



31
June 2025

Gaetano Domenici
Editoriale / *Editorial*
Sta scomparendo per sempre il *soft-power*? 11
(*Is Soft Power Disappearing Forever?*)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA
STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Lino Rossi - Annamaria De Santis - Enrico Orsenigo
Cecilia Pellizzari - Maria Valentini - Tommaso Minerva
Multivariate Analysis Methods to Distinguish Adolescents' 23
Attitudes on Digital Consumption and Skills, Opinions
on Technologies, and Adults' Views
(*Metodi di analisi multivariata per identificare gli atteggiamenti*
degli adolescenti su consumo digitale, competenze e tecnologie, opinioni
degli adulti)

Marta De Angelis - Antonio Calvani
Improving Vocabulary Skills: What Strategies to Be Applied 51
in Primary School?
(*Migliorare le abilità lessicali: quali strategie applicare nella scuola*
primaria?)

- Marta Pellegrini - Valeria Di Martino - Roberto Trincherò*
Effects of the *Enactive, Iconic, Symbolic* (EIS) Intervention 71
on Student Math Skills in Primary School
(*Effetti del programma «Enattivo, Iconico, Simbolico» (EIS)*
sulle competenze matematiche degli studenti nella scuola primaria)
- Saras Krishnan - Enriqueta D. Reston*
Students' Perceptions of STEM: The Role of Demographic 91
Variables and Socio-economic Status
(*La percezione degli studenti di STEM: il ruolo delle variabili*
demografiche e dello status socioeconomico)
- Rizky Agassy Sihombing - Naufal Rabah Wahidin - Adi Rahmat*
Nanang Winarno - Yanti Hamdiyati - Shiang-Yao Liu
Discovering the Relationship: Self-Efficacy, Metacognitive 111
Awareness, and Science Learning Processes in Indonesian
Science Classrooms
(*Scoprire la relazione: autoefficacia, consapevolezza metacognitiva*
e processi di apprendimento delle scienze nelle aule indonesiane)
- Sabrina Maniero - Silvia Perzolli - Daniele Agostini*
Paola Venuti - Anna Serbati
Pratiche didattiche dei docenti: risultati di un questionario 131
proposto all'Università di Trento
(*Academics' Teaching Practices: Results from a Questionnaire*
at University of Trento)
- Elisa Guasconi - Ira Vannini*
Formative Assessment Practices for Improving Students' Text 153
Comprehension Abilities: An Experiment in a Lower Secondary
School in Italy
(*Prassi di «formative assessment» per promuovere le abilità*
di comprensione del testo: una sperimentazione nella scuola secondaria
di primo grado in Italia)
- Mara Marini - Irene Stanzione - Emanuela Botta - Stefano Livi*
The Power of Social Sources on Students' Well-being in Primary 183
School. The Role of Teachers and Peers in Classroom Positive
Emotions and Perceptions of Future School Success
(*L'influenza delle relazioni sociali sul benessere degli alunni nella scuola*
primaria. Il ruolo di insegnanti e compagni nelle emozioni positive
in classe e nella percezione del futuro successo scolastico)
-

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

| | |
|---|-----|
| <i>Antonio Calvani</i> L'educazione basata su evidenza. Avanzamenti e potenzialità per la prassi e la ricerca educativa <i>(Evidence-based Education. Advances and Potentials for Educational Practice and Research)</i> | 199 |
| Author Guidelines | 215 |

Pratiche didattiche dei docenti: risultati di un questionario proposto all'Università di Trento

Sabrina Maniero - Silvia Perzolli - Daniele Agostini
Paola Venuti - Anna Serbati

Università di Trento - Department of Psychology and Cognitive Science (Italy)

DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2025-031-mani>

sabrina.maniero@unitn.it
silvia.perzolli@unitn.it
daniele.agostini@unitn.it
paola.venuti@unitn.it
anna.serbati@unitn.it

ACADEMICS' TEACHING PRACTICES: RESULTS FROM A QUESTIONNAIRE AT UNIVERSITY OF TRENTO

ABSTRACT

The paper presents a survey conducted by the TLC of the University of Trento aimed at identifying the teaching methodologies adopted by professors, detected through a questionnaire designed starting from Bonaiuti's teaching architecture framework (2021). Respondents were asked to reply specifying teaching methodologies applied in bachelor, master and single-cycle courses and declaring their interest in exploring different teaching strategies. The analyses highlight a not yet widespread use of active teaching strategies and formative evaluation methods, underlining some differentiations and guiding the design of educational development of the TLC.

Keywords: Faculty development; Questionnaire; Teaching and Learning Center; Training needs analysis.

1. PROSPETTIVE DI SVILUPPO PROFESSIONALE DEI DOCENTI

La creazione di un TLC rappresenta lo strumento principale del *faculty development*, per promuovere al contempo lo sviluppo e il potenziamento delle competenze pedagogico-didattiche dei docenti universitari e, di conseguenza, la capacità dell'istituzione accademica di incidere positivamente sul territorio (Sorcinelli, 2002). Le ricerche sul tema hanno avuto origine negli anni '60 del secolo scorso nel contesto statunitense, divenendo man mano un tema importante per le accademie di tutto il mondo (Kalman, 2008). Negli ultimi anni una crescente attenzione sui temi dello sviluppo professionale dei docenti universitari si è riscontrata anche in Italia (Giovannini & Rosa, 2012; Felisatti & Serbati, 2017; Felisatti & Clerici, 2020; Perla & Vinci, 2021; Coggi, 2022; Silva, 2023). Il quadro politico italiano ha visto, nei recenti anni, l'assenza di finanziamenti nazionali dedicati, ma una crescente attenzione nazionale e locale, confluita con l'attivazione di un tavolo CRUI sui TLC in seno alla Commissione Didattica.

