

18  
December 2018

*Gaetano Domenici*  
 Editoriale / Editorial  
 «Comportamento insegnante» e sviluppo del pensiero scientifico 11  
*(The Attitude that it Teaches and the Development of Scientific Thought)*

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

*Paola Ricchiardi - Federica Emanuel*  
 Soft Skill Assessment in Higher Education 21  
*(Valutare le soft skill in Università)*

*Gamal Cerda Etchepare - Carlos Pérez Wilson*  
*Karina Pabón Ponce - Verónica León Ron*  
 Análisis de los esquemas de razonamiento formal 55  
 en estudiantes de Educación Secundaria Chilenos  
 mediante la validación del Test of Logical Thinking (TOLT)  
*(Formal Reasoning Schemes Analysis in Chilean Secondary Education*  
*Students through the Validation of the Test of Logical Thinking - TOLT)*  
*(Analisi degli schemi di ragionamento formale degli studenti*  
*della Scuola Secondaria cilena attraverso la validazione*  
*del Test del Pensiero Logico - TOLT)*

<i>Laura Occhini</i> Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia ( <i>Universitary Incoming Orientation: Measure Forcefullness</i> )	75
<i>Giulia Bartolini - Giorgio Bolondi - Alice Lemmo</i> Valutare l'apprendimento strategico: uno studio empirico per l'elaborazione di uno strumento ( <i>Evaluating Strategic Learning: An Empirical Study for the Elaboration of an Instrument</i> )	99
<i>Kenneth T. Wang - Tatiana M. Permyakova Marina S. Sheveleva - Emily E. Camp</i> Perfectionism as a Predictor of Anxiety in Foreign Language Classrooms among Russian College Students ( <i>Il perfezionismo come predittore di ansia nei corsi di lingua straniera per studenti universitari russi</i> )	127
<i>Li-Ming Chen - Li-Chun Wang - Yu-Hsien Sung</i> Teachers' Recognition of School Bullying According to Background Variables and Type of Bullying ( <i>Riconoscimento da parte degli insegnanti del bullismo scolastico in relazione a variabili di sfondo e tipo di bullismo</i> )	147
<i>Laura Girelli - Fabio Alivernini - Sergio Salvatore Mauro Cozzolino - Maurizio Sibilio - Fabio Lucidi</i> Affrontare i primi esami: motivazione, supporto all'autonomia e percezione di controllo predicono il rendimento degli studenti universitari del primo anno ( <i>Coping with the First Exams: Motivation, Autonomy Support and Perceived Control Predict the Performance of First-year University Students</i> )	165
<i>Nicoletta Balzaretto - Ira Vannini</i> Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese ( <i>Promoting Quality Teaching in Higher Education. A Formative Educational Evaluation Approach in a Pilot Study at Bologna University</i> )	187
<i>Emanuela Botta</i> Costruzione di una banca di item per la stima dell'abilità in matematica con prove adattative multilivello ( <i>Development of an Item Bank for Mathematics Skill Estimation with Multistage Adaptive Tests</i> )	215

<i>Rosa Cera - Carlo Cristini - Alessandro Antonietti</i> Conceptions of Learning, Well-being, and Creativity in Older Adults	241
<i>(Concezioni dell'apprendimento, benessere e creatività negli anziani)</i>	
<i>Marta Pellegrini - Giuliano Vivanet - Roberto Trincherò</i> Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica	275
<i>(Indexes of Effect Sizes in Educational Research. Comparative Analysis and Practical Significance)</i>	
<i>Antonio Calvani - Roberto Trincherò - Giuliano Vivanet</i> Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E.	311
<i>(New Horizons for Scientific Research in Education. Linking Research and Educational Decision: The Manifesto S.Ap.I.E.)</i>	
<i>Giusi Castellana</i> Validazione e standardizzazione del questionario «Dimmi come leggi». Il questionario per misurare le strategie di lettura nella scuola secondaria di primo grado	341
<i>(Validation and Standardization of the Questionnaire «Tell Me How You Read». The Questionnaire on Reading Strategies in the Lower Secondary School)</i>	
<i>Laura Menichetti</i> Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria	369
<i>(Evaluating Summarizing Skills. The Summarizing Test, a Tool for Primary School)</i>	

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

<i>Elsa M. Bruni</i> La valutazione vista da lontano: lo sguardo della pedagogia generale (II)	399
<i>(Evaluation Viewed from a Distance: The Vision of General Pedagogy - II)</i>	
<i>Giorgio Bolondi - Federica Ferretti - Chiara Giberti</i> Didactic Contract as a Key to Interpreting Gender Differences in Maths	415
<i>(Il contratto didattico come una chiave di lettura per interpretare le differenze di genere in matematica)</i>	

<i>Elisa Cavicchiolo - Fabio Alivernini</i> The Effect of Classroom Composition and Size on Learning Outcomes for Italian and Immigrant Students in High School <i>(L'impatto della composizione e della dimensione della classe sugli apprendimenti degli studenti italiani e immigrati nella scuola secondaria di secondo grado)</i>	437
<i>Marta Pellegrini - Lucia Donata Nepi - Andrea Peru</i> Effects of Logical Verbal Training on Abstract Reasoning: Evidence from a Pilot Study <i>(Effetti di un training logico verbale sulle capacità di ragionamento astratto: risultanze da uno studio pilota)</i>	449
<i>Massimiliano Smeriglio</i> Porta Futuro Lazio: l'innovazione possibile nel servizio pubblico per lo sviluppo dell'occupabilità in ottica lifelong learning <i>(Porta Futuro Lazio: A Possible Public Service Innovation for Employability's Development in a Lifelong Learning View)</i>	459
<i>Giorgio Asquini</i> Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado <i>(Classroom Observation. A Study in Lower Secondary School)</i>	481
COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI, RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS, REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS	
<i>Antonio Calvani</i> Per un nuovo dibattito in campo educativo <i>(For a New Debate in the Educational Field)</i>	497
<i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> Notiziario / News	503
Author Guidelines	505

# Promuovere la qualità della didattica universitaria \*

## La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese

Nicoletta Balzaretti - Ira Vannini \*

*Alma Mater Studiorum Università di Bologna - Department of Education (Italy)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-balz>

[nicoletta.balzaretti@unibo.it](mailto:nicoletta.balzaretti@unibo.it)  
[ira.vannini@unibo.it](mailto:ira.vannini@unibo.it)

---

PROMOTING QUALITY TEACHING IN HIGHER EDUCATION.  
A FORMATIVE EDUCATIONAL EVALUATION APPROACH  
IN A PILOT STUDY AT BOLOGNA UNIVERSITY

### ABSTRACT

*Promoting the quality of higher education teaching entails a focus on the innovation of teaching-learning processes in the university context that are both effectively oriented on developing high skills for all students and based on institutional conditions which are facilitating the quality of the teaching processes, and on qualified teachers. Within this perspective, we can place the Formative Educational Evaluation Project for the development of higher education Quality of Alma Mater Studiorum Università di Bologna: it starts from an analysis of input, context, process and product quality indicators of a specific course of study in order to explore deeply teachers' training needs and act effectively on them with appropriate training actions. The cyclic and recursive process started in the academic year 2016/2017; it puts the university professor as a focused and strategic element, the main actor of the renewal of higher education teaching and privileged observer of the teaching-learning contexts that take place within the Degree. The Pilot study's first*

---

\* I contenuti del contributo sono stati progettati in ogni loro parte da entrambe le autrici. In particolare Ira Vannini ha elaborato i paragrafi 1, 2 e 5; Nicoletta Balzaretti i paragrafi 3 e 4.

*results and data on students and teachers are reported in this article; they brought the researchers into an analysis of teaching needs in the field of higher education.*

*Keywords:* Formative Educational Evaluation; Higher education quality; Pilot study; Teacher professional development research; University of Bologna.

---

## 1. FARE QUALITÀ NELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA

La promozione della qualità della didattica universitaria ha come scopo fondamentale quello di garantire agli studenti un apprendimento significativo ed efficace (Endo & Harpel, 1982; Adelman, 1984; McKeachie, 1985; Barnett, 1992; Fallows, 2002; Rowan-Kenyon *et al.*, 2017). Si tratta, in particolare, di assicurare agli studenti l'acquisizione di buone *competenze*, intese come entità complesse nelle quali si integrano molteplici elementi, quali innanzitutto le conoscenze, insieme poi ad abilità e aspetti metacognitivi (Le Boterf, 1990; Pellerey, 2004). In questo senso, costruire e aumentare il livello di competenza significa essere in grado di mobilitare (in maniera sempre più efficace) i vari elementi al fine di utilizzarli in modo pertinente all'interno di specifici contesti.

