



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 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*
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 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.*





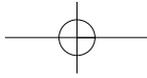
Scopo e obiettivi

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 professoressa 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.

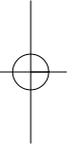




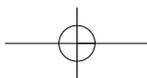
Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria

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

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*¹ 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.

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), *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 multifaccettata 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-Ylante (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.

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.