La mission di un TLC è accompagnare i docenti nella valorizzazione del loro profilo professionale e nella sperimentazione di metodologie didattiche che favoriscano un apprendimento significativo degli studenti, arrivando a promuovere una riflessione trasformativa per innovare le pratiche didattiche universitarie e comprendere come il ruolo del docente possa influenzare il contesto e i risultati degli studenti. Ciò significa agire sull'innovazione didattica, sulla ricerca nella e per la didattica e sul riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti. Il miglioramento della didattica non passa infatti solamente attraverso una modifica da parte dei docenti delle proprie metodologie e delle proprie azioni in aula, ma anche attraverso lo sviluppo di una cultura della didattica e della valutazione che ponga davvero al centro lo studente in apprendimento (Serbati, Felisatti, & Dirkx, 2015). Un fondamentale contributo sul profilo didattico del docente è stato dato dalla revisione sistematica svolta da van Dijk *et al.* (2020) che, analizzando le competenze dell'insegnamento, distingue sei compiti del docente: insegnamento e supporto all'apprendimento, progettazione didattica, valutazione e feedback, leadership e gestione educativa, scholarship e ricerca educativa, sviluppo professionale. In questa fase iniziale, i compiti di docenza sui cui il TLC ha inteso porre attenzione, per la formazione dei docenti, riguardano la progettazione e gestione delle attività didattiche e la valutazione. Una particolare attenzione viene data al ruolo attivo dello studente nello sviluppo del proprio apprendimento, quale elemento chiave del cambio di paradigma che sposta il focus dalle pratiche e metodologie di insegnamento ai processi di apprendimento (Tagg, 2003) ed è alla base della cultura dell'eccellenza nella didattica.

2. L'INDAGINE PER RILEVARE LE PRATICHE DIDATTICHE E VALUTATIVE A UNITRENTO

Il FormID, TLC di ateneo, ha di recente realizzato una analisi dei fabbisogni formativi al fine di avere una chiara conoscenza del contesto di riferimento, identificare i problemi e i bisogni a cui rispondere con l'azione formativa al fine di poter proporre dei percorsi che rispondano sempre più alle specifiche esigenze dei singoli dipartimenti/centri. Si è scelto di adottare un approccio misto *top down* e *bottom up*, coinvolgendo due tipologie di destinatari: i delegati alla didattica, nel loro ruolo di coordinamento, coinvolti in interviste semi-strutturate (Maniero *et al.*, 2023), e i docenti dei dipartimenti/centri, cui è stato proposto un questionario. I risultati di quest'ultima ricerca svolta con i docenti è oggetto del presente contributo e verrà approfondita nei prossimi paragrafi. Da un punto di vista metodologico, per condurre un'analisi dei fabbisogni formativi sono disponibili molteplici strumenti, più o meno strutturati, i più diffusi sono i questionari (Felisatti & Clerici, 2020) e le interviste. Per indagare i bisogni formativi inerenti l'ambito della didattica e della valutazione si è partiti con una indagine esplorativa in merito alla scelta sulle pratiche didattiche e valutative realizzate dai docenti; ciò per permettere al TLC di programmare interventi formativi mirati. L'indagine sulle strategie didattiche adottate in aula condotta ha avuto un duplice obiettivo: da un lato indagare il livello di utilizzo di diverse metodologie di insegnamento e apprendimento e dall'altro mostrarne la varietà attraverso brevi descrizioni così da verificare l'interesse ad approfondirle.

L'area del questionario relativa alle strategie didattiche prende spunto dagli approfondimenti teorici proposti da Bonaiuti (2021) che raggruppa una serie di strategie didattiche secondo architetture dell'istruzione proposte da Ruth Clark (2000) e riprese in Italia da Ranieri (2005), Calvani (2011, 2012) e Bonaiuti stesso (2009). Le architetture dell'istruzione sono delle «macrostrutture che si differenziano tra loro in quanto a modalità di gestione del processo formativo, strutturazione e autoconsistenza del materiale didattico, livelli di autonomia assegnati agli studenti, quantità e direzione delle interazioni alunno-docente» (Bonaiuti, 2021, p. 16). Il modello propone le seguenti architetture istruttive: recettiva (trasmissiva), comportamentale (direttivo-interattiva), simulativa, collaborativa, esplorativa e metacognitivo-autoregolativa. Esse sono collocabili in un *continuum* che va da un minor coinvolgimento dello studente a una sua massima responsabilizzazione. Secondo Clark (2000) le architetture dell'istruzione sono dei contenitori macro che possono essere caratterizzate da alcune variabili strategiche: il livello di controllo richiesto al docente o all'allievo,

il grado di prestrutturazione del materiale istruttivo fornito dal docente e la quantità di interazioni e la loro direzione (alunno-docente; docente-alunno; classe-docente; alunno-alunno; etc.). Oltre agli aspetti didattici, l'indagine ha considerato anche la valutazione educativa, elemento centrale nei processi di insegnamento-apprendimento. Diversi autori hanno evidenziato come, nel contesto accademico italiano, le pratiche valutative tendano a promuovere una comprensione dell'area disciplinare senza però favorire una visione personale della disciplina (Riccardi, 2005a; Grion & Serbati, 2017). Questa situazione sembra essere favorita dalle pratiche di valutazione comunemente adottate nelle università, prettamente con funzione certificativa/sommativa (Ricchiardi, 2005). È importante che la valutazione supporti un apprendimento profondo, incentrato sullo studente e sullo sviluppo di abilità autovalutative e metacognitive (Grion & Serbati, 2017).

3. METODOLOGIA E STRUMENTI

La ricerca, in generale, aveva l'obiettivo di esplorare l'utilizzo delle strategie didattiche e valutative applicate dai docenti dell'ateneo trentino e svolgere un'analisi dei loro fabbisogni formativi, orientando così l'offerta formativa del FormID¹. Con questa indagine si è inteso approfondire le pratiche che favoriscono una didattica di qualità e sviluppano innovazione nel contesto universitario trentino e conoscere le esigenze dei docenti in termini di miglioramento delle competenze di insegnamento.

In particolare, sono state individuate 4 domande di ricerca che hanno guidato l'indagine:

- Quali sono le pratiche didattiche e valutative dichiarate dai docenti?
- Il livello del corso di studi influisce sulla strategia didattica utilizzata?
- La macro area disciplinare influisce sulla strategia didattica adottata?
- La strategia didattica influisce sulla tipologia di valutazione?

Si è quindi deciso di elaborare un questionario da somministrare ai docenti dell'ateneo trentino adottando come framework le architetture didattiche di Bonaiuti (2021), con cui raccogliere le dichiarazioni di pratiche didattiche e valutative attuate dai docenti. Il questionario era composto di 4 sezioni²:

¹ La presente ricerca è stata approvata dal Comitato Etico dell'Università di Trento con protocollo 2022-046.

² Si ringrazia il prof. Giovanni Bonaiuti per un'attenta lettura dello strumento a seguito della sua elaborazione.