Dall'inizio del Processo di Bologna (1999), il tema della valutazione della qualità universitaria ha sempre evidenziato l'importanza di lavorare sui processi della didattica; così anche nel recente comunicato dei ministri di Yerevan (2015), si sottolinea che

i corsi di studio dovrebbero consentire agli studenti di acquisire, con attività di apprendimento efficaci, le competenze che meglio soddisfano sia le loro aspirazioni personali che i bisogni della società; dovrebbero prevedere descrizioni trasparenti dei risultati di apprendimento attesi e del carico di lavoro previsto, percorsi di apprendimento flessibili, e metodi efficaci di insegnamento e verifica del profitto. È fondamentale riconoscere ed incentivare l'insegnamento di qualità, ed allo stesso tempo offrire opportunità per il miglioramento delle competenze didattiche dei docenti. (Comunicato di Yerevan, 2015, p. 2).

Creare le condizioni affinché la didattica universitaria possa realmente promuovere le competenze degli studenti è dunque un'esigenza di grande importanza per un sistema universitario, in particolare laddove si desideri il più possibile spostare l'asse di equilibrio da mere logiche di selezione («ce la fanno solo coloro che meglio si adeguano ad un apprendimento univer-

sitario tradizionale») verso logiche di promozione dell'apprendimento ed effettiva emancipazione ed innalzamento del livello intellettuale di tutti (o della grande parte) degli studenti, sia negli specifici ambiti disciplinari, sia in ambiti di abilità trasversali e metacognitive (Bartram, 2005).

L'attenzione dovrà pertanto essere posta verso una innovazione dei processi di insegnamento-apprendimento nel contesto universitario che sia orientata a sviluppare elevate competenze per gli studenti, e in modo diffuso. Ciò comporta affrontare il problema, altrettanto ampio e articolato, di quali siano le condizioni e gli aspetti che rendono una didattica universitaria realmente efficace, nella quale i docenti siano in grado di organizzare contesti di apprendimento e di attivare strategie di mediazione didattica idonei allo sviluppo delle competenze di tutti gli allievi (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009), con attenzione alle loro diverse caratteristiche, sia in termini di abilità in ingresso sia in termini di aspetti metacognitivi (motivazione e volizione, abilità strategiche e di problem solving, percezione di sé e stili attributivi, ecc. ...), che influenzano, in modo più o meno positivo, il percorso di studio.

Lavorare per una didattica di tal genere comporta scelte complesse che chiamano in causa, da un lato, la necessità di supportare le competenze didattiche di docenti e ricercatori universitari e, dall'altro lato, l'esigenza di creare condizioni istituzionali facilitanti sia la qualità dei processi di insegnamento sia il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi di apprendimento. Si ritiene pertanto che i progetti orientati a supportare la qualità della didattica universitaria debbano essere immaginati come progetti «di sistema», capaci di agire non su una, ma su molteplici variabili e attraverso molteplici linee di azione. Allo stesso modo, dovrebbero essere pensati in una prospettiva longitudinale, così da poterne osservare diacronicamente gli sviluppi, monitorandoli e, via via, regolandone in itinere lo sviluppo.

Entro tale prospettiva è stato pensato il progetto per lo sviluppo della qualità della didattica universitaria dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna; l'elemento strategico che ne è stato posto alla base è il protagonismo del docente, quale attore principale del rinnovamento della propria didattica e, allo stesso tempo, osservatore privilegiato dei contesti di insegnamento-apprendimento (dei loro punti di forza e di criticità) che si realizzano all'interno dei corsi di studio. Competenze e condizioni per una didattica di qualità possono infatti essere promosse e sviluppate solo a fronte di un coinvolgimento attivo dei docenti e dei ricercatori universitari e, auspicabilmente, di docenti e ricercatori nella loro dimensione collegiale all'interno dei corsi di studio. L'efficacia di una innovazione di sistema così intesa implica, irrinunciabilmente, per questi attori: motivazione personale e politica; capacità di scelta autonoma all'interno del sistema della didatti-

ca; disponibilità ad essere coinvolti in processi riflessivi e critici e, non ultimo, in un'ottica istituzionale, piacere di contribuire alla costruzione della professionalità didattica propria e dell'intera comunità accademica.

Questo articolo si propone di delineare il modello di riferimento teorico e metodologico che sta guidando il progetto di rinnovamento della didattica universitaria dell'Ateneo bolognese: si tratta di un progetto – come approfondito nel paragrafo successivo – di *formative educational evaluation*, che parte appunto da un'analisi valutativa e sistematica dei molteplici elementi che caratterizzano un curriculum universitario (*in primis* le caratteristiche degli studenti) per arrivare a coinvolgere i docenti universitari in percorsi formativi di riprogettazione e miglioramento delle proprie pratiche di insegnamento.

In particolare, dopo la presentazione delle linee metodologiche e procedurali del modello, vengono proposti alcuni primi risultati dello studio pilota realizzato in questi ultimi due anni accademici all'interno del corso di studi internazionale in Economics and Finance.

## 2. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO: L'APPROCCIO DELLA FORMATIVE EDUCATIONAL EVALUATION

La cornice teorica che fa da sfondo al progetto dell'Alma Mater è riferibile agli studi internazionali nel campo dell'*educational evaluation*; in particolare laddove essi rimarcano la funzione di *formative evaluation* che, da Scriven (1967, 1981) in poi, si caratterizza come quell'azione valutativa che interviene in un programma *durante* la sua fase di attuazione, allo scopo di identificare le criticità e, appunto, apportare miglioramenti. Essa ha pertanto una funzione regolativa e di promozione *in itinere* della qualità di un programma; diversamente dalla valutazione sommativa che interviene invece al termine di un percorso al fine di valutarne i risultati complessivi.

La funzione *formative*<sup>1</sup>, proprio per la sua capacità di agire *dentro i processi*, ha una forte connotazione analitica, di attenzione ai dettagli dei curricula esaminati e ha dunque la possibilità – a fronte della diagnosi di elementi positivi e critici – di individuare bisogni specifici e soluzioni mirate. Si tratta insomma di una potente funzione valutativa in vista della presa

---

<sup>1</sup> Il termine *formativa* in lingua italiana non rende effettivamente il concetto di *formative* in lingua anglofona: esso rimanda specificamente ad una valutazione che «analizza e ricostruisce» un percorso (Vertecchi, 1976). Per tale motivo, si preferisce utilizzare il termine *formative* in inglese.

di decisioni opportune e «ricostruttive» del percorso. Generalmente essa comporta un approccio alla valutazione di tipo sistemico, attento alle molteplici variabili contestuali e, soprattutto, ai soggetti coinvolti nei processi.

In Italia, questa prospettiva è inizialmente rintracciabile nel concetto di «valutazione formativa» (o di Ricerca-Formazione) dell'Università di Pavia (Bondioli & Ferrari, 2004), applicata generalmente ai contesti della prima infanzia. La scuola di Egle Becchi ritrova i riferimenti teorici del proprio approccio in Beeby (1977), in Wolf (1987) e nelle definizioni del Joint Committee, un comitato internazionale nato a metà degli anni '70 nel campo dell'*evaluation*, al quale sono dovuti gli Standard (1981) per la valutazione di programmi, progetti, materiali educativi. Rispetto a tali riferimenti, è utile leggere la definizione che Egle Becchi e Vega Scalera attribuiscono al «valutare» all'interno del modello pavese:

un accertamento intersoggettivo di più dimensioni formative e organizzative di un contesto educativo e indicazione della loro misurabile distanza da espliciti livelli considerabili ottimali da un gruppo di riferimento, in vista di un'incidenza concreta sull'esperienza educativa. (Bondioli & Ferrari, 2004, p. 30)

In questo senso si stanno in generale muovendo molti sistemi di Quality Assurance applicati all'ambito universitario, ma in un'ottica di analisi di macro-sistema che difficilmente consente uno studio in profondità degli specifici elementi dei curricula didattici e, soprattutto, un accompagnamento nei processi di riprogettazione.

