

Promuovere l'innovazione didattica nella complessità delle transizioni: esiti della fase quantitativa di una ricerca-formazione in università

Aurora Ricci*, Elena Luppi*, Flavio Brescianini*

1. Introduzione e quadro teorico

Negli ultimi decenni il mondo dell'università è stato attraversato da trasformazioni profonde. Fra il 2000 e il 2023, il numero di studenti iscritti all'istruzione terziaria è più che raddoppiato a livello globale e ha registrato un significativo aumento del 44% anche in Europa (UNESCO, 2025). Tale espansione non rappresenta soltanto un cambiamento quantitativo, ma incide sulle caratteristiche della popolazione studentesca, sui bisogni formativi di docenti e studenti, nonché sul ruolo dell'università nella società (Aydin, 2014). L'ampliamento dell'accesso implica anche una crescente eterogeneità degli studenti in termini di background socio-culturale, percorsi pregressi, motivazioni, aspettative e modalità di apprendimento (Trow, 2007).

Anche in risposta a queste trasformazioni, si è affermato un modello didattico fondato sugli esiti di apprendimento, promosso fra l'altro dal Processo di Bologna, che ha contribuito a spostare l'attenzione dai contenuti disciplinari ai risultati di apprendimento (Biggs e Tang, 2011), nonché a una serie di obiettivi formativi che vanno oltre alle competenze disciplinari e riguardano lo sviluppo di atteggiamenti e competenze di tipo trasversale (Szafranski, Goliński e Simi, 2017). Coerentemente con questo modello, la didattica è chiamata a

Rec. 4/5/2026 app. 27/5/2026

* Aurora Ricci, Elena Luppi, Flavio Brescianini, Alma Mater Studiorum Università degli Studi di Bologna, via Filippo Re 6 – 40126 Bologna; aurora.ricci@unibo.it; elena.luppi@unibo.it; flavio.brescianini@unibo.it.

L'articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico, Aurora Ricci ha scritto i paragrafi 2, 3 e 4, Elena Luppi ha scritto il paragrafo 5 e Flavio Brescianini ha scritto il paragrafo 1.

Cadmo (ISSNe 1972-5019), 2026, 1, DOI: 10.3280/cad2026oa23298

superare modelli trasmissivi e a orientarsi verso pratiche maggiormente centrate sugli studenti e sulla partecipazione attiva (Hoidn e Klemenčič, 2021).

Queste trasformazioni sono state accelerate dalla pandemia da Covid-19, che ha imposto un profondo ripensamento delle modalità organizzative e didattiche delle università, rendendo più evidente la necessità di monitorare, accompagnare e riprogettare le pratiche formative (Ricci e Luppi, 2022). È stato reso evidente, in altre parole, che in un'epoca di transizioni socio-economiche globali e di potenziali cambiamenti improvvisi, l'università deve sviluppare una capacità autonoma di adattamento, riflessione e cambiamento continuo.

In questo quadro, l'innovazione didattica assume un ruolo strategico. Essa infatti non coincide con l'introduzione puntuale di nuove tecniche, metodologie o tecnologie, ma costituisce un insieme di azioni volte a migliorare i processi di insegnamento-apprendimento, a sostenere lo sviluppo professionale dei docenti e a creare condizioni organizzative favorevoli a una didattica di qualità (Luppi et al., 2020). A tal proposito, nonostante il crescente riconoscimento della rilevanza dell'innovazione didattica, il contesto italiano ha mostrato storicamente un ritardo rispetto al panorama internazionale (Perla, 2022). Negli ultimi anni, tuttavia, si è registrata una crescente attenzione verso il *Faculty Development*, anche attraverso esperienze progettuali significative e la progressiva istituzione di Teaching and Learning Center nelle università di tutta Italia (Rosa, 2024).

È in tale scenario che si è sviluppato il modello di innovazione didattica dell'Università di Bologna. Si tratta di un modello che intende l'innovazione non come cambiamento puntuale, ma come strategia di sistema per costruire condizioni organizzative, professionali e valutative che consentano ai docenti di leggere i bisogni formativi, riflettere sulle proprie pratiche e riprogettare in autonomia processi di insegnamento-apprendimento (Luppi et al., 2020). Il modello si fonda su tre pilastri: 1) gli studenti sono posti al centro della progettualità didattico-formativa e considerati soggetti attivi e co-costruttori del proprio percorso di apprendimento; 2) i docenti sono intesi come facilitatori dei processi di apprendimento, attori principali del cambiamento e osservatori privilegiati dei contesti di insegnamento-apprendimento; 3) l'organizzazione rappresenta la condizione istituzionale che rende possibile il miglioramento continuo (Guglielmi et al., 2020).

In questa prospettiva, l'innovazione didattica viene concepita come una strategia fondata sul coinvolgimento attivo dei docenti, sull'uso formativo della valutazione, sulla progettazione di percorsi basati su dati e riflessione condivisa, sulla collaborazione tra pari e sul supporto di figure esperte nei processi formativi e organizzativi (Balzaretto e Vannini, 2018). Infatti, in linea con la *Formative Educational Evaluation* (Kellaghan e Stufflebeam, 2003), ispirata

principalmente a modelli e approcci più spiccatamente formativi e orientati alle decisioni (Tessaro, 1997), il modello prevede un ciclo continuo di rilevazione, analisi dei dati e “ricostruzione” del dato, in una restituzione formativa dei dati ai Consigli di corso di studio (Vertecchi, 1976). In questo modo, la valutazione assume un orientamento partecipativo e costruttivista, in cui i contesti educativi sono considerati complessi e plurali, e la valutazione diventa un processo relazionale. Il valutatore svolge quindi il ruolo di facilitatore, supportando la comprensione condivisa della realtà e la definizione di strategie di miglioramento.

In Italia, la prospettiva che si sta affermando come interprete di questa tradizione valutativa è la ricerca-formazione (R-F), un approccio alla promozione dello sviluppo professionale degli insegnanti fondato sull'intreccio tra ricerca e formazione, riconducibile all'impostazione del Centro di ricerca CRESPI (Asquini, 2018). La R-F prevede: la costituzione di gruppi di lavoro misti, composti da ricercatori e professionisti dell'educazione, la negoziazione di obiettivi e ruoli, l'attenzione ai vincoli e alle risorse del contesto