1. strategie didattiche utilizzate e strategie da approfondire: le strategie didattiche applicate in aula, la realizzazione di laboratori e le attività svolte in essi, le strategie didattiche di interesse per un approfondimento;
2. metodi di valutazione: le modalità di valutazione utilizzate, sia nella funzione sommativa e formativa, l'uso dell'auto-valutazione e del feedback e gli strumenti tecnologici impiegati;
3. esigenze su modalità e temi dell'offerta formativa del TLC;
4. sezione di dati sociografici.

Nei quesiti su strategie didattiche e valutazione si è chiesto ai docenti di specificare se utilizzassero o meno tali strategie, distinguendo tra i loro insegnamenti nei corsi di laurea triennali, magistrali e a ciclo unico; per ciascuna è stato chiesto anche se fossero interessati ad approfondire la strategia in oggetto.

Il questionario è stato somministrato da metà novembre 2022 e la raccolta si è chiusa a gennaio 2023.

Di seguito si riporta un esempio di quesito.

Quali strategie della modalità didattica recettivo-trasmissiva utilizza nella sua attività didattica?

| STRATEGIE | Percorso formativo | | | Interessato ad approfondire |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| | CdL triennale | CdL magistrale | Ciclo unico | |
| a. Esposizione classica (erogazione di contenuti in modo trasmissivo. Es <u>tecniche</u> : lezione frontale e tecniche di esposizione classica -spiegazione orale) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Esposizione multimodale (offerta di uno stesso contenuto in modi e forme diverse, ad esempio presentazione orale, video, documentari, power point, lavagna interattiva, ecc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Altro (specificare) Quali eventuali altre strategie della didattica recettivo-trasmissiva utilizza? (specificare) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.1. *Partecipanti*

Il questionario è stato inviato a tutti i 799 dipendenti con ruoli di docenza dell'ateneo trentino, ricevendo 273 questionari completati (34%) (799 invii, 153 risposte incomplete). Il software utilizzato è stato *Lime Survey*; la predisposizione del questionario è stata preceduta da una «versione prova» sottoposta ad un gruppo di docenti per una verifica dei contenuti e successivamente ad un campione statistico per il pre-test. Le risposte che abbiamo raccolto ci hanno permesso di individuare le criticità dello strumento d'indagine ed intervenire con modifiche migliorative circa la quantità ed il contenuto dei quesiti.

Sono stati inclusi nella somministrazione i docenti in servizio nell'a.a. 2021/22 che avevano attività di docenza nell'ateneo di Trento appartenenti a una di queste categorie: professori ordinari, professori associati, ricercatori universitari, RTDA, RTDB.

3.2. *Metodo di analisi*

Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il software statistico *R* (R-Core Team, 2021). Dapprima sono state ricavate le statistiche descrittive del campione (genere, età, ruolo accademico e dipartimento di appartenenza). Successivamente sono state condotte analisi descrittive per il calcolo delle frequenze sull'uso delle strategie didattiche, su quali strategie didattiche i docenti fossero maggiormente interessati ad approfondire e quali metodi di valutazione venissero utilizzati. Infine, sono stati applicati dei modelli di regressione logistica. È utile specificare che in alcuni casi un singolo docente teneva più di un insegnamento (anche in corsi di studio o dipartimenti diversi). Pertanto, nelle analisi statistiche delle frequenze delle strategie didattiche e dei metodi valutativi e in quelle inferenziali l'unità di analisi presa in considerazione è stata l'insegnamento e non il docente.

4. PRESENTAZIONE DEI RISULTATI DEI QUESTIONARI DEI DOCENTI

4.1. *Statistiche descrittive*

In merito al genere i rispondenti sono per il 30,8% femmine ($n = 84$) e per il 63,4% ($n = 173$) maschi, mentre il 5,8% ($n = 16$) ha preferito non

rispondere. La *Tabella 1* sulle fasce di età e la *Tabella 2* con le percentuali specifiche sui ruoli sono riportate in Appendice.

In merito al regime di impiego, il 96,3% ha un contratto a tempo pieno e il 3,6% a tempo definito.

Tutti i centri e dipartimenti sono stati coinvolti nella rilevazione. I docenti che hanno afferenza in più dipartimenti/centri sono stati considerati per entrambe le statistiche. La *Tabella 3* sul numero medio di studenti in aula è riportata in Appendice.

4.1.1. Strategie didattiche

Con il presente studio si è voluto analizzare quali sono le strategie didattiche, brevemente descritte nel questionario, utilizzate dai docenti in aula.

Dai dati emerge come la strategia più utilizzata sia la modalità *recettivo-trasmissiva* con l'esposizione classica (lezione frontale) e multimodale (con uso di slide, video, etc.). Essa resta la forma primaria di trasmissione della conoscenza, ma anche la sua gestione può essere ottimizzata; va notato infatti come da alcuni docenti vi è l'interesse a capire come svolgere al meglio una lezione frontale. In Appendice nella *Tabella 4* si riportano i dati delle percentuali di utilizzo delle strategie didattiche e l'indicazione relativa a quali strategie sarebbero interessati ad approfondire.

Proseguendo a segnalare le strategie più utilizzate, troviamo la modalità didattica *comportamentale* in particolare con l'istruzione *sequenziale* in cui i contenuti vengono presentati gradualmente, sostenendo continuamente, in ogni lezione, l'apprendimento tramite domande/prove/esercizi. Come si nota dalla *Tabella 4*, l'uso nei differenti livelli di corso è piuttosto simile. Il meno utilizzato è il *modellamento* (si tratta dell'imitazione da parte dello studente del comportamento reso evidente dal docente). La modalità didattica *simulativa* vede in particolare un ampio uso dello «studio di caso» nelle magistrali, seguono CU e triennali. Anche la simulazione *simbolica/digitale* (proporre, in un contesto artificiale, situazioni operative simili a quelle reali, ad esempio manichini, realtà virtuale, etc.) è utilizzata soprattutto nelle magistrali, meno nelle triennali e CU. Nella modalità didattica *collaborativa* troviamo un ampio uso dell'apprendimento cooperativo dei lavori di gruppo, soprattutto alle magistrali che rimane elevato anche nelle triennali ma decresce nel CU. Segue l'uso della discussione e del *team based learning* in particolare nelle magistrali. I docenti dichiarano inoltre grande interesse ad approfondire le strategie cooperative. Della modalità didattica *esplorativa* si distingue l'applicazione del metodo dei progetti e *problem based learning* con ampia prevalenza nelle magistrali. La modalità didattica *metacognitiva* sembra essere poco conosciuta in tutti e tre i corsi di studio.