L'ottica della *formative educational evaluation* cerca appunto di tenere insieme esigenza di rigore nel momento della misurazione – escludendo dal processo di *rilevazione* del dato «qualsiasi giudizio impressionistico» – e collegialità negoziale e democratica nel momento della *interpretazione* del dato, utile ad innescare processi di riprogettazione e miglioramento.

Pur in mancanza di posizioni attuali unitarie rispetto ai diversi modelli di *educational evaluation* (Scriven, 2003), è interessante osservare come il dibattito internazionale sottolinei la rilevanza di una ricerca valutativa che – attenta al rigore metodologico – non dimentica in alcun modo la complessità del campo educativo e formativo e la necessità di una interpretazione del dato basata sulla co-costruzione dei significati tra tutti i partecipanti del contesto valutato, in un'ottica partecipativa e democratica. Si tratta dunque, in questo senso, di una valutazione che promuove e favorisce l'assunzione di decisioni a livello collegiale; House e Howe (2003; cfr. Howe & Ashcraft, 2005), a questo proposito, parlano di «valutazione democratica e deliberativa», orientata alla presa di decisioni operative, fondata sui tre principi: dell'inclusione di tutti i soggetti e dei loro interessi nel

processo valutativo; del dialogo fra i soggetti in modo da esplicitare interessi e valori; della capacità decisionale fondata, riflettuta, condivisa tra tutti gli *stakeholders* (coloro che sono «portatori di interessi» nel contesto valutato).

In questa prospettiva la valutazione in *higher education* è da considerarsi come una questione primariamente di tipo politico: essa deve tener conto dei molteplici interessi e, come afferma Lincoln (2003), essa non è mai «innocente» (p. 76). Proprio per questo, è indispensabile trovare strategie per dare voce alla molteplicità dei significati e dei valori che i diversi soggetti coinvolti portano sul campo. Impegnarsi in percorsi di *educational evaluation* in ambito universitario significa dunque (e così ha significato nel percorso che di seguito viene presentato) impegnarsi in processi di negoziazione, democraticamente ed eticamente orientati, nei quali ciascuno degli *stakeholder* (docenti, ma anche studenti) ha la possibilità di confrontarsi e cooperare per la definizione delle strategie operative da mettere in campo per il miglioramento.

Ciò che infatti trasversalmente emerge è che una valutazione così intesa porta sempre con sé potenzialità di crescita e sviluppo, dei soggetti e dei contesti nei quali i processi si realizzano. In questo senso si può parlare appunto di *formative educational evaluation*, cogliendo dall'aggettivo *formative* il suo più specifico significato di disposizione all'analisi e alla ricostruzione del percorso. La *formative evaluation* è infatti ricorsivamente incentrata su momenti di analisi dell'esistente e di ri-costruzione dei percorsi in vista del miglioramento (Vertecchi, 1976); essa consente di mettere in campo abilità diagnostiche, decisionali, progettuali dei soggetti e – così facendo – consente l'apprendimento e la crescita professionale degli stessi soggetti coinvolti (cfr. Fetterman, 2001; Guasti, 2013).

### 2.1. *Aspetti metodologico-procedurali*

Da un punto di vista prettamente metodologico-procedurale, la prospettiva valutativa delineata tende ad orientarsi verso la cosiddetta valutazione di «quarta generazione» teorizzata da Guba e Lincoln (1989) i quali, ponendosi all'interno del paradigma naturalistico/costruttivistico, evidenziano alcuni aspetti per loro imprescindibili della prassi valutativa:

- la realtà è complessa, costituita da una molteplicità di elementi su cui ciascun soggetto costruisce propri significati e proprie visioni soggettive;
- la relazione tra osservatore e osservato non consente di teorizzare il controllo dell'uno sull'altro, bensì solo una costante interazione;
- la valutazione non è mai neutra, bensì sempre intrisa ed orientata verso prospettive valoriali, occorre dunque attivare processi di esplicitazione e

negoziiazione di valori tra ricercatori e soggetti partecipanti al contesto osservato;

- le metodologie di raccolta dei dati non possono essere solo di tipo quantitativo e statistico, ma anche di tipo qualitativo, meglio se integrate tra loro.

Si tratta certamente di un approccio alla valutazione fortemente spostato verso il paradigma costruttivistico, ma che – soprattutto negli ultimi due decenni – ha trovato ragioni di integrazione all'interno del paradigma del *pragmatismo* deweyan e dell'uso degli approcci «misti» (Tashakorri, Teddlie, 1998, 2003; Mertens, 2005; Greene, 2008).

Nel campo specifico dell'*educational evaluation*, così come in questo progetto, la scelta di approcci misti va nella direzione di garantire, da un lato, momenti di rilevazione di dati quantitativi il più possibile rigorosi e affidabili, capaci di tener conto di molteplici indicatori e, dall'altro lato, momenti di valutazione e riflessione sui dati stessi orientati verso un'ottica di collegialità e di negoziazione transazionale, capaci di dare voce ai diversi significati derivanti dagli *stakeholder* coinvolti nel contesto valutato. Nel momento della rilevazione degli indicatori, pertanto, il riferimento è più spesso quello del paradigma quantitativo-sperimentale, mentre nel successivo momento di riflessione collegiale sul dato si attuano processi di tipo qualitativo che permettono di agire su vissuti narrati e visioni soggettive dei processi. La via del pragmatismo, in questi percorsi complessi di ricerca, costituisce una sfida per il «valutatore» (e per il valutatore-formatore) che deve saper individuare problemi e bisogni specifici nella situazione di partenza, formulare disegni di rilevazione (e in seguito di azioni di formazione coerenti), facendo uso di metodologie e strumenti diversi integrati fra loro, nella consapevolezza che nessuno dei due grandi paradigmi possa, da solo, fornire risposte definitive alla ricerca educativa e valutativa (De Landsheere, 1986; Patton, 1990).

Il disegno utilizzato nel contesto bolognese beneficia inoltre dei risultati e dell'esperienza di un'ampia Ricerca-Formazione sulla qualità della didattica universitaria in America Latina (Betti *et al.*, 2015), già pubblicate su questa rivista e da cui sono state tratte importanti indicazioni operative.

## 2.2. Il disegno metodologico all'interno del progetto dell'Ateneo di Bologna

Come si è detto, nel progetto che si va delineando, il tema della qualità della didattica universitaria ha visto i docenti non come meri destinatari di azioni formative sui temi della didattica universitaria, bensì come attori capaci prima di tutto di analizzare i propri contesti didattici individuandone bisogni e possibili strategie di cambiamento. Il ruolo dei ricercatori-formatori è sta-

to inteso nell'ottica della Ricerca-Formazione (secondo l'impostazione del Centro di ricerca CRESPI<sup>2</sup>): quali esperti capaci di accompagnare i docenti universitari nella lettura di dati validi inerenti le loro pratiche didattiche in aula, da un lato, e le caratteristiche cognitive e metacognitive dei loro studenti, dall'altro. Allo stesso modo, questi ricercatori hanno, via via e ciclicamente all'interno del progetto, ricoperto il ruolo di formatori in risposta ai bisogni che emergevano dai docenti stessi: bisogni formativi nel campo delle abilità didattiche e comunicative in aula, nella valutazione degli apprendimenti e nella gestione dei momenti d'esame, nell'analisi diagnostica delle caratteristiche degli studenti, nella riprogettazione curricolare ecc.

Più nello specifico, e come viene meglio illustrato in seguito (si veda *Fig. 3*), è possibile immaginare il «modello» di promozione della qualità della didattica come un movimento a spirale aperta dove, a fasi di rilevazioni di dati, si susseguono fasi di: analisi dei dati, interpretazione inter-soggettiva, individuazione di bisogni formativi, momenti di formazione, azioni condivise di riprogettazione e, nuovamente, rilevazione di dati ecc. (si veda *Fig. 3*). Come accennato, tale modalità di lavoro, già utilizzata in una sperimentazione con una rete di 15 università dell'America Latina (cfr. Betti & Vannini, 2013; Betti *et al.*, 2015), è stata dapprima messa alla prova all'interno di uno studio pilota dell'Ateneo di Bologna, del quale alcuni risultati vengono presentati nei paragrafi successivi.

