

La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento nei contesti di istruzione superiore europei: gli Intellectual Output del progetto QUALITI

Antonella Nuzzaci¹

¹ Università degli Studi di Messina; antonella.nuzzaci@unime.it

Abstract: Il contributo si incentra sull'importanza di migliorare la qualità dell'insegnamento universitario nell'ambito del progetto internazionale ERASMUS KA2 QUALITI - Didactic QUALity Assessment for Innovation of Teaching and Learning Improvement, che ha coinvolto cinque paesi europei (Italia, Spagna, Romania, Lituania e Polonia) e che mira a sviluppare strumenti per valutare e migliorare le pratiche didattiche nelle istituzioni di istruzione superiore. Basato sugli Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education (ESG, 2015), esso affronta la necessità di rendere trasparente la qualità dell'insegnamento attraverso la raccolta di dati comparabili a livello internazionale. L'articolo descrive le principali attività di ricerca svolte nell'ambito del progetto e i tre principali Intellectual Output (IOs) sviluppati: il Teaching Quality Indicators Framework (TQIF), che introduce un sistema di indicatori innovativi per valutare la qualità dell'insegnamento; il University Teacher Profile Learning/Teaching Focused (TPLTF), che definisce un profilo di docente centrato sui processi di insegnamento-apprendimento e sulle caratteristiche dello studente; e il Methodological and Experimental Fieldbook (OER), che fornisce linee guida metodologiche per l'azione didattica, basate su precise sperimentazioni elaborate in contesto internazionale. I risultati suggeriscono un impatto positivo e sostenibile del progetto, potenzialmente replicabile in diversi contesti universitari europei per promuovere processi di insegnamento-apprendimento di elevata qualità.

Keywords: Istruzione superiore; Qualità dell'insegnamento; Formazione pedagogica dei docenti universitari; Indicatori di qualità dell'insegnamento.

1. Introduzione

Negli ultimi vent'anni, in Italia, l'avvio del Processo di Bologna (Dichiarazione di Bologna del 19 giugno 1999) e, dal 2005, le *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG), hanno fornito il quadro per l'assicurazione della qualità esterna e interna delle istituzioni di istruzione superiore e hanno indotto le Università europee a concentrarsi sempre più sulla qualità sia della ricerca sia dell'insegnamento, sebbene quest'ultimo abbia ricevuto meno attenzione rispetto alla prima. Questo cambiamento ha influenzato profondamente l'espansione e la trasformazione dell'intero sistema universitario.

Le analisi sullo stato di attuazione del Processo di Bologna (EC/EACEA/Eurydice, 2018; European Commission, 2020; European Education and Culture Executive Agency: Eurydice, 2020) e i documenti europei (Comunicato di Parigi, 2018; Yerevan Communiqué, 2015; EUA, 2010) hanno nel tempo ribadito l'importanza di raccogliere “prove” della qualità dell'insegnamento (Phillips, 2005) per elevare quest'ultimo allo stesso livello di prestigio della ricerca (Gaebel & Zhang, 2018).



Copyright: © 2024 by the authors.
Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Rispondere in maniera esaustiva al bisogno di dati attendibili, in modo trasparente e responsabile, vuol dire facilitare i processi decisionali basati sulle evidenze per valutare razionalmente lo status e le esigenze didattiche all'interno del processo di sviluppo strategico del sistema di istruzione superiore.

La letteratura ha evidenziato come i governi e le istituzioni europee abbiano dedicato sempre più attenzione alla misurazione della qualità dei risultati della ricerca, spesso a scapito dell'insegnamento, alimentando la percezione che quest'ultimo sia un'attività trascurata (SWD(2017)164, pp. 35-39). Tuttavia, negli ultimi anni le agenzie di assicurazione della qualità esterna hanno dato agli indicatori maggiore risalto nei loro processi di accreditamento (Gover & Loukkola, 2018), che hanno incluso strumenti e altri meccanismi di guida del sistema per misurare e confrontare i risultati di apprendimento raggiunti.

Attualmente, il dibattito su come garantire un insegnamento di qualità è ancora aperto (Heywood et al., 2015) e include varie prospettive, che spaziano dall'interesse per il miglioramento della didattica fino alla garanzia della sua efficacia, poiché le ricerche hanno evidenziato le conseguenti difficoltà di stabilire indicatori con cui misurarlo (Strang et al., 2016; Gaebel & Zhang, 2018). Tali prospettive riflettono le diverse concezioni di qualità didattica tra gli stakeholder e degli scopi dell'istruzione superiore (ESG 2015, p. 7): per gli studenti, riguarda principalmente l'esperienza formativa; per i genitori, la reputazione degli istituti di istruzione superiore (IIS) e l'occupabilità dei laureati; per i docenti universitari, l'intero sistema educativo con i suoi aspetti didattici, gestionali, organizzativi e culturali; per gli amministratori, la gestione dei processi; e per le parti sociali, le competenze e il valore aggiunto che gli studenti apportano al mondo del lavoro (Binod, 2013). I gruppi di stakeholder hanno prospettive diverse sugli scopi dell'istruzione superiore e, di conseguenza, su cosa costituisca un'istruzione di qualità (Gover & Loukkola, 2018, pp. 6-7).

Nel frattempo, in Italia, la questione della qualità dell'insegnamento universitario è diventata sempre più centrale nel dibattito sull'istruzione superiore, rappresentando una sfida cruciale per il miglioramento continuo. La ricerca in questa direzione è cresciuta, alimentata dal processo di democratizzazione culturale (Capano, 2015; Carbone, 2021), che ha ampliato la base sociale dell'istruzione superiore e ha offerto nuove opportunità di studio a livello globale. Tuttavia, la pandemia ha portato con sé anche ulteriori forme di regressione e alimentato inedite e antiche disfunzioni, come disagi e abbandoni, che richiedono oggi una riflessione urgente da parte delle università per affrontare tali problematiche.

Tuttavia, nonostante questi sforzi, molti istituti di istruzione superiore continuano a mostrare non sempre molto interesse per l'insegnamento rispetto alla ricerca (European Commission, 2013) e l'impegno della comunità accademica per migliorare i risultati della didattica non è ancora di certo paragonabile a quello dedicato alla ricerca, che ha assorbito gran parte delle energie del corpo docente. Per tale ragione, è ora giunto il momento di ragionare su come sviluppare un'offerta formativa di qualità e avanzare proposte culturali adeguate. Questo perché la capacità di insegnare implica quella di soddisfare istanze apprenditive complesse degli studenti, richiedendo al docente universitario di attingere e mobilitare risorse, abilità e conoscenze di diversa natura in un particolare contesto. Pertanto, per consentire ai docenti universitari di riuscire a formare i professionisti di oggi e di domani altamente qualificati, è necessario pianificare un'azione sistematica a livello istituzionale per sviluppare adeguate competenze didattiche e pedagogiche docenza universitaria.

L'obiettivo principale non può che essere quello di esplorare nuovi campi di ricerca in un'ottica di sviluppo continuo, rispondendo e, talvolta, anticipando le esigenze economiche, sociali e culturali della società.

Le indagini internazionali sottolineano in particolare come:

- la valutazione della qualità dell'insegnamento rimanga un compito complesso da svolgere;
- le classifiche internazionali più note nell'ambito dell'istruzione superiore si basino principalmente sulla ricerca come parametro del valore dell'Università, trascurando invece la qualità dell'insegnamento (Henard & Leprince-Ringuet, 2008, p. 5);
- le istituzioni non si occupino della valutazione dell'efficacia dell'insegnamento e della sua qualità (Wespel et al., 2013; Land & Gordon, 2015);
- esista una scarsa relazione (a volte completamente assente) tra le misure di qualità della ricerca e la qualità dell'insegnamento (Gibbs, 2010; Bauer & Bennett, 2003; Hattie & Marsh, 1996);
- esistano rischi significativi per la qualità dell'istruzione in quei contesti istituzionali in cui si presta troppa attenzione alla ricerca e troppo poca importanza alla progettazione didattica e alle funzioni pedagogiche dell'insegnamento (Arum & Roksa, 2011);
- esista la necessità di sostenere i docenti universitari premiando la qualità e riconoscendo l'efficacia delle attività didattiche per consentire agli studenti di avere un'esperienza di studio positiva e qualificante (Cashmore, Cane, & Cane, 2013).

In questo senso, molti documenti hanno evidenziato come la formazione pedagogica e la preparazione didattica dei docenti universitari sia ancora scarsamente considerata rispetto a quella dei docenti delle scuole primarie e secondarie, e come la loro capacità di insegnare in un contesto universitario sia stata solo recentemente riconosciuta dalla letteratura più avanzata come un'attrezzatura professionale essenziale. Questo al fine di rispondere adeguatamente alle caratteristiche emergenti di una popolazione studentesca sempre più diversificata. Infatti, uno studio del Parlamento Europeo afferma con forza l'importanza di rafforzare il ruolo e l'importanza dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle università, innalzando il livello della qualificazione nell'insegnamento attraverso azioni strategiche volte a consolidare il repertorio di competenze metodologico-didattiche dei docenti universitari. Ciò ha reso auspicabile l'avvio di una ricerca più approfondita sugli indicatori (Rauhvargers, 2013) diretti e sui descrittori di processo, comparabili a livello internazionale, che possano essere in grado di rilevare con maggiore precisione la qualità della didattica (RAC.13 - Policy Department B Structural and Cohesion Policies, Quality indicators of universities: a critical evaluation, 2015), che riguardano essenzialmente:

- le caratteristiche dell'insegnamento;
- le politiche istituzionali per il miglioramento della didattica;
- lo sviluppo professionale del personale accademico;
- gli sforzi istituzionali per migliorare lo sviluppo professionale dei docenti universitari (Nuzzaci, 2023).

Il problema della qualità dell'insegnamento è ormai, dunque, diventato un'emergenza, vista la continua diversificazione delle caratteristiche di chi accede all'istruzione superiore. Infatti, questa diversità di bisogni e di caratteristiche dei destinatari porta gli atenei a porsi l'obiettivo di migliorare la qualità dell'esperienza all'interno dei singoli contesti universitari per rispondere adeguatamente alla domanda di formazione, ormai sempre più pressante. Se, da un lato è, quindi, divenuto essenziale

ampliare e migliorare l'accesso alle opportunità educative nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, dall'altro, appare altrettanto fondamentale garantire ambienti di apprendimento positivi, appropriati e diversificati a tutti gli studenti universitari e processi formativi efficaci, guidati da un insegnamento di qualità, che utilizzi tecniche, metodologie e strumenti idonei. Infatti, l'ambizione di aumentare significativamente il numero di coloro che accedono e completano l'istruzione superiore acquista pieno significato solo se accompagnata da un'azione integrata e sinergica, in grado di garantire processi di insegnamento-apprendimento di elevata qualità, sia in termini di solidità dei percorsi formativi, sia in termini di coerenza dei profili culturali e professionali in uscita (laureati), nonché di benessere nel rispetto delle esigenze degli studenti in contesto.

