

L'analisi delle pratiche didattiche dei docenti durante la pandemia. Primi esiti dal modello di Formative Educational Evaluation dell'Università di Bologna.

The analysis of teachers' teaching practices during the pandemic. First results from the Formative Educational Evaluation model of the University of Bologna.

Aurora Ricci, Università degli Studi di Bologna.

ABSTRACT ITALIANO

Quali dimensioni sono associate alle scelte metodologico-didattiche delle docenti e dei docenti universitari durante l'emergenza pandemica? Ispirandosi al quadro teorico-metodologico della Formative Educational Evaluation e della Ricerca-Formazione intesa in senso valutativo e a un riadattamento del Modello C.I.P.P., la presente ricerca intende riflettere sulla professionalità di 393 docenti universitari dell'ateneo bolognese in occasione della sfida didattica rappresentata dall'emergenza pandemica. L'obiettivo della ricerca è quindi duplice: da un lato, descrivere con quali difficoltà e risorse disponibili i docenti abbiano affrontato la situazione emergenziale, dall'altro, analizzare a quali fattori siano associate le scelte metodologiche dei docenti e a quali condizioni di formazione pregressa. I risultati mostrano come vi sia stata la tendenza ad utilizzare in DAD le stesse metodologie utilizzate in presenza; infine, coloro che avevano ricevuto formazione sulle nuove metodologie e tecnologie didattiche hanno anche utilizzato maggiormente metodologie didattiche attive.

ENGLISH ABSTRACT

Which dimensions are associated with the methodological-didactical choices of teachers and university lecturers during the pandemic emergency? Inspired by the theoretical-methodological framework of the Formative Educational Evaluation and of the Research-Training understood in an evaluative sense and by a re-adaptation of the C.I.P.P. Model, the present research aims to reflect on the professional development of 393 university teachers at the University of Bologna during the didactic challenge represented by the health emergency. The aim of the research is therefore twofold: on the one hand, to describe with what difficulties and available resources the teachers faced the emergency situation, and on the other, to analyse what factors are associated with the teachers' methodological choices and under what conditions of previous training. The results show that there was a tendency to use in DAD the same methodologies used in presence learning; finally, those who had received training on new teaching methodologies and technologies also used more active teaching methodologies.

Introduzione

Dalla fine di febbraio 2020 le istituzioni educative Italiane, di ogni ordine e grado, si sono interrogate su come garantire una didattica di qualità ed equa nonostante le restrizioni sanitarie nazionali causate dallo scoppio della pandemia da Covid-19.

Una tale emergenza ha infiammato ancor di più il dibattito sulla professionalità docente e, in un settore come quello universitario che ha visto l'alternarsi di didattica sincrona a distanza e didattica sincrona mista (in questo articolo chiamate entrambe DAD al fine di mera esemplificazione), il tema dell'innovazione professionale e didattica dei docenti universitari ha rafforzato ulteriormente la sua centralità. Infatti, sebbene il *Bologna Process* del 1999 abbia spostato la visione da una prospettiva *teacher centred* a una *student centred*, percorsi formativi permanenti a sostegno di questo profondo cambiamento di paradigma teorico-metodologico non sono stati istituiti a livello nazionale, ma sono rimasti a discrezione delle singole università; in altre parole, se da un lato ai docenti viene chiesto di finalizzare la propria prassi educativa allo sviluppo di competenze degli studenti, con tutto ciò che questo concerne sia in termini di progettazione, di necessità coordinamento con i propri colleghi, che in termini valutativi, dall'altro lato non sono stati istituzionalizzati dei percorsi formativi iniziali o permanenti volti a fornire le competenze pedagogiche e didattiche in grado di supportare lo sviluppo della loro professionalità, peraltro fortemente caldeggiato a livello internazionale dall'European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2007).

Pur considerando il valore legato alla creazione nel 2006 di Anvur, avente la missione di istituire dei processi di accreditamento, monitoraggio e valutazione degli atenei italiani, le criticità legate alla qualificazione dei docenti, impegnati direttamente all'interno di tali processi, permangono (Felisatti, 2011; Felisatti & Serbati, 2015). Infatti, quando si definisce il merito accademico, si tende a preferire la ricerca sull'insegnamento e ciò, come viene ricordato dalla Commissione Europea (2013), si riflette nella mancanza di importanza attribuita alla docenza nelle fasi di selezione, assunzione e promozione del personale accademico, oltre che nella scarsa attenzione alla formazione didattica durante il dottorato, producendo la sensazione di esse lasciati ad affrontare i molteplici compiti didattici (lezioni, valutazioni, feedback, ecc) senza un'adeguata preparazione.

Se alcune esperienze nordeuropee e statunitensi stanno andando nella direzione auspicata dalla Commissione Europea mediante l'istituzione di "*Teaching and Learning Centres*", alla frequenza dei cui seminari è soggetta l'abilitazione ad insegnare, nel panorama italiano l'innovazione della didattica universitaria e la creazione dei centri per l'innovazione didattica, anche per i motivi sopra elencati, hanno accusato un ritardo culturale (Gattullo, 1986; Galliani, 2011).

Come ricordato in altre occasioni (Balzaretti et al., 2018), le attività relative all'innovazione nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'Università di Bologna sono state progettate e realizzate negli ultimi anni ispirandosi al quadro teorico-metodologico della Formative Educational Evaluation (Kellaghan & Stufflebeam, 2003; Bondioli & Ferrari, 2004) e della Ricerca-Formazione intesa in senso valutativo (Betti & Vannini, 2013; Betti et al., 2015; Asquini, 2018). Tali processi mirano a coinvolgere attivamente gli stakeholder (studenti, docenti e personale amministrativo) nell'analisi e nella riprogettazione dei percorsi, in ottica di miglioramento (Vertecchi, 1976), stimolando così un processo di analisi e riflessione sulle proprie competenze, ruoli e convinzioni didattiche.

Tale scelta, si pone in linea con l'idea di *quality feasibility* di cui parla Biggs (2001) legata alla costruzione di opportunità che supportino lo sviluppo di buone pratiche all'interno dell'istituzione educativa. Da un punto di vista metodologico, si cerca di interferire il meno possibile sulla didattica del docente, dando modo di progettare e riprogettare secondo le proprie scelte metodologiche, avviando successivamente un confronto sulle attività che hanno consentito un apprendimento profondo e su aspetti legati all'autovalutazione e alle credenze che li guidano all'interno della professione. Si creano così delle occasioni per analizzare i bisogni didattico pedagogici dei docenti che divengono oggetto d'attenzione del Centro d'Innovazione Didattica d'Ateneo, andando così a rafforzare le competenze didattiche, d'apprendimento e di valutazione, oltre che a favorire la creazione di una comunità di apprendimento all'interno dell'istituzione educativa.