Essa prevede interventi finalizzati allo sviluppo della capacità dello studente di regolare autonomamente il proprio processo di apprendimento offrendo loro la conoscenza di un repertorio di strategie operative e favorendo lo sviluppo della consapevolezza circa le proprie modalità di apprendimento.

4.1.2. Modalità di valutazione

Anche i metodi di valutazione adottati dai docenti durante l'implementazione dei singoli insegnamenti vengono analizzati e riportati nella *Tabella 5* in Appendice.

I dati mostrano un uso prevalente della valutazione sommativa, pur essendo presente anche quella formativa in tutti e tre i livelli di studio. La valutazione per competenze risulta più diffusa nei corsi magistrali (53,18%), mentre nelle triennali prevale quella centrata su conoscenze e abilità (64,22%). Anche il feedback formativo è più utilizzato nelle magistrali (42,73%) rispetto alle triennali (37,75%). Auto-valutazione e feedback tra pari sono poco adottati, ma rappresentano i temi di maggior interesse per futuri approfondimenti.

4.2. *Analisi inferenziali*

Per valutare la significatività delle associazioni tra variabili indipendenti e variabile dipendente, sono stati implementati modelli di regressione logistica. Dalle analisi preliminari emerge come il numero medio degli studenti in aula risulti essere significativamente diverso nei vari livelli dei corsi di studio, con le triennali che riportano numeri di studenti in classe maggiori rispetto alle magistrali o ai corsi a ciclo unico, $F(2,473) = 80.03; p < 0.001$. Pertanto, abbiamo considerato il numero medio degli studenti in classe come covariata nell'implementazione di tutti i modelli di regressione logistica, con l'obiettivo di isolare l'effetto del corso di studi sulle strategie utilizzate.

4.2.1. Come il livello del corso di studi influenza la strategia didattica utilizzata?

Nella prima indagine ci siamo chiesti se il livello del corso (triennale = 0, magistrali = 1, CU = 2) impatta sulla strategia didattica. La variabile dipendente è la strategia didattica, mentre la variabile indipendente è il livello del corso, il numero degli studenti in aula è considerata come covariata nel modello. La *Tabella 6* riportata in Appendice presenta i dati raccolti

con i risultati di tutti i modelli su come il livello del corso influenza la strategia didattica. Il modello sulla modalità *recettiva* mostra un'associazione positiva con i corsi triennali ($p < 0.01$), con corsi magistrali ($p < 0.01$) e con il numero di studenti ($p < 0.01$), ma non per i corsi a ciclo unico. Il modello che considera la modalità didattica *simulativa* è significativo per i corsi di laurea magistrale ($p < 0.001$), e tale associazione non sembra essere influenzata dalla numerosità degli studenti.

Nel modello che considera la modalità didattica *comportamentale* non si è riscontrata nessuna significatività. Nel modello relativo alla modalità didattica *collaborativa* è emersa un'associazione significativa con i corsi magistrali ($p < 0.05$) che non sembra essere influenzata dalla numerosità degli studenti.

Dal modello che ha considerato la modalità didattica *esplorativa* vi è un'associazione positiva con il corso di laurea magistrale ($p < 0.001$) e un'interazione negativa con il numero degli studenti ($p < 0.01$). Infine, il modello che prende in considerazione la modalità didattica *metacognitiva* risulta associato significativamente al corso triennale ($p < 0.001$) con un'interazione negativa.

4.2.2. Come la macro area disciplinare influenza la strategia didattica adottata?

Per poter classificare i diversi percorsi di istruzione superiore e fare una analisi comparata, abbiamo utilizzato le macro aree disciplinari, come indicato nella *Tabella 7* in Appendice.

Successivamente è stato analizzato l'impatto delle macro aree disciplinari indicate nella *Tabella 8* (variabile indipendente) sulle strategie didattiche utilizzate (variabile dipendente). Dalle analisi emerge che la modalità didattica *recettiva* è associata positivamente all'area 1 ($p < 0.001$). La didattica comportamentale è invece associata positivamente all'area 1 ($p < 0.001$) e negativamente all'area 2, 3 e 4 ($p < 0.01$). La didattica simulativa è associata negativamente solo al numero degli studenti ($p < 0.5$). La modalità collaborativa è associata positivamente all'area 1 ($p < 0.001$) ma negativamente all'area 2 ($p < 0.5$) e all'area 4 ($p < 0.001$). Inoltre, vi è associazione negativa con il numero di studenti ($p < 0.01$). La modalità esplorativa è significativamente associata all'area 1 ($p < 0.001$) e negativamente al numero degli studenti ($p < 0.001$). Infine, la modalità metacognitiva presenta un'associazione negativa con l'area 2 ($p < 0.05$) e con l'area 4 ($p < 0.001$), inoltre, risulta negativa l'interazione con il numero di studenti ($p < 0.05$). La *Tabella 9* con i risultati di tutti i modelli su come le aree disciplinari impattano sulla strategia adottata è riportata nell'Appendice.

4.2.3. Come la strategia didattica influenza la tipologia di valutazione?

Per rispondere a questa domanda abbiamo implementato dei modelli che hanno previsto l'uso della strategia didattica come variabile indipendente e la modalità di valutazione come variabile dipendente. La *Tabella 9* con i risultati di tutti i modelli su come la strategia didattica impatta sulla tipologia di valutazione è riportata nell'Appendice.

L'analisi prende in considerazione le seguenti modalità di valutazione:

- valutazione sommativa;
- valutazione formativa;
- valutazione di abilità e conoscenze;
- valutazione di competenze.

La modalità di *valutazione sommativa* sembra essere associata alla didattica comportamentale ($p < 0.05$). Tutte le altre modalità didattiche non risultano significative, ma risulta significativa l'associazione positiva con il numero degli studenti. Nella modalità di *valutazione formativa* sembra esserci un'associazione positiva con la modalità didattica comportamentale ($p < 0.001$), con la modalità didattica simulativa, collaborativa, esplorativa e metacognitiva ($p < 0.001$).