2. La ricerca

Da questo retroterra nasce il Progetto internazionale ERASMUS KA2 QUALITI - Didactic QUALity Assessment for Innovation of Teaching and Learning Improvement, Cooperation for innovation and exchange of good practices KA203 - Strategic Partnerships for Higher Education, realizzato per rispondere alle esigenze sopra indicate, ma soprattutto per individuare modi e mezzi per migliorare la qualità della didattica universitaria attraverso un'azione istituzionale sistemica e integrata. Il progetto, coordinato dall'Università dell'Aquila (IT), ha coinvolto cinque paesi europei (Italia, Spagna, Romania, Lituania e Polonia), annoverando tra i suoi partner l'Universitat de Barcelona (UB), l'Università di Vilnius (LT), la Valahia University (RO), il SSW Collegium Balticum (PL), il Siuolaikiniu Didaktiku Centras (LT) e ilmiolavoro (IT).

Esso trae origine proprio da una attenta revisione della letteratura e dall'esame degli ESG (2015), che hanno fatto emergere sia la necessità di rendere trasparente la qualità dell'insegnamento e di ottenere dati attraverso indicatori di valutazione dei processi incentrati sull'insegnamento, rendendo le prestazioni misurabili e comparabili tra gli Istituzioni di Istruzione Superiore (IIS), e sia la necessità di rafforzare e migliorare l'insegnamento accademico attraverso la definizione di precisi parametri di riferimento legati a indicatori specifici in grado di misurare il livello di qualità della didattica negli IIS, consentendo l'assunzione di azioni mirate per promuovere lo sviluppo professionale del personale docente dell'istruzione superiore in termini di competenze metodologico-didattiche e pedagogiche con cui implementare pratiche didattiche centrate sullo studente. Il Progetto ha affrontato il complesso problema di fornire evidenze, in un'ottica comparativa, relative agli indicatori e ai metodi utilizzati per valutare e per migliorare la qualità dei processi e delle pratiche di insegnamento-apprendimento all'interno dei contesti e delle istituzioni di istruzione superiore europee. Nell'intento, quindi, di migliorare la qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore attraverso un'azione sistemica e una logica di integrazione tra valutazione dell'insegnamento, formazione pedagogica dei docenti universitari e processi di innovazione, la sua finalità principale era quella di consolidare e di aumentare il corpus di evidenze relative ai processi di insegnamento-apprendimento negli IIS interessati. L'intento è stato quello di misurare le performance delle politiche, dei sistemi e delle singole istituzioni partner, rilevando la crescente necessità di competenze didattiche e pedagogiche dei docenti universitari, anche in relazione alla didattica di settore, attraverso un attento monitoraggio.

In un'ottica di continuità con le raccomandazioni del Consiglio d'Europa e con l'idea di poter contare sulla disponibilità di dati comparabili, il progetto QUALITI, partendo dall'analisi dei vari documenti internazionali europei e dallo studio della letteratura scientifica, aveva individuato due macro aree di bisogno:

1) mettere in trasparenza la qualità dell'insegnamento e acquisire dati attraverso indicatori di valutazione focalizzati sulla didattica, che rendessero comparabili anche le prestazioni tra Istituti di Istruzione Superiore (IIS);

2) potenziare e valorizzare l'insegnamento accademico attraverso la definizione di parametri di riferimento, collegati a indicatori specifici, in grado di misurare i livelli di qualità dell'insegnamento negli IIS, rendendo possibili azioni mirate di supporto alla docenza.

A partire dagli ESG (2015), il progetto ha esaminato specifiche tipologie di indicatori utilizzati per misurare la qualità dell'insegnamento e la loro appropriatezza, con l'obiettivo di identificare alcuni fattori utili a promuovere la formazione e lo sviluppo professionale dei docenti universitari in termini di competenze pedagogiche e metodologico-didattiche con cui implementare pratiche centrate sullo studente e incentrate sull'insegnamento. Particolare attenzione è stata rivolta alla didattica settoriale (disciplinare) e alle diverse tipologie di attività didattiche offerte (aula, laboratorio e tirocini). L'obiettivo è quello di promuovere efficaci strutture di incentivazione e politiche delle risorse umane a livello istituzionale e di favorire la formazione e lo scambio di pratiche appropriate a livello internazionale, in particolare quelle che si concentrano sull'utilizzo di metodologie attive e strategie innovative, anche basate su approcci interdisciplinari, e finalizzate alla definizione di nuove forme di progettazione e valutazione dei curriculum. In questo senso, il progetto può essere pienamente in linea con le priorità legate allo sviluppo di dati concreti e alla promozione di una didattica di alta qualità, in quanto ha cercato di promuovere i processi di innovazione, adottando una metodologia di intervento che ha agito sui seguenti asset strategici:

- lo sviluppo di indicatori affidabili e solidi per monitorare, valutare e migliorare le pratiche di insegnamento e apprendimento e per misurare le prestazioni degli istituti di istruzione superiore, concentrandosi sul valore della loro qualità di insegnamento, al fine di sviluppare una strategia di miglioramento continuo;
- la raccolta sistematica e periodica di dati sulle variabili che influenzano la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, al fine di acquisire una banca dati che avvii un processo di individuazione di metodi, strumenti e strategie didattiche efficaci;
- la definizione di strumenti di formazione pedagogica a supporto dello sviluppo professionale continuo (corsi di formazione/aggiornamento) dei docenti universitari nell'utilizzo di metodologie innovative e approcci pedagogici scientificamente fondati, nonché di strategie didattiche centrate sulle caratteristiche degli studenti.

In tal modo, ha concretizzato le raccomandazioni dell'agenda rinnovata per l'istruzione superiore (COM(2017)247), che hanno sottolineato che le università che pongono maggiore enfasi sulla misurazione e l'evidenziazione dei risultati dell'istruzione di qualità hanno un impatto maggiore sulla capacità di "promuovere l'efficacia e l'efficienza dei sistemi di istruzione superiore", che è una delle quattro priorità strategiche per il futuro delle università.

Da un punto di vista applicativo, a partire dagli obiettivi istituzionali delle università partner del progetto, è stata dapprima svolta un'attività di autovalutazione su specifiche dimensioni che fanno riferimento a precisi standard per l'assicurazione interna della qualità (ESG, 2015), tra cui: apprendimento centrato sullo studente, insegnamento, progettazione e valutazione; personale docente; gestione delle informazioni; e indicatori chiave di prestazione.

Per quanto riguarda la qualità della didattica, le dimensioni monitorate sono state:

- la tipologia e l'adeguatezza degli indicatori utilizzati per misurare l'insegnamento di qualità;
- la promozione dello sviluppo professionale del personale docente in relazione alle competenze pedagogiche e metodologico-didattiche per implementare pratiche student-centred.

L'analisi preliminare e la meta-analisi effettuate hanno confermato la presenza delle seguenti problematiche:

- uso persistente di standard incentrati sulla ricerca come procedure per la valutazione dell'insegnamento;
- indicatori contestuali insufficienti o scarsamente validi e affidabili per la valutazione delle attività didattiche, alla luce dell'introduzione di nuove metodologie di insegnamento-apprendimento, che richiedono specifiche forme di progettazione (ambienti di e-learning, MOOC, ecc.), in relazione alla diversificazione delle caratteristiche degli studenti, e che implicano l'utilizzo di approcci didattici differenziati, multi-prospettici e individualizzati, e la differenziazione dei contesti di apprendimento offerta di istruzione (università specializzate o generaliste);
- prevalenza, nei sistemi nazionali di valutazione degli IIS partner di progetto, di indicatori indiretti di input o output (rapporto studenti/professori ordinari; % di professori di ruolo in ciascun corso di laurea; crediti ottenuti sul totale dei crediti annuali, ecc.) che: a) non consentono l'acquisizione di dati focalizzati sulla didattica; b) rendere difficile il raffronto tra gli istituti di istruzione superiore sulla base della valutazione dell'insegnamento sulla base dell'influenza di altri fattori (quali, ad esempio, le caratteristiche di ingresso della popolazione studentesca in termini di background, motivazione, ecc.); c) non consentono una misurazione accurata dell'impatto del processo educativo sulle diverse categorie di discenti (coerenza dei progressi nell'apprendimento alla luce delle diverse condizioni di partenza), che incide anche sul livello di inclusività degli istituti di istruzione superiore per quanto riguarda gli studenti appartenenti a gruppi sottorappresentati e/o svantaggiati (studenti con bisogni educativi speciali, adulti, rifugiati, ecc.). Infatti, poiché per troppo tempo la qualità dell'insegnamento è stata valutata solo sulla base di risultati ex ante, e poiché è noto che alcune caratteristiche degli studenti sono un buon predittore di risultati (ad esempio, bassi tassi di abbandono), è necessario porre maggiore enfasi sulle pratiche didattiche per poter prestare sufficiente attenzione al processo e al successo di tutti gli studenti, soprattutto le persone svantaggiate;
- indicatori di processo insufficienti, direttamente collegati alle competenze didattiche e pedagogiche dei docenti universitari;
- conoscenza limitata del livello di qualità dell'insegnamento e, di conseguenza, insufficiente attuazione di azioni strutturate per migliorare le capacità didattiche e pedagogiche dei docenti universitari.

Nello specifico, alcuni degli obiettivi perseguiti dal progetto sono stati:

- aumentare la capacità di fornire prove della qualità dell'insegnamento attraverso la raccolta integrata di dati;
- accrescere la completezza della misurazione e del riconoscimento della qualità dell'insegnamento accademico attraverso metriche valide e pertinenti per migliorare il confronto delle prestazioni didattiche tra gli IIS;

- rafforzare la capacità degli IIS di perseguire obiettivi istituzionali di miglioramento continuo della didattica, anche attraverso un sistema di riconoscimento "dimostrabile" della qualità dell'insegnamento all'interno di ciascuna istituzione (Phillips, 2005; Strang et al., 2016);
- migliorare la capacità di confrontare i risultati educativi tra gli IIS;
- rafforzare la formazione pedagogica dei docenti universitari al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento universitario.

Il progetto ha previsto anche l'implementazione di tre Intellectual Output (IOs), qui di seguito brevemente descritti (Nuzzaci, 2023):

A. Teaching Quality Indicators Framework - TQIF (IO1)

B. University Teacher Profile Learning/Teaching Focused - TPLTF (IO2)

C. Methodological and Experimental Fieldbook - OER (IO3)

Il primo si è concentrato sulla costruzione di un framework che evidenzia i principali descrittori e indicatori di processo per misurare la qualità dei processi di insegnamento/apprendimento (IO1 - TQIF). La seconda si è concentrata sulle caratteristiche del profilo del docente universitario che apprende/insegna, centrata sulle caratteristiche dello studente (TPLTF - IO2). Il terzo ha riguardato le metodologie, le tecniche, le strategie e gli strumenti che un docente universitario focalizzato sull'apprendimento/insegnamento e centrato sulle caratteristiche dello studente può utilizzare OER - Methodological Fieldbook and Experimentation (IO3), che fornisce un insieme di riferimenti e modelli di progettazione didattica per guidare la riflessione sui processi di insegnamento-apprendimento e sulle pratiche didattiche in contesti reali.

3. Metodologia

Livelli

Il progetto ha, pertanto, adottato un approccio olistico (Henard & Roseveare, 2012), operando a tre livelli interdipendenti:

- istituzionale, attraverso la creazione di un sistema di misurazione e valutazione della qualità dell'insegnamento (IO1);
- pianificazione/programmazione, attraverso lo sviluppo di un sistema di qualità per misurare e migliorare la didattica e di parametri di riferimento, che costituiscono i livelli di qualità costruiti sulla base degli indicatori sviluppati nell'IO1, per delineare il "Teaching and learning-focused teacher profile" (IO2);
- individuale, attraverso una sperimentazione diretta a validare sistemi (linee guida metodologico-didattiche) per accrescere le competenze metodologiche e pedagogiche dei docenti universitari utili a progettare e implementare pratiche didattiche centrate sullo studente.

