

Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università

A cura di
Loredana Perla e Viviana Vinci



niversità

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università

A cura di
Loredana Perla e Viviana Vinci

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari.

Isbn digitale: 9788835115205

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato 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>

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835115205

Indice

Introduzione

di *Antonio Felice Uricchio*

Pag. 13

Innovazione e professionalità docente nel contesto dell'Higher Education

di *Loredana Perla*

» 17

1. Introduzione

» 17

2. Oltre la polarizzazione fra *research e teaching university*

» 19

3. La formazione al saper insegnare del docente universitario

» 21

4. Modelli formativi di Faculty development

» 25

5. La formazione dei Faculty developers

» 28

Sezione I

Approcci alla formazione in Università

Il Service-Learning nella formazione universitaria: pedagogia della realtà e dimensione virtuale

di *Irene Culcasi, Maria Cinque*

» 45

1. Imparare a imparare

» 45

2. Da una logica funzionalista a una logica integrale

» 47

3. L'approccio pedagogico del Service-Learning: una pedagogia della realtà

» 50

4. Dalle sfide dell'educazione a distanza al Service-Learning virtuale

» 53

5. Le prime esperienze di e-Service-Learning in LUMSA: indicazioni metodologiche

» 55

6. Il caso della LUMSA e prospettive future

» 59

Dall'Università alla classe: il modello High Leverage Practices per migliorare la formazione dei docenti

di *Giancarlo Gola, Lorena Rocca*

» 65

1. Dalla formazione dei futuri insegnanti alla classe: la proposta delle *High Leverage Practices* » 66
2. Le pratiche didattiche » 67
3. Metodo » 70
4. *High leverage practices* e formazione dei futuri insegnanti » 71
5. *High leverage practices* e formazione dei docenti universitari » 72
6. Conclusioni » 73

Autonomia didattica e formazione di docenti e tutor nel contesto dell'istruzione aperta e a distanza. Il caso dell'Università degli Studi Guglielmo Marconi

di *Francesco Claudio Ugolini*

» 77

1. Processo AVA, corsi a distanza e formazione dei docenti e dei tutor » 78
2. Caratteristiche dell'*Open Distance Learning* » 79
3. Didattica on line, tecnologie e autonomia del docente universitario » 81
4. Formazione del docente alla didattica on line » 83
5. Il caso dell'Università degli Studi Guglielmo Marconi » 84

Emergenza, esperienza, riflessione e trasformazione. Verso nuove traiettorie di sviluppo per la professionalità docente

di *Pierpaolo Limone, Maria Grazia Simone*

» 88

1. L'emergenza come opportunità di crescita professionale » 88
2. Lo sviluppo professionale del docente e formazione al digitale » 90
3. Emergenza, apprendimento esperienziale e simulazione » 92
4. Didattica e pensiero riflessivo » 93
5. Didattica e apprendimento trasformativo » 95
6. Dopo la pandemia. Verso uno sviluppo professionale di qualità » 97

L'e-learning dell'Università di Foggia e la valorizzazione del ruolo docente

di *Ezio Del Gottardo, Delio De Martino, Anna Erika Ena*

» 102

1. Inquadramento scientifico » 102
2. La nascita dell'Università di Foggia e il contesto socioculturale di fine millennio » 104
3. Il Centro E-learning di Ateneo dell'Università di Foggia » 105

| | | |
|--|---|-----|
| 4. Valorizzazione del ruolo docente: criteri per una didattica on line | » | 108 |
| 5. Conclusioni | » | 111 |

Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione: l’esperienza del corso di Teoria e pratica della formazione a Bologna

| | | |
|---|---|-----|
| di <i>Giorgia Pinelli, Michele Caputo</i> | » | 114 |
| 1. Il corso di <i>Teoria e pratica della formazione</i> | » | 114 |
| 2. Un percorso di “tirocinio a distanza” | » | 116 |
| 3. Alcune considerazioni | » | 123 |

Sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche dei docenti della SUPSI – Svizzera

| | | |
|---|---|-----|
| di <i>Fulvio Poletti</i> | » | 126 |
| 1. La SUPSI, il SEDIFO e il CAS in didattica | » | 126 |
| 2. Principi guida per una formazione di qualità | » | 135 |
| 3. Considerazioni conclusive | » | 140 |

Emergenza Covid-19 e Didattica A Distanza: percezioni ed opinioni degli studenti universitari

| | | |
|--|---|-----|
| di <i>Manuela Fabbri</i> | » | 145 |
| 1. Introduzione | » | 145 |
| 2. Framework teorico e domanda di ricerca | » | 146 |
| 3. Progettazione metodologico-didattica dell’insegnamento | » | 146 |
| 4. Lockdown e modifiche metodologico-didattiche alla progettazione dell’insegnamento | » | 148 |
| 5. Presentazione dello strumento di ricerca e analisi dei dati | » | 149 |
| 6. Considerazioni conclusive | » | 157 |

Rendere visibile l’apprendimento per la professionalizzazione dei docenti universitari. Analisi di una proposta di formazione in modalità e-learning

| | | |
|---|---|-----|
| di <i>Franco Passalacqua, Marina Masullo</i> | » | 159 |
| 1. Introduzione | » | 159 |
| 2. La formazione dei docenti e la promozione dell’apprendimento pieno: andare oltre l’elementitis e l’aboutitis | » | 160 |
| 3. Lo studio: obiettivi e contesto | » | 164 |
| 4. Risultati | » | 165 |
| 5. Conclusioni | » | 168 |

| | |
|--|-------|
| Isomorfismo e sviluppo professionale: alcune considerazioni sui dispositivi di formazione per i docenti universitari | |
| di <i>Elisabetta Nigris, Barbara Balconi, Franco Passalacqua</i> | » 171 |
| 1. Introduzione | » 171 |
| 2. Dalla definizione di sviluppo professionale all'elaborazione di un modello formativo di tipo consulenziale: il ruolo dell'isomorfismo | » 172 |
| 3. Contesto della ricerca | » 174 |
| 4. I risultati | » 176 |
| 5. Conclusioni | » 181 |
| | |
| Relazioni sociali e didattica a distanza | |
| di <i>Anna Civita e Veronica Villani</i> | » 184 |
| 1. La didattica a distanza secondo il paradigma sociologico | » 184 |
| 2. La ricerca | » 188 |
| 3. Conclusioni | » 196 |