Per quanto riguarda la *valutazione di conoscenze e abilità*, non si è trovata nessuna associazione con la modalità recettiva. Tuttavia, è presente un'associazione positiva con la modalità didattica comportamentale ($p < 0.001$), simulativa ($p < 0.001$), collaborativa ($p < 0.01$), esplorativa ($p < 0.01$) e metacognitiva ($p < 0.05$). Il numero degli studenti risulta sempre essere associato positivamente con questa modalità di valutazione.

La valutazione per competenze non è associata alla modalità recettiva, ma è associata positivamente alla modalità comportamentale ($p < 0.001$) e negativamente al numero degli studenti ($p < 0.001$). Lo stesso pattern si trova per la modalità simulativa, collaborativa e metacognitiva. La modalità esplorativa è invece associata positivamente ($p < 0.001$) ma il numero degli studenti non è significativo.

5. DISCUSSIONE DEI RISULTATI

I risultati di questo studio hanno fornito utili informazioni che permettono di riflettere sulle loro implicazioni.

Dall'analisi delle frequenze delle strategie didattiche si può quindi notare come nei percorsi magistrali vi sia, come prevedibile, una maggior applicazione delle strategie didattiche attive. Le interviste ai delegati avevano

evidenziato la difficoltà nelle triennali nell'aver classi molto numerose e la necessità di dover affrontare i concetti di base della disciplina, avendo programmi molto ampi (Maniero *et al.*, 2023).

5.1. *Il livello del corso di studi influisce sulla strategia didattica utilizzata?*

Dai dati emersi l'utilizzo della modalità didattica ricettiva sembra essere presente quando le classi sono più numerose, mentre la modalità esplorativa sembra essere messa in atto nelle classi con un minor numero di studenti. Altre modalità didattiche come quella collaborativa, simulativa e metacognitiva sembrano invece non dipendere dalla numerosità degli studenti, ma piuttosto dal corso di studio. In particolare queste modalità sembrano essere maggiormente utilizzate nei corsi di laurea magistrale rispetto a quelli delle triennali. Infine, la modalità comportamentale sembra non essere spiegata né dal numero di studenti per aula né dal corso di studi. Dai dati è possibile quindi vedere come quattro modalità didattiche su sei non dipendono dalla numerosità della classe: tre dipendono dal corso di studio e solo due dalla numerosità della classe. Questo viene confermato in letteratura dal fatto che la numerosità non appare fra le barriere all'utilizzo di strategie attive, che consistono piuttosto in problemi a livello di struttura organizzativa e feedback degli studenti (Deslauriers *et al.*, 2019; Børte *et al.*, 2020).

Concentrandosi sulle architetture che sembrano dipendere dal tipo di corso di studio (collaborativa, simulativa e metacognitiva), si potrebbero spiegare con il fatto che i corsi magistrali tendono a focalizzarsi su argomenti più specialistici e complessi comprendenti un approccio più approfondito alla materia che viene facilitato attraverso la collaborazione tra studenti, la creazione di scenari realistici per sviluppare competenze pratiche, di *decision-making* e strategie per autoregolare il proprio apprendimento.

5.2. *Come la macro area disciplinare influenza la strategia didattica adottata?*

Nell'area artistica e letteraria sembra esserci prevalentemente una didattica trasmissivo-ricettiva e comportamentale. D'altra parte le aree economica, giuridica e STEM tendono a non utilizzare queste modalità. La propensione della didattica trasmissivo-ricettiva e comportamentale nelle aree umanistiche può essere dovuta alla necessità di trasmettere molte informazioni in modo strutturato, alla necessità di seguire procedure specifiche o a

tradizioni didattiche. Nei contesti economici, giuridici e scientifici, invece, l'approccio sembra più interattivo e pratico, focalizzato sull'applicazione dei concetti teorici a casi reali e sulla risoluzione di problemi.

La didattica metacognitiva, tendenzialmente, non è utilizzata in area economica e STEM. Una interpretazione potrebbe essere che tali discipline pongano maggiore enfasi su competenze tecniche e analitiche rispetto alle riflessioni metacognitive. La letteratura conferma questa tendenza sottolineando l'aderenza alla tradizione didattica come metodo preferito dai docenti in area STEM (Deslauriers *et al.*, 2019).

Per rispondere alla domanda iniziale, le strategie didattiche adottate sembrano essere principalmente influenzate dalla disciplina accademica e solo in alcuni casi e secondariamente dalle dimensioni delle classi.

5.3. Come la strategia didattica influenza la tipologia di valutazione?

Per quanto riguarda la valutazione, prevale l'uso di metodi di valutazione sommativa in tutti i percorsi, con l'adozione parziale di metodi di valutazione formativa; la valutazione delle competenze, come l'uso del feedback, ha prevalenza nelle lauree magistrali. La modalità didattica comportamentale sembra condurre alla valutazione sommativa, così come una crescente numerosità degli studenti. Le modalità simulativa, collaborativa e metacognitiva portano invece a un maggior impiego di una valutazione formativa.

Questi risultati confermano una buona applicazione del *constructive alignment* come elemento fondamentale per la coerenza didattica e il corretto riconoscimento di abilità e competenze (Biggs & Tang, 2007) e uno stretto intreccio tra le scelte didattiche e quelle valutative. La decisione circa le strategie didattiche sembra dunque influire sulla modalità valutativa, infatti la valutazione formativa sembra essere prevalente in contesti dove sono utilizzate modalità didattiche più interattive e riflessive.

6. CONCLUSIONI E SVILUPPI FUTURI

Questo contributo presenta le analisi dei risultati del questionario compilato dai docenti dell'ateneo di Trento allo scopo di rilevare le loro pratiche didattiche e i bisogni formativi. I dati evidenziano una applicazione ancora non diffusa di metodi di *active learning* (Hattie, 2009) inerenti all'uso di strategie didattiche attive e di modalità di valutazione formativa. Dai questionari risultano segnalazioni di interesse espresse su tutti gli argomenti

proposti (metodi didattici, metodi di valutazione), segno che vi possa essere una diffusa disponibilità ad approfondirli.

In generale, le differenze emerse tra corsi di laurea triennale e magistrale a ancor di più quelle emerse tra le aree disciplinari possono portare ad una riflessione sulla creazione di momenti separati di formazione e di scambi di buone pratiche tra i due livelli di corsi di studio e a seconda dell'area disciplinare, beneficiando di un'ampia interdisciplinarietà e della contaminazione positiva tra differenti aree scientifiche.