Durante la pandemia da Covid-19 l'esigenza di monitorare la didattica e la capacità di innovare si è fatta ancora più forte. Il disegno della ricerca condotta si è ispirato a un riadattamento del Modello C.I.P.P. (*Context, Input, Process, and Product Evaluation Model*) di Stufflebeam (2003;), in virtù delle caratteristiche di organicità, flessibilità ed efficacia rispetto ai diversi contesti di studio e nell'ottica della Formative Educational Evaluation. L'indagine che ci si appresta qui a descrivere nasce dall'idea di un gruppo di interesse composto da docenti e ricercatori/trici del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e del Dipartimento di Informatica dell'ateneo bolognese; essa si pone all'interno delle azioni di innovazione didattica durante la pandemia da Covid-19, aventi lo scopo di monitorare i processi di insegnamento apprendimento, offrire spunti di riflessione e ispirare le azioni formative rivolte ai docenti. In particolare, si intende rispondere alla domanda relativa a quali dimensioni siano associate alle scelte metodologico-didattiche dei/le docenti durante questa emergenza. Sfruttando la suddivisione delle variabili oggetto d'indagine in variabili di contesto, di input, processo e prodotto, si è innanzitutto risposto ad un obiettivo d'indagine descrittivo, nel creare cioè un quadro di come i/le docenti si sono trovati ad affrontare la situazione emergenziale e quindi con quali difficoltà e risorse disponibili; in secondo luogo, si è risposto ad un obiettivo d'indagine correlazionale in cui si tenta di descrivere a quali fattori – di input e di processo e di prodotto – siano associate le scelte metodologiche dei/le docenti e a quali condizioni (presenza o assenza di formazione pregressa).

Metodo

Partecipanti

La raccolta dati è stata condotta mediante questionario online su piattaforma Qualtrics e realizzata in un arco temporale dal 29 luglio al 17 novembre 2020. La sua diffusione è avvenuta mediante il supporto del settore Quality Assurance e Innovazione Didattica d'ateneo attraverso comunicazione ufficiale per mezzo mail.

Il questionario ha ricevuto 564 accessi e sono stati 393 (69.7% dei visitatori del link) coloro che hanno deciso di iniziare la compilazione. Di questi 393, l'81.4% (N=320) ha portato interamente a termine la compilazione, con un tasso di abbandono del 18.6%.

Tra i rispondenti si osserva un più ampio gruppo (31.8%) di età media nel range tra i 46 e 55 anni, seguito dal 25.4% con età tra 36 e 45 anni, fino al gruppo più ristretto di docenti (10.9%) aventi età inferiore ai 35 anni, il quale non supera in percentuale quello degli ultrasessantenni (15.8%) e quello di coloro che rientrano nel range 56-60 (16%). In relazione al genere, si apprezza un bilanciamento tra maschi (51.7%) e femmine (48.1%), con un residuale 0.3% che non si è riconosciuto nelle precedenti definizioni.

Quasi metà del target (45.4%) ricopre una posizione organizzativa di docente di II fascia, seguito da un 24.3% di docenti di I fascia. Considerando la porzione di target ricercatore, il 13.5% ha una posizione a tempo indeterminato, il 9.5% a tempo determinato di tipo b e il 4.9% a tempo determinato di tipo a. Un 2.4% ha dichiarato di essere docente a contratto. In ragione delle ampie differenze relative ai criteri di selezione del personale ed eventualmente al percorso formativo tra quest'ultima posizione organizzativa e le precedenti, si è deciso di escluderla dalle analisi dei dati.

Andando più nel dettaglio sulla descrizione del target in relazione agli aspetti didattico-disciplinari, il 41.6% di loro insegna nell'ambito delle scienze (24.1%) e dell'ingegneria-architettura (17.5%), mentre le aree meno rappresentate sono quelle sociologiche (1.9%), delle scienze statistiche (1.9%) e motorie (1.4%). Infine, si osserva un range di anni di insegnamento da un minimo di 1 a un massimo di 45, con una media di anni di insegnamento in accademia pari a 19.1 (DS=9.4;).

Misure e Analisi dei dati

Le misure dell'indagine fanno riferimento rispettivamente alle variabili di contesto, di input, di processo e di prodotto.

Le variabili di contesto. Sono state prese in considerazione le *criticità legate alla pandemia*, ovvero la necessità di cambiamento repentino della didattica, dalla modalità tradizionale in presenza, a quella emergenziale a distanza. Dall'altro lato, si sono analizzate le *risorse introdotte dall'organizzazione* per supportare, in primis, il passaggio da una modalità didattica all'altra e, in secondo luogo, per rafforzare le competenze didattico-pedagogiche dei docenti e favorire il processo di innovazione didattica, anche mediante la valorizzazione delle buone pratiche.

Le variabili di input. Sono state individuate alcune variabili socio-anagrafiche correlate alla didattica a distanza emergenziale; in particolare, gli *anni di insegnamento universitario* e la *numerosità delle aule virtuali* all'interno delle quali il target docente ha svolto la propria attività didattica (piccola = meno di 40 studenti/esse; media = tra 41 a 70 studenti/esse presenti; grande = più di 70 studenti/esse); si è inoltre misurata l'eventuale presenza di un/a tutor a *supporto della didattica a distanza* (sì/no).

In parallelo, si sono misurate le seguenti variabili:

a. *Formazione pregressa sulla DAD.* Il fatto di aver ricevuto - precedentemente il periodo emergenziale - una formazione sulla didattica a distanza, è stato misurato attraverso la domanda "Durante il tuo percorso formativo, hai frequentato corsi relativi a metodologie e tecnologie per la didattica a distanza?" che ha previsto risposta dicotomica sì/no.

b. *Autovalutazione delle competenze didattiche pregresse.* Sono stati utilizzati quattro item di una scala a 10 item creata ad hoc per un precedente studio pilota (Balzaretti & Vannini, 2018), con scala di risposta Likert da 1 (assolutamente no) a 7 (assolutamente sì). Esempi di item sono “Avere un elevato livello di chiarezza logico-espositiva durante le mie lezioni” e “Avere adeguate competenze sulle strategie didattiche efficaci per promuovere e supportare le abilità degli/le studenti/esse”. La scala ha totalizzato un accettabile (.78) Cronbach Alpha.

c. *Credenze sulle abilità didattiche.* È stata adattata e ridotta a due item la scala di Dweck (2000) sul *mindset* dinamico, “Le tue abilità didattiche sono qualcosa di te che non puoi cambiare molto (R)” e “Puoi sempre cambiare sostanzialmente quanto sei abile nella didattica”, che prevede una scala Likert da 1 (completamente in disaccordo) a 6 (completamente d'accordo). Nonostante la scala abbia totalizzato un discutibile Cronbach Alpha (.64), va tenuto in considerazione che l'aumento del valore è parzialmente legato al numero di item che, in questo caso, si limita a due; inoltre, l'ampia correlazione (.50) tra i due item ci consente di non escludere la scala dalle analisi dei dati (Cortina, 1993).

d. *Metodologie didattiche in presenza.* È stata costruita ad hoc una misura ad otto item. Si è chiesto di indicare su una scala Likert da 1 (mai) a 4 (sempre) “Prima di questa fase di didattica emergenziale a distanza, con quale frequenza, all'interno delle tue lezioni in presenza, privilegiavi le seguenti metodologie di insegnamento” ed esempi di item sono “lezione frontale (con slides/lavagna)”, “lezione dialogata (con domande e risposte, dialogo con gli studenti)” o “lavoro di gruppo”. La scala ha totalizzato un accettabile (.69) Cronbach Alpha.