Sezione II Dispositivi e pratiche

| | |
|---|-------|
| Prove di Virtual Intership: l'emergenza COVID-19 nel CdL-19 Unifortunato | |
| di <i>Laura Sara Agrati</i> | » 203 |
| 1. L'emergenza <i>coronateaching</i> : il <i>Learning design</i> | » 204 |
| 2. Prove di <i>virtual internship</i> : Learning design e risorse LMS | » 211 |
| 3. Il <i>tirocinio virtuale</i> presso il CdL-19 dell'UniFortunato | » 215 |
| 4. Considerazioni finali | » 220 |
| | |
| Didattica in presenza vs Didattica a Distanza? Elementi per una prima comparazione ai tempi del Covid-19 | |
| di <i>Alessia Scarinci, Ilenia Amati</i> | » 227 |
| Introduzione | » 228 |
| 1. Dalla didattica in presenza alla didattica a distanza | » 229 |
| 2. Obiettivi e Metodo | » 230 |
| 3. Risultati | » 231 |
| 4. Discussione e conclusioni | » 235 |

| | |
|--|-------|
| Valutazione della didattica universitaria attraverso gli indicatori Anvur | |
| di <i>Paolo Raviolo</i> | » 240 |
| 1. Introduzione | » 241 |
| 2. La valutazione della qualità nel sistema universitario | » 241 |
| 3. Genesi degli indicatori | » 243 |
| 4. La struttura degli indicatori | » 244 |
| 5. La lettura degli indicatori | » 245 |
| 6. Conclusioni | » 247 |
| | |
| Dai Learning Analytics alla progettazione degli ambienti di apprendimento on-line nella didattica universitaria | |
| di <i>Michele Baldassarre, Valeria Tamborra</i> | » 251 |
| 1. Introduzione | » 252 |
| 2. Quadro teorico | » 253 |
| 3. <i>Learning Analytics</i> , <i>Learning Design</i> e mediazione didattica | » 256 |
| 4. Conclusioni | » 258 |
| | |
| Perception on the use of tools for the teaching-learning process of mathematics during the SARS Cov-2 Pandemic | |
| di <i>Ángel Alberto Magreñán, Lara Orcos, Simón Roca</i> | » 263 |
| 1. Introduction | » 263 |
| 2. Methodology | » 268 |
| 3. Results and discussion | » 273 |
| 4. Conclusion and future work | » 276 |
| | » |
| | |
| La Differenziazione didattica nel contesto universitario: un'esperienza laboratoriale inclusiva | |
| di <i>Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli</i> | » 279 |
| 1. Rinnovo didattico ed inclusione nel contesto universitario | » 280 |
| 2. Il Framework teorico: la <i>Differenziazione Didattica</i> | » 281 |
| 3. Il <i>Layered Curriculum</i> : aspetti metodologico-procedurali | » 283 |
| 4. Il <i>Layered Curriculum</i> nel contesto universitario: un'esperienza didattica inclusiva | » 285 |
| 5. Riflessioni conclusive e possibili sviluppi | » 288 |
| | |
| La Ricerca-Formazione per l'innovazione didattica: esiti di un percorso promosso dall'Università di Bologna | |
| di <i>Elena Luppi, Aurora Ricci e Paola Villano</i> | » 292 |
| 1. Introduzione | » 293 |

| | | |
|---|---|-----|
| 2. L'impianto metodologico | » | 296 |
| 3. Primo studio | » | 297 |
| 4. Secondo studio | » | 300 |
| 5. Terzo studio | » | 302 |
| 6. La triangolazione del dato e prime conclusioni | » | 304 |

Feedback e e-learning: riflessioni sugli esiti di una riprogettazione didattica in emergenza

| | | |
|--|---|-----|
| di <i>Laura Fedeli, Valentina Pennazio</i> | » | 307 |
| 1. Il contesto | » | 308 |
| 2. Il Feedback | » | 310 |
| 3. La riprogettazione del processo di feedback | » | 312 |
| 4. Conclusioni | » | 323 |

Promuovere qualità nella didattica universitaria. La videoanalisi per riconoscere, riflettere e progettare pratiche di Informal Formative Assessment (IFA)

| | | |
|---|---|-----|
| di <i>Elena Pacetti, Maurizio Fabbri, Alessandra Rosa</i> | » | 325 |
| 1. L'innovazione della didattica universitaria attraverso la videoanalisi | » | 325 |
| 2. La riflessività del docente | » | 327 |
| 3. La videoanalisi tra ricerca e formazione | » | 329 |
| 4. Il framework di riferimento per la videoanalisi: <i>Informal Formative Assessment</i> per la qualità della didattica universitaria | » | 331 |
| 5. Conclusioni | » | 334 |

Film e didattica in Università. L'insegnamento con il metodo Learning by Film

| | | |
|--|---|-----|
| di <i>Marco D'Agostini</i> | » | 337 |
| 1. Introduzione | » | 338 |
| 2. Il film nella didattica universitaria | » | 338 |
| 3. L'utilizzo del cinema in ambito medico: cinemeducation e cinemedicine | » | 340 |
| 4. L'esperienza Learning By Film | » | 341 |
| 5. Risultati e conclusioni | » | 347 |

Sezione III Visioni di sistema

Faculty Development: elementi di formalizzazione dal caso studio dell'Università Mediterranea

| | | |
|---|---|-----|
| di <i>Viviana Vinci</i> | » | 355 |
| 1. Sviluppo professionale della docenza e azioni di Faculty development: nuove sfide per l'Università | » | 355 |
| 2. Analisi dei bisogni formativi: primi step di qualificazione della professionalità docente presso Unirc | » | 357 |
| 3. Le azioni - 'work in progress' - di <i>Faculty Development</i> | » | 362 |
| 4. Per (non) concludere: le politiche <i>student-centered</i> dell'Università Mediterranea | » | 365 |

Il Tutor docente nel Tutorato Formativo

| | | |
|--|---|-----|
| di <i>Lorenza Da Re, Renata Clerici, Andrea Gerosa</i> | » | 372 |
| 1. Il docente universitario tra didattica, ricerca e terza missione | » | 373 |
| 2. Il Tutor docente nel Tutorato Formativo@UNIPD | » | 374 |
| 3. La ricerca | » | 375 |
| 4. I risultati | » | 377 |
| 5. Riflessioni e conclusioni circa il ruolo del Tutor docente nel TF | » | 381 |

UKPSF: The UK framework for analysing and recognising the skills of Academics

| | | |
|------------------------------------|---|-----|
| di <i>Javiera Atenas</i> | » | 384 |
| 1. Introduction | » | 384 |
| 2. Academic Fellowships | » | 387 |
| 3. Recommendations and conclusions | » | 394 |