Sulla base di quanto emerso, l'offerta formativa del FormID sarà attenta a: promuovere nei docenti una maggiore consapevolezza del proprio stile di insegnamento e dei modelli didattici proposti in aula; supportare i docenti nel passaggio dall'insegnamento di contenuti all'individuazione e costruzione di concetti e attività didattiche complesse; sensibilizzarli rispetto ai diversi profili di studenti e alla necessità di declinare le attività proposte in funzione dei destinatari del processo di insegnamento-apprendimento (Nigris, 2019).

Da un punto di vista di contributo scientifico alla letteratura di settore, auspichiamo con il nostro lavoro di contribuire al dibattito sulle dimensioni contestuali delle scelte didattiche dei docenti attraverso il fatto di aver disancorato il fattore della numerosità degli studenti in aula da quello del tipo di corso di studi e di area disciplinare di afferenza; in altre parole, avere tanti studenti in aula non rappresenta necessariamente un ostacolo all'adozione di metodologie attive, bensì sulle decisioni dei docenti intervengono anche altri fattori quali la tipologia di corso in cui si insegna, la disciplina insegnata e gli elementi organizzativi e istituzionali.

Tra i limiti dello studio ci preme sottolineare che lo strumento utilizzato è stato costruito *ad hoc* per lo studio e quindi non è ancora validato; inoltre, la scelta – obbligata per sostenibilità del questionario – di presentare alcune strategie in relazione alle architetture didattiche riduce necessariamente la rappresentazione della complessità delle scelte didattiche, come avviene nel framework di riferimento (Bonaiuti, 2021). Inoltre, le analisi inferenziali sono state utilizzate per verificare associazioni e non derivare relazioni causali data la natura del disegno di ricerca. Pertanto, è importante proseguire con studi anche di tipo qualitativo e misto, che possano approfondire l'analisi dei risultati e la ricchezza delle scelte didattiche dei docenti universitari a seconda dei contesti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bonaiuti, G. (2009). *Didattica attiva con la LIM. Metodologie, strumenti e materiali per la lavagna interattiva multimediale*. Trento: Erickson.
- Bonaiuti, G. (2021). *Le strategie didattiche* (11^a ed.). Torino: Carocci.
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2020). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597-615.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence-based*. Trento: Erickson.
- Clark, R.C. (2000). Four architectures of instruction. *Performance Improvement*, 39(10), 31-38.
- Coggi (a cura di). (2022). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Deslauriers, L., McCarty, L.S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251-19257.
- Felisatti, E., & Clerici, R. (2020). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Giovannini, M.L., & Rosa, A. (2012). La valutazione di impatto dei progetti di formazione all'insegnamento dei docenti universitari. Quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche? *Italian Journal of Educational Research*, 8, 93-104.
- Grion, V., & Serbati, A. (ed. it. a cura di). (2017). *Assessment for learning in higher education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Lecce - Brescia: Pensa MultiMedia.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London - New York: Routledge.
- Kalman, A. (2008). *Case studies in the development and qualification of the university teachers in Europe*. Southampton (Hampshire, UK): NETTLE Project Publications.
- Maniero, S., Serbati, A., Picasso, F., & Venuti, P. (2023). Analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari. Una ricerca qualitativa presso l'Università di Trento per costruire processi di sviluppo professionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 31, 86-99.

- Nigris, E. (2019). Progettare contesti di apprendimento. In E. Nigris, B. Balconi, & L. Zecca (a cura di), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare* (pp. 66-84). Milano: Pearson.
- Perla, L., & Vinci, V. (a cura di). (2021). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: FrancoAngeli.
- Ranieri, M. (2005). *E-Learning. Modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Ricchiardi, P. (2005). Sviluppo di strategie di apprendimento in contesti didattici differenziati. Un'indagine. In C. Coggi (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 305-356). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Serbati, A., Felisatti, E., & Dirx, J. (2015). Professional development and the growth of university teacher communities in the context of educational change. In *Proceedings of the 8th Annual International Conference of Education, Research and Innovation – ICERI2015*, Sevilla (Spain), November 16-18, 2015 (pp. 951-961). Valencia: International Academy of Technology, Education and Development (IATED).
- Silva, R. (2023). *Faculty development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Roma: Carocci.
- Sorcinelli, M.D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. In K.H. Gillespie (Ed.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources* (pp. 9-23). Bolton, MA: Anker.
- Tagg, J. (2003). *The learning paradigm college*. Bolton, MA: Anker.
- van Dijk, E.E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M.F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365.

APPENDICE

Tabelle

Tabella 1. – Fasce di età.

| FASCIA DI ETÀ | N. | % |
|---------------|----|--------|
| 25-30 | 1 | 0,37% |
| 31-35 | 14 | 5,13% |
| 36-40 | 38 | 13,92% |
| 41-50 | 90 | 32,97% |
| 51-60 | 85 | 31,14% |
| 61 e più | 45 | 16,48% |

Tabella 2. – Ruolo.

| RUOLO | % |
|----------------------|--------|
| Professore ordinario | 28,94% |
| Professore associato | 48,72% |
| Ricercatore | 2,56% |
| RTDA | 4,76% |
| RTDB | 15,02% |

Tabella 3. – Numero medio studenti in aula.

| CdL | MEDIA N. STUDENTI | DEV. ST. |
|------------|-------------------|----------|
| triennale | 70,44 | 43,53 |
| magistrale | 27,22 | 25,29 |
| CU | 47,53 | 56,65 |

Tabella 4. – Strategie didattiche utilizzate ed interesse ad approfondirle.