Per quanto concerne le scelte metodologiche connesse alla specifica fase di raccolta dei dati, si è fatto riferimento all'unità di analisi fondamentale del Corso di Studi, scomponendo il curriculum universitario secondo la logica del CIPP Model (Stufflebeam, 1971, 2003) e individuando – nelle diverse aree di ingresso, prodotto, contesto e processo – variabili e indicatori significativi. L'individuazione degli indicatori è stata dapprima ipotizzata nel gruppo interdisciplinare dei ricercatori<sup>3</sup> (che integra competenze pedagogiche e competenze psicologiche) e, successivamente, condivisa con il gruppo di docenti universitari del primo corso di studi sul quale è stato effettuato lo studio pilota, il Corso di Studi triennale in Economics and Finance. Nella *Figura 1* è possibile osservare lo schema del modello CIPP con i principali indicatori individuati, sui quali sono state compiute le rilevazioni.

---

<sup>2</sup> Sito del Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (CRESPI): <http://crespi.edu.unibo.it/>; documento *Un'idea comune di Ricerca-Formazione all'interno del Centro CRESPI*, <http://crespi.edu.unibo.it/content/un%E2%80%99idea-comune-di-ricerca-formazione-all%E2%80%99interno-del-centro-crespi-0>.

<sup>3</sup> Il Gruppo di ricerca, coordinato dalle proff.sse Dina Guglielmi e Ira Vannini del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, con la collaborazione della dott.ssa Nicoletta Balzaretto, è stato composto anche dai proff. Giacomo Calzolari e Flavio Delbono del Dipartimento di Scienze Economiche, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

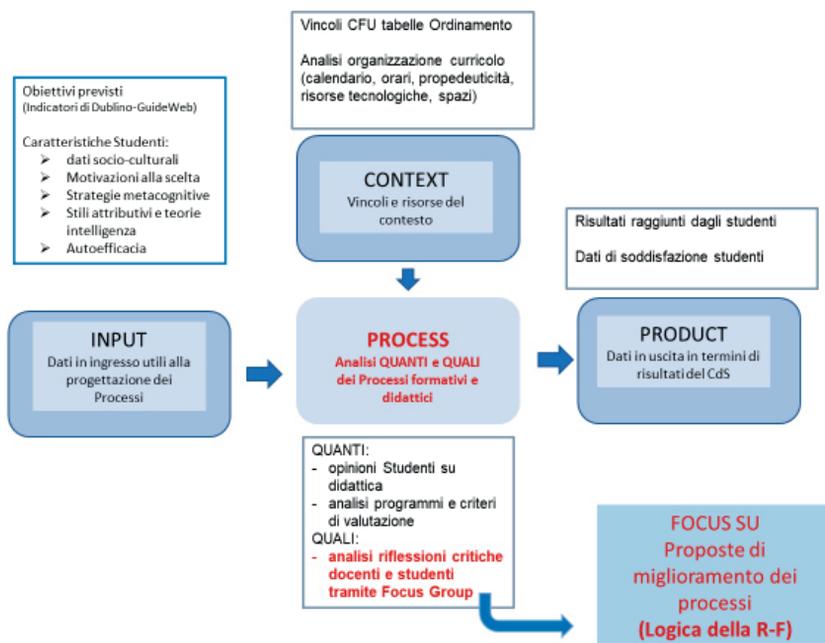


Figura 1. – Il Modello CIPP (Stufflebeam, 1971, 2003; Creemers & Scheerens, 1994) adattato dal Gruppo di ricerca - Progetto di Formative Educational Evaluation per la qualità della didattica universitaria nel Corso di Studi Economics and Finance (CLEF).

### 3. UNO STUDIO PILOTA NELL'ATENEO BOLOGNESE

Le prospettive teorico-metodologiche descritte nei paragrafi precedenti hanno quindi delineato un orientamento interessante per lo sviluppo di una strategia volta a qualificare la didattica all'interno dell'Ateneo bolognese.

Uno studio pilota denominato *Formative Educational Evaluation per la qualità della didattica universitaria*, è stato attivato per gli anni accademici 2016/2017 e 2017/2018 presso il Corso di Studi triennale in Economics and Finance (d'ora in poi CLEF). Come si è descritto precedentemente, lo studio pilota segue l'approccio della ricerca valutativa con funzione *formative*; in particolare occorre rimarcare che gli obiettivi e gli strumenti di rilevazione sono stati progettati e costruiti in modo condiviso con il gruppo di coordinamento del CLEF; la raccolta (con le relative modalità procedu-

rali), l'analisi dei dati e la preparazione della relativa documentazione sono state condotte dal Gruppo di ricerca nella sua globalità; l'interpretazione dei risultati via via raccolti è stata e viene ancora oggi realizzata insieme all'intero Consiglio del CLEF all'interno di specifici e periodici momenti di restituzione dei dati.

### 3.1. *Obiettivo generale dello studio pilota e ipotesi di partenza*

Obiettivo prioritario dello studio pilota è stato l'implementazione di un sistema di monitoraggio, valutazione e miglioramento, nell'ottica della Ricerca-Formazione, della didattica universitaria, ovvero la costruzione di un impianto di ricerca e sviluppo della qualità della didattica che potesse supportare i docenti e i ricercatori universitari nell'analisi dei contesti di insegnamento, dei loro bisogni specifici (individuali e collettivi) e valorizzare la possibilità di decidere e agire per la propria formazione. In questa prospettiva, è stata delineata una specifica «idea di qualità della didattica universitaria», suddivisa su due macro-dimensioni (Gola, 2001; Beetham & Bailey, 2002; Baldissera, Coggi & Grimaldi, 2007; Dee & Leišytė, 2016; Tierney & Lanford, 2016). In particolare, si è definito che un corso di studi universitario promuove una effettiva «qualità della didattica» quando può contare su:

- a. Un'organizzazione curricolare che facilita/supporta l'acquisizione di competenze da parte degli studenti, caratterizzata da indicatori quali l'organizzazione degli insegnamenti (propedeuticità, esplicitazione collegamenti tra discipline), un'adeguata organizzazione di calendari, orari, aule; la condivisione di scelte didattiche in Consiglio di Corso di Studio; la trasparenza dei programmi d'esame e dei criteri di valutazione sui siti; la serietà e rigore nelle prove d'esame; un buon clima sociale e organizzativo (partecipazione, senso di autoefficacia dei docenti).
- b. Un gruppo docente che utilizza strategie adeguate al fine di promuovere le competenze degli studenti, ovvero che possieda un'ottima preparazione disciplinare, che abbia esperienza nella ricerca sul campo in differenti contesti e che conosca e utilizzi strategie metacognitive di supporto alla costruzione di competenze degli studenti. La *Figura 2* rappresenta schematicamente gli elementi fondamentali di questa seconda macrovariabile.



Figura 2. – Rappresentazione di indicatori significativi per la promozione di competenze negli studenti, elaborati dal Gruppo di ricerca.

### 3.2. La realizzazione del progetto di Formative Educational Evaluation nel Corso di Studi in Economics and Finance: fasi di lavoro

Per la realizzazione del Progetto sono state seguite diverse fasi di lavoro, poste tra loro in una relazione di ciclicità aperta, nell'ottica precedentemente descritta della *formative educational evaluation*. La Figura 3 sintetizza questa dinamica scomponibile in tre grandi fasi che si ripropongono periodicamente:

- La prima riguarda la fase della *Rilevazione dei dati* (e loro prima analisi), come momento di raccolta sistematica, attraverso indicatori validi e procedure rigorose, di diverse tipologie di informazioni, sia quantitative sia qualitative inerenti caratteristiche ed opinioni *in primis* degli studenti ma anche dei docenti e dati oggettivi relativi ai contesti. In tale fase si è fatto riferimento al modello CIPP (descritto nel par. 2) per l'individuazione di indicatori (e, conseguentemente, di strumenti) validi rispetto all'idea di qualità del curriculum da valutare. Ovviamente, anche le rilevazioni dei dati vanno intese in modo ciclico: diacronicamente sono infatti state via via raccolte informazioni in ingresso, di contesto, di processo e in uscita.
- La seconda fase è quella della *Restituzione dei dati*, momento centrale nella prospettiva della Ricerca-Formazione poiché focalizzata sulla condivisione e la promozione di autovalutazione e riflessività degli attori (docenti universitari) coinvolti nel Progetto. In questo particolare momento avviene l'interpretazione intersoggettiva dei dati raccolti e l'individuazione di specifici bisogni formativi.