Destinatari

Il progetto si è rivolto a tutti i membri della comunità accademica e, nello specifico, a:

- docenti universitari che prevalentemente insegnano nei corsi di laurea triennale (estesa anche ai corsi magistrali);
- studenti universitari.

Il progetto di ricerca ha previsto l'utilizzo della triangolazione metodologica, che prevede una combinazione di "metodi" (mix-method), secondo i quali la raccolta e l'analisi di dati quantitativi e qualitativi all'interno dello stesso studio sono necessarie per rispondere alla crescente complessità dei fenomeni studiati a livello internazionale, per quanto riguarda l'erogazione della didattica universitaria e l'interpretazione delle sue caratteristiche. La triangolazione sequenziale è stata utilizzata perché i risultati di un metodo erano essenziali per pianificare l'altro. Il metodo quantitativo è integrato dal metodo qualitativo (QUAN+qual) (Morse, 1991), che utilizza varie tecniche statistiche e test di analisi quantitativa e qualitativa.



Figura 1. Logo del Progetto QUALITI

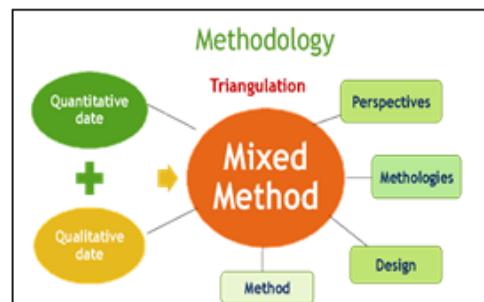


Figura 2. Metodologia impiegata (Ceswell & Plano Clark, 2007)

Design Research				
Theoretical research	Systematic Review of the literature, with which a summary of themes and problems and analyses by subgroups of factors were obtained	Meta-analysis (Processes Indicators)	Working Material (analisi di contenuto)	Intellectual Output I01 Teaching Quality Indicators Framework – TQIF (I01)
	Systematic Review of the evidence studies that gave a systemic picture of differences in results and variation in study characteristic			
	Systematic Review on students' opinions on teaching effectiveness			
Exploratory research	Students Survey	The ideal university professor	Questionnaire Student (Item analysis, correlation, Cronbach's alpha, factor analysis etc.): completely rethinking teaching functions listing the implicit characteristics of a teacher focused on the quality of teaching and centered on the characteristics of the student	Intellectual Output I02 University Teacher Profile Learning/Teaching Focused (and centered on student characteristics)
	University Professors Survey	Perception of university professors on teaching-learning processes and methodological skills	Questionnaire University Professor (Item analysis, correlation, Cronbach's alpha, factor analysis etc.): systematizing the overall picture of teacher training adequately preparing the teacher on the technical-methodological and didactic level not only training but also updating teaching skills	
	Esplorazione with privileged witnesses (professori con incarichi legati alla qualità della didattica o con expertise nella qualità della didattica, studenti avanzati e che ricoprono ruoli legati alla qualità della didattica, professori avanzati ecc.)	Specific aspects of teaching and learning quality	Semi-structured interviews (thematic and content analysis)	
	Stakeholder	Perception of the size of university teaching and the quality of teaching	Focus group (thematic and content analysis)	
Experimental research	Protocol structuring Application of the Protocol: 1) <i>Methodological skills experimentation</i> 2) <i>Methodological Lesson Model MLS</i>	Support and teaching material Relation Didactic communication Management and organization of teaching	Single group experimentation: the group on which the ordinary factor and the experimental factor are applied is the same. 1) <i>Methodological skills experimentation tools:</i> - Training and teaching experience - Self-perceived methodological skills - Teaching attitude - Test-Post test Independent variable: Pedagogical training of university professors 2) <i>Experimentation tools for the MLS Model Lesson:</i> - Previous experience - Test-post test - Perception - Satisfaction Independent variable: MLS Lesson Model	Intellectual Output: I03 OER – Methodological Fieldbook
	a) Training of university teachers (use of indicators) b) Lesson design (effectiveness)	Evaluation and Assessment		

La ricerca ha, quindi, attinto ai potenziali punti di forza dei metodi sia qualitativi sia quantitativi, consentendo ai partner, nei diversi contesti europei, di esplorare le diverse prospettive adottate, di scoprire le relazioni che intercorrono tra i diversi livelli del sistema e di rispondere alle diverse domande di ricerca, sforzandosi, al contempo, di garantire qualità, eticità e correttezza nella conduzione delle attività attraverso le definizione di rigorosi protocolli e attenzione per gli stakeholder interessati, interni ed esterni.

È stata adottata una triangolazione metodologica, che ha combinato metodi diversi (mix-method) per la raccolta e l'analisi di dati quantitativi e qualitativi all'interno dello stesso studio, anche avvalendosi di strumenti come il “Working Material”, per

rispondere alla complessità della gestione dei dati riguardanti i fenomeni studiati a livello internazionale, soprattutto quelli relativi all'erogazione della didattica universitaria e all'interpretazione delle sue caratteristiche. Il metodo quantitativo è stato integrato progressivamente da quello qualitativo (QUAN+qual) (Morse, 1991), utilizzando varie tecniche statistiche e test di analisi quantitativa e qualitativa. La triangolazione è stata, pertanto, di tipo sequenziale poiché i risultati di un metodo sono stati essenziali per pianificare l'altro. I dati sono stati, dunque, raccolti e analizzati con metodi diversi e coniugati all'interno dello stesso paradigma.

1. *Ricerca teorica*: raccolta di dati secondari quantitativi-qualitativi, utilizzando tecniche miste e analisi dei contenuti, per identificare come viene misurata la qualità dell'insegnamento e per identificare i tipi di indicatori in uso per misurare i processi di insegnamento-apprendimento. In tal senso, sono state svolte:

- una revisione sistematica della letteratura, con cui si è ottenuto un quadro riassuntivo di temi e problemi e analisi per sottogruppi di fattori;
- che ha portato a una sintesi di temi e problemi e ad analisi per sottogruppi di fattori;
- una metanalisi degli studi di evidenza, che ha fornito un quadro sistemico delle differenze nei risultati e della variazione delle caratteristiche degli studi rispetto agli indicatori di processo;
- una revisione sistematica delle opinioni degli studenti sull'efficacia dell'insegnamento.

2. *Una ricerca di tipo esplorativo*: formulazione di ipotesi guida su possibili fattori causali e su possibili fattori estranei alla qualità dell'insegnamento. In questo senso sono state effettuate le seguenti esplorazioni:

- una indagine sugli studenti nei cinque Paesi europei interessati dalla quale si è ricostruito il profilo del professore ideale (circa 10.000 tra try out e somministrazione dello strumento);
- indagine sui professori universitari per comprendere la loro percezione in merito ai processi di insegnamento-apprendimento e alle competenze metodologico-didattiche (circa 1400 più il try out di circa 100);
- interviste a docenti esperti o che svolgono precise funzioni di responsabilità in merito alla didattica o alla qualità della didattica per comprendere specifici tipi di expertise (44 docenti esperti nella didattica);
- interviste agli studenti per rispondere ad alcune questioni emergenti in fase di indagine (interviste a studenti e a studenti esperti che ricoprono funzioni di rappresentanza all'interno dei corsi di studio (circa 80 studenti);
- focus group con stakeholder esterni per comprendere il loro punto di vista sui processi di insegnamento-apprendimento, sulla funzione didattica del docente universitario e su elementi di qualità della didattica universitaria (circa 15 focus group nei diversi Paesi coinvolti).

3. *Una ricerca di tipo sperimentale*: l'attività sperimentale si è incentrata sulle competenze metodologico-didattiche del docente universitario, ovvero sulla progettazione, sulla valutazione, sulla comunicazione, sulla relazione e sulla gestione, sull'organizzazione e sul supporto didattico (Gibbs, 2010), con focus diversi nei diversi Paesi delle istituzioni partner. Si è partiti dalla costruzione del sistema di indicatori diretti e di processo per il monitoraggio, la valutazione e il miglioramento delle pratiche di insegnamento e apprendimento e la raccolta sistematica e regolare di

dati (TQIF - IO1) e del profilo di un docente focalizzato sui processi di insegnamento-apprendimento e centrato sulle caratteristiche dello studente - TPLTF (IO2) (attraverso l'uso di benchmark e livelli qualitativi di performance) per arrivare a delineare l'POER - Methodological Fieldbook (Linee guida metodologiche per il docente focalizzato sull'apprendimento e l'insegnamento), su cui si sono incentrate le diverse sperimentazioni.

Da queste attività sono discesi gli Intellectual Output (IOs) del progetto, come qui di seguito descritti.

A. Teaching Quality Indicators Framework - TQIF (IO1)

La prima fase della ricerca ha previsto la definizione di un sistema di indicatori diretti, di processo e di riferimento per la valutazione della qualità dell'insegnamento accademico innovativo rispetto a quelli comunemente utilizzati, nonché di indicatori indiretti - sia in entrata sia in uscita - volti a rafforzare la possibilità di effettuare confronti tra IIS. Si è trattato di un'innovazione sostanziale importante concernente la costruzione di indicatori per il monitoraggio, la valutazione e il miglioramento delle pratiche di insegnamento e apprendimento e la raccolta sistematica e regolare di dati su problemi che incidono sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Non essendo possibile presentare tutti i risultati della ricerca, ci limiteremo qui a riassumere alcuni aspetti dominanti e fattori di convergenza, fornendo alcuni esempi di tali IOs. Per gli indicatori diretti e di processo, si riporta qui di seguito a titolo esemplificativo una parte del corpus del TQIF (IO1).