Analysis and comparisons about European teacher training program: The Spanish case

| | | |
|--|---|-----|
| di <i>Maria Serena Rivetta, María José Rodríguez-Conde, Susana Olmos Migueláñez</i> | » | 398 |
| 1. Introduction | » | 399 |
| 2. University Institute of Educations Sciences: IUCE | » | 401 |
| 3. University of Salamanca: USAL | » | 403 |
| 4. Spanish Network of University Teaching: REDU | » | 403 |
| 5. Scholarship of Teaching and Learning: SoLT | » | 405 |
| 6. The research, SoLT in Spanish Universities: questions, objectives and methodology | » | 406 |
| 7. Results and Proposals | » | 408 |

| | | |
|---|---|-----|
| 8. Conclusions | » | 410 |
| Terza Missione e Università: uno studio di caso. Il progetto europeo IF4TM | | |
| di <i>Alberto Fornasari</i> | » | 414 |
| 1. Università e Terza Missione | » | 414 |
| 2. Uno studio di caso: il progetto europeo IF4TM | » | 416 |
| 3. Risultanze e conclusioni | » | 421 |
| Struttura e criteri della programmazione didattica universitaria. Questioni aperte | | |
| di <i>Marco Piccinno</i> | » | 425 |
| 1. Introduzione | » | 425 |
| 2. La ricerca | » | 429 |
| 3. Risultati | » | 431 |
| 4. Discussione dei risultati | » | 436 |
| 5. Conclusioni | » | 437 |
| Il coinvolgimento di soggetti esterni nella didattica universitaria. Il caso del dipartimento di Economia e Management dell'Università di Trento | | |
| di <i>Alessandra Cataneo</i> | » | 442 |
| 1. Presentazione della ricerca | » | 442 |
| 2. Contesto storico-istituzionale e background teorico | » | 443 |
| 3. Metodologia e fonti utilizzate | » | 445 |
| 4. Analisi e risultati | » | 445 |
| 5. Conclusioni e proposte per il futuro | » | 451 |
| Vision di Ateneo e formazione dei neoassunti | | |
| di <i>Marco Abate, Maria Luisa Chiofalo, Lorenza Da Re, Roberta Bonelli</i> | » | 454 |
| 1. Insegnare a insegnare: un percorso di formazione alla didattica universitaria | » | 454 |
| 2. L'esperienza di imparare a insegnare: un valore per docenti di ogni età | » | 460 |
| 3. Alcuni risultati valutativi circa "Insegnare a insegnare" | » | 466 |
| Gli autori | | 473 |

La Ricerca-Formazione per l'innovazione didattica: esiti di un percorso promosso dall'Università di Bologna

di Elena Luppi, Aurora Ricci e Paola Villano

Questo contributo presenta una delle azioni di ricerca caratterizzanti il sistema per l'innovazione della didattica universitaria dell'Università di Bologna. Il progetto trae ispirazione dal modello della *Formative Educational Evaluation (FEE)* (House e Howe, 2003; Scriven, 2003; Stake, 2003; Stufflebeam, 2003; Bondioli e Ferrari, 2004), in particolare, della Ricerca-Formazione intesa in senso valutativo (Betti, Davila, Martínez e Vannini, 2015; Asquini, 2018). Il modello bolognese contempla azioni valutative orientate in senso formativo (di analisi e progressiva riprogettazione delle azioni didattiche) che, a partire da impianti sistemici e rigorosi di rilevazione di dati, promuovono nei docenti capacità di riflessione, autoanalisi delle proprie prassi didattiche e azioni formative all'innovazione didattica. Tali azioni sono definite su tre linee di intervento: all'interno del singolo Corso di Studio (in base alle evidenze emerse dai percorsi di *FEE*); attraverso una formazione per specifici target (es. neoassunti) e per ruoli (es. coordinatori dei CdS); con una formazione diffusa (rivolta a tutta la componente accademica). Il modello dialoga con il sistema di Quality Assurance come strumento per sostenere l'organizzazione in processi di miglioramento continuo, tramite il coinvolgimento di tutta la comunità accademica. In questo contributo vengono presentati i primi dati di uno studio condotto su uno dei corsi di laurea coinvolti nel progetto, attraverso un disegno di ricerca con metodo misto di tipo triangolato parallelo (Creswell e Plano Clark, 2011; Trincherò e Robasto, 2019). La rilevazione ha coinvolto docenti (N=75) e studenti (N=198) in tre momenti distinti. I risultati hanno permesso di avviare, all'interno del Consiglio di CdL, una riflessione sulla corrispondenza tra obiettivi, aspettative e pratiche didattiche utilizzate e ha mostrato la necessità di attivare un processo di riprogettazione didattica partecipata per l'inserimento di pratiche di innovazione all'interno del processo.

1. Introduzione

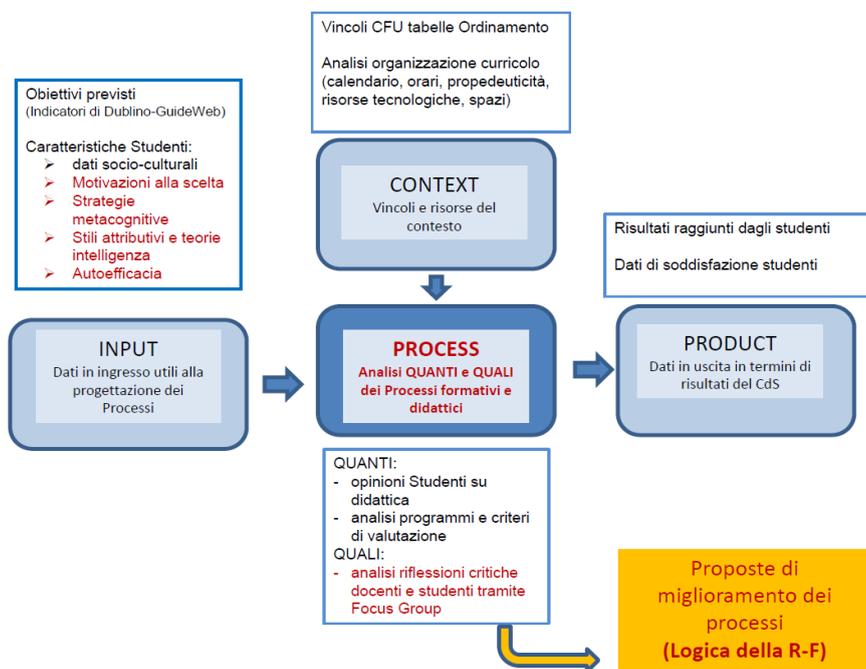
Le azioni orientate all'innovazione della didattica all'Università di Bologna hanno preso avvio da alcuni percorsi di Ricerca-Formazione ispirati ai modelli della Formative Educational Evaluation (Scriven, Stufflebeam, Stake, Lincoln, House e Howe in Kellaghan e Stufflebeam, 2003; Bondioli, Ferrari, 2004) e della Ricerca-Formazione intesa in senso valutativo (Betti, Vannini, 2013; Betti, Davila, Martínez, Vannini, 2015; Asquini, 2018). Si tratta di processi che chiamano in causa tutti soggetti coinvolti in un percorso di analisi dei dati e di ridefinizione dei percorsi sottoposti a valutazione, in vista del miglioramento (Vertecchi, 1976), per promuovere abilità diagnostiche, decisionali, progettuali e una potenzialità di crescita e sviluppo dei soggetti e dei contesti nei quali i processi si realizzano (House e Howe, 2003). Nella Figura 1 la sintesi delle fasi di lavoro che caratterizzano questo approccio: la prima azione consiste nella rilevazione e analisi dei dati per l'analisi del contesto e dei processi in atto, attraverso indicatori validi e procedure rigorose; la seconda fase prevede un'azione di restituzione dei dati e della conseguente individuazione dei bisogni formativi dei docenti universitari, si tratta di un momento importante per l'enfasi sulla condivisione e promozione di processi di autovalutazione e riflessività; la terza fase prevede la formulazione collegiale di ipotesi di riprogettazione didattica e miglioramento, in quest'ultima fase sono inseriti anche specifici interventi formativi rivolti ai docenti, in risposta ai bisogni rilevati.