Le variabili di processo. Le variabili di processo misurate fanno riferimento a:

a. *Difficoltà tecniche percepite.* È stato costruito un item ad hoc attraverso cui è stato chiesto di rispondere su una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (del tutto) alla domanda “Durante questa fase emergenziale, hai incontrato difficoltà tecniche (di connessione, utilizzo della piattaforma, ecc.)?”.

b. *Metodologie didattiche a distanza.* È stata implementata la medesima scala utilizzata nella corrispondente misura di input, riferita però alla fase emergenziale e quindi alle lezioni a distanza. La scala ha totalizzato un accettabile (.68) Cronbach Alpha.

e. *Carico di lavoro emergenziale.* È stata utilizzata una misura di sforzo derivante dalla scala breve riferita al modello Effort-Reward Imbalance (Siegrist et al., 2009), che fa riferimento, da un lato, all'insieme delle richieste imposte dal compito e dall'altro, allo sforzo prodotto per adempiere ad esse. I tre item della scala prevedono una risposta su scala Likert da 1 (molto in disaccordo) a 4 (molto d'accordo). Esempi di item sono “Sento costantemente la pressione del tempo a causa di un pesante carico di lavoro” e “Nel corso degli ultimi mesi, il mio lavoro è diventato sempre più impegnativo”. La scala ha totalizzato un accettabile (.74) Cronbach Alpha.

f. *Autonomia decisionale.* Si è utilizzata una misura a tre item relativa al grado di controllo o autonomia decisionale riferita al *Job Content Questionnaire* di Karasek (1985) e adattata alla fase emergenziale. In particolare, è stato chiesto di rispondere su scala Likert da 1 (decisamente no) a 4 (decisamente sì) ed esempi di item sono “Il mio lavoro mi

consente di prendere parecchie decisioni in autonomia” e “Ho abbastanza voce in capitolo durante lo svolgimento del mio lavoro”. La scala ha totalizzato un accettabile (.69) Cronbach Alpha.

g. *Flessibilità*. Si è misurata la capacità di adattare i piani mediante la scala a quattro item di Kyndt e Baert (2015), la quale prevede una valutazione su una scala Likert a sei punti da 1 (mai) a 6 (sempre). Esempi di item sono “Se una situazione cambia, aggiusto i miei piani” e “Nel momento in cui sorgono nuove opportunità, io aggiusto l'approccio che avevo pianificato”. La scala ha totalizzato un buon (.89) Cronbach Alpha.

h. *Networking con i colleghi*. Si è utilizzata una misura a tre item costruita ad hoc e relativa a quanto il target ha sentito di potersi avvalere della collaborazione/confronto con i colleghi di tre livelli: 1) colleghi/e del proprio Dipartimento, 2) del proprio Ateneo o 3) della comunità accademica più in generale, durante il periodo emergenziale. In particolare, è stato richiesto di rispondere su una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (del tutto) ed esempi di item sono “Quanto hai sentito di poterti avvalere di collaborazione/confronto con i/le colleghi/e del tuo Dipartimento” e “Quanto hai sentito di poterti avvalere di collaborazione/confronto con docenti/esperti di altri Atenei/Organizzazioni”. La scala ha totalizzato un accettabile (.72) Cronbach Alpha.

Le variabili di prodotto. Le variabili di prodotto misurate fanno riferimento a:

a. *Soddisfazione dei/le docenti per l'interazione*. È stata misurata con un singolo item ad hoc “Quanto ti ritieni soddisfatto/a della tua possibilità d'interazione con gli/le studenti/esse e quindi del loro coinvolgimento, durante questa fase di didattica emergenziale a distanza?”, al quale rispondere su una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (del tutto).

b. *Soddisfazione complessiva dei/le docenti per la propria attività d'insegnamento a distanza*. È stata misurata con item singolo ad hoc “Quanto ti ritieni complessivamente soddisfatto/a della tua attività di insegnamento, durante questa fase di didattica emergenziale a distanza?”, con possibilità di risposta su una scala Likert da 1 (per niente) a 4 (molto).

i. *Intenzione a trasferire quanto appreso durante il periodo di DAD*. È stata misurata con due item costruiti ad hoc attraverso cui è stato chiesto di rispondere su una scala Likert da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente d'accordo) di cui un esempio è “Cercherò di utilizzare nella didattica in presenza quanto appreso durante questa fase di didattica emergenziale”. La scala ha totalizzato un buon (.89) Cronbach Alpha.

c. *Soddisfazione dei/delle studenti/esse per l'interazione*. È stata misurata con un singolo item (Luppi et al., 2020a) ad hoc “Quanto sei soddisfatto/a dell'interazione con i docenti?”, con possibilità di risposta su una scala Likert da 1 (per niente) a 10 (del tutto).

d. *Soddisfazione complessiva dei/delle studenti/esse per la DAD*. È stata misurata con un singolo item (Luppi et al., 2020a) ad hoc “Quanto sei soddisfatto/a della tua esperienza complessiva?”, con possibilità di risposta su una scala Likert da 1 (per niente) a 10 (del tutto).

Accanto alle analisi descrittive, al fine di esplorare le nostre ipotesi sono state effettuate delle analisi T-Test per campioni indipendenti e analisi correlazionali.

Risultati

Esiti della valutazione di contesto

Le criticità legate alla pandemia sono rappresentate dal fatto che dal 24 febbraio 2020 tutte le università italiane sono state costrette ad interrompere le attività didattiche per ridurre il pericolo di contagio. A tal proposito, rigorose misure di prevenzione e riduzione del rischio come le chiusure nazionali, la quarantena, il distanziamento fisico e le restrizioni di viaggio sono state ampiamente implementate (Yanes-Lane et al., 2020) in particolare per l'Italia, il primo paese in Europa ad essere colpito dalla diffusione del COVID-19, e che ha subito le maggiori perdite durante la prima ondata della pandemia. L'interruzione della didattica ha reso necessario un cambiamento repentino della didattica, dalla modalità tradizionale in presenza, a quella emergenziale a distanza. Numerosi sono stati gli sforzi e le risorse introdotte dall'ateneo bolognese per far fronte all'emergenza. Infatti, una settimana dopo l'interruzione della didattica, l'Università di Bologna ha trasferito online il 70% delle lezioni e il 100% dopo due settimane, in modalità sincrona, utilizzando la piattaforma Microsoft Teams.