Teaching Quality Indicators Framework – TQIF (IO1)

Level	Input	Process	Output
Institutional	- Access for teachers to training services - Access for teachers to teaching support services, including those for students with special or specific needs - Student categories - Presence of resources, supports or pedagogical and didactic materials to support teaching processes - Educational environments based on the use of technologies, IT structures and educational services - Awarding awards for quality teaching - Presence of models for analysing the characteristics and background of teaching staff, including qualifications and experience - Active links with the external academic community to support the quality of teaching and teaching - Recruitment models training, development and evaluation - Presence of recruitment criteria also based on teaching - Presence of criteria for assessing the quality of teaching on the basis of defined indicators - Presence of levels of didactic qualification of the teaching staff, also in terms of experience in the design and management of the evaluation - Existence of facilities or centres for the development of teaching and learning - Forms of recognition of the teaching experience of teaching staff - Institutional funding for the evaluation processes of the quality of teaching and teaching - Institutional funding for the allocation of resources in the identification of strategies related to educational innovation - Funding/resources for learning monitoring and evaluation courses - Funding/resources allocated to courses designed for teaching and to support learning and forms of student involvement - Forms of certification of university teaching - Academic meetings, conferences and seminars on teaching and learning - Presence of consistent leadership	- Adoption of evidence-based approaches to evaluation policies - Alignment between institutional policies to improve teaching practices and activities to promote the latter at Faculty, Department and Study Programme level - Adoption of improvement approaches to design, evaluation and educational planning - Systematic reporting cycles of data and teacher involvement plans in teaching - Collaborations and international projects aimed at improving the quality of teaching - Presence of criteria and processes for teacher training - Presence of criteria and tests required to demonstrate the level and quality of teaching services (e.g. peer review, feedback from colleagues, etc.) - Availability and accessibility to teaching and learning resources (articles, teaching materials, etc.) - Disbursement of ad hoc funds for teachers interested in increasing teaching preparation, also in a disciplinary sense - Provision of grants and funding of targeted initiatives to support teaching for teaching staff - Forms of skills assessments and certification of university teaching - Commitment to the development of a formative assessment by the University/Faculty/Department/Degree Course - Provision of activities for teachers to support the development of the professional learning community on the quality of teaching inside and outside the institution and at local, national and international level - Provision of professional development programmes (didactic communication, inclusiveness etc.) for all teaching staff - Provision of training and teaching qualification programmes - Provision of professional development programs that include understanding what constitutes the instructional commitment and how it can be developed - Provision of services and support of teachers' teaching needs regarding teaching-learning processes and teaching quality - Provision of professional development of teachers in a didactic sense based on the classification and review of evaluation processes - Provision of professional development for teaching staff in different teaching functions (tutor, supervisor etc.) - Academic meetings, conferences and seminars on teaching and learning - Identification of incentives to promote teachers' engagement in teaching - Organization of initiatives for all academic staff to understand how to develop positive learning experiences and create conducive learning conditions for all students - Organization of initiatives for all academic staff aimed at involving students in educational choices - Organization of training courses that help teachers to perform teaching roles and functions - Participation in the construction of policies, processes and practices for evaluation and self-evaluation of teaching quality - Participation in the construction of quality assurance policies, processes and practices established and implemented by the individual bodies within the institution - Plan for the development of pedagogical and didactic competences at university level - Policies and processes linking criteria to review of educational performance, career, access to resources, etc. - Policies on teacher training for incoming and outgoing staff - Development policies to support teaching and learning and presence of counselling centres - Evaluation policies addressing pedagogical and didactic issues - Teaching policies and development strategies related to teaching and learning - Policies and practices of rewards for educational improvement - Curriculum Design and Planning Training Policies	- Number of trained staff - Number/percentage of staff continuing training after initial training - Percentage of funding dedicated to teacher training - Number of staff participating in training and professional development programs at University, Faculty, Department and Programme level - Number/percentage of staff completing teaching quality training programmes - Rates of drop-out, progression and completion of pedagogical and didactic training courses - Requests for financial support for teaching - Percentage of staff participating in training by subject groups and characteristics mapped by academic position levels - Maintenance of training, career progression by characteristics of the staff according to the teaching qualification - Rate of retention of teachers to educational programs by academic position - Teaching qualification levels by academic position - Trend and success data (completion of teachers' paths for relevant characteristics, etc.) - Transition rate from the point of view of the degree and level of methodological-didactic skills - Number and type of incoming and in-service training courses, by type of staff and by academic position - Number and type of appeals related to issues concerning the teacher's methodological competences (design, evaluation, report, etc.) - Number of teachers using teaching support services - Teacher progression rates for further pathways with higher degrees of teaching expertise - Number of teachers participating in organized initiatives on educational issues - Participation in the number and type of teachers' appeals relating to issues of evaluation and monitoring of learning - Number and type of training paths related to assessment and learning monitoring issues - Number of staff attendance at programs and workshops on teaching quality - Degree and level of pedagogical and didactic competences

	• Presence of training methods that define the teaching performance of teachers • Models for the recognition of teaching performance of professors at University, Faculty/Department level • Teaching policies and strategies related to teaching and learning • Policies and reward practices for educational improvement and innovation processes • Presence of harmonization policies between teaching and research • Presence of teaching and learning resources (access to journals, materials, etc.) • Presence of roles, functions, regulations • Presence of support services and teaching consulting centers • Forms of pedagogical and didactic qualification of teaching staff • Resources allocated to teachers committed to quality teaching and learning • Resources for the pedagogical and didactic training of incoming and continuing education staff • Structures that allow you to experiment with innovations • Structures and resources to promote commitment to teaching quality (specialised library, online resources, meeting spaces, information and communication tools for staff and students, etc.)	• Use of up-to-date teaching practices from a methodological-didactic point of view to motivate student involvement • Use of teaching practices based on active teaching that employ learner-centred approaches • Use of communication methods and information resources to provide specific support on the quality of teaching, teaching regulations, teaching management and organization, etc. • Teaching quality assurance policy processes and practices established and implemented throughout the university • Educational experimentation projects • Promotion of processes of harmonization between teaching and research functions • Systematic review of assessment methods and techniques to assess the achievement of objectives and measure learning outcomes in specific disciplines • Systematic review of teaching and assessment practices against precise learning standards (using internal and external reviews) • Review, by groups of disciplines, of assessment tools to measure learning outcomes • Awards for virtuous teaching practices • Systems to monitor the progression, completion and educational qualification of teachers by group and academic position in training paths • Active strategies to attract or retain teaching staff with high educational expertise from different contexts • Active strategies to attract teachers towards pedagogical and didactic training • Active strategies for working with groups of teachers aimed at addressing specific educational needs • Development of educational environments based on the use of technologies, IT structures and services • Development of criteria for teaching quality • Development of reliable indicators and evaluation descriptors, developed and validated within the institution and by external experts in teaching the discipline • Development of certification systems for pedagogical and teaching competences • Development of structures or centres for the development of teaching-learning processes and for didactic innovation processes	
Programming	• Educational reward opportunities • Staff with teaching and leadership opportunities • Positions, levels and teaching workloads of teaching staff monitored and managed • Characteristics of teachers by study program • Resource/student reports • Staff workload • Mentoring support programs offered within the department for staff and students • Resources earmarked for evaluation • Resource to student ratio • Staff workload • Staff qualifications/experience • Guidance programs for staff support and available opportunities. • Relationships job opportunities integrated	• Presence of supervisors trained on criteria and development of staff performance, career planning relevant to the discipline and organizational unit, liaison with institutional requirements • Performance management policies and practices related to institutional policies • Evidence of monitored policies and actively supported staff to participate/participate in programmes, further studies, development • Implementation of policies on evidence of teaching quality (peer review, student feedback) • Active monitoring and support for the review and development of teachers' teaching performance • Provision of support and training for session faculty and their supervisors • Provision of educational consultancy services for teaching staff • Development and revision of the curriculum that takes into account the variety of students' learning conditions and the variability of their characteristics for the enhancement of different perspectives and contributions • External review of disciplinary teaching, curricular path • Presence of teaching staff trained on how to carry out the construction of the curriculum and aware of how to build a plan and a course of study and on the use of teaching tools (compilation of the Syllabus, use of the didactic lexicon, etc.) • Consultancy for the drafting of teaching planning documents, work and study plans, etc., study consultancy • Percentage of trends of the diversity characteristics of the teaching qualification of teaching staff over time • Maintenance of the preparation of teaching staff according to the characteristics and academic positioning	• Number/percentage of staff with teaching qualifications • Number of faculty members participating in training peer programme/int. • Number of teachers for academic positions who are available to hold institutional positions of a didactic type • Teacher participation rates in educational initiatives • Teachers' results in training by areas • Faculty retention rates by discipline taught, by academic grade placement, by area, and by years of teaching • Teacher drop-out rates • Rates of performance in the institution
		• Adoption of evidence-based assessment practices • Commitment to formative or learning-oriented assessment • Integrated assessment in didactic planning, departmental review and teaching practices processes • Established services and facilities that recognize different groups of teachers and their educational needs and interests • Consolidated systems to identify "risky" teaching practices • Consolidated systems to identify "at risk" students and to interact profitably with them through forms of early monitoring, counseling, learning support, etc. • Time spent by teachers learning methodologies, techniques, etc. to improve teaching • Curricular programs and practices to support and improve teachers' commitment to teaching quality • Recognition of the contributions made by teaching staff in improving student engagement and increasing learning opportunities • Enhancement of teaching within a course or a Faculty / Department • Promoting the balance between teaching and learning performance and research performance • Hiring experts to assist teachers at the educational level • Design-aligned evaluation • With course learning outcomes • Research-inspired teaching • Promotion of project-based teaching • Promotion of multidisciplinary research and graduate programs • Organization of open discussion groups with students and the academic community on teaching, the study of techniques and so on. • Organization of graduation seminars, workshops and certification programs • Invitations to expert speakers • Presence of representatives of the professional communities • Peer and group assessment in class, promotion of presentations, brainstorming, group work, and so on. • Processes for many people to provide feedback • Processes for continuous curriculum improvement that include faculty and students	
Individual	• Pedagogical and didactic qualification paths • Participation in initial and in-service training plans • Annual review of didactic planning • Review the teaching experience to actively identify new teaching strategies and new solutions • Development of relevant and appropriate teaching skills • Engagement in learning communities focused on teaching • Career plan development with supervisor and opportunities for experience and professional development activities • Features of students' background • Staff qualifications/experience • Features of students' background • Staff workload • Explicit statements on learning outcomes	• Participation and development of individual plans for comparison with colleagues • Development of research groups in the field of teaching the discipline • Actively monitoring and evaluating the development of teaching qualities • Responses to the evaluation of the students of the course on the characteristics of the teaching provided • I develop the curriculum through the introduction of new resources • Participation in training: didactic contents, teaching strategies, materials, evaluation tasks • Flexible curriculum design, such as presentation methods, pace, level, and type of assessment tasks • Mentoring colleagues • Actively responding to specific needs for diversity and equity • Activate didactic alignment processes in lesson plans with reference to different disciplines and different learning objectives • Clear communication with students about expectations, criteria and standards • Use of a variety of assessment techniques, methods and tools, as well as types and modalities also taking into account the different categories of students • Plan evaluation moments to systematically verify the achievement of learning objectives and evaluate the results on specific disciplines • Providing specific, continuous and timely feedback to encourage student learning • Review of the design, delivery, management and feedback component of teaching and evaluation activities and their integration into the curricular approach • Periodic review of disciplinary descriptors (and course and discipline objectives)	• Number of peer review responses and faculty feedback on training quality relevant to academic position • Attendance of teachers in training programmes • Teacher learning outcomes • Faculty retention rates • Rates of drop-out and attendance at teacher training courses • Progression rates by disciplines and programmes
	• Linked to assessment requirements • Staff qualifications/experience • Recruitment of didactically competent staff and enhancing teaching in the staff recruitment phase • Allocation of funds for educational innovation	• Commitment to professional development on assessment, its criteria and tools • Review of practices that facilitate student involvement in their learning • Development of teaching strategies and practices to promote and support student engagement that recognizes students from different backgrounds • Information for students about the academic tasks to be fulfilled • Provision of students available and contact details to be heard or received • Integration of teaching work into student experiences • Connection of teaching activity to reality and social needs • Connection of teaching to professional needs • Adequate assessment of student learning outcomes • Illustration of assessment criteria to students • Organization of discussion groups with students of the progress of the course • Promotion of peer review teaching • Promotion and management of initiatives and projects aimed at improving teaching and learning • Promotion of discussions, meetings and meetings on best teaching practices and innovative methodologies • Planning of teaching development activities such as in-service training of teachers • I help teachers balance research and teaching • I help teachers manage teaching loads • Support for innovative pedagogy • Stimulation and motivation of best teaching practices • Granting sabbaticals to those who have demonstrated excellence in teaching and have a development plan • Development of valid assessment tools to measure effective lessons • Involvement of members of the University, Faculty, Department in the accreditation process of their courses • Construction of networks and paths of didactic professionalization • Assumption of commitments and effective management of tasks and responsibilities of didactic coordination or teaching support • Performance of tutor and facilitator functions for newly hired colleagues • Creation and use of tools for sharing good teaching practices • Attention to educational situations in the course of lessons or other activities • Commitment to participation in projects concerning teaching • Participation in the production and documentation of valuable teaching materials • Actively participation in research-action initiatives and methodological and didactic experimentation • Use of ICT and innovative teaching methodologies effectively both in teaching the discipline • Use of evaluation tools especially for training purposes • Management of the educational relationship and its problems • Active participation in the elaboration of the training offer • Innovation of didactic action thanks to study and self-training activities	

B. University Teacher Profile Learning/Teaching Focused - TPLTF (IO2)

Ha previsto la creazione di un profilo di docente “focalizzato sui processi di insegnamento-apprendimento e centrato sulle caratteristiche dello studente” con parametri di riferimento e livelli di performance qualitativa, attraverso la definizione di uno strumento volto a sviluppare un percorso innovativo e a promuovere l'acquisizione di evidenze sulla qualità della didattica, nel tentativo di garantire all'insegnamento universitario lo stesso “status” della ricerca (Gaebel & Zhang, 2018).