Figura 1 Approccio metodologico di Formative Educational Evaluation, rielaborato ed applicato agli studi pilota nell'Ateneo bolognese.



In questo contributo vengono presentati i primi risultati di uno degli studi pilota ispirati a questo modello e condotti nell'ateneo bolognese, in particolare si fa riferimento alla ricerca valutativa sul Corso di Laurea in Veterinaria. Il disegno della ricerca condotta si è ispirato a un riadattamento del Modello C.I.P.P. di Stufflebeam (Stufflebeam, 1971; 2003; Scheerens, 1994), di cui si riporta in Figura 2 lo schema con gli indicatori già disponibili da documentazione di Ateneo (in nero) e quelli rilevati nel corso della ricerca (in rosso). Il Modello C.I.P.P. (Context, Input, Process, and Product Evaluation Model) è stato scelto per le sue caratteristiche di organicità, flessibilità ed efficacia rispetto ai diversi contesti di studio e nell'ottica della Formative Educational Evaluation, sebbene sia complesso ed oneroso da implementare, in termini di molteplicità degli strumenti da mettere in campo e di tempistica.

Figura 2: il Modello C.I.P.P. (Stufflebeam, 1971; 2003; Scheerens, 1994) adattato per il Progetto di Progetto di Formative Educational Evaluation per la qualità della didattica universitaria nel Corso di Veterinaria.



A partire dai percorsi di Formative Educational Evaluation l'Università di Bologna ha messo a punto un piano di azioni per l'innovazione didattica articolato su tre livelli di intervento:

a) Le azioni di livello A: Attività di Ricerca Formazione

Le esperienze ricerca valutativa e Ricerca-Formazione sopra menzionate sono realizzate in alcuni contesti, anche sperimentando le tecniche della videoanalisi, per supportare i docenti nella riflessione e riprogettazione della didattica. Gli esiti di queste esperienze qualificano e orientano gli altri interventi di natura più trasversale al fine di arricchire l'offerta formativa e le altre esperienze rivolte ai docenti. (Balzaretti, Vannini, 2018; Luppi, Benini 2017; Luppi 2018).

b) Le azioni di livello B: Percorsi specifici di formazione alla didattica attraverso metodologie innovative

Una serie di azioni formative trasversali orientate a sensibilizzare – in modo allargato – tutto il corpo docente ai temi della qualità della didattica, accompagnate dalla diffusione, per gli studenti Unibo, di un'ampia offerta di formazione su competenze trasversali.

c) Le azioni di livello C: Progettazione di un modello organizzativo a sostegno dell'innovazione e per la qualità della didattica

La sinergia e messa a sistema delle innovazioni è garantita attraverso il settore Quality Assurance e Innovazione didattica e il Centro per l'innovazione didattica. Le azioni di Valutazione della Qualità sono accompagnate da interventi formativi, ancora una volta rispondenti alla logica della valutazione formativa.

I tre livelli di azione sono tra loro complementari e interrelati, alimentandosi reciprocamente e rendendo effettiva una logica di innovazione basata sulla ricerca, promuovendo in modo fattivo pratiche di riflessività della professionalità docente e creando occasioni di apprendimento esperienziale in contesti di collegialità.

Nella progettazione del sistema, particolare attenzione è data alla valorizzazione delle buone pratiche già in essere. In questi termini sono definiti percorsi di formazione al ruolo attivati mediante un processo bottom-up che, attraverso la leva formativa, fa emergere e mette in condivisione le esperienze virtuose di gestione dei corsi di studio, in tutte le sue dimensioni.

2. L'impianto metodologico

Obiettivo del presente studio è quello di presentare alcuni dati che possano restituire le caratteristiche metodologiche del Modello Unibo per l'innovazione didattica. Fortemente legato alla Formative Educational Evaluation impiegata nello studio in profondità dell'organizzazione di un corso di studi (CdS), il Modello Unibo - oggetto di analisi all'interno del lavoro - ha lo scopo di creare strumenti e procedure coerenti con il profilo del corso di studi stesso, oltre che rilevare le modalità didattiche dei/le docenti, con il fine ultimo di supportare la riflessione sull'importanza dell'allineamento tra obiettivi didattici, modalità di gestione delle lezioni e funzioni valutative (Brinko, 1993).

A tal proposito, in linea con il modello C.I.P.P., il disegno della ricerca si è sviluppato su diversi ambiti di indagine e ha adottato una metodologia mista che ha visto impiegati strumenti qualitativi e quantitativi, al fine di rilevare quei dati significativi per la qualità della didattica universitaria. Più nel dettaglio, il progetto ha adottato un disegno di ricerca con metodo misto di tipo triangolato parallelo (Creswell e Plano Clark, 2011; Trincherò e Robasto, 2019). Infatti, si è proceduto partendo da un primo studio qualitativo volto ad analizzare il contesto, e quindi a ricostruire il profilo professionale "desiderato" dei/le veterinari/e, tramite analisi documentale e focus group con un numero ristretto di docenti (luglio 2018). È stato quindi svolto un secondo studio di tipo quantitativo, per rilevare empiricamente quanto emerso dal primo studio su un campione di studenti (dicembre 2018 – marzo 2019). In ultimo, in parallelo al secondo studio e in relazione agli esiti del primo studio, si è effettuato un terzo studio sui docenti (maggio – giugno 2019), avente il fine di analizzare più dettagliatamente il fenomeno oggetto d'indagine, consentendo un quadro triangolato e approfondito dal punto di vista dei diversi attori della didattica universitaria.