- La terza fase (ancora in corso nell'a.a. 2017/2018) si configura come la costruzione partecipata di *Ipotesi di riprogettazione didattica e miglioramento*, un momento operativo-decisionale in cui gli attori del contesto universitario ipotizzano collegialmente possibili azioni e direzioni di cambiamento. È in questo momento che si contemplano momenti specifici di formazione dei docenti e ricercatori, in un'ottica laboratoriale e partecipativa, allo scopo di sostenere e accompagnare le loro decisioni di intervento per il miglioramento dei curricula e della didattica.

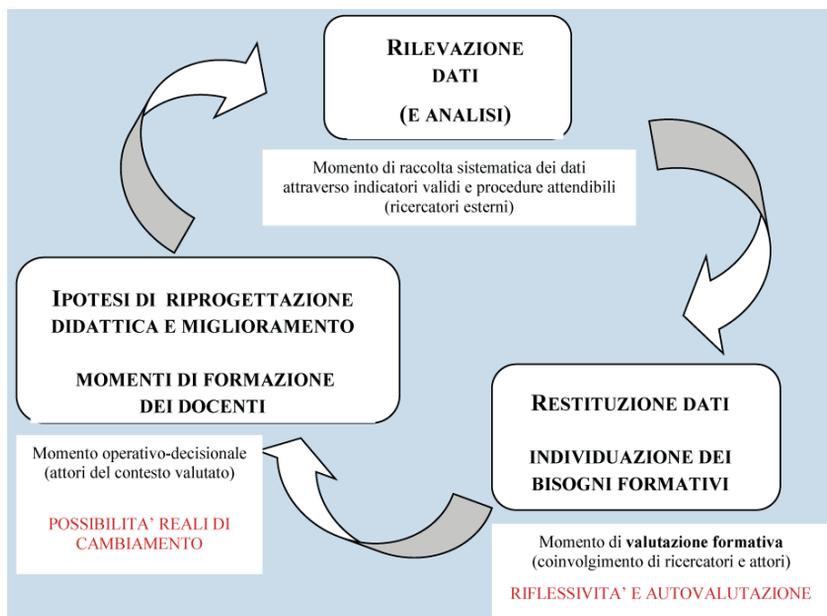


Figura 3. – *Approccio metodologico di Ricerca-Formazione (o anche Formative Educational Evaluation Model), rielaborato dal Gruppo di ricerca e applicato allo studio pilota CLEF (Betti & Vannini, 2013; Betti et al., 2015).*

### 3.3. Strumenti e procedure per la rilevazione dei dati

Come è stato detto, nella fase di rilevazione dei dati (riferimento alla Fig. 3) si è proceduto sulla base del modello CIPP individuando specifici indicatori relativi a dati di ingresso e di uscita relativamente alle competenze e metacompetenze degli studenti e specifici indicatori di contesto

(relativamente a vincoli e risorse del corso di studi preso in esame) e di processi (focalizzando l'attenzione sui processi della didattica, attraverso la voce dei docenti e degli studenti). Per ciascun ambito di indicatori sono state individuate le possibili fonti di informazione e sono stati messi a punto specifici strumenti di rilevazione; di seguito sinteticamente presentati (Tabb. 1 e 2).

Per il corso CLEF la rilevazione dei dati ha coinvolto dunque tutti i docenti del corso di studi, varie fonti di informazione documentali (sia cartacee sia soprattutto on line) e tutti gli studenti iscritti. In merito agli studenti state prese in considerazione tutte e tre le prime coorti attive<sup>4</sup>, costituite da 100 studenti per il primo anno, 100 studenti per il secondo anno e 40 studenti per il terzo anno. Come si vedrà meglio in seguito, gli strumenti di ricerca sono stati progettati in un'ottica interdisciplinare tra gli ambiti pedagogico e psicologico; in particolare le fonti dei questionari sono scale utilizzate in ricerche internazionali (Vallerand *et al.*, 1992; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992; Poláček, 2005; Lodini & Vannini, 2006).

Tabella 1. – Aree di indicatori, strumenti e procedure utilizzati per l'analisi Obiettivi-Risultati.

AREE DI INDICATORI	STRUMENTI E PROCEDURE
Profilo professionale previsto dal CLEF	Analisi documentale da sito web Interviste al Gruppo di Coordinamento del CLEF
Profilo degli studenti del CLEF in ingresso e in uscita: <ul style="list-style-type: none"><li>• motivazione alla scelta universitaria</li><li>• strategie di apprendimento</li><li>• stili attributivi e teorie sull'intelligenza</li><li>• autoefficacia nello studio universitario</li><li>• soddisfazione formativa</li><li>• soddisfazione alla scelta universitaria</li><li>• scelta di carriera e progetto di carriera (solo per gli studenti del III anno)</li></ul>	Questionario
Analisi dei risultati di profitto delle prime tre coorti di studenti CLEF (I, II, III anno)	Analisi dati UNIBO su CLEF: voti agli esami; studenti in corso; CFU acquisiti; OFA
Coerenza profilo professionale in uscita	Interviste a ex studenti laureati

<sup>4</sup> Nell'a.a. 2016/2017 il corso CLEF ha portato a termine la prima coorte di studenti laureati.

Tabella 2. – Aree di indicatori, strumenti e procedure utilizzati per l'analisi.

AREE DI INDICATORI	STRUMENTI E PROCEDURE
Vincoli e risorse del contesto CLEF	Intervista al Gruppo di coordinamento
Offerta formativa del CLEF, programmi didattici; modalità valutative docenti	Analisi documentale dal sito web Interviste semi-strutturate ai docenti membri del Gruppo di coordinamento
Opinioni studenti sulla qualità della didattica delle prime tre coorti	Analisi dati UNIBO su CLEF (scelta degli indicatori più significativi per qualità didattica)
Opinioni degli studenti sui processi curriculari e didattici nel CLEF <i>(in riferimento alle due macro-dimensioni della qualità universitaria § 3.1)</i>	Studio qualitativo attraverso focus group con gruppi di studenti identificati come «testimoni privilegiati»
Opinione dei docenti sui processi curriculari e didattici nel CLEF <i>(in riferimento alle due macro-dimensioni della qualità universitaria § 3.1)</i>	Questionario docenti per la auto-valutazione dei processi didattici Studio qualitativo attraverso focus group con tutti i docenti del CLEF

#### 4. PRIMI RISULTATI DELLO STUDIO PILOTA

Essendo il primo studio pilota ancora in corso di svolgimento, è opportuno sottolineare che i risultati che vengono di seguito presentati risultano ancora parziali<sup>5</sup> e bisognosi di specifici approfondimenti. Si ritiene comunque interessante presentare alcune dimensioni emerse dall'analisi dei dati, sia per quanto riguarda la direzione di ricerca obiettivi-risultati sia per quanto concerne processi e contesti. Si tratta di mere esemplificazioni – che prendono in esame solo alcuni dati inerenti le caratteristiche degli studenti e le autovalutazioni dei docenti sulla didattica – utili a comprendere come si sia proceduto, nel Gruppo di Ricerca-Formazione, per l'analisi dei dati e l'individuazione di aspetti importanti su cui concentrare l'attenzione nelle fasi di ri-progettazione del corso CLEF e dei suoi processi didattici.

<sup>5</sup> Sulla base di accordi con l'Ateneo di Bologna, si presentano solo alcuni dati anche in ragione di aspetti di privacy e di cautela rispetto al lavoro di riflessione e riprogettazione in atto nel Gruppo di Ricerca-Formazione.

#### 4.1. *Il questionario sulle caratteristiche degli studenti*

Il Questionario Studenti è stato rivolto (attraverso una somministrazione on line e alcuni richiami in aula con somministrazioni cartacee) a tutti gli studenti delle prime tre coorti di studenti CLEF. I rispondenti effettivi sono stati 136 studenti (72 studenti su 100 iscritti al I anno; 41 studenti su 100 iscritti al II anno e 23 studenti su 40 iscritti al III anno)<sup>6</sup>. I risultati raccolti evidenziano dati in ingresso e uscita sulle prime tre coorti di studenti del CLEF e concernono diverse dimensioni, ognuna delle quali fa riferimento a scale (o parti di scale) standardizzate. Per ogni dimensione vengono sinteticamente presentati, per anno di corso, misure di tendenza centrale e di variabilità. In particolare, di seguito, vengono prese in esame le caratteristiche degli studenti inerenti aspetti di tipo metacognitivo strettamente connessi (sulla base della letteratura internazionale) al successo nello studio, quali il senso di autoefficacia e il grado di possesso di strategie di apprendimento.