Dal punto di vista delle risorse tecniche e didattiche che sono state messe a disposizione ai/lle docenti già durante il periodo di *lockdown*, si rilevano le istruzioni e i tutorial resi disponibili dal settore che si occupa dei sistemi e servizi informatici d'ateneo, oltre che i video formativi messi a disposizione dal Centro di Innovazione didattica d'ateneo per supportare le attività didattiche a distanza di ricercatori/trici e docenti (1). Quest'ultima attività si colloca in continuità sia alle attività laboratoriali sull'innovazione didattica tenute da docenti esperti e rivolte a docenti e ricercatori/trici su base volontaria, sia alle attività di formazione dei neo-assunti (ricercatori di tipo b) tenute dal settore Quality Assurance.

Proprio il settore Quality Assurance ha avviato un monitoraggio delle buone pratiche didattiche dei/lle docenti su base volontaria (Luppi et al., 2020b), che sta prevedendo momenti di condivisione e scambio all'interno della comunità docente. Infine, una periodica attività di monitoraggio della percezione degli studenti e delle studentesse circa la didattica emergenziale a distanza con un focus sia quantitativo che qualitativo (Luppi et al., 2020a; Luppi et al., 2021; Ricci e Luppi, in press) è stata svolta e momenti di restituzione e riflessione con i docenti sono stati organizzati anche in vista della fase di didattica mista sincrona iniziata il primo semestre dell'anno accademico 2020/2021.

Esiti della valutazione di input

Riguardo alle variabili socio-anagrafiche correlate alla DAD, è stato chiesto al target docente di indicare la numerosità delle proprie classi e, poiché gli insegnamenti possono essere più di uno, è stato possibile effettuare una scelta multipla. Classi con gruppi di studenti/esse di numerosità inferiore a 40 sono state indicate dal 45.2% (N=255) del target; allo stesso modo, classi con numerosità superiori a 70 sono state indicate dal 42.9% (N=242); Infine, classi di numerosità intermedia (41-70 studenti-esse) sono state indicate dal 34% (N=192) del nostro target. Infine, la maggior parte (87.9%; N=319) ha svolto la DAD senza il supporto di un tutor didattico.

Per quanto concerne i risultati relativi alla *formazione pregressa sulla DAD* si evidenzia che solo una piccola percentuale di docenti rispondenti (17.9%; N=60) dichiara di aver ricevuto una formazione sulle metodologie interattive e nuove tecnologie per la DAD precedentemente al periodo emergenziale; non è esplicitato se i docenti si riferissero ai laboratori formativi organizzati dall'Ateneo o ad altri corsi.

Oltre a ciò, è stato chiesto ai docenti di rispondere a tre batterie di domande relative alla loro didattica praticata in presenza durante tutto il periodo precedente alla didattica emergenziale.

TAB. 1 - ANALISI DESCRITTIVE E MATRICE DI CORRELAZIONE TRA VARIABILI DI INPUT

	Min	Max	M	(DS)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autov_Comp_Dida_Presenza (1)	2	7	5.20	(.99)	-									
Credenze_Abilità_Didattiche (2)	1	6	4.79	(1.01)	-.01	-								
MetoDid_LezFront_Presenza (3)	1	4	3.58	(.63)	-.17**	-.08	-							
MetoDid_LezDialog_Presenza (4)	1	4	2.94	(.87)	.29**	.00	.02	-						
MetoDid_ProbSolv_Presenza (5)	1	4	2.25	(.91)	.25**	.10	-.08	.38**	-					
MetoDid_CasiPrat_Presenza (6)	1	4	2.56	(.93)	.23**	.11*	.03	.30**	.48**	-				
MetoDid_LavGrup_Presenza (7)	1	4	2.07	(.94)	.23**	.10	-.30**	.20**	.37**	.28**	-			
MetoDid_TestEsp_Presenza (8)	1	4	1.88	(.82)	.22**	.10	-.13*	.27**	.13*	.32**	.41**	-		
MetoDid_Simulaz_Presenza (9)	1	4	1.44	(.76)	.30**	.10	-.29**	.17**	.31**	.24**	.38**	.27**	-	
MetoDid_Altro_Presenza (10)	1	4	1.52	(.80)	.33**	.15*	-.16**	.33**	.22**	.25**	.33**	.35**	.34**	-

Note: N=312; M=media, DS=deviazione standard; Sig. * ≤,05; ** ≤ ,01; *** ≤,001

Come è possibile vedere dalla Tabella 1, l'*autovalutazione* delle *competenze didattiche* riferite al periodo precedente la pandemia e quindi legate alla didattica tradizionale in presenza, mostra come i docenti si percepiscano come abbastanza competenti (M=5,20; DS=.99). I valori più elevati si osservano per l'*autovalutazione* nella chiarezza logico-espositiva (M=5.85; DS=.91), mentre i valori più bassi si osservano per la conoscenza e l'uso di strategie didattiche che favoriscano la riflessività (M=4.50; DS=1.57).

L'ampiezza del valore della deviazione standard lascia intravedere una certa eterogeneità da parte del nostro target rispetto ai punteggi sull'item. Anche i risultati delle *credenze sulle abilità didattiche* appaiono in linea con i precedenti; infatti, le analisi descrittive indicano come i docenti siano abbastanza d'accordo (M=4.79; DS=1.01) nel ritenere le proprie abilità didattiche come qualcosa di migliorabile in modo sostanziale e non come qualcosa di innato. Infine, i docenti hanno dichiarato che, durante la didattica in presenza, la *metodologia didattica* utilizzata "sempre" è la lezione frontale (M=3.58; DS=.63), mentre quella "mai" praticata è la simulazione/*role playing* (M=1.44; DS=.76). Inoltre, i docenti hanno dichiarato di usare "spesso" la lezione dialogata (M=2.94; DS=.87) e i casi pratici (M=1.44; DS=.76), mentre "raramente" il *problem solving* (M=2.25; DS=.91), la testimonianza di esperti (M=1.88; DS=.82), il lavoro di gruppo e altro.

