



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 Bonaiuti, *Università di Cagliari*
Joellen Coryell, *Texas State University, USA*
John Dirx, *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*
Luigina 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 Trinchero, *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.*





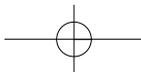
Scopo e obiettivi

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.





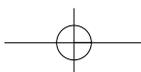
Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria

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>

© FrancoAngeli 2020 isbn 9788835103714. Tutti i diritti riservati.

Indice

Introduzione	pag.	9
1. Analisi della docenza e bisogni di formazione	»	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
2. Predisposizione e somministrazione dello strumento d'indagine	»	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
3. Il campione AsdUni: evidenze e indicatori di sintesi	»	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

4. Validazione dello strumento	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
5. Pratiche innovative, criticità ed esigenze di sviluppo: i risultati dell'analisi qualitativa	» 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
6. Verso un uso funzionale dei dati: l'analisi delle classi latenti	» 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
7. Per una qualificazione della docenza universitaria. Prospettive e azioni possibili	» 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

Allegati	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
Bibliografia	» 103
Ringraziamenti	» 109
Attribuzioni	» 111

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 Faxelid, 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.

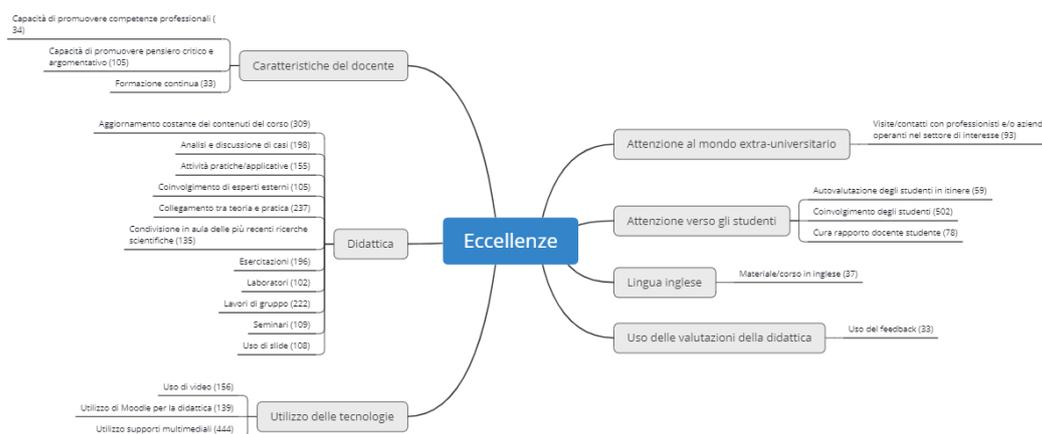


Fig. 5.1: Mappa dei codici e dei pre-codici corrispondenti appartenenti alla famiglia delle Eccellenze

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”.

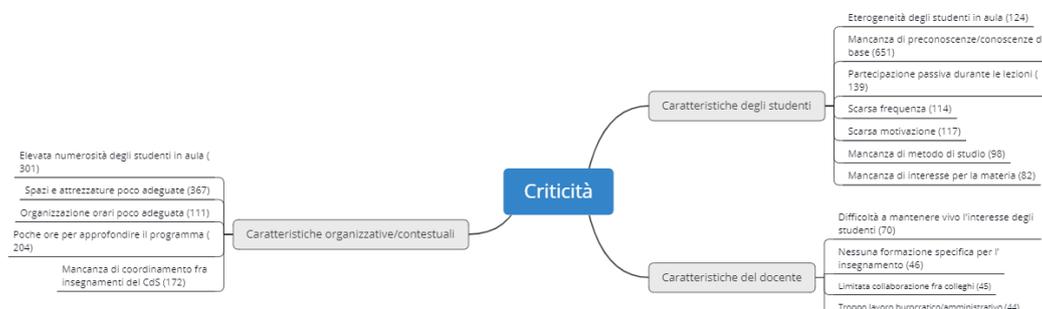


Fig. 5.2. Mappa dei codici e dei pre-codici corrispondenti appartenenti alla famiglia delle Criticità

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

<i>Pre-codici della famiglia Bisogni</i>	<i>N codici</i>	<i>% codici</i>
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%
<i>Totale</i>	<i>3.136</i>	<i>100%</i>

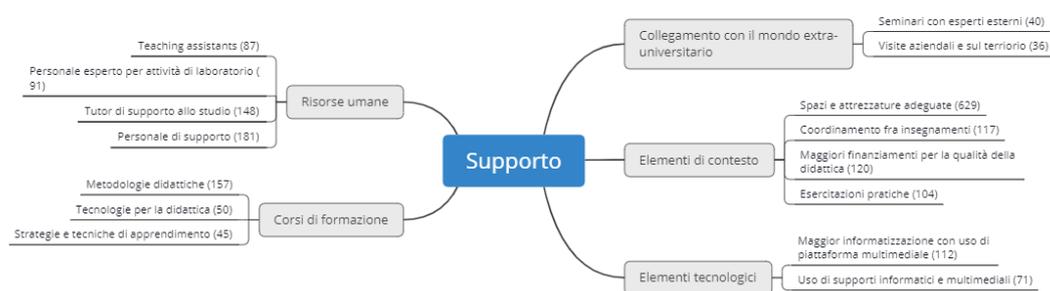


Fig. 5.3. Mappa dei codici e corrispondenti pre-codici della famiglia dei Bisogni espressi dai docenti

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.

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.