##### 4.1.1. Strategie di apprendimento

La dimensione «Strategie di apprendimento» è una scala composta da 18 item derivata dal QPA – Questionario sui Processi di Apprendimento – Superiori e Università di K. Poláček (2005)<sup>7</sup> e misura quanto gli studenti sono capaci di utilizzare diverse modalità di approccio allo studio, consolidare conoscenze attraverso mediatori didattici (mappe, schemi, tabelle), autoregolare il proprio processo di apprendimento, gestire situazioni di ansia.

La *rating scale* di ogni item è articolata su valori da 1 (quasi mai) a 5 (quasi sempre), per un punteggio massimo pari a 90. La *Tabella 3* illustra sinteticamente la media e la deviazione standard della dimensione relativamente ai risultati degli studenti del CLEF. Per questa scala è possibile fare riferimento ai punteggi standardizzati del QPA-D (media e deviazione standard STD) definiti su un campione normativo di studenti universitari provenienti da diversi corsi di studi. Un'analisi in profondità del costrutto dei singoli item ha permesso, in sede di confronto con i docenti del Corso CLEF, una riflessione sugli stili di apprendimento dei loro studenti nei differenti anni di corso, sulle loro modalità di approccio allo studio e

---

<sup>6</sup> La bassa percentuale di rispondenti soprattutto al I anno è dovuta in gran parte al fatto che molti studenti, in quell'anno, hanno l'opportunità di svolgere periodi di studio all'estero. Più difficile è stato pertanto coinvolgere questi studenti.

<sup>7</sup> Poláček, 2005.

sull'uso di strategie focalizzate su un apprendimento mnemonico oppure sull'uso di strategie – più desiderabili – di apprendimento significativo dei contenuti disciplinari.

*Tabella 3. – Elaborazione dati questionario studenti relativo alla dimensione «Strategie di apprendimento».*

A.A. 2016/17	Media CLEF	Dev. standard CLEF	Indice di variazione CLEF	Media STD (N = 295)	Dev STD (N = 295)
I anno	61,61	11,18	18%		
II anno	59,2	9,93	17%		
III anno	57,48	9,21	16%	67,45	9,52

Come si osserva dalla *Tabella 3*, nonostante una certa omogeneità nei tre anni di corso, le strategie di apprendimento tendono a configurarsi come più deboli rispetto al campione normativo di riferimento (N = 295), costituito da studenti universitari di diversi Corsi di Laurea. Tale debolezza si evidenzia poi maggiormente per la coorte degli studenti del III anno.

#### 4.1.2. Autoefficacia nello studio universitario<sup>8</sup>

La dimensione «Autoefficacia nello studio universitario» è una scala composta da due sottoscale: «Autoefficacia e autoregolazione dell'apprendimento», riferita alle capacità dello studente di organizzazione e pianificazione del proprio progetto di studio universitario; «Autoefficacia orientata alla prestazione», con una messa a fuoco sul raggiungimento di risultati in termini di prestazione (sostenere molti esami con voti soddisfacenti).

##### (a) Autoefficacia e autoregolazione dell'apprendimento

La *rating scale* ha punteggi da 1 (molto debole) a 5 (molto forte); la *Tabella 4* presenta la media, deviazione standard e l'indice di variazione per gli studenti del CLEF.

<sup>8</sup> Subscale A: Self-efficacy for self-regulated learning scale, adattata dalla Self-Efficacy for Self-Regulated Learning Scale (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Subscale B: Self-efficacy for academic achievement, adattata dall'Academic Self-Efficacy Scale (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996), items: 11-12.

Tabella 4. – Elaborazione dati relativi alla dimensione «Autoefficacia e autoregolazione dell'apprendimento».

A.A. 2016/17	AUTOEFFICACIA E AUTOREGOLAZIONE DELL'APPRENDIMENTO		
	Media CLEF	Dev. standard CLEF	Indice di variazione CLEF
I anno	3,8	0,5	13%
II anno	3,8	0,4	11%
III anno	3,6	0,5	14%

(b) Autoefficacia orientata alla prestazione

La rating scale presenta punteggi per ogni item da 1 (molto debole) a 5 (molto forte); la *Tabella 5* rappresenta la media, la deviazione standard e l'indice di variazione.

Tabella 5. – Elaborazione dati relativi alla dimensione «Autoefficacia orientata alla prestazione».

A.A. 2016/17	AUTOEFFICACIA ORIENTATA ALLA PRESTAZIONE		
	Media CLEF	Dev. standard CLEF	Indice di variazione CLEF
I anno	4,0	0,8	20%
II anno	4,0	0,7	18%
III anno	3,9	0,9	23%

Come si osserva, gli studenti del CLEF hanno un valore medio alto in tutti e tre gli anni di corso sia nell'autoefficacia e autoregolazione dell'apprendimento (solo lievemente più bassa), sia nell'autoefficacia orientata alla prestazione. L'omogeneità dei gruppi (si veda l'indice di variazione percentuale) è abbastanza elevata, soprattutto per quanto concerne il senso di autoefficacia di tipo più intrinseco, ossia orientato alla propria capacità di autoregolare l'apprendimento. Più disomogenea la distribuzione dell'efficacia orientata alla prestazione (dunque quella di tipo più estrinseco rispetto all'obiettivo dell'apprendimento), in particolare tra gli studenti del III anno.

Su quest'ultima specifica sotto-dimensione è stato verificato, tramite analisi della regressione, l'esistenza di una relazione di causalità rispetto al voto medio agli esami (*Tab. 6*). Ciò a dire che il conseguimento di voti più elevati è tipico soprattutto in studenti orientati a questo tipo di autoefficacia. I parametri statistici confermano la significatività della correlazione, sostenuta da un'ampia letteratura di ambito (Honicke & Broadbent, 2016).

Tabella 6. – *Analisi della regressione tra senso di autoefficacia orientato alla prestazione e voto medio nei tre gli anni del Corso di Studi.*

MODEL	UNSTANDARDIZED COEFFICIENTS		STANDARDIZED COEFFICIENTS		
	B	Std Error	Beta	t	Sig
1 (Costant)	23,182	1,095		21,173	0
Self-efficacy subscale B	0,734	0,271	0,229	2,708	0,008

Nota: Dependent variable: voto medio al 29/05/17.

Da queste analisi, sebbene presentate solo a titolo esemplificativo, è emerso in particolare sin dall'inizio del lavoro di monitoraggio che gli studenti del CLEF, pur essendo orientati soprattutto alla prestazione, necessitano di essere sostenuti su entrambe le tipologie di autoefficacia. Ciò in particolare a fronte della debolezza riscontrata nelle strategie di apprendimento che potrebbe far ipotizzare che laddove esista un senso di autoefficacia solo di tipo estrinseco, e con scarsa capacità di utilizzare adeguate strategie di apprendimento, vi sia il rischio di apprendimenti non significativi e duraturi nel tempo oppure di possibili demotivazioni a fronte di piccoli fallimenti.

La promozione e il consolidamento di strategie di apprendimento significativo (che possano supportare gli studenti nello studio universitario) sono dunque diventate un obiettivo importante per il miglioramento della didattica nel corso CLEF.

#### 4.2. *Autovalutazione organizzativa e didattica dei docenti del CLEF*

Nel Focus Group rivolto ai docenti del CLEF<sup>9</sup> è stato utilizzato, come strumento di confronto e riflessione, individuale e di gruppo, un questionario di auto-valutazione costruito su diverse aree tratte dalla letteratura internazionale sull'*higher education* citate in precedenza (cfr. anche Yorke, 2003) e impostato secondo un modello di strumento utilizzato in ricerche di *formative educational evaluation* in ambito scolastico (Lodini & Vannini, 2006). Lo strumento si è rivelato utile ad individuare i bisogni formativi dei docenti CLEF su aree diverse dei processi della didattica universitaria: da un lato, una dimensione più organizzativa e gestionale; dall'altro lato una dimensione di tipo più specificamente metodologico-didattica.

<sup>9</sup> Hanno partecipato al Focus Group 17 docenti del CLEF (su 30 docenti).