Le analisi correlazionali tra le variabili di input e le metodologie didattiche in dettaglio, mostrano come l'autovalutazione delle competenze didattiche correli in modo significativo con tutte le metodologie didattiche; in particolare, all'aumentare della percezione delle proprie competenze didattiche diminuisce la frequenza dell'utilizzo delle lezioni frontali ($r=-.17$; $p<.01$), mentre aumenta moderatamente la frequenza d'uso della lezione dialogata ($r=.29$; $p<.01$), della simulazione/*role playing* ($r=.30$; $p<.01$) e di altre metodologie non specificate dai docenti ($r=.33$; $p<.01$). Inoltre, per quanto concerne le correlazioni tra le metodologie, si osserva come da un lato, all'aumentare delle lezioni frontali diminuisca moderatamente l'utilizzo dei lavori di gruppo ($r=-.30$; $p<.01$) e delle simulazioni/*role playing* ($r=-.29$; $p<.01$) mentre, dall'altro lato, all'aumentare della pratica del *problem solving* con gli studenti, aumenta anche l'utilizzo di casi pratici ($r=.48$; $p<.01$), la pratica del lavoro di gruppo ($r=.37$; $p<.01$) e della simulazione/*role playing* ($r=.31$; $p<.01$). In questo caso è interessante notare come la grandezza dell'effetto di correlazione sia medio, medio-grande. Infine, si osserva come all'aumentare del lavoro di gruppo, oltre a diminuire le lezioni frontali e aumentare il *problem solving*, aumentano anche la testimonianza di esperti ($r=.41$; $p<.01$), la simulazione/*role playing* ($r=.38$; $p<.01$) e l'uso di altre metodologie didattiche non specificate ($r=.33$; $p<.01$).

Esiti della valutazione di processo

La Tabella 2 sintetizza le analisi descrittive relative alle variabili di processo e quindi legate alla DAD. In generale, per quanto riguarda le dimensioni che potrebbero dare un quadro circa le difficoltà affrontate dai docenti nel fronteggiare questa situazione, si osserva come i docenti pare non abbiano riscontrato difficoltà tecniche ($M=2.24$; $DS=.96$). Nonostante ciò, sembra abbiano avvertito un certo carico di lavoro ($M=2.90$; $DS=.76$) durante il periodo d'emergenza sanitaria.

Rispetto alle risorse personali messe in campo, i dati mostrano buoni livelli di autonomia decisionale percepita ($M=3.26$; $DS=.58$), così come di flessibilità ($M=4.77$; $DS=.86$) mentre, dal punto di vista delle risorse sociali, i dati relativi al networking lavorativo si attestano sul punto medio, seppur con una differenza tra il networking tra i colleghi del proprio dipartimento che pare essere stato più efficace ($M=3.28$; $DS=1.16$) e quello con i colleghi di altri atenei ($M=2.10$; $DS=1.16$) che sembra essere stato più raro rispetto agli altri due livelli.

Le analisi correlazionali mostrano come la flessibilità sia maggiormente correlata rispetto all'autonomia decisionale, alle pratiche didattiche trasmissive e in particolare ai casi pratici ($r=.29$; $p<.01$) e il *problem solving* ($r=.22$; $p<.01$). Inoltre, all'aumentare del *problem solving*, i docenti aumentino moderatamente anche l'uso di casi pratici ($r=.51$; $p<.01$), simulazione/*role playing* ($r=.43$; $p<.01$), lavoro di gruppo ($r=.36$; $p<.01$) e altre metodologie non specificate ($r=.27$; $p<.01$). I docenti pare aumentino l'uso di lavoro di gruppo all'aumentare, oltre che dell'uso di *problem solving*, anche quello di simulazione/*role playing* ($r=.35$; $p<.01$), casi pratici ($r=.32$; $p<.01$) e altre metodologie non specificate ($r=.33$; $p<.01$).

TAB. 2 - ANALISI DESCRITTIVE E MATRICE DI CORRELAZIONE TRA VARIABILI DI PROCESSO

	Min	Max	M	(DS)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Difficoltà_Tecniche	1	5	2.24	(.96)	-												
2 Carico_Lavoro_Emerg	1	4	2.90	(.76)	.22**	-											
3 Autonomia_Decisionale	1	4	3.26	(.58)	-.14*	-.17**	-										
4 Flessibilità	1	6	4.77	(.86)	-.08	-.07	.36**	-									
5 Networking_lavorativo	1	5	2.69	(.93)	-.19**	-.07	.21**	.19**	-								
6 MetoDid_LezFront_DAD	1	4	3.42	(.79)	.05	-.07	.06	-.02	.02	-							
7 MetoDid_LezDialog_DAD	1	4	2.61	(.97)	-.08	.05	.12*	.20**	.16*	-.03	-						
8 MetoDid_ProbSolv_DAD	1	4	2.08	(.99)	-.04	.11*	.16**	.22**	.11	-.12*	.41**	-					
9 MetoDid_CasiPrat_DAD	1	4	2.20	(1.01)	-.05	.15**	.18**	.29**	.15**	-.03	.32**	.51**	-				
10 MetoDid_LavGrup_DAD	1	4	1.67	(.94)	-.04	.15**	.12*	.07	.18**	-.20**	.26**	.36**	.32**	-			
11 MetoDid_TestiEsp_DAD	1	4	1.39	(.71)	-.03	.11	.00	.01	.08	-.07	.15**	.10	.19**	.38**	-		
12 MetoDid_Simulaz_DAD	1	4	1.24	(.62)	-.06	.11	.10	.17**	.09	-.14*	.27**	.43**	.35**	.42**	.27**	-	
13 MetoDid_Altro_DAD	1	4	1.38	(.75)	-.02	.10	.01	.14**	.06	-.22**	.22**	.27**	.33**	.25**	.19**	.38**	-

Note: N=312; M=media, DS=deviazione standard; Sig. * ≤,05; ** ≤ ,01; *** ≤,001

Esiti della valutazione di prodotto

Come è possibile vedere dalla Tabella 3, i docenti appaiono né soddisfatti né insoddisfatti dall'interazione a distanza con gli studenti (M=3,34; DS=1.15), mentre si dicono abbastanza soddisfatti della didattica a distanza nel suo complesso (M=2,98; DS=.67). In linea con ciò, i docenti sono anche abbastanza d'accordo nell'intenzione di trasferire quanto appreso durante la DAD alla propria didattica in presenza (M=3,80; DS=.99). I dati relativi ai docenti possono essere incrociati con quelli degli studenti raccolti a novembre 2020.

TAB. 3 - ANALISI DESCRITTIVE E MATRICE DI CORRELAZIONE TRA VARIABILI DI PRODOTTO

	Min	Max	M	(DS)	1	2	3
1 Soddisfaz_interaz_stud_DAD_Docenti	1	5	3,34	(1.15)	-		
2 Soddisfaz_compl_DAD_Docenti	1	4	2,98	(.67)	.66**	-	
3 Intenz_Trasfer_Appr_DAD	1	5	3,80	(.99)	.29**	.35**	-
Soddisfaz_interaz_DAD_Studenti	1	10	7.10	(.60)			
Soddisfaz_compl_DAD_Studenti	1	10	7.10	(.60)			

Note: Docenti N=312; Studenti N=7928; M=media, DS=deviazione standard; Sig. * ≤,05; ** ≤ ,01; *** ≤,001

A tal proposito, le medie delle compilazioni di coloro che hanno frequentato in presenza (durante la didattica mista) e a distanza (durante la mista e la DAD), ci mostrano come gli

studenti e le studentesse abbiano valutato come buone le interazioni con i docenti ($M=7.10$; $DS=.60$), così come la DAD nel suo complesso ($M=7.10$; $DS=.60$).