In questa seconda fase, il profilo TPLTF (IO2) è stato ricavato dal sistema TQIF (IO1) e dalle diverse esplorazioni condotte in ambito internazionale sugli studenti, sui docenti e sugli stakeholder e sulle figure esperte. Possiamo esemplificare i risultati riportando come gli studenti descrivano accuratamente il profilo del docente universitario ideale/reale in termini di caratteristiche sia professionali sia personali (amichevole, affidabile, corretto, etico e desideroso di comprenderli, ma anche in grado di comunicare chiaramente con loro, costruire relazioni positive e creare contesti di apprendimento e ambienti di classe solidali e accoglienti), ritenendo che quello “ideale” debba essere in grado di progettare e valutare correttamente, considerando le esigenze degli studenti, utilizzando strumenti e metodi appropriati per rilevare l'apprendimento, ma anche portando in aula le istanze della società civile, del mondo professionale e del territorio e della ricerca, utilizzando metodologie attive, appropriate e innovative. Nella percezione dei docenti, i professori più efficaci sono quelli che sono in grado di: identificare i bisogni dei loro studenti, di supportarli quando vi è bisogno, di stimolare e accrescere la loro motivazione, di utilizzare strategie di insegnamento diversificate adattate alle loro esigenze e alle loro caratteristiche, di pianificare e valutare adeguatamente le attività, di comunicare e incoraggiare gli studenti ad essere ottimisti riguardo le proprie capacità (Shukrie, 2011) (convergenza tra studenti e docenti). Docenti e stakeholder hanno sottolineato che la capacità di insegnare presupponga l'utilizzo di approcci innovativi e richieda una gamma estesa di competenze metodologiche che enucleano in modo preciso, come, ad esempio, l'utilizzo di tecniche, strumenti e strategie diverse in base alle risorse disponibili, l'uso corretto delle tecnologie didattiche, la creazione di ambienti interattivi e di supporto, l'uso di principi di apprendimento e metodologie attive, la capacità di produrre un costante scambio di informazioni, ma soprattutto di mettere al centro delle attività lo studente e di renderlo partecipe coinvolgendolo dentro e fuori dell'aula. Essi mettono al primo posto funzioni didattiche come la progettazione, la relazione, la comunicazione, la valutazione, l'organizzazione e il supporto/tutorato, e non solo in senso generale, perché enucleano aspetti specifici e chiari. Docenti e stakeholder ribadiscono l'importanza che i professori universitari ricevano una formazione pedagogica specifica per garantire la realizzazione di una didattica basata su approcci e metodologie didattiche attive, interattive e collaborative, tecniche di gestione della classe, orientamento e supporto all'apprendimento in contesti diversi, e di poter contare su possibili aree di sviluppo professionale riguardanti l'aggiornamento dei contenuti disciplinari.

C. Methodological and Experimental Fieldbook - OER (IO3)

Ha previsto lo sviluppo di linee guida metodologiche per la definizione di un quadro operativo volto ad orientare l'azione del docente verso i processi di insegnamento-apprendimento e la centralità delle caratteristiche dello studente, a partire dagli esiti delle sperimentazioni realizzate dai diversi partner di progetto. In questa terza fase della ricerca, è stato innanzitutto strutturato un protocollo sperimentale impiegato in tutte le istituzioni partner, tale da garantire la descrizione

accurata dell'attività sperimentale e la correttezza delle sue procedure.

In questa direzione, è stata elaborata la sperimentazione qui di seguito descritta, che si è incentrata sulle competenze metodologiche del docente universitario e che ha portato alla elaborazione dell'Intellectual Output OER (IO3).

4. Ricerca sperimentale

L'attività sperimentale ha riguardato sia i docenti sia gli studenti universitari. Tuttavia, in questa sede, per motivi di spazio, ci riferiremo esclusivamente alla sperimentazione centrale condotta dal partner coordinatore.

La sperimentazione si è incentrata sulle competenze metodologiche del docente universitario, ovvero progettazione, valutazione, comunicazione, relazione, gestione, organizzazione e supporto alla didattica, e sugli aspetti connotanti l'insegnamento e l'apprendimento, che sono stati anche oggetto di precisi incontri di formazione diretti ai docenti universitari dell'Università dell'Aquila (UNIVAQ). Pertanto, la sperimentazione ha previsto un'attività rivolta ai docenti, in cui sono stati realizzati incontri ad hoc e di confronto tra i partecipanti su tematiche diverse relative all'instructional design, e un'attività rivolta agli studenti. In generale, la formazione pedagogica dei docenti universitari era diretta a supportare lo sviluppo di una visione didattica in tutti i partecipanti, di approcci legati ai processi di insegnamento-apprendimento e di utili strumenti anche per approfondire questioni riguardanti la gestione e l'organizzazione dell'insegnamento, aiutarli a rivedere idee sbagliate dell'insegnamento e dell'apprendimento sia prima sia dopo la formazione. Questa prima formazione ha interessato una sperimentazione che non è qui oggetto di descrizione.

Tale formazione è stata preceduta dalla produzione dei primi due IOs (TQIF – IO1 e TPLTF - IO2).

L'approccio sperimentale ha comportato una significativa innovazione, a partire dalla costruzione di indicatori per il monitoraggio, la valutazione e il miglioramento delle pratiche di insegnamento e apprendimento (REC.13; Tema B-2015) e la raccolta sistematica e regolare di dati (REC.13; l'High-Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2014), al fine di poter delineare un profilo di docente universitario focalizzato sui processi di insegnamento-apprendimento e incentrato sulle caratteristiche degli studenti, utilizzando benchmark e livelli di performance qualitativa. È all'interno di questo ragionamento che si è sviluppato l'esperimento, diretto a validare un modello di lezione con formato MLS.

Sulla base del TQIF (IO1) e del TPLTF (IO2) è stato elaborato il disegno sperimentale relativo alle competenze metodologico-didattiche del docente universitario.

In primo luogo, nella prima fase, è stato sviluppato un protocollo che, a partire dagli indicatori selezionati (TQIF), è servito come base partner per condurre tutte le attività di sperimentazione relative alle competenze metodologiche in tutte le IIS dei Paesi partner interessati, come qui di seguito indicato.

Protocollo sperimentale

È stato elaborato un protocollo sperimentale che ha previsto le seguenti componenti sulla base degli indicatori di processo selezionati (TQIF) individuati da tutti gli IIS Partner, che ha riguardato:

- definizione di criteri e livelli di qualità
- strutturazione del protocollo
- applicazione del protocollo
- raccolta delle opinioni degli studenti sulla sua efficacia

A. Criteri e livelli di qualità (tabella 1)

Criteri	Misurazione/Strumenti	Livelli	Evidenze	Documentazione

B. Protocollo (struttura generale)

Struttura del protocollo

- Introduzione
- Definizione dei criteri e dei livelli
- Indicazione degli elementi essenziali (comunicazione, relazione, ecc.)
- Utilizzo di questi elementi nel contesto didattico (lezione)
- Contesto di utilizzo
- Trasferibilità ad altri contesti
- Sostenibilità del protocollo
- Valutazione dell'efficacia (processi e strumenti): esempi

C. Applicazione del Protocollo (raccolta delle opinioni degli studenti sulla sua efficacia)

Realizzazione

- Obiettivi
- Destinatari diretti: docenti universitari (numero di docenti che hanno fatto parte della sperimentazione)
- Beneficiari (numero di studenti)
- Disciplina/e: tipo di insegnamento e settore di riferimento
- Modalità di gestione del protocollo
- Fasi
- Finestra di prova: temporizzazione
- Strumenti utilizzati
- Risultati
- Documentazione (materiale grafico, materiale fotografico, ecc.)

Nella fase successiva tutti gli IIS partner si sono concentrati sulla costruzione di una sperimentazione che andasse ad indagare l'efficacia di una specifica competenza metodologica, mentre il partner coordinatore aveva il compito di coniugare i diversi esiti raggiunti dalle altre istituzioni riguardanti le competenze metodologiche chiave all'interno di un preciso design di lezione, come indicato nella tabella che segue.

	Sperimentazione						
TQIF	Competenze metodologiche	IT	IT	ES	RO	LT	PL
Profilo universitario Apprendimento/ Concentrati sull'insegnamento	Definizione dei criteri e dei livelli di qualità	Indicatori	Indicatori	Indicatori	Indicatori	Indicatori	Indicatori
OER	Strutturazione del protocollo Applicazione del protocollo	a) Formazione dei docenti universitari (uso di indicatori) b) Progettazione della lezione (efficacia)	Valutazione e Assessment	Supporto e materiale didattico	Relazione	Comunicazione didattica	Gestione e organizzazione didattica

IT = L'Università degli Studi dell'Aquila e il mio lavoro

ES = Università di Barcellona

RO = Università di Wallahia

LI = Università di Vilnius e Centro di Didattica Susolaikiniu

PL = SSW Collegium Balticum

La descrizione che segue fa riferimento appunto esclusivamente ad una delle attività di ricerca realizzate dal partner coordinatore (Nuzzaci & Continenza, 2023; Continenza & Nuzzaci, 2023), che concerne proprio l'interazione tra le diverse competenze metodologiche studiate e coniugate all'interno di un formato di lezione sviluppata secondo un approccio di Micro-teaching Lesson Study (MLS) (Nuzzaci & Bandiera, 2018), basato su un processo di allineamento interno ed elaborato in funzione delle caratteristiche della disciplina insegnata e che si situa nel solco di modelli di design consolidati (vedi ad esempio, Fernandez, 2012). Pertanto, è stato preparato, condiviso e presentato un modello di lezione, sviluppato in base alle caratteristiche della disciplina insegnata e fondato su un processo di allineamento interno, che ha incluso al suo interno tutti i descrittori identificati dai partner.