| ARCHITETTURE DELL'ISTRUZIONE | USO DELLE STRATEGIE DIDATTICHE | % CdL TRIENNALE | % CdL MAGISTRALE | % CdL CU | % INTERESSATO/A AD APPROFONDIRE |
|---|--|-----------------------|------------------------|----------------|--|
| <i>Modalità didattica recettivo-trasmissiva</i> | Esposizione classica | 77,45 | 68,64 | 60,98 | 12,82 |
| | Esposizione multimodale | 74,02 | 78,18 | 68,29 | 21,61 |
| <i>Modalità didattica comportamentale (direttivo-interattiva)</i> | Istruzione sequenziale | 53,92 | 59,09 | 56,1 | 27,11 |
| | Modellamento | 28,43 | 32,73 | 21,95 | 25,27 |
| <i>Modalità didattica simulativa</i> | Studio di caso | 38,24 | 54,09 | 43,9 | 25,27 |
| | Simulazione simbolica/digitale | 16,18 | 23,18 | 12,2 | 19,41 |
| | Game based learning | 8,33 | 6,82 | 9,76 | 25,27 |
| | Role playing / Drammatizzazione | 11,76 | 19,09 | 21,95 | 21,98 |
| <i>Modalità didattica collaborativa</i> | Mutuo insegnamento | 17,16 | 26,36 | 24,39 | 28,94 |
| | Apprendimento cooperativo | 41,18 | 55 | 29,27 | 29,30 |
| | Discussione | 32,84 | 42,73 | 36,59 | 27,84 |
| | Team based learning | 21,08 | 32,27 | 24,39 | 27,84 |
| <i>Modalità didattica esplorativa</i> | Problem based learning | 21,08 | 37,73 | 17,07 | 21,61 |
| | Metodo dei progetti / Project based learning | 18,63 | 47,27 | 21,95 | 19,78 |
| | Challenge based learning | 8,82 | 15 | 4,88 | 24,54 |
| | Uscita didattica / Visita di studio | 6,86 | 18,64 | 14,63 | 16,48 |
| | Service learning | 6,37 | 8,64 | 7,32 | 16,85 |
| | Inquiry based learning | 10,78 | 15,91 | 7,32 | 19,05 |
| <i>Modalità didattica metacognitiva- autoregolativa</i> | Metacognizione e autoregolazione | 9,8 | 16,36 | 12,2 | 21,98 |

Tabella 5. – Modalità di valutazione adottata ed interesse ad approfondire.

| ITEM | % CdL TRIENNALE | % CdL MAGISTRALE | % CdL CU | % INTERESSATO AD APPROFONDIRE |
|---|-----------------------|------------------------|----------------|--|
| a. Prove di valutazione sommativa | 82,35 | 76,82 | 70,73 | 10,99 |
| b. Prove di valutazione formativa | 34,31 | 33,64 | 26,83 | 18,32 |
| c. Valutazione delle conoscenze e abilità | 64,22 | 51,82 | 39,02 | 13,19 |
| d. Valutazione delle competenze | 31,86 | 53,18 | 26,83 | 16,12 |
| e. Auto-valutazione degli studenti | 15,69 | 15,45 | 7,32 | 23,81 |
| f. Valutazione e feedback tra pari | 6,86 | 14,55 | 9,76 | 22,71 |
| g. Feedback formativo | 37,75 | 42,73 | 17,07 | 22,34 |

Tabella 6. – Come il livello del corso influenza la strategia didattica.

| STRATEGIA DIDATTICA | LIVELLO CORSI | ESTIMATE | Z VALUE | P VALUE |
|------------------------|-------------------------|----------|---------|-------------------|
| <i>Recettiva</i> | Livello 0 - triennale | 1.32 | 3.17 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Livello 1 - magistrale | 1.30 | 2.90 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Livello 2 - ciclo unico | -0.51 | -0.9 | 0.37 |
| | Numero studenti | 0.02 | 2.74 | $p < 0.01^{**}$ |
| <i>Simulativa</i> | Livello 0 - triennale | -0.12 | -0.51 | 0.60 |
| | Livello 1 - magistrale | 0.65 | 2.92 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Livello 2 - ciclo unico | -0.53 | -1.28 | 0.20 |
| | Numero studenti | -0.00 | -0.34 | 0.72 |
| <i>Comportamentale</i> | Livello 0 - triennale | 0.17 | 0.73 | 0.45 |
| | Livello 1 - magistrale | 0.24 | 1.05 | 0.30 |
| | Livello 2 - ciclo unico | -0.22 | -0.56 | 0.58 |
| | Numero studenti | 0.00 | 1.34 | 0.18 |
| <i>Collaborativa</i> | Livello 0 - triennale | 0.42 | 1.8 | 0.07 |
| | Livello 1 - magistrale | 0.59 | 2.57 | $p < 0.05^*$ |
| | Livello 2 - ciclo unico | -0.54 | -1.37 | 0.17 |
| | Numero studenti | -0.003 | -1.07 | 0.28 |
| <i>Esplorativa</i> | Livello 0 - triennale | 0.21 | 0.9 | 0.36 |
| | Livello 1 - magistrale | 1.07 | 4.60 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Livello 2 - ciclo unico | -0.54 | -1.29 | 0.2 |
| | Numero studenti | -0.007 | -2.75 | $p < 0.01^{**}$ |
| <i>Metacognitiva</i> | Livello 0 - triennale | -1.93 | -5.21 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Livello 1 - magistrale | 0.55 | 1.64 | 0.10 |
| | Livello 2 - ciclo unico | -1.21 | -1.16 | 0.25 |
| | Numero studenti | -0.004 | -1.03 | 0.30 |

Nota: $p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$.

Tabella 7. – Macro aree disciplinari.

| N. | MACRO AREA DISCIPLINARE |
|--------|-------------------------------------|
| Area 1 | Artistica, Letteraria ed Educazione |
| Area 2 | Economica, Giuridica e Sociale |
| Area 3 | Sanitaria e Agro-Veterinaria |
| Area 4 | STEM |

Tabella 8. – Come la macro area disciplinare impatta sulla strategia didattica adottata.