Proseguendo con la lettura dei risultati, vediamo come le variabili di prodotto siano tutte correlate tra loro e, in particolare, come vi sia una forte associazione tra l'aumentare della soddisfazione per le interazioni con gli studenti e l'aumento della soddisfazione complessiva ($r=.66$; $p<.01$); oltre a ciò emerge come all'aumento dell'intenzione di trasferire nella pratica in presenza quanto appreso durante il periodo emergenziale a distanza, corrisponda un aumento nella soddisfazione complessiva dei docenti ($r=.35$; $p<.01$) e un aumento della soddisfazione per le interazioni con gli studenti ($r=.29$; $p<.01$).

Esiti delle variabili associate alle scelte metodologiche dei docenti

Ci si appresta ora a descrivere i risultati dell'approfondimento relativo alla dimensione delle metodologie didattiche, sia intesa come variabile input (riferita alla didattica in presenza) che come variabile di processo (riferita alla DAD). A tal proposito, come mostrato nella Tabella 4, si osserva che i docenti, passando alla modalità a distanza, abbiano percepito di aver diminuito la frequenza di utilizzo delle metodologie didattiche. In particolare, da quanto risulta dall'analisi del T-test per campioni appaiati, tale percezione di diminuzione è statisticamente significativa per ogni singola metodologia.

TAB. 4 - DIFFERENZE TRA LE MEDIE NELLE METODOLOGIE DIDATTICHE (PRESENZA VS DAD)

	PRESENZA		DAD		t
	M	(DS)	M	(DS)	
MetoDid_LezFront	3.58	(.63)	3.42	(.79)	3.67***
MetoDid_LezDialog	2.94	(.87)	2.61	(.97)	7.24***
MetoDid_ProbSolv	2.25	(.91)	2.08	(.99)	3.84***
MetoDid_CasiPrat	2.56	(.93)	2.20	(1.01)	8.98***
MetoDid_LavGrup	2.07	(.94)	1.67	(.94)	8.70***
MetoDid_TestEsp	1.88	(.82)	1.39	(.71)	12.09***
MetoDid_Simulaz	1.44	(.76)	1.24	(.62)	5.78***
MetoDid_Altro	1.52	(.80)	1.38	(.75)	3.13**

Sig. * $\leq .05$; ** $\leq .01$; *** $\leq .001$

Se nei precedenti paragrafi si è proceduto ad analizzare le associazioni tra l'utilizzo delle metodologie didattiche in occasione della didattica in presenza e le variabili di input, da un lato, e le associazioni tra l'uso delle metodologie in occasione della DAD e le variabili di processo, dall'altro, è interessante completare il quadro andando ad osservare quale associazione vi sia tra la frequenza d'utilizzo durante la DAD delle metodologie e le variabili di prodotto. In particolare, come si osserva nella Tabella 5, all'aumentare della frequenza delle lezioni frontali diminuisce la percezione di soddisfazione per l'interazione

con gli studenti ($r=-.14$; $p<.05$), seppure il legame tra le due variabili sia debole. Non si osservano però associazioni negative significative con la soddisfazione complessiva e l'intenzione a trasferire quanto imparato durante l'esperienza emergenziale da parte dei docenti.

In generale, la soddisfazione per l'interazione con gli studenti correla positivamente con l'utilizzo della lezione dialogata ($r=.32$; $p<.05$) e il lavoro di gruppo ($r=.24$; $p<.01$). Per quanto riguarda invece la soddisfazione complessiva per la didattica a distanza, l'effetto di correlazione positiva più ampio (pur considerando che valori intorno a .20 sono da considerarsi indicatori di un effetto medio-piccolo) si osserva con l'utilizzo della lezione dialogata ($r=.24$; $p<.01$), il *problem solving* ($r=.19$; $p<.01$) e la simulazione/*role playing* ($r=.19$; $p<.01$). Infine, si osserva come l'intenzione di trasferire nella didattica futura quanto appreso da parte dei docenti durante l'emergenza sanitaria, aumenti con l'aumentare principalmente della frequenza d'utilizzo del *problem solving* ($r=.21$; $p<.01$), le simulazioni/*role playing* ($r=.19$; $p<.01$) e casi pratici ($r=.16$; $p<.01$).

TAB. 5 - MATRICE DI CORRELAZIONE TRA METODOLOGIE DIDATTICHE (DAD) E VARIABILI DI PRODOTTO

	Soddisfaz_interaz_stud_DAD_Docenti r	Soddisfaz_compl_DAD_Docenti r	Intenz_Trasfer_Appr_DAD r
MetoDid_LezFront_DAD	-.14*	-.08	-.03
MetoDid_LezDialog_DAD	.32*	.24**	.11
MetoDid_ProbSolv_DAD	.15*	.19**	.21**
MetoDid_CasiPrat_DAD	.09	.14*	.16**
MetoDid_LavGrup_DAD	.24**	.16**	.14*
MetoDid_TestiEsp_DAD	.12*	.10	.10
MetoDid_Simulaz_DAD	.17**	.19**	.19**
MetoDid_Altro_DAD	.14*	.18**	.12*

Sig. * $\leq .05$; ** $\leq .01$; *** $\leq .001$

Esiti delle scelte metodologiche dei docenti in relazione alla formazione ricevuta

Al fine di esplorare meglio le condizioni in cui sono avvenute le scelte metodologiche dei docenti, si sono analizzate in dettaglio le differenze tra le medie dell'utilizzo delle metodologie in presenza (variabile di input) e a distanza (variabile di processo), mettendo a confronto i docenti che hanno dichiarato di aver partecipato a una formazione sulle tecnologie didattiche interattive, con i docenti che non vi hanno partecipato. In particolare, dall'analisi dei dati riportati in Tabella 6, possiamo osservare due esiti principali: 1) da un lato, per quanto riguarda le scelte d'utilizzo delle metodologie durante la didattica in presenza, i docenti che hanno ricevuto formazione mostrano minor frequenza nell'utilizzo delle lezioni frontali ($t=-1.96$; $p\leq .05$) e una maggior frequenza d'utilizzo delle simulazioni/*role playing* ($t=2.05$; $p\leq .05$); 2) all'altro lato, per quanto riguarda le scelte metodologiche durante la DAD, i docenti che hanno ricevuto una formazione mostrano allo stesso modo

una minor frequenza nell'utilizzo delle lezioni frontali ($t=-2.11$; $p\leq,05$) e un maggior utilizzo del *problem solving* ($t=1.95$; $p\leq,05$) e delle simulazioni ($t=2.77$, $p\leq,01$).