All'interno di ciascuna dimensione sono stati inseriti diversi *item* (breve e singole affermazioni tutte riferibili ad un unico aspetto) che presentano situazioni «di qualità»: per rispondere, il docente universitario ha attribuito un determinato punteggio (da 1 a 4)<sup>10</sup> per indicare quanto il gruppo si stava avvicinando (secondo la propria percezione e riferendosi all'ultimo anno accademico) al criterio di qualità indicato. L'aspetto importante ha riguardato le percezioni che il docente ha espresso, non riferibili solo al *suo* personale comportamento organizzativo o didattico, bensì a ciò che pensava del comportamento generale del gruppo dei docenti del CLEF. Per questo motivo la dicitura «in generale» che compare all'inizio dei raggruppamenti di item fa riferimento alla maggioranza dei docenti del Corso di Studio. La domanda in sintesi è sempre stata: «Quanto la maggioranza dei docenti del CdS, secondo la tua percezione, è vicina o è ancora lontana dal criterio di qualità indicato?».

L'analisi della media e dell'indice di variazione ha permesso di mettere in evidenza, per ogni item, il livello medio di «difficoltà» percepita dal gruppo sull'indicatore di qualità specifico, ma anche il livello di omogeneità o disomogeneità del gruppo rispetto alla percezione della stessa difficoltà.

Di seguito si presentano solo alcuni tra i risultati più interessanti.

#### 4.2.1. La dimensione organizzativo-gestionale

Le auto-valutazioni sugli aspetti organizzativo-gestionali sono state articolate in sotto dimensioni relative:

- all'organizzazione degli insegnamenti del CLEF;
- alla collegialità durante i Consigli del Corso di Studi;
- alla programmazione e valutazione.

Interessanti i dati emersi sulla percezione della collegialità rispetto a scelte di tipo organizzativo e alla collaborazione tra docenti, nella specifica situazione di Consiglio di CdS (*Fig. 4*). L'area più «debole» è risultata essere la condivisione delle scelte didattiche tra colleghi (media pari a 2,47 su un punteggio massimo pari a 4 e indice di variazione molto elevato pari al 37%), criticità confermata anche dalle affermazioni dei docenti durante la discussione sui risultati del questionario.

---

<sup>10</sup> Il punteggio 1 è corrisposto ad una situazione da cui complessivamente ci si sente ancora «molto lontani», il punteggio 2 ad una situazione dalla quale ci si sente «abbastanza lontani», il punteggio 3 una situazione a cui complessivamente ci si sta «abbastanza avvicinando», il punteggio 4 ad una situazione che «coincide (o quasi) con la situazione reale».

PARTE A: DIMENSIONE ORGANIZZATIVO-GESTIONALE								
2. Durante i Consigli del Corso di Studio:		Media	Indice di variazione	Frequenza (valore assoluto)				
				1	2	3	4	Missing
2.1	abbiamo la possibilità di condividere le scelte didattiche tra colleghi.	2,47	37%	2	6	5	2	2
2.2	c'è un clima disteso e disponibile al confronto.	3,31	18%		1	9	6	1
2.3	tutti sentono di poter partecipare attivamente.	3,06	22%		3	9	4	1
2.4	c'è un buon livello di collaborazione.	2,94	23%		4	9	3	1

Figura 4. – Collegialità durante i Consigli di Corso di Studio.

#### 4.2.2. La dimensione didattica

Gli item della dimensione didattica hanno riguardato costrutti quali:

- la validità dei saperi trasmessi agli studenti;
- la competenza nella ricerca;
- l'uso di strategie didattiche finalizzate a promuovere abilità esperte negli studenti.

Anche per questa dimensione si riportano, a titolo esemplificativo, alcuni dati che hanno orientato l'incontro di restituzione nonché i successivi approfondimenti formativi sulle tematiche oggetto di criticità. In particolare, come emerge dalla *Figura 5*, le aree dove si sono riscontrate maggiori difficoltà sono state quelle relative alla conoscenza, attraverso procedure di valutazione diagnostica, delle metacompetenze degli studenti, dell'utilizzo di strategie che possano favorire le medesime, mediatori didattici diversificati e di appropriate strategie comunicative nuovamente di supporto alla costruzione di abilità esperte. Le medie, in questi casi, sono molto basse e gli indici di variazione particolarmente elevati; ciò a evidenziare come vi sia solo una parte specifica del gruppo docenti che percepisce profondamente la carenza in questi ambiti della didattica.

Oltre a questi dati, sono state raccolte informazioni importanti, di tipo qualitativo, relativamente alle opinioni degli studenti sulla didattica nel Corso di Studi (che qui non è possibile presentare in modo dettagliato).

PARTE B: DIMENSIONE DIDATTICA								
6. Intenzionalità verso gli aspetti metacognitivi utili alla costruzione di competenze degli studenti. In generale come docenti del CLEF:		Media	Indice di variazione	Frequenza (in valore assoluto)				
				1	2	3	4	Missing
6.1	conosciamo la valenza e l'uso delle strategie didattiche che favoriscono la metacognizione (uso del feedback formativo, mediatori didattici, strategie di studio, uso di tecnologie).	2,00	45%	5	7	3	1	1
6.2	disponiamo di dati per la valutazione diagnostica delle metacompetenze degli studenti.	1,47	44%	9	5	1		2
6.3	utilizziamo appropriate strategie comunicative e relazionali formali e informali con gli studenti (a lezione, negli orari di ricevimento o in altre situazioni di confronto).	2,40	35%	2	6	6	1	2

Figura 5. – Capacità di analizzare gli aspetti metacognitivi degli studenti.

Tramite Focus Group sono emersi dati speculari ad alcune dimensioni di difficoltà evidenziate dai docenti del CLEF, in particolare sulla coerenza tra profilo professionale in uscita dal Corso di Studi e modalità di supporto alla costruzione di apprendimenti che vadano oltre la riproduzione di conoscenze verso la costruzione di abilità esperte, specifiche per le discipline di settore.

Come precedentemente esplicitato, i risultati della fase di rilevazione dei dati sono ricaduti nella successiva fase di restituzione e interpretazione intersoggettiva. In specifici incontri tra il Gruppo di ricercatori-formatori e i docenti del CLEF si è proceduto nella prospettiva della Ricerca-Formazione e sono stati realizzati momenti specifici di valutazione formativa, in cui il Gruppo di ricerca ha sollecitato una forma di riflessività collegiale dei docenti. In particolare, sono stati via via individuati i punti di forza e di criticità del curriculum CLEF e della sua didattica e, parallelamente, sono stati evidenziati dai docenti stessi alcuni bisogni specifici di formazione sui temi della valutazione e dei mediatori didattici a supporto della costruzione di abilità esperte degli studenti.

I risultati delle fasi di rilevazione e restituzione dei dati ai docenti del CLEF stanno attualmente orientando la fase di riprogettazione verso

il miglioramento della didattica universitaria (a.a. 2018/2019), con una focalizzazione sulle dimensioni di criticità emerse e sulle nuove competenze didattiche e progettuali che si stanno via via formando nei docenti.

## 5. CONCLUSIONI: POSSIBILI SVILUPPI DELLA RICERCA SULLA DIDATTICA UNIVERSITARIA NELL'ATENEO BOLOGNESE

Il progetto presentato, come si è detto, mira a proporre l'approccio della Ricerca-Formazione (nell'ottica della *formative educational evaluation*) come un importante riferimento per costruire il miglioramento della didattica universitaria; il «modello» teorico e metodologico-procedurale proposti intendono fornire una risposta coerente e utile al bisogno di accompagnare – in una logica di sistema – la qualità della didattica universitaria all'interno di un grande Ateneo come quello dell'Alma Mater.

La presentazione di alcuni dati esemplificativi emersi dallo studio pilota – sulle caratteristiche in ingresso e in uscita degli studenti e sui processi della didattica attraverso le autovalutazioni dei docenti – consentono di cogliere il significato del modello di *formative educational evaluation*: quello di partire da dati significativi per individuare bisogni, innescare la riflessione fra i docenti, accompagnarne la formazione e sostenerne le proposte di ri-progettazione.

