria e riuscire quindi ad intervenire in forma organica e informata, con strategie idonee, sul miglioramento continuo delle competenze didattiche.

**Ettore Felisatti** è professore ordinario di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Padova e responsabile scientifico di progetti di *Faculty development* realizzati in varie università italiane. È presidente dell'Associazione Nazionale Asduni e conduce attività di studio e ricerca nel campo della formazione, della didattica e della valutazione della scuola e dell'Università.

**Renata Clerici** è professore associato di Statistica sociale presso il Dipartimento di Scienze Statistiche dell'Università di Padova. Tra i suoi più recenti interessi di ricerca, la valutazione della qualità della didattica e degli strumenti di contrasto alla dispersione universitaria.