L'esperimento in oggetto ha potuto così contare su uno specifico approccio progettuale didattico, basato su un processo di allineamento interno, a partire dalla definizione di alcuni pre-indicatori di concetti che fungessero da indicatori guida per garantire la comprensione da parte degli studenti di ciò che veniva insegnato e il loro successo formativo. La progettazione ha comportato la costruzione di piani didattici in diversi ambiti disciplinari (umanistico, scientifico, tecnico), che si sono innestati nel modulo didattico come parti integranti di uno specifico approccio progettuale didattico, organizzato gerarchicamente, che ha incorporato la dimensione multidimensionale dell'insegnamento e dell'apprendimento dovuta alle diverse modalità di "insegnamento", alle diverse strategie didattiche e alle forme di strutturazione delle unità e dei segmenti didattici (Nuzzaci et al., 2021).

Ciò al fine di valorizzare il consolidato background di ricerca nazionale e internazionale sulle pratiche didattiche, che ha il merito di focalizzare maggiormente la preparazione professionale dei docenti sull'attuazione di efficaci azioni per assicurare l'apprendimento (Taylor & Colet, 2010), a partire dal background culturale ed esperienziale dei docenti universitari interessati: imparare a insegnare decostruendo e ricomponendo una pratica, lavorando sulla relazione tra competenze e disponibilità ad imparare ad insegnare, e sulla relazione tra sviluppo di routine e costruzione di abilità adattive (Nuzzaci, 2009).

In questo senso, la sperimentazione ha riguardato il piano delle lezioni con

riferimento a uno specifico modello di progettazione didattica e ai livelli e gradi di competenze e conoscenze relative alle tassonomie più accreditate. A partire dall'utilizzo di strategie micro-didattiche, sono stati sviluppati alcuni piani di lezione che si concentrano sulla natura di stimoli ad alto valore motivazionale, prestando particolare attenzione a fattori quali il significato, la rilevanza, l'interesse e a elementi quali la varietà e la variabilità didattica, nonché quelli riconducibili all'engagement socio-emotivo legato alla motivazione, all'appartenenza, all'adattabilità e alla sicurezza (Nuzzaci & Continenza, 2023; Continenza & Nuzzaci, 2023). Sulla base dell'analisi di modelli didattici documentati in letteratura e dello studio di contesti educativi complessi, caratterizzati da un'elevata diversità delle caratteristiche degli apprendenti e da un'estrema variabilità dei contesti educativi e delle condizioni di apprendimento, gli esperimenti si sono concentrati principalmente sull'analisi dei processi di pianificazione delle lezioni e dei loro risultati, per cercare di aumentare le competenze di micro-progettazione degli insegnanti e per supportare i loro processi decisionali situazionali.

Ipotesi

Per ogni lezione è stata testata la seguente ipotesi; se la valutazione sulle stesse unità statistiche fosse diversa dopo l'attivazione del fattore di trattamento (MLS).

Sono stati effettuati controlli statistici approfonditi anche rispetto alla percezione e al grado di soddisfazione. Si riporta qui di seguito il test principale, che si è rivelato significativo per tutte le lezioni svolte nelle diverse aree disciplinari.

Disegno della sperimentazione

È stato impiegato un disegno di ricerca a gruppo pre-sperimentale unico, dove il campione è stato sottoposto a due trattamenti (quello ordinario e quello sperimentale) per verificare l'ipotesi relativa alla ricaduta del formato della lezione (MLS) sull'apprendimento degli studenti. Il trattamento sperimentale è stato proposto all'interno di un modulo di insegnamento (approccio ordinario), come segmento di quest'ultimo, svolto in un certo periodo di tempo. I cambiamenti nelle conoscenze e nelle abilità acquisite sono stati misurati mediante test-post-test.

Il design ha riguardato la costruzione di un piano di lezione, innestato nella routine di lezioni del modulo di insegnamento erogato dal docente, come parte integrante di un approccio alla progettazione didattica, gerarchicamente organizzato, che ha incorporato la dimensione multidimensionale dell'insegnamento e dell'apprendimento, riconducibile a un diverso modo di "fare lezione".

È stato misurato il livello di partenza degli studenti, prova intermedia, che ha rilevato il livello raggiunto dai discenti con il metodo ordinario e che costituiva anche la prova iniziale per l'applicazione del fattore sperimentale e somministrata la prova finale, la quale ha rilevato il livello di conoscenze ed abilità complessivamente raggiunto dagli studenti e quello di efficacia, corredato dal grado di percezione e di soddisfazione per l'esperienza. Questa attività è stata replicata per discipline di: area umanistica, area scientifica e area tecnica.

Disegno sperimentale

- ✓ *Scelta del campione* partecipanti lezioni curriculari Corsi di laurea triennali per aree variabili caratteristiche demografiche, età, ecc.)
- ✓ *Pre-test*: misurare il livello di conoscenza iniziale dei partecipanti prima dell'intervento.
- ✓ *Somministrazione altri strumenti* esperienza pregressa, percezione, soddisfazione per le lezioni
- ✓ *Introduzione del modello di lezione* Formato MLS modello di lezione introdotto su modulo di insegnamento
- ✓ *Post-test*: valutare il livello di apprendimento dei partecipanti dopo aver partecipato al nuovo modello di lezione.
- ✓ *Somministrazione altri strumenti* esperienza pregressa, percezione, soddisfazione per le lezioni
- ✓ *Analisi dei dati* confrontare i risultati del pretest e del posttest per valutare l'efficacia del modello di lezione nell'incrementare i risultati di apprendimento.
- ✓ *Considerare variabili intervenienti* è stato tenuto conto dei fattori esterni che avrebbero potuto influenzare i risultati di apprendimento, come per esempio l'impegno degli studenti ecc.
- ✓ *Interpretare i risultati* analizzare i dati raccolti e trarre conclusioni sull'efficacia del modello di lezione nel migliorare i risultati di apprendimento.

La scelta è ricaduta su un modello sperimentale a gruppo unico, che è un tipo di disegno sperimentale in cui viene utilizzato un unico gruppo di partecipanti che riceve un trattamento sperimentale o intervento e dove i risultati vengono confrontati con i dati precedenti o con un gruppo di controllo storico per determinare l'efficacia del trattamento, non avendo, il team di ricerca, potuto contare su un gruppo di controllo contemporaneo; il che ovviamente limita la validità interna dello studio in quanto non è possibile eliminare le variabili estranee che potrebbero influenzare i risultati, ma può considerarsi molto utile in studi pilota come quello presente.

Il formato Micro-teaching Lesson Study (MLS) (Nuzzaci 2018) si è imperniato sulla capacità del docente universitario di costruire e realizzare un modello di lezione in grado di:

- coniugare teoria e pratica entro un preciso schema concettuale che, partendo dalla definizione del piano della lezione (struttura e previsione) e dalla sua realizzazione (videoregistrazione), utilizzasse le conoscenze implicite dei docenti partecipanti e le loro acquisizioni precedenti;
- predisporre un piano tecnico di lezione, che consentisse ai docenti di gestirne apertura, corpo e chiusura, e un piano di pratico che li aiutasse a controllarne i tempi di esecuzione (preparazione, apertura, applicazione e valutazione) e fasi;
- elaborare una struttura di lezione che rafforzasse i processi di allineamento, rendendola più coerente sul piano degli obiettivi, dei prerequisiti, dei contenuti, delle strategie e dei sistemi di verifica adottati, sia nella fase di pianificazione (struttura del piano) sia in quella realizzativa (azione), in merito allo stile esposizione/presentazione, alla chiarezza ecc.;
- sviluppare un "disegno di lezione" che contemplasse: il recupero dei prerequisiti, in termini di utilizzazione di ciò che è stato insegnato in precedenza e appreso dagli studenti; l'introduzione, in termini di continuità tra ciò che precede la lezione e ciò che segue ad essa; la concretezza, in termini di legame con aspetti e dati concreti e relazioni oggettuali della realtà; la presentazione, in termini di controllo nell'introduzione di informazioni e concetti nuovi rispetto al materiale e al/ai compito/i (task) considerato/i; la pratica, in termini di opportunità di praticare le informazioni ricevute e le abilità acquisite; la valutazione in termini di verifica del docente di quanto appreso dagli studenti (efficacia) e di uso e di controllo del feedback;
- gestire le transizioni in situazione durante la fase realizzativa dell'azione e le eventuali difficoltà emergenti in contesto d'aula, come gli ostacoli e gli impre-

visti, e di variare e correggere il funzionamento dei processi di insegnamento-apprendimento.

Sperimentazione

Competenze metodologiche sperimentazione
Design della lezione (uso degli indicatori e dei processi di allineamento)

Ingresso

Somministrazione in ingresso di tre strumenti:

- Esperienza pregressa
- Test-post test
- Percezione
- Soddisfazione

Lezione in formato Micro-teaching

Lesson Study (MLS)

Uscita

Somministrazione in ingresso di tre strumenti:

- Test-post test
- Percezione
- Soddisfazione

Gli aspetti principali della sperimentazione a gruppo unico con variabile indipendente (modello di lezione) e variabile dipendente (i risultati di apprendimento).

Lesson Design

- Area umanistica
- Area scientifica
- Area tecnica

Piano pre-sperimentale a gruppo unico
Sperimentazione efficacia del design della lezione
Pre-test e strumenti di ingresso: misurazione delle conoscenze e abilità in ingresso
Trattamento: svolgimento della lezione con approccio innovativo (protocollo MLS) (X1)
Post-test: misurazione conoscenze e abilità in uscita (X2) → verificare l'influenza del protocollo MLS (variabile indipendente) design (trattamento: manipolazione della variabile indipendente) (Y1) sull'apprendimento (oltre che sull'interesse/percezione/soddisfazione degli studenti)
L'ipotesi sperimentale può essere accettata quando la variazione X1 e X2 è significativamente uguale o maggiore di quella prevista

Disegno

Piano pre-sperimentale a gruppo singolo: testare l'efficacia della progettazione del formato della lezione

Strumenti di pre-test e post-test (10 + 20 minuti)

Misurazione delle conoscenze e delle abilità di uscita, della percezione e della soddisfazione

Sviluppo delle lezioni e trattamento (due ore di lezione frontale)

Approccio innovativo alla costruzione della lezione (MLS) (X1) (innesto della lezione MLS nel modulo didattico e dell'insegnamento nel curriculum, obiettivi, contenuti, idee/temi, questioni/problemi, prerequisiti, valutazione formativa, domande di interazione in aula, metodologia, modalità, materiali e supporti didattici,

approfondimenti e nodi tematici e riflessioni, uso di esempi, collegamenti disciplinari, contestualizzazione dei concetti e collegamenti con la realtà (vita quotidiana), estensione curricolare, collegamenti con la ricerca)

Post-test (10 + 20 minuti)

Misurazione delle conoscenze e delle abilità all'uscita (X2) → per verificare l'influenza del disegno del protocollo MLS (variabile indipendente) (trattamento: manipolazione della variabile indipendente) (Y1) sull'apprendimento, nonché sull'interesse/soddisfazione percettiva degli studenti

Esiti principali

Test T per due campioni accoppiati

Test di Wilcoxon

Il test di Wilcoxon presuppone che i dati siano accoppiati, il che significa che ogni osservazione in un gruppo è correlata con un'osservazione corrispondente nell'altro gruppo. Il test è stato utilizzato per confrontare gli effetti prima e dopo il fattore "Formato MLS" sul gruppo di studenti per lezione per un totale di circa 500. Il test non presuppone che i dati siano distribuiti normalmente, ma presuppone che le differenze tra le osservazioni accoppiate siano distribuite simmetricamente intorno allo zero.