TAB. 6 - DIFFERENZE TRA LE MEDIE NELLE METODOLOGIE DIDATTICHE TRA FORMATI VS NON FORMATI X PRESENZA VS DAD

	PRESENZA			DAD		
	Formati		Non Formati	Formati		Non Formati
	M (DS)	M (DS)	t	M (DS)	M (DS)	t
MetoDid_LezFront	3.42 (.72)	3.61 (.60)	-1.96*	3.22 (.86)	3.46 (.76)	-2.11*
MetoDid_LezDialog	2.92 (.87)	2.94 (.87)	n.s.	2.81 (.95)	2.56 (.97)	n.s.
MetoDid_ProbSolv	2.37 (.92)	2.23 (.91)	n.s.	2.31 (1.03)	2.03 (.97)	1.95*
MetoDid_CasiPrat	2.52 (.91)	2.57 (.94)	n.s.	2.21 (1.04)	2.19 (1.00)	n.s.
MetoDid_LavGrup	2.25 (.82)	2.03 (.96)	n.s.	1.79 (.95)	1.64 (.94)	n.s.
MetoDid_TestEsp	1.98 (.77)	1.86 (.83)	n.s.	1.5 (.78)	1.36 (.69)	n.s.
MetoDid_Simulaz	1.63 (.84)	1.39 (.73)	2.05*	1.5 (.82)	1.19 (.55)	2.77**
MetoDid_Altro	1.69 (.81)	1.48 (.79)	n.s.	1.64 (.88)	1.32 (.71)	2.45*

Sig. * $\leq,05$; ** $\leq,01$; *** $\leq,001$

TAB. 7 - CORRELAZIONI TRA METODOLOGIE DIDATTICHE IN PRESENZA VS DAD X FORMAZIONE

	Formati	Non Formati
	Presenza X Dad r	Presenza X Dad r
MetoDid_LezFront	.51**	.48**
MetoDid_LezDialog	.54**	.62**
MetoDid_ProbSolv	.70**	.65**
MetoDid_CasiPrat	.72**	.74**
MetoDid_LavGrup	.45**	.62**
MetoDid_TestEsp	.58**	.55**
MetoDid_Simulaz	.84**	.56**
MetoDid_Altro	.67**	.68**

Sig. * $\leq,05$; ** $\leq,01$; *** $\leq,001$

Per concludere la vasta panoramica dei risultati, è stata esplorata l'associazione tra la medesima scelta metodologica (in presenza e in DAD) in entrambe le condizioni di formazione (precedentemente formati sulle metodologie e nuove tecnologie didattiche e non formati). A tal proposito, si osserva come, in entrambi i target di docenti, vi sia una forte associazione tra la scelta di una metodologia didattica durante la didattica in presenza e il suo mantenimento durante la DAD. Per i docenti con formazione pregressa le associazioni più forti si osservano per la scelta dell'uso delle simulazioni / *role playing* ($r=$.

84; $p < .01$), dei casi pratici ($r = .72$; $p < .01$) e del *problem solving* ($r = .70$; $p < .01$), mentre per i docenti senza formazione pregressa le si apprezzano per la scelta d'uso di casi pratici ($r = .74$; $p < .01$) e altre metodologie non specificate ($r = .68$; $p < .01$).

Discussione

Una lettura più ampia dei risultati appena descritti riferiti alle valutazioni di contesto, input, processo e prodotto, ci restituiscono un quadro interessante di come ricercatori/rici e docenti abbiano vissuto e fronteggiato l'emergenza sanitaria dal punto di vista della loro didattica.

Dall'analisi del contesto si osserva, da un lato, come a fronte dell'emergenza pandemica avente una carica dirompente sulle lezioni tradizionali e più in generale sulle routine relazionali all'interno dei luoghi di lavoro, l'istituzione sia stata in grado di mettere in atto una risposta rapida e percepita come soddisfacente dagli studenti, anche in considerazione del fatto che non vi fossero delle esperienze di sperimentazione pregresse. Inoltre, sul fronte delle risorse didattico-formative a supporto della professionalità docente, quanto è stato messo a disposizione dei docenti anche in precedenza all'emergenza è mutato e si è adattato al mutare dei bisogni dei docenti. In parallelo, dall'analisi delle variabili di input emerge come, pensando alla didattica in presenza, i docenti si autovalutino abbastanza competenti nella didattica, soprattutto per quanto concerne la chiarezza logico-espositiva e comunque siano abbastanza convinti di poter migliorare in modo sostanziale le proprie abilità didattiche; riguardo alle loro scelte metodologiche si osserva come le loro scelte didattiche si orientino prevalentemente verso una didattica trasmissiva e più raramente verso una didattica attiva. Accanto a ciò, l'analisi delle variabili di processo ha messo in evidenza come, a fronte di un importante carico di lavoro dei docenti (seppur con basse difficoltà tecnologiche percepite), siano comunque identificabili risorse personali (come la flessibilità e l'autonomia decisionale) in grado di attenuarne l'impatto, in accordo con la letteratura di riferimento sui fattori di rischio psicosociale (Xanthopoulou et al., 2007). Inoltre, la correlazione positiva di media grandezza della flessibilità con la scelta della metodologia dei casi pratici, si pone in linea con i risultati di Hattie (2009) relativi ai docenti esperti. Le risorse sociali (come il networking lavorativo) sono state rilevate, seppur in grado minore, probabilmente anche in ragione del fatto che, a causa dell'emergenza sanitaria, le interazioni tra colleghi sono diventate a loro volta a distanza. Infine, dall'analisi delle variabili di prodotto, emerge come i docenti siano complessivamente abbastanza soddisfatti della didattica a distanza, in linea con le risposte fornite dagli studenti, seppure siano meno soddisfatti dell'interazione avuta con questi ultimi. Un dato positivo è, infine, rappresentato dal fatto che gli apprendimenti maturati dai docenti durante il periodo emergenziale non andranno persi, ma verranno implementati nella futura didattica.

Analizzando l'uso delle metodologie didattiche prima e durante la DAD, si osserva come vi sia tra i docenti una diffusa percezione di diminuire significativamente e tout court l'utilizzo delle metodologie durante la DAD, rispetto al periodo precedente. È quindi possibile supporre che i docenti abbiano avuto una generale percezione dell'impoverimento della propria pratica didattica. È interessante osservare come

all'aumentare dell'uso di didattiche attive quali il *problem solving*, il lavoro di gruppo e la simulazione/*role playing*, aumentino anche i livelli di soddisfazione e l'intenzione a trasferire quanto appreso nella pratica futura.

Incrociando invece i dati della formazione pregressa sulle nuove metodologie e tecnologie legati alla DAD con quelli relativi alle metodologie didattiche utilizzate prima e durante la DAD, si rileva come coloro che hanno partecipato a una formazione pregressa, prima della DAD utilizzassero meno lezioni frontali e più simulazioni rispetto agli altri. Dall'altro lato, è possibile osservare che coloro che hanno avuto occasione di formarsi, durante la DAD abbiano utilizzato meno didattica trasmissiva (es. lezioni frontali), prediligendo delle forme attive (es. *problem solving*, simulazioni/*role playing*) rispetto agli altri docenti. Infine, è possibile osservare come entrambi i target (formati vs non formati) abbiano attuato delle scelte conservative in merito alle metodologie didattiche, applicando cioè una metodologia già sperimentata indipendentemente dal nuovo *setting* didattico. Probabilmente i docenti, trovatisi nella situazione emergenziale a dover adattare in poco tempo la propria didattica, hanno optato per rimanere in una *comfort zone* didattica, adottando piccoli aggiustamenti in corso d'opera. Questo dato, se letto da un altro punto di vista, mostra come i docenti che già utilizzavano una didattica attiva siano riusciti comunque a sperimentarsi durante la didattica a distanza, scegliendo di non arretrare ad una modalità trasmissiva centrata sul docente.