Fino ad ora, lo studio pilota che è stato condotto sul corso CLEF ha rappresentato effettivamente un'esperienza di avvio utile anche a riflettere sull'opportunità e la sostenibilità di sistema di un progetto di tal genere. Come si è visto, la possibilità di raccogliere dati validi e affidabili sui prodotti e sui processi del Corso di Studi, attraverso le voci degli studenti e dei docenti (ma anche attraverso altre fonti di cui nell'articolo non vi è stato il tempo di approfondire), consente la messa in evidenza di specifici punti di crisi del Corso di Studi, dei processi della didattica e permette di individuare i bisogni formativi e le piste per il miglioramento.

Le attività, gli strumenti e i risultati che si collegano direttamente all'esperienza pilota del CLEF sono ora state proposte alla *governance* di Ateneo come elementi strategici per un progetto bolognese che possa via via coinvolgere nuovi Corsi di Studio e più ampi gruppi di docenti universitari.

In merito agli elementi di tipo più specificamente politico di cui è importante tener conto per la messa a sistema su più ampia scala di un progetto di tal genere, occorre evidenziare:

- la necessità di costruire un progetto di sviluppo della qualità della didattica che metta al centro i docenti e i ricercatori universitari, la loro pos-

- sibilità di analizzare i contesti di partenza, i loro bisogni specifici (individuali e collettivi) e la loro possibilità di decidere e agire per la propria formazione;
- la valutazione dei contesti e dei processi (che tenga primariamente conto delle caratteristiche degli studenti) come base di partenza per qualsiasi percorso di miglioramento dei contesti e come esperienza concreta, per docenti e ricercatori, di apprendimento e crescita professionale;
  - la messa in campo di percorsi formativi come risposta ai bisogni individuali e collettivi; percorsi che tuttavia devono essere frutto di analisi e progettazioni condivise da coloro che hanno sperimentato un precedente momento di valutazione e auto-valutazione, di analisi e riflessività critica sull'esistente;
  - la convinzione che lo sviluppo di una buona competenza nella didattica universitaria non è mai disgiunta da una pratica effettiva della collegialità fra docenti e ricercatori, intesa come comunità professionale di riferimento che analizza e discute le criticità dei contesti e dei processi di insegnamento-apprendimento e ne individua – collettivamente – le strategie e le condizioni istituzionali per il miglioramento;
  - la consapevolezza che qualsiasi percorso di sviluppo della professionalità richiede accompagnamento e supporto da parte di figure di sistema competenti negli ambiti della progettazione e valutazione didattica, della psicologia delle organizzazioni, della formazione degli adulti e della conduzione di gruppi di lavoro.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adelman, C. (1984). *Starting with students: Promising approaches in American higher education*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution. A Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Baldissera, A., Coggi, C., & Grimaldi, R. (Eds.). (2007). *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Barnett, R. (1992). *Improving higher education: Total quality care*. London: Open University Press - SRHE.
- Bartram, D. (2005). The great eight competencies: A criterion-centric approach to validation. *Journal of Applied Psychology*, 90 (6), 1185-1203.
- Beeby, C. E. (1977). The meaning of evaluation. *Current issues in Education*, 4, 68-78.

- Beetham, H., & Bailey, P. (2002). Professional development for organizational change. In R. Macdonald & J. Wisdom, *Academic and educational development: Research, evaluation and changing practice in higher education* (pp. 164-176). London: Routledge.
- 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.
- 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*. Bergamo: Junior.
- Comunicato di Yerevan (2015). Presented at *EHEA Ministeria Conference 2015*. Traduzione in italiano a cura del Gruppo di Esperti del Progetto CHEER (Consolidating Higher Education Experience of Reform): Norms, networks and good practice in Italy. [http://www.processodibologna.it/wp-content/uploads/2015/06/Comunicato-di-Yerevan\\_IT-DEF.pdf](http://www.processodibologna.it/wp-content/uploads/2015/06/Comunicato-di-Yerevan_IT-DEF.pdf)
- Creemers, B. P. M., & Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. *International Journal of Educational Research*, 21, 125-140.
- Dee, J. R., & Leišytė, L. (2016). Organizational learning in higher education institutions: Theories, frameworks, and a potential research agenda. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol. 31 (pp. 275-348). Springer International Publishing Switzerland.
- De Landsheere, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris: P.U.F. (trad. it., *Storia della pedagogia sperimentale*. Roma: Armando, 1988).
- Endo, J. J., & Harpel, R. L. (1982). The effect on student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education*, 16(2), 115-138.
- Fallows, S. (2002). Teaching and learning for student skills development. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (pp. 107-118). London: Routledge.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation: Step by step*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gola, M. (2001). *La metodologia di valutazione della qualità dei processi e dei prodotti delle attività universitarie*. Roma: CampusOne Crui.
- Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 7-22.

- Guasti, L. (2013). *Competenze e valutazione metodologica*. Trento: Erickson.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- House, E. R., & Howe, K. R. (2003). Deliberative democratic evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 79-100). Dordrecht - Boston - London: Kluwer.
- Howe, K., & Ashcraft, C. (2005). Deliberative democratic evaluation: Successes and limitations of an evaluation of school choice. *Teachers College Record*, 107(10), 2274-2297.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluation of educational programs: Projects and materials*. Thousand's Oaks, CA: Sage.
- Le Boterf, G. (1990). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions de l'Organisation.
- Lincoln, Y. S. (2003). Constructivism knowing, participatory ethics and responsive evaluation: A model for the 21st century. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 69-78). Dordrecht - Boston - London: Kluwer.
- Lodini, E., & Vannini, I. (2006). *Istruzione e formazione: il monitoraggio dell'integrazione. Valutare e accompagnare i percorsi formativi integrati nelle Province di Forlì-Cesena e Rimini*. Milano: FrancoAngeli.
- McKeachie, W. J. (1985). *Improving undergraduate education through faculty development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pellerey, M. (2004). *Competenze individuali e portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Poláček, K. (2005). *QPA – Questionario sui Processi di Apprendimento*. Firenze: O.S. Organizzazioni Speciali.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Rowan-Kenyon, H. T., Savitz-Romer, M., Weilundemo Ott, M., Swan, A. K., & Liu, P. P. (2017). Finding conceptual coherence: Trends and alignment in the scholarship on noncognitive skills and their role in college success and

- career readiness. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol. 32 (pp. 141-180). Springer International Publishing Switzerland.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1981). *The logic of evaluation*. Auckland: EdgePress.
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 15-30). Dordrecht - Boston - London: Kluwer.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the cipp evaluation model for educational accountability*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). Dordrecht - Boston - London: Kluwer.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA - London - New Dehli: Sage.
- Tierney, W. G., Lanford, M. (2016). Conceptualizing innovation in higher education. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol. 31 (pp. 1-40); Springer International Publishing Switzerland.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Val-lieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Wolf, R. M. (1987). The nature of educational evaluation. *International Journal of Educational Research*, 11(1), 7-20.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez- Pons, M. (1992). Self-motivation for Academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

## RIASSUNTO

*Promuovere la qualità della didattica universitaria comporta un'attenzione verso una innovazione dei processi di insegnamento-apprendimento nel contesto universitario che siano da un lato efficacemente orientati a sviluppare elevate competenze per tutti gli*

*studenti, dall'altro basati su condizioni istituzionali facilitanti la qualità dei processi di insegnamento e su docenti competenti. Entro tale prospettiva si colloca il progetto pilota di Formative Educational Evaluation per lo sviluppo della qualità della didattica universitaria dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna: esso parte da un'analisi di indicatori di qualità di ingresso, contesto, processo e prodotto di uno specifico Corso di Studi per entrare nel merito dei bisogni formativi dei docenti e agire efficacemente su di essi con opportune azioni formative. Il processo, ciclico e ricorsivo, iniziato nell'a.a. 2016/2017, mette al centro il docente universitario come elemento strategico, attore principale del rinnovamento della didattica e osservatore privilegiato dei contesti di insegnamento-apprendimento che si realizzano all'interno dei corsi di studio. Dello studio pilota si riportano i risultati della prima rilevazione di dati su studenti e professori, che ha condotto all'analisi dei bisogni formativi dei docenti in merito alla didattica universitaria.*

*Parole chiave:* Qualità della didattica universitaria; Ricerca-Formazione; Studio pilota; Università di Bologna; Valutazione formativa.

*How to cite this Paper:* Balzaretto, N., & Vannini, I. (2018). Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese [Promoting quality teaching in higher education. A Formative Educational Evaluation approach in a pilot study at Bologna University]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 187-213. DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-balz>