Riepilogo della verifica delle ipotesi				
	Ipotesi nulla	Test	Sig.	Decisione
1	La mediana delle differenze tra VAR01 e VAR02 è uguale a 0.	Test del segno di rango di Wilcoxon per campioni correlati	,000	Si rifiuta l'ipotesi nulla

Il livello di significatività è 0,05.

I risultati della sperimentazione hanno evidenziato come la lezione, elaborata secondo il modello MLS, ponendo particolare enfasi sugli aspetti “prestazionali delle abilità di pianificazione” in situazione didattica (“far lezione”), volti a facilitare i processi di insegnamento-apprendimento in contesto, abbia rafforzato l'azione di costruzione e di strutturazione del piano della lezione e della sua realizzazione in contesto, con un impatto significativo sul grado di comprensione e di soddisfazione degli studenti, nonché sui risultati delle loro acquisizioni.

5. Risultati

La ricerca sperimentale qui presentata, accanto a quella relativa agli altri risultati e prodotti del progetto QUALITI, evidenzia l'importanza di promuovere una ricerca approfondita su indicatori diretti e di descrittori di processo comparabili a livello internazionale, in grado di rilevare la qualità dell'insegnamento con maggiore precisione, per poter fornire un insieme di riferimenti concettuali e modelli per guidare la formazione e la riflessione dei docenti universitari sui processi di insegnamento-

apprendimento e sulla qualità delle pratiche didattiche in contesti reali nei diversi ambiti disciplinari (didattica di settore), anche in rapporto con le altre tipologie di attività didattica (laboratori e attività di tirocinio diretto e indiretto). Tutta l'attività progettuale ha consentito di ricavare indicazioni circa le caratteristiche dell'insegnamento universitario, le politiche istituzionali per la valorizzazione dell'insegnamento, lo sviluppo professionale dei docenti universitari e gli sforzi istituzionali per migliorare lo sviluppo professionale dei docenti universitari. La tabella che segue illustra i principali risultati ottenuti.

Principali risultati				
Sondaggio Docenti Universitari	Ha bisogno di Ripensare completamente le funzioni didattiche elencare le caratteristiche implicite di un insegnante focalizzate sulla qualità dell'insegnamento e centrate sulle caratteristiche dello studente Sistematizzare il quadro generale della formazione degli insegnanti preparare adeguatamente il docente sul piano tecnico-metodologico e didattico non solo formando ma anche aggiornando le competenze didattiche	Caratteristiche di un insegnante focalizzato sulla qualità dell'insegnamento e sulle caratteristiche dello studente: Qualità personali (autorevole, sicuro di sé, ecc.) Qualità professionali (conoscitore della disciplina, ecc.) Atteggiamenti (inclusivi ecc.) Competenze pedagogiche e didattiche (ad es. progettazione/lavoro per obiettivi competenti, comunicazione efficace, ecc.) Utente di pratiche didattiche positive (presenta informazioni sulla vita reale, ecc.)	Sondaggi studenti-docenti universitari Corrispondenze: adattamento dell'insegnamento alle esigenze dello studente Convergenza delle percezioni: rapporto insegnante-studente, relazioni positive, ecc. Differenze di percezione: impegno, riflessione, valutazione, ecc.	Indicatori di qualità dell'insegnamento Processi curriculari Processi di insegnamento-apprendimento Valutazione e processi di valutazione Pratiche didattiche Processi di collaborazione/supporto/tutoraggio • Processi didattici innovativi • Processi di insegnamento di qualità • Il ruolo degli stakeholder interni ed esterni nei processi educativi Quadro sintetico: • Indicatori • Descrittori Aspetto qualitativo: • Definizione operativa • Importanza dell'indicatore/punteggio (in %) • Fonte di prova • Aree che necessitano di miglioramenti
	Sondaggio tra gli studenti			

Focus sugli stakeholder (esterni e interni)	<i>Trasversale</i>	- politiche e azioni educative non vicine alle realtà professionali - insufficiente coinvolgimento delle parti interessate nell'insegnamento - insufficiente conoscenza da parte dell'Ateneo delle caratteristiche degli stakeholder che potrebbero invece contribuire all'innovazione delle metodologie didattiche - divario tra il livello di percezione dell'utilità di ciò di cui gli studenti hanno bisogno da parte degli stakeholder e quello degli insegnanti		- la necessità di rafforzare la gestione strategica della didattica con il contributo degli stakeholder; - la necessità di integrare le esigenze del mercato del lavoro nell'insegnamento; - la necessità di una didattica rinnovata, soprattutto sul piano metodologico; - la necessità di un insegnamento che prepari gli studenti a risolvere problemi professionali; - un insegnamento che è disallineato per progettazione; - didattica che non prepara gli studenti all'utilizzo di strumenti professionali; - una didattica che non sempre consente un adeguato inserimento dello studente nel mercato del lavoro; - scollamento tra ricerca e didattica e la loro mancanza di integrazione; - scarso uso delle tecnologie; - poca enfasi sull'interazione; - didattica non integrata con la ricerca; - l'Ateneo non
	<i>Insegnamento</i>	- insegnamento troppo legato alla teoria, soprattutto in alcune aree disciplinari; - tirocinio professionale scarsamente sistematizzato dal punto di vista tecnico-progettuale; - scarso coordinamento didattico con le organizzazioni/ordini professionali; - insufficiente integrazione teoria-pratica; insufficiente preparazione didattica dei docenti che sono principalmente interessati alla ricerca; - insegnamento ancora troppo trasmissivo e poco applicativo; - metodologie non		

		adattate al mondo del lavoro; insufficiente consapevolezza da parte dei docenti della necessità di concentrarsi sui bisogni di apprendimento degli studenti; • insufficiente attenzione ai contesti di apprendimento; • divari tra il livello di percezione dell'utilità di ciò di cui gli studenti hanno bisogno da parte degli stakeholder e quello degli insegnanti; • insufficiente coinvolgimento delle parti interessate nella pianificazione educativa.		sempre si pone come volano verso il mondo del lavoro che è strettamente dipendente dalla funzione didattica.
Sperimentazioni		I risultati della ricerca mostrano come la lezione, elaborata secondo il modello MLS, ponendo particolare enfasi sugli "aspetti prestativi delle capacità di pianificazione" nella situazione didattica ("making lesson") finalizzata a facilitare i processi di insegnamento-apprendimento nel contesto, abbia rafforzato l'azione di costruzione e strutturazione del piano di lezione e la sua realizzazione, con un impatto significativo sul grado di comprensione e soddisfazione degli studenti, nonché i loro risultati in termini di acquisizione.	• combinano teoria e pratica all'interno di un preciso schema concettuale che, • Partendo dalla definizione del piano di lezione (struttura e previsione) e dalla sua realizzazione, si è avvalsa delle conoscenze implicite dei docenti partecipanti e delle loro precedenti acquisizioni; • predisporre un piano tecnico della lezione, che consentisse agli insegnanti di gestirne l'apertura, l'inserimento e la chiusura, e un piano pratico che li aiutasse a controllare i tempi (preparazione, apertura, applicazione e valutazione) e le fasi; sviluppare una struttura didattica che rafforzi i pro-	1. Formazione Docente Professore secondo il modello OER: • miglioramento della percezione delle competenze metodologiche auto-percepite (comunicazione, valutazione, ecc.) • miglioramento dell'atteggiamento; • elevata soddisfazione per la formazione pedagogica e l'esperienza Studente: Progettazione della lezione MLS • Esperienza di classe migliorata • Apprendi-

			cessi di allineamento, rendendoli più coerenti in termini di obiettivi, prerequisiti, contenuti, strategie e sistemi di verifica adottati, sia in fase di pianificazione (struttura del piano) che in fase di attuazione (azione), per quanto riguarda lo stile di esposizione/presentazione, la chiarezza, ecc.; sviluppare un "disegno della lezione" che contempli: il recupero dei prerequisiti, in termini di utilizzo di quanto precedentemente insegnato e appreso dagli studenti; l'introduzione, in termini di continuità tra ciò che precede la lezione e ciò che la segue; concretezza, in termini di collegamento con gli aspetti e le relazioni concrete tra dati e oggetti della realtà; presentazione, in termini di controllo nell'introduzione di nuove informazioni e concetti rispetto al materiale e ai compiti in questione; pratica, in termini di opportunità di mettere in pratica le informazioni ricevute e le competenze acquisite; la valutazione in termini di verifica da parte del docente di quanto appreso dagli studenti (efficacia) e utilizzo e controllo dei feedback; gestire le transizioni in situa-	mento migliorato (100%) • Migliore percezione della lezione • Migliora la soddisfazione per l'esperienza in classe
--	--	--	---	--

			zione durante la fase di attuazione dell'azione e le eventuali difficoltà emerse nel contesto d'aula, quali ostacoli ed eventi imprevisti, e variare e correggere il funzionamento dei processi di insegnamento-apprendimento.	
--	--	--	--	--

Questi risultati sono stati testati con l'intento di convalidarne l'efficacia e l'impatto sulla trasparenza dell'insegnamento nell'istruzione superiore e sulla qualità e il sostegno al miglioramento continuo dell'insegnamento universitario.

6. Impatti

I risultati del progetto hanno garantito un effetto moltiplicatore e producono impatti che sembrano essere sostenibili oltre il periodo di progetto. La forte componente di sostenibilità del progetto, sia in termini di contenuti e di attività rivolte verso l'esterno (un numero significativo di università italiane e straniere ha aderito al progetto in qualità di partner associati), sia in termini di caratteristiche logistico/culturali e di scelte strategiche, è determinata, da un lato, dall'articolazione del partenariato, che è stata in grado di generare processi a cascata anche dopo la fine del progetto, e, dall'altro, dagli strumenti individuati, che ne consentono un'ampia replica.

Il progetto ha generato impatti positivi e duraturi su insegnanti (gruppi target), studenti (come principali beneficiari), partecipanti alle attività del progetto, istituzioni, organizzazioni e altre parti interessate.

Gli impatti sugli studenti sono stati:

- migliorata la qualità dell'esperienza di apprendimento;
- migliori risultati dell'apprendimento (come determinato dai risultati dello studio).

Gli impatti sui docenti universitari sono stati:

- accresciuta capacità di svolgere attività didattiche di qualità, anche in termini di implementazione dei processi di insegnamento-apprendimenti sul piano del miglioramento delle metodologie, degli strumenti e delle tecniche usate;
- migliore raccordo tra le diverse tipologie di attività formative;
- aumento della percezione dell'efficacia.

Impatto sulle organizzazioni partner:

- accresciuta capacità di strutturare politiche, strategie e risorse didattiche per la formazione pedagogica e didattica dei docenti sulla base dell'ibridazione di prospettive e approcci dei diversi profili di partner.

Inoltre, i contenuti degli IOs possono essere facilmente esportati e trasferiti in altri ambiti e in contesti diversi, anche perché hanno una struttura modulare e possono essere adattati a specifiche esigenze.