Il gruppo di ricerca ha condiviso le scelte procedurali e le modalità di interpretazioni dei risultati con i docenti del Consiglio del corso di studi di Medicina Veterinaria e con i docenti membri della commissione QA del corso di studi.

Sintetizzando, in linea con il disegno di ricerca, ogni rilevazione dei dati è stata inserita in una logica di Formative Educational Evaluation, ossia:

- gli obiettivi e gli strumenti di rilevazione sono stati progettati e costruiti in modo condiviso con il gruppo di coordinamento del corso di studi;
- la raccolta (con le relative modalità procedurali), l'analisi dei dati e la preparazione della relativa documentazione sono state condotte dal gruppo di ricerca;

- l'interpretazione dei risultati, raccolti nelle diverse fasi della ricerca, è stata realizzata insieme al Consiglio di CdS, all'interno di specifici momenti di restituzione dei dati.

3. Primo studio

Un primo studio qualitativo è stato condotto con l'obiettivo di far emergere, mediante l'analisi del contesto del corso di studi e delle convinzioni del gruppo docenti circa le competenze chiave degli/le studenti/esse in uscita, il profilo professionale di un/a laureato/a in Medicina Veterinaria.

Procedura e Partecipanti

Per raggiungere l'obiettivo del presente studio si è proceduto mediante:

- analisi documentale di: materiali informativi pubblicati sul sito web del corso di studi sia dei singoli insegnamenti, raccolti nel Syllabus; il verbale dell'evento-tavola rotonda "Forze e debolezze della Laurea in Medicina Veterinaria: l'opinione dei nostri laureati" (8 Giugno 2016); il verbale di sintesi della consultazione con gli Stakeholders (1 Dicembre 2016); il Rapporto Ciclico di Riesame (25 Novembre 2016); il Questionario per i docenti del corso di studi somministrato tramite Clickers, sulle percezioni relative agli adempimenti richiesti da Rapporto Ciclico di Riesame (17 Febbraio 2017); il document ANNEX IV: List of recommended essential competences at graduation: "day-one skills" (Maggio 2012)
- 3 Focus Group (FG) organizzati con 28 docenti, ciascuno dei quali relativo ad ognuna delle tre aree veterinarie: clinica (N=7), salute pubblica (N=10) e zootecnia (N=11). L'oggetto dei focus group è legato alle opinioni circa le competenze degli studenti ed è stato esplorato attraverso la domanda: "se pensiamo alle competenze degli studenti, futuri veterinari, quali di queste è interessante/utile valutare in ingresso?". I FG sono stati trascritti in simultanea e registrati mediante registratore audio. Dalle trascrizioni si è proceduto poi con la codifica delle competenze.

Principali Esiti

L'analisi di contesto tramite analisi documentale ha permesso di acquisire elementi informativi sull'organizzazione logistica dei corsi, l'articolazione dell'anno accademico, la propedeuticità degli insegnamenti, il profilo in uscita previsto dal corso di studi relativamente a conoscenze, abilità e competenze da costruire, la possibilità di tirocini interni a Veterinaria nonché il ruolo centrale giocato dall'European Association of Establishments for Veterinary Education (EAEVE) che ha accreditato il corso di studi nel maggio 2014.

I focus group hanno chiarito, in generale, alcuni aspetti relativi alle prove di selezione al corso di studi, il profilo atteso di studente laureato nel CdS di Medicina Veterinaria e l'organizzazione degli insegnamenti.

Nella tabella seguente (Tab.1) vengono presentate le frequenze con cui sono state menzionate, da parte dei/lle docenti partecipanti ai tre focus group, le competenze chiave da valutare in ingresso.

Il 15,3% delle menzioni dei/lle docenti individuano nel metodo di studio (inteso come macro-competenza sotto il cui ombrello inseriscono l'autonomia, il multitasking, la capacità organizzativa e di pianificare mediante priorità) la competenza in primis da valutare. Se consideriamo le singole competenze, quella che ha riscontrato maggiori menzioni (11,1%) è la capacità critica, intesa come la competenza di raccogliere ed elaborare le informazioni, al fine di individuare gli aspetti critici. Un esempio del pensare criticamente espresso dai docenti è: «i docenti stessi potrebbero dare delle info non del tutto corrette ma dovrebbero discernere anche gli errori, non fanno lo sforzo».

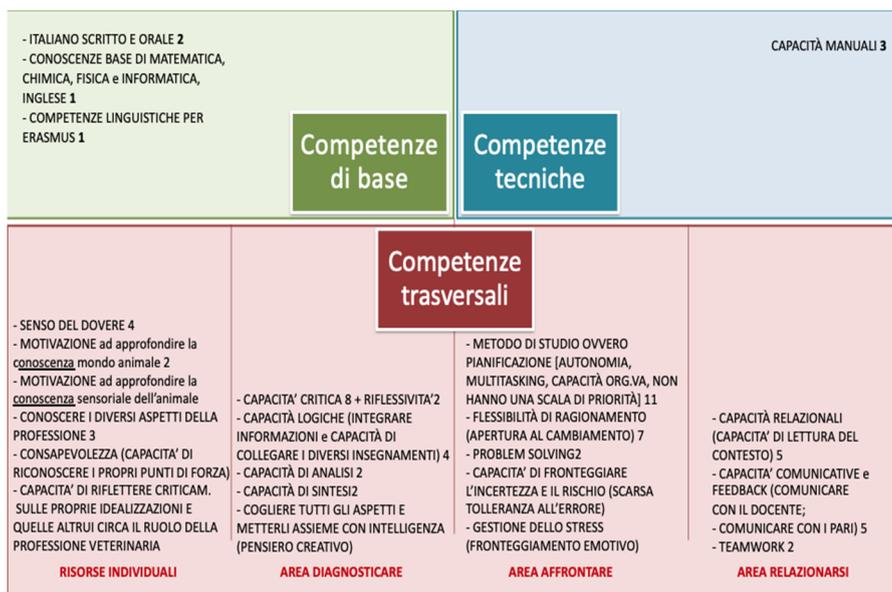
In generale è possibile osservare come le competenze chiave siano per la maggior parte competenze trasversali, mentre solo un 9,8% è rappresentato da competenze di base (italiano scritto orale – 2.8%; conoscenze linguistiche per Erasmus - 1,4%; Conoscenze base di matematica, chimica, fisica e informatica, inglese – 1.4%) e competenze tecniche (Capacità manuali – 4.2%).