Conclusioni

La presente ricerca intendeva rispondere alla domanda relativa a quali dimensioni sono associate alle scelte metodologico-didattiche dei/le docenti durante questa emergenza. Basandosi sul framework della *formative educational evaluation* e in particolare sul modello CIPP, si è innanzitutto delineato un quadro di come i/le docenti si sono trovati ad affrontare la situazione emergenziale e quindi con quali difficoltà e risorse disponibili; in secondo luogo, si è tentato di delineare a quali fattori – di input e di processo e di prodotto – siano associate le scelte metodologiche dei/le docenti e a quali condizioni (presenza o assenza di formazione pregressa). In generale, i docenti hanno mostrato di possedere un buon livello di auto percezione delle competenze didattiche e la convinzione di poter migliorare sostanzialmente le proprie abilità didattiche. A fronte di un carico di lavoro emergenziale importante, hanno mostrato di aver a disposizione le risorse personali e, seppur in minor grado, quelle sociali per potervi fronteggiare. I livelli di soddisfazione complessiva per la didattica emergenziale e l'intenzione di trasferire quanto appreso alla futura didattica sono abbastanza buoni.

Il presente studio possiede diversi punti di debolezza. In primis, seppur la letteratura in merito non abbia preso una chiara posizione a riguardo, il fatto di aver incluso nello strumento delle scale ad item singolo per misurare un costrutto (Nunnally, 1978; Aaker & Bagozzi, 1979). In secondo luogo, il fatto di aver misurato insieme, all'interno della medesima raccolta dati, variabili riferite a due periodi temporali differenti (prima e dopo l'emergenza sanitaria).

Nonostante i limiti, la presente ricerca ha anche il punto di forza di evidenziare, in primo luogo, che i docenti che prediligevano una didattica tradizionale prima della

pandemia, abbiano preferito applicare lo stesso modello metodologico anche durante la DAD. In secondo luogo, che i docenti formati nell'ambito dell'innovazione didattica, durante la DAD abbiano mantenuto tali pratiche metodologiche all'interno di un ambiente didattico completamente nuovo, migliorandone quindi la capacità di adattamento. Possiamo quindi concludere come l'importanza nell'investimento sulla formazione dei docenti, sulle azioni di monitoraggio e sul supporto alla didattica, possano migliorare realmente la capacità della comunità docente di adattarsi ai cambiamenti repentini di ordine ambientale, sociale e culturale e di confrontarsi con le sfide didattiche-pedagogiche che da essi derivano.

Note

- (1) <https://centri.unibo.it/centroinnovazionedidattica/it/docenti/video-innovazione-didattica-nell-emergenza>

Bibliografia

- Aaker, D. A., & Bagozzi, R. P. (1979). Unobservable variables in structural equation models with an application in industrial selling. *Journal of Marketing Research*, 16(2), 147-158.
- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Balzaretti, N., Guglielmi, D., Luppi, E., & Vannini, I., (2018). Analizzare i processi di apprendimento degli studenti per innovare la didattica universitaria. Il modello di Formative Educational Evaluation dell'Università di Bologna. *Education Sciences & Society*, 2, 58 – 82. DOI: <http://dx.doi.org/10.3280/ess2-2018oa6894>
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-balz>
- 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. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 77-115. doi: <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-012-bett>
- 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.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.
- European Commission. High Level Group on the Modernisation of Higher Education. (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office of the European Union.
- European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), (2007). *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institution*.
- Felisatti E. (2011). Didattica universitaria e innovazione. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. (137-143). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (2011). Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata. In L. Galliani (Ed.), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (145-158). Lecce: Pensa MultiMedia
- Gattullo M. (1986). *Quale università? Proposte per il cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia
- George, D., & Mallery, P. (2003). *Reliability analysis. SPSS for Windows, step by step: a simple guide and reference*, 14th edn. Boston: Allyn & Bacon.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Karasek RA. (1985). *Job Content Questionnaire and User's Guide (Revision 1.1)*. Univ. of Massachusetts Lowell: Job Content Questionnaire Center.

Kellaghan T., & Stufflebeam, D. L., (a cura di) (2003). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht - Boston - London: Kluwer.

Kyndt, E., & Baert., H. (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship, *Journal of Vocational Behavior*, 90, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.002>

Luppi, E., Freo, M., Ricci, A., & Gueglio, N. (2020a). L'innovazione della didattica all'Università di Bologna durante la pandemia: un percorso basato sulla ricerca valutativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 44-57. <https://doi.org/10.19241/ll.v16i36.557>

Luppi E., Consolini E., Scagliarini A., Degli Esposti M. & Ubertini F., (2021). The University of Bologna during the Covid-19 pandemic: protect, provide and innovate – Responses from a resilient community, in: *Higher Education's Response to the Covid-19 Pandemic Building. A more sustainable and democratic future*, Strasbourg, Council of Europe, 155 – 164.

Luppi E., Neri B. & Vannini I., (2020b). Innovare la didattica nell'emergenza. Il percorso dell'Università di Bologna, «*Scuola Democratica*», 3, 591 – 603. <https://doi.org/10.12828/99907>

Nunnally J.C. (1978). An Overview of Psychological Measurement. In: Wolman B.B. (eds) *Clinical Diagnosis of Mental Disorders*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2490-4_4

Ricci, A., & Luppi, E. (in press). Facing adversity at the University. A case study to reflect on pedagogical challenges in times of pandemic risk, in: *Pandemic, Disruption And Adjustment In Higher Education*, S. Gonçalves and S Majhanovich, Eds.

Siegrist, J., Wege, N., Pühlhofer, F. et al. (2009). A short generic measure of work stress in the era of globalization: effort–reward imbalance. *Int Arch Occup Environ Health*, 82(8), 1005-13. doi: 10.1007/s00420-008-0384-3. Epub 2008 Nov 19. PMID: 19018554.

Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (Cur.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, 31-62.

Vertecchi, B. (1976), *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International journal of stress management*, 14(2), 121.

Yanes-Lane, M., Winters, N., Fregonese, F., Bastos, M., Perlman-Arrow, S., Campbell, JR., & Menzies, D. (2020). Proportion of asymptomatic infection among COVID-19 positive persons and their transmission potential: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, 15(11), e0241536. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241536>