All'interno del progetto è stata condotta anche un'analisi basata sull'evidenza per misurare l'impatto delle innovazioni del progetto sugli studenti. Sono stati confrontati i protocolli test-post-test a gruppo singolo (Italia) e sperimentali (Spagna, Romania,

Lituania e Polonia). I gruppi sperimentali e di controllo sono stati individuati sulla base di specifici percorsi didattici rispetto a determinati parametri:

- numero di studenti che hanno partecipato agli incontri pubblici per discutere e partecipare alle attività progettuali;
- numero di istituzioni che hanno partecipato alle indagini attraverso incontri pubblici organizzati e occasioni di discussione e condivisione dei risultati del progetto in forum istituzionali;
- numero di partecipanti all'indagine;
- numero di studenti che hanno partecipato agli incontri pubblici per discutere e partecipare alle attività;
- grado di penetrazione del progetto a livello istituzionale negli organi di qualità e numero dei eventi di diffusione dei risultati e dei contatti derivanti dal lavoro di progetto da parte delle persone e delle istituzioni raggiunte.

I rapporti e i documenti di cui sopra hanno contribuito allo sviluppo di un quadro, di risorse e di strumenti concreti diretti ad aiutare le università a rivedere e attuare i cambiamenti nei loro sistemi, politiche e processi di insegnamento e apprendimento (istituzione di commissioni per l'innovazione educativa, vedi UNIVAQ). Il quadro collega gli indicatori di qualità a quattro dimensioni.

I gruppi target erano diversi a livello locale/regionale/nazionale/dell'UE:

- 20.000 studenti, professori e amministratori delle istituzioni partner
- Università coinvolte in indagini non partner (154)
- Responsabili della Qualità e Rappresentanti Educativi: 100 studenti, docenti e amministratori di istituzioni non partner (Università di Catanzaro, Università di Messina, Università di Bari, University College London ecc.)
- docenti e dirigenti scolastici di ogni ordine e grado (come Istituto Comprensivo Rodari, Istituto Amedeo d'Aosta, IIS G. Galilei, CPIA ecc.)
- Scuole superiori per la formazione degli insegnanti (Università di Enna Kore, ecc.): 3
- Scuole specializzate per la formazione degli insegnanti: 2
- Uffici scolastici regionali o decentrati (es. USR Abruzzo, ecc.): 2 amministratori locali
- Associazioni professionali (Ordine degli Assistenti Sociali, ecc.): 30
- Lavoratori impiegati in organizzazioni professionali non coinvolte nel progetto: 100
- Istituzioni locali: 30
- Istituzioni regionali (IARISH ecc.): 2
- Istituzioni internazionali non coinvolte nel progetto (Scuola universitaria professionale della Svizzera, ecc.)
- Centri di ricerca che si occupano di didattica (CIRPED, ecc.) e molti altri

In sintesi, i vari attori hanno potuto contare:

1. sulla ricostruzione di un quadro concettuale per la trasformazione e l'innovazione didattica;
2. su una maggiore consapevolezza della qualità dell'insegnamento;
3. sulla raccolta di prove di qualità dell'insegnamento;
4. sulle indicazioni per l'allineamento delle politiche istituzionali per promuovere la qualità della didattica;

5. sull'individuazione di precisi fattori che determinano la progettazione didattica come driver dell'apprendimento;
6. sull'identificazione di fattori precisi che determinano la valutazione della didattica come driver dell'apprendimento trasformativo;
7. sull'individuazione di precisi fattori che ne determinano gli impatti;
8. sull'identificazione di precisi determinanti dell'innovazione educativa come motore del cambiamento.

7. Conclusioni

Come sopra rappresentato, i risultati e i prodotti del progetto QUALITI sono stati numerosi e importanti e hanno riguardato tre filoni di sviluppo corrispondenti ai tre Intellectual Output (IOs).

La complessa struttura del disegno di ricerca ha utilizzato in modo integrato metodologie, tecniche e strumenti diversi, in modo tale da consentire ai partner di operare all'interno di un quadro metodologico comune (triangolazione), progettato per tenere conto della completezza delle informazioni, per ampliare il processo di ricerca e per contribuire a una comprensione più profonda e più ampia del fenomeno. È, quindi, difficile riassumere tutti i risultati e le difficoltà che ne derivano, in particolare in termini di garanzia della validità (come la rappresentatività dei campioni sia dell'indagine quantitativa che qualitativa e degli esperimenti). La logica di questa strategia di ricerca è stata quella di tenere sotto controllo gli eventuali "pericoli ed errori" metodologici per cercare di giungere ad una progettazione ottimale, dove i punti deboli dell'uno potessero divenire i punti di forza dell'altro. La criticità maggiore, tuttavia, è stata quella di come garantire nel tempo l'affidabilità del processo di ricerca. Attraverso una combinazione di metodi di controllo, tutte le debolezze sono state superate e ogni pregiudizio è stato eliminato, portando a un risultato significativo che ha aperto la strada a un'esperienza soddisfacente.

Ringraziamenti

La mia gratitudine va ai tanti colleghi delle università italiane ed europee che hanno fornito feedback, informazioni, consigli e risorse, che sono stati condivisi anche con i team che operano presso i Sistemi Interni di Assicurazione della Qualità delle università partner e con i Comitati di Controllo Qualità delle università italiane ed europee, che hanno generosamente fornito commenti e opinioni sui materiali prodotti. Infine, il mio apprezzamento va a tutti i Rettori delle Università italiane ed europee, partner e non, che hanno sostenuto il progetto QUALITI e ne hanno assicurato il successo.

Riferimenti bibliografici

- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: limited learning on college campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bauer, K. W., & Bennett, J. S. (2003). Alumni perceptions used to assess undergraduate research experience. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 210-230.
- Capano, G. (2015). Objectives and trends of reforms of European university systems. *Democratic School*, 1, 123-139.
- Carbone, D. (2021). Ten years later. How the Italian university system has changed with the Gelmini reform. *Topics*, 19. <https://doi.org/10.14276/1971-8357.2305>.
- Cashmore, A. Cane, C., & Cane, R. (2013). *Rebalancing promotion in the HE sector: is teaching excellence being rewarded?* York: The Higher Education Academy.
- Continenza, A., & Nuzzaci, A. (2023). La formazione docenti e l'innovazione didattica ad UNIVAQ. In M. Michelini & L. Perla (a cura di), *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria*. Atti del Convegno CRUI-GEO, Bari, 1-3 febbraio 2023. Lecce: Pensa MultiMedia s.r.l.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting. Mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- EHEA (2015). *Yerevan Communiqué*. <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/pages/view/documents>.
- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association (EUA).
- EU High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2014). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf
- EUA (2010). *EUA Policy Statement on Quality and Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association (EUA).
- European Commission (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Education and Culture Executive Agency: Eurydice (2020). *The European higher education area in 2020. Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192>.
- Fernandez, M. L. (2012). Learning through Microteaching Lesson Study in Teacher Preparation. *Action in Teacher Education*, 26(4), 37-47. doi: 10.1080/01626620.2005.10463341.
- Gaebel, M., & Zhang, T. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area* Brussels: European University Association (EUA).
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds: Leeds Met Press.
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). Future directions in self-concept research. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical considerations* (pp. 421-462). New York: John Wiley & Sons.
- Hazelkorn, E., Loukkola, T., & Zhang, T. (2014). *Rankings in institutional strategies and processes: Impact or illusion?* Brussels: European University Association (EUA).
- HEFCE (2017). *Annual report and accounts 2016-17*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.
- Henard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: policies and practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. Paris: OECD.
- Land, R., & Gordon, G. (2015). *Teaching excellence initiatives: modalities and operational factors*. York: Higher Education Academy.
- Little, B., Locke, W., Parker, J., & Richardson, J. (2007). *Excellence in teaching and learning: a review of the literature for the Higher Education Academy: Centre for Higher Education Research and Information: The Open University*. York: Higher Education Academy.
- Loukkola, T. (2017). Europe: Impact and influence of rankings in higher education. In E. Hazelkorn (Ed.), *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education: Understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society* (pp. 103-115). London and New York: Routledge.
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and "teaching-scholarship". *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228.
- Morse, S. M. (1991). Approaches the Qualitative-Quantitative Metodological Triangulation, *Methodology. Nursing Research*, 40(1), 120-123.
- Nuzzaci, A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una ri-concettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa / Italian Journal of Educational Research*, 1(2/3), 59-76.
- Nuzzaci, A. (2023). *The products of International QUALITI Project: teaching between process indicators, didactic profile of the university professor and methodological skills*. Lecce: Pensa MultiMedia s.r.l.
- Nuzzaci, A., & Bandiera, P. (2018). *Il Progetto MOIDA - Metodologie, Orientamenti e Interpretazioni per una Didattica Attiva, Oggettiva e Strategicamente Integrata*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci, A., & Continenza, A. (2023). Il Progetto QUALITI: innovare l'insegnamento per migliorare l'apprendimento. In M. Michellini & L. Perla (a cura di), *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria*. Atti del Convegno CRUI-GEO, Bari, 1-3 febbraio 2023. Lecce: Pensa MultiMedia s.r.l.
- OECD (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance, Higher Education*. Paris: OECD Publishing.
- Phillips, R. (2005). Challenging the primacy of lectures: the dissonance between theory and practice in university teaching. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2(1), 1-12. doi: 10.53761/1.2.1.2.

- Rauhvargers, A. (2011). *Global university rankings and their impact*. Brussels: European University Association (EUA).
- Shaw, L., Grose, J., Kustra, E., Goff, L., Ellis, D., & Borin, P. (2021). Cultivating an institutional culture that values teaching: Developing a repository of effective practices. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 40(1), 131-156. doi: <https://doi.org/10.3998/tia.962>.
- Shukrie, R. (2011). Professor's performance for effective teaching (Kosovo case). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 117-121.
- Strang, L., Bélanger, J., Manville, C., & Meads, C. (2016). *Review of the research literature on defining and demonstrating quality teaching and impact in higher education*. York: Higher Education Academy.
- Taalas, P., Grönlund, A., & Peterbauer, H. (Eds.) (2020). *Internationalisation in learning and teaching: Thematic Peer Group Report. Learning & Teaching Paper #9*. Brussels: European University Association (EUA).
- Tavenas, F. (2004). *Quality Assurance: A reference system for indicators and evaluation procedures*. Brussels: European University Association (EUA).
- Taylor, K. L., & Colet, N. R. (2010). Making the shift from faculty development to educational development: a conceptual framework grounded in practice. In A. Saroyan & M. Frenay (Eds.), *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model* (pp. 139-167). Sterling, VA: Stylus.
- te Pas, S., & Zhang, T. (Eds.) (2019). *Career paths in teaching: Thematic Peer Group Report. Learning & Teaching Paper #2*. Brussels: European University Association (EUA).
- Tremblay, K., Lalanchette, D., & Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report (Vol. 1 – Design and Implementation)*. Paris: OECD.
- Wespe, J., Orr, D., & Jaeger, M. (2013). *The Implications of Excellence in Research and Teaching. International Higher Education*, 72, 13-15. <https://doi.org/10.6017/ihe.2013.72.6106>.
- Woods, D. R. (2011). *Motivating and rewarding university teachers to improve student learning: a guide for faculty and administrators*. Hong Kong: City University of Hong Kong Press.