Tabella 1. Esiti dei Focus Group

| Dimensione | FRE- QUENZA (N) | % |
|--|--------------------------------|------------|
| Metodo Di Studio [Autonomia - Multitasking -Capacità Organizzativa -Darsi Una Scala Di Priorità] | 11 | 15,3 |
| Capacità Critica | 8 | 11,1 |
| Flessibilità Di Ragionamento (Apertura al cambiamento) | 7 | 9,7 |
| Capacità Comunicative E Feedback (Comunicare con il docente; Comunicare con i pari) | 5 | 6,9 |
| Capacità Relazionali (Capacità di lettura del contesto) | 5 | 6,9 |
| Capacità Logiche (Integrare informazioni e Capacità di collegare i diversi insegnamenti) | 4 | 5,6 |
| Senso Del Dovere | 4 | 5,6 |
| Conoscere I Diversi Aspetti Della Professione | 3 | 4,2 |
| Capacità Manuali | 3 | 4,2 |
| Riflessività | 2 | 2,8 |
| Italiano Scritto e Orale | 2 | 2,8 |
| Capacità i Analisi | 2 | 2,8 |
| Capacità Di Sintesi | 2 | 2,8 |
| Problem Solving | 2 | 2,8 |
| Teamwork | 2 | 2,8 |
| Motivazione Ad Approfondire La Conoscenza Mondo Animale | 2 | 2,8 |
| Cogliere tutti gli aspetti e metterli assieme con intelligenza (Pensiero Creativo) | 1 | 1,4 |
| Capacità di Fronteggiare l'incertezza e il Rischio (Scarsa tolleranza all'errore) | 1 | 1,4 |
| Gestione dello Stress (Fronteggiamento Emotivo) | 1 | 1,4 |
| Motivazione ad Approfondire la Conoscenza Sensoriale dell'animale | 1 | 1,4 |
| Consapevolezza (Capacità di riconoscere i propri punti di forza) | 1 | 1,4 |
| Capacità di Riflettere Criticamente sulle Proprie Idealizzazioni e quelle altrui circa Il Ruolo della Professione Veterinaria | 1 | 1,4 |
| Conoscenze Base Matematica, Chimica, Fisica E Informatica, Inglese | 1 | 1,4 |
| Competenze Linguistiche per Erasmus | 1 | 1,4 |
| Totale | 72 | 100 |

Si è così proceduto a una ulteriore codifica delle competenze (Fig.3) sulla base del modello ISFOL del 1994 (Sarchielli, 2012) che vede le competenze trasversali accanto alle competenze di base e tecniche e suddivise in tre aree: diagnosticare, affrontare e relazionarsi. Sono state, inoltre, individuate le risorse individuali che dialogano con le competenze trasversali e le richieste del contesto.

Figura 3. La codifica dei risultati in base al Modello ISFOL



I dati presentati all'interno della suddetta griglia di classificazione sono risultati molto comprensibili al gruppo di coordinamento del corso e sono stati quindi analizzati all'interno del Consiglio (settembre 2018) alla luce dei risultati dell'analisi documentale e delle attuali procedure di selezione delle matricole.

4. Secondo studio

Un secondo studio quantitativo è stato condotto con l'obiettivo di analizzare le dimensioni emerse dai *focus group* dei/le docenti, relative alle competenze e alle risorse, unitamente a misure legate al *mindset* e agli esiti formativi. Di seguito sarà analizzata nello specifico la dimensione delle competenze relative al pensare criticamente.

Procedura e Partecipanti

Il questionario è stato distribuito online a tutti gli studenti e le studentesse nell'a.a. 2018-19, dal 1°anno al 2° fuori corso, come dato di ingresso. La compilazione è avvenuta su base volontaria tra dicembre e gennaio 2018 per gli studenti del 1°anno, mentre tra febbraio e marzo 2019 per gli studenti degli anni tra il 2° e il 2° fuori corso. Il questionario è composto da diverse dimensioni, ognuna delle quali fa riferimento a scale (o parti di scale) validate. Dal secondo anno di corso di studi si aggiunge una dimensione legata alla scelta e al progetto di carriera, non presente nel questionario rivolto agli studenti del primo anno. Per ogni dimensione del questionario i dati sono stati elaborati attraverso SPSS. Si intende ora focalizzarsi sulla variabile relativa alla capacità di pensare criticamente. È stata utilizzata a questo proposito una scala a 4 item messa a punto da Morris e colleghi (2013), relativa all'utilizzare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore, identificare bisogni, stabilire nuove connessioni. Un esempio di item è rappresentato da «Vedo collegamenti tra parti di informazioni apparentemente scollegati», «Sono bravo/a ad “unire i puntini”». La scala di risposta Likert a 6 punti va da “completamente in disaccordo” a “completamente d'accordo”.

La tabella che segue (Tab.2) presenta la distribuzione dei/le 164 rispondenti per genere, età, corso di studi, indirizzo, status di “in corso” vs “fuori corso”, anno di corso.

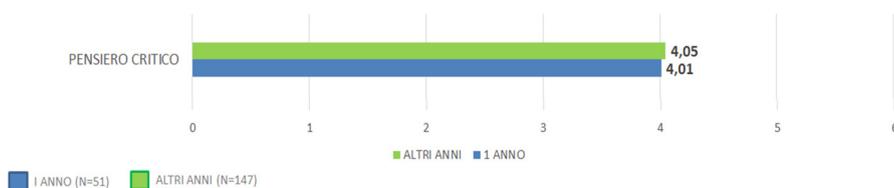
Tabella 2. Dati socio-anagrafici della popolazione studentesca

| Socio-anagrafiche | | 1 ANNO | ALTRI ANNI |
|-------------------|-----------|------------------|---|
| Numerosità | | 51 | 113 |
| Genere | F | 74.5% | 73.5% |
| | M | 23.5% | 26.5% |
| | N.RIC. | 2% | |
| Età | | M=19,5 ds=.83 | M=23.54; ds=2.73 |
| Corso | VET | 100% | 64.6% (Missing = 35.4) |
| Indirizzo | CLINICA | 80% | 69.9% |
| | SALU PUB. | 2% | 17.7% |
| | ZOOTEC | 18% | 12.4% |
| | SI | 100% | 81.4% |
| Anno di corso | 1° | 100% | |
| | Altri | | 2° = 21.2% ; 3° = 38.9% ; 4° = 54.9% ; 5° = 81.4% ; 1°FuoriCorso = 16.8 ; 2°FuoriCorso = 1.8% |

Principali Esiti

Ci si focalizzerà in questa sede unicamente sui risultati relativi al pensiero critico, tralasciando volutamente tutti i restanti esiti. La scala di misura della capacità critica presenta un Alpha di Cronbach molto buono in tutte le coorti di studenti/esse (al I anno =.88 e Altri anni =.89). I valori medi risultano di 4.01 (ds= .96) al primo anno e 4.05 (ds=.92) per gli altri anni, posizionandosi quindi sulla sufficienza (cfr. Fig.4).