| STRATEGIA DIDATTICA | AREA DISCIPLINARE | ESTIMATE | Z VALUE | P VALUE |
|------------------------|-------------------|----------|---------|-------------------|
| <i>Recettiva</i> | Area 1 | 2.99 | 4.022 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Area 2 | -0.46 | -0.57 | 0.57 |
| | Area 3 | 0.091 | 0.07 | 0.94 |
| | Area 4 | -1.15 | -1.52 | 0.13 |
| | Numero studenti | 0.009 | 1.57 | 0.12 |
| <i>Simulativa</i> | Area 1 | 0.43 | 1.5 | 0.13 |
| | Area 2 | 0.23 | 0.72 | 0.47 |
| | Area 3 | -0.1 | -0.22 | 0.82 |
| | Area 4 | -0.22 | -0.72 | 0.47 |
| | Numero studenti | -0.006 | -2.57 | $p < 0.05^*$ |
| <i>Comportamentale</i> | Area 1 | 1.46 | 4.05 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Area 2 | -1.18 | -3.07 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Area 3 | -1.62 | -3.28 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Area 4 | -1.23 | -3.28 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Numero studenti | 0.002 | 0.86 | 0.39 |
| <i>Collaborativa</i> | Area 1 | 2.18 | 5.38 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Area 2 | -1.05 | -2.50 | $p < 0.05^*$ |
| | Area 3 | -0.84 | -1.53 | 0.13 |
| | Area 4 | -1.77 | -4.31 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Numero studenti | -0.008 | -3.21 | $p < 0.01^{**}$ |
| <i>Esplorativa</i> | Area 1 | 1.36 | 4.30 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Area 2 | -0.14 | -0.42 | 0.67 |
| | Area 3 | -0.24 | -0.52 | 0.61 |
| | Area 4 | -0.60 | -1.84 | 0.07 |
| | Numero studenti | -0.01 | -5.77 | $p < 0.001^{***}$ |
| <i>Metacognitiva</i> | Area 1 | -0.49 | -1.49 | 0.14 |
| | Area 2 | -0.75 | -2.05 | $p < 0.5^*$ |
| | Area 3 | -1.08 | -1.77 | 0.08 |
| | Area 4 | -1.62 | -4.181 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Numero studenti | -0.009 | -2.3 | $p < 0.05^*$ |

Nota: $p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$.

Tabella 9. – Come la strategia didattica impatta sulla tipologia di valutazione.

| MODALITÀ DI VALUTAZIONE | STRATEGIA DIDATTICA | ESTIMATE | Z VALUE | P VALUE |
|-----------------------------|---------------------|-----------|---------|-------------------|
| <i>Sommativa</i> | Recettiva | 0.3 | 0.79 | 0.43 |
| | Numero studenti | 0.009 | 2.7 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Comportamentale | 0.51 | 2.3 | $p < 0.5^*$ |
| | Numero studenti | 0.008 | 2.69 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Simulativa | -0.09 | -0.40 | 0.69 |
| | Numero studenti | 0.009 | 2.7 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Collaborativa | 0.22 | 0.96 | 0.34 |
| | Numero studenti | 0.009 | 2.84 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Esplorativa | 0.42 | 1.84 | 0.07 |
| | Numero studenti | 0.01 | 0.09 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Metacognitiva | -0.06 | -0.18 | 0.87 |
| | Numero studenti | 0.009 | 2.73 | $p < 0.01^*$ |
| | <i>Formativa</i> | Recettiva | -0.18 | -0.47 |
| Numero studenti | | 0.001 | 0.44 | 0.66 |
| Comportamentale | | 1.51 | 6.40 | $p < 0.001^{***}$ |
| Numero studenti | | 0.0004 | 0.19 | 0.85 |
| Simulativa | | 0.86 | 4.19 | $p < 0.001^{***}$ |
| Numero studenti | | 0.002 | 0.87 | 0.39 |
| Collaborativa | | 1.25 | 5.42 | $p < 0.001^{***}$ |
| Numero studenti | | 0.003 | 1.2 | 0.23 |
| Esplorativa | | 0.84 | 3.91 | $p < 0.001^{***}$ |
| Numero studenti | | 0.003 | 1.5 | 0.13 |
| Metacognitiva | | 1.05 | 3.78 | $p < 0.001^{***}$ |
| Numero studenti | | 0.002 | 0.81 | 0.42 |
| <i>Conoscenze e abilità</i> | | Recettiva | 0.39 | 1.05 |
| | Numero studenti | 0.009 | 3.56 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Comportamentale | 0.8 | 4.09 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Numero studenti | 0.009 | 3.57 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Simulativa | 0.73 | 3.8 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Numero studenti | 0.01 | 4.03 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Collaborativa | 0.54 | 0.76 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Numero studenti | 0.01 | 3.96 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Esplorativa | 0.54 | 2.73 | $p < 0.01^*$ |
| | Numero studenti | 0.01 | 4.2 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Metacognitiva | 0.59 | 2.07 | $p < 0.05^*$ |
| | Numero studenti | 0.009 | 3.83 | $p < 0.001^{***}$ |

| MODALITÀ DI VALUTAZIONE | STRATEGIA DIDATTICA | ESTIMATE | Z VALUE | P VALUE |
|-------------------------|---------------------|----------|---------|-------------------|
| Competenze | Recettiva | 0.75 | 1.86 | 0.06 |
| | Numero studenti | -0.009 | -3.80 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Comportamentale | 0.86 | 4.23 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Numero studenti | -0.01 | -3.88 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Simulativa | 1.45 | 7.03 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Numero studenti | -0.008 | -3.19 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Collaborativa | 1.10 | 5.2 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Numero studenti | -0.008 | -3.13 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Esplorativa | 1.82 | 8.0 | $p < 0.001^{***}$ |
| | Numero studenti | -0.004 | -1.58 | 0.12 |
| | Metacognitiva | 0.89 | -3.07 | $p < 0.01^{**}$ |
| | Numero studenti | -0.009 | -3.4 | $p < 0.001^{***}$ |

Nota: $p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$.

RIASSUNTO

Il contributo presenta un'indagine condotta dal TLC dell'Università di Trento volta a individuare le metodologie didattiche adottate, rilevati attraverso un questionario costruito a partire dal framework delle architetture didattiche di Bonaiuti (2021). I dati hanno raccolto tali informazioni distinguendo insegnamenti nei percorsi triennali, magistrali e a ciclo unico e l'interesse ad approfondire diverse strategie didattiche. Le analisi evidenziano un uso non ancora diffuso delle strategie didattiche attive e dei metodi di valutazione formativa, sottolineandone alcune differenziazioni e andando a orientare la programmazione formativa del TLC.

Parole chiave: Analisi dei bisogni formativi; Questionario; Sviluppo dell'università; Teaching and Learning Center.

Copyright (©) 2025 Sabrina Maniero, Silvia Perzolli, Daniele Agostini, Paola Venuti, Anna Serbati

Editorial format and graphical layout: copyright (©) LED Edizioni Universitarie



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Maniero, S., Perzolli, S., Agostini, D., Venuti, P., & Serbati, A. (2025). Pratiche didattiche dei docenti: risultati di un questionario proposto all'Università di Trento [Academics' teaching practices: Results from a questionnaire at University of Trento]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 31, 131-151. <https://doi.org/10.7358/ecps-2025-031-mani>