Figura 4. Grafico delle medie della capacità critica



Alla luce di quanto emerso, è quindi possibile constatare una certa concordanza tra le credenze dei/lle docenti circa la necessità di valutare e focalizzarsi sulla capacità critica quale competenza chiave, e i risultati delle auto-percezioni degli studenti e delle studentesse, che si ritengono sufficientemente, ma non del tutto competenti in questo ambito.

5. Terzo studio

Un terzo studio quantitativo è stato condotto con l'obiettivo di fare luce sulla formazione dei/lle docenti, le metodologie didattiche, la soddisfazione, il mindset e le credenze sugli studenti e le studentesse. Si intende nel presente lavoro analizzare la dimensione delle metodologie didattiche utilizzate, al fine di analizzare la coerenza tra gli obiettivi formativi in termini di competenze chiave e le metodologie didattiche utilizzate.

Procedura e Partecipanti

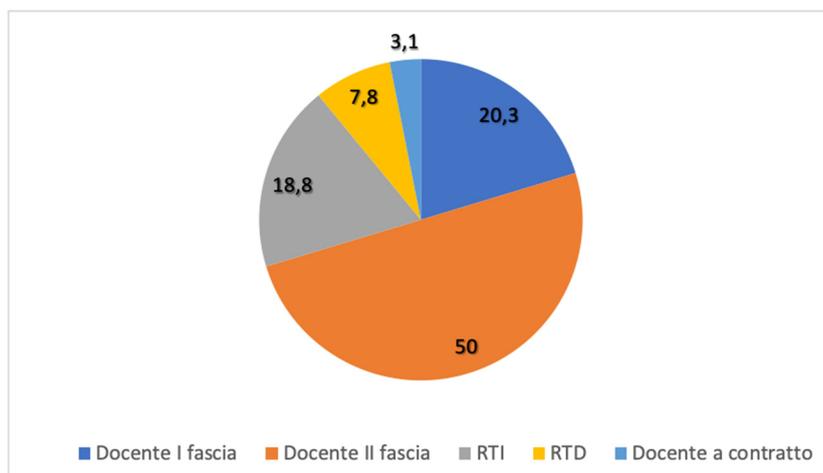
Durante i mesi di maggio-giugno 2019 è stato distribuito via e-mail un questionario online rivolto al personale docente del CdS di Medicina Veterinaria. Al fine di raccogliere informazioni rispetto alle metodologie didattiche utilizzate, è stato chiesto ai/lle docenti tramite una scala costruita

ad hoc “Con quale frequenza, all’interno delle sue lezioni, utilizza i seguenti dispositivi didattici?” su una scala Likert a 4 punti in cui 4=sempre, 3=spesso, 2=raramente, 1=mai.

Hanno risposto su base volontaria 75 docenti, per il 57,8% di genere femminile, per il 26,6% nella fascia di età 56-60 e con anzianità didattica pari a 18,21 anni.

Segue (Fig.6) la distribuzione dei/le docenti rispetto alla posizione organizzativa.

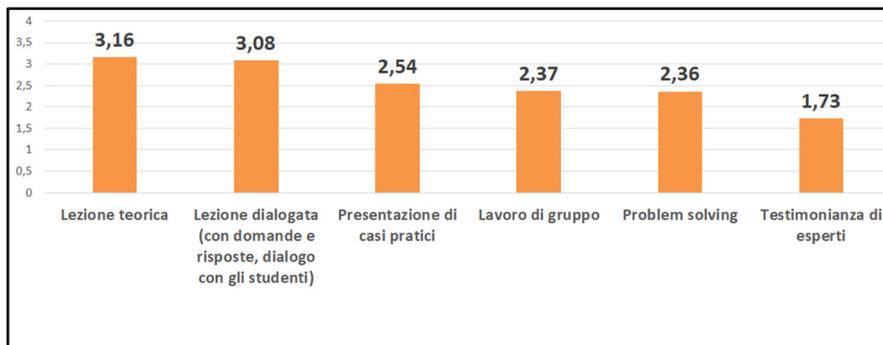
Figura 5. Posizione organizzativa dei/le docenti



Principali Esiti

Ci si focalizza in questa sede unicamente sui risultati relativi alle metodologie didattiche. I risultati (Fig. 5) mostrano come i/le docenti dichiarino di utilizzare spesso la lezione teorica ($M=3,16$; $ds=,66$), la lezione dialogata ($M=3,08$; $ds=,69$), così come dichiarano di utilizzare abbastanza spesso ($M=2,54$; $ds=,82$) la presentazione di casi pratici. Dall’altro lato, è possibile osservare come i/le docenti utilizzino raramente quelle metodologie didattiche utili allo sviluppo di competenze trasversali quali la capacità critica, come ad esempio il lavoro di gruppo ($M=2,37$; $ds=,96$), e il *problem solving* ($M=2,36$; $ds=,82$)

Figura 5. Metodologie didattiche utilizzate



6. La triangolazione del dato e prime conclusioni

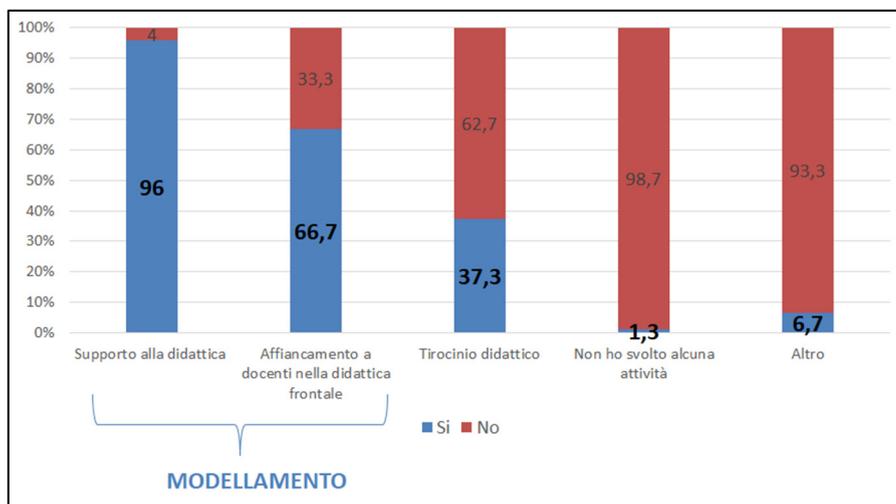
Sintetizzando i principali esiti dei tre studi, possiamo osservare come:

- dall'analisi dei bisogni (*Focus Group*) emerge la capacità di pensare criticamente quale competenza chiave per la professione veterinaria.
- gli/le studenti/esse percepiscono di non possedere del tutto tale competenza (Questionario).
- i/le docenti mostrano di non utilizzare delle metodologie didattiche utili allo sviluppo di tale competenza (Questionario).

A tal proposito, i dati della rilevazione quantitativa sui docenti ci suggeriscono alcune ipotesi interpretative. Infatti, analizzando le risposte alla domanda “Durante il Suo percorso formativo/universitario, quali tra le seguenti attività di accompagnamento alla didattica ha svolto? (può sceglierne più di una)” (Fig. 6) è possibile osservare come i docenti del CdS non abbiano avuto una formazione alla didattica vera e propria, bensì un apprendimento avvenuto tramite modellamento durante periodi di supporto alla didattica (96%) e affiancamento a docenti nella didattica frontale (66,7%).

Alla luce di tali esiti sottoposti a triangolazione, è stata avviata una riflessione con il collegio docenti del CdS sulla corrispondenza tra obiettivi, aspettative e pratiche didattiche utilizzate, adottando quindi una serie di pratiche pedagogiche riflessive (Dewey, 1933; Kolb, 1984) volte a mettere in controluce la necessità di “mentalizzare” l’esperienza dei/le discenti affinché diventi apprendimento, consentendo un processo di presa di coscienza del processo d’apprendimento. È stata altresì rilevata la necessità di attivare un processo di riprogettazione didattica partecipata per l’inserimento di pratiche di innovazione all’interno del processo.

Figura 6. La formazione didattica dei/le docenti



Bibliografia

- Balzaretti N.; Vannini I., (2018). Promuovere la qualità della didattica universitaria La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 187 – 213.
- Betti M., Davila D., Martínez A., & Vannini I. (2015). Una ruta hacia un sistema de aseguramiento de la calidad en Educación Superior: la experiencia del proyecto TRALL (Un percorso verso un sistema di assicurazione della qualità per L'istruzione Superiore: L'esperienza del progetto TRALL). *Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies*, 12, 77-115.
- Betti M., Vannini I. (2013). Valutare la qualità dei corsi di lifelong learning in America Latina. Alcune riflessioni teoriche e metodologiche sul disegno valutativo utilizzato nel progetto AlfaIII Trall. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8 (2), 45-61.
- Brinko, K. T. (1993). The Practice of Giving Feedback to Improve Teaching: What Is Effective? *The Journal of Higher Education*, 64, 574-593. <http://dx.doi.org/10.2307/2959994>
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (Cur.). (2004). Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Creswell JW, & Plano Clark VL. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Dewey, J. (1933). *How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- House E.R., & Howe K.R. (2003). *Deliberative Democratic Evaluation*. In: Kellaghan T., Stufflebeam D.L., (Cur.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice-Hall.
- Luppi E., Benini S. (2017). Valutare le strategie di apprendimento negli studenti universitari: primi risultati di una ricerca valutativa condotta all'Università di Bologna, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 99 – 127.
- Luppi, E. (2018). Valutare le strategie metacognitive per l'apprendimento: un confronto fra studenti Universitari e di Scuola secondaria superiore, in: aa. vv., *La funzione educativa della valutazione*, Lecce: Pensa Multimedia, 665 – 684.
- Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singhal, J. (2013). A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights, *Journal of Small Business Management*, 51(3), pp. 352– 369.
- Sarchielli, G. (2012). La relazione soggetto-lavoro: competenze trasversali e risorse personali. In P. G. Bresciani (Cur.), *Capire la competenza* (pp. 55-75). Milano: Franco Angeli
- Scriven, M. (2003). *Evaluation Theory and Metatheory*. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (Cur.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 15-30.
- Stake, R. (2003). *Responsive Evaluation*. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (Cur.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 63-68.
- Stufflebeam, D. (2003). *The CIPP Model for Evaluation*. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (Cur.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 31-62.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella Ricerca Educativa*, Milano: Mondadori Università.

Gli autori

Loredana Perla, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Irene Culcasi, Maria Cinque, *Libera Università "Maria SS. Assunta"- LUMSA - ROMA*

Giancarlo Gola, Lorena Rocca, *Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI), Università degli Studi di Padova*

Francesco Claudio Ugolini, *Università degli Studi Guglielmo Marconi*

Pierpaolo Limone, Maria Grazia Simone, *Università degli Studi di Foggia, Università E-Campus*

Ezio Del Gottardo, Delio De Martino, Anna Erika Ena, *Università degli Studi di Foggia*

Giorgia Pinelli, Michele Caputo, *Università degli Studi di Bologna*

Fulvio Poletti, *Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI)*

Manuela Fabbri, *Università degli Studi di Bologna*

Franco Passalacqua, Marina Masullo, *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Elisabetta Nigris, Barbara Balconi, Franco Passalacqua, *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Anna Civita, Veronica Villani, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Laura Sara Agrati, *Università degli Studi di Bergamo*

Alessia Scarinci, Ilenia Amati, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Paolo Raviolo, *Università E-Campus*

Michele Baldassarre, Valeria Tamborra, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Ángel Alberto Magreñán, Lara Orcos, Simón Roca, *Universidad de La Rioja*

Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Elena Luppi, Aurora Ricci e Paola Villano, *Università degli Studi di Bologna*

Laura Fedeli, Valentina Pennazio, *Università degli Studi di Macerata*

Elena Pacetti, Maurizio Fabbri, Alessandra Rosa, *Università degli Studi di Bologna*
Marco D'Agostini, *Università degli Studi di Udine*
Viviana Vinci, *Università Mediterranea di Reggio Calabria*
Lorenza Da Re, Renata Clerici, Andrea Gerosa, *Università degli Studi di Padova*
Javiera Atenas, *University of Suffolk*
Maria Serena Rivetta, María José Rodríguez-Conde, Susana Olmos Migueláñez,
Universidad de Salamanca
Alberto Fornasari, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Marco Piccinno, *Università degli Studi del Salento*
Alessandra Cataneo, *Università degli Studi di Trento*
Marco Abate, Maria Luisa Chiofalo, Lorenza Da Re, Roberta Bonelli, *Università
degli Studi di Pisa, Università degli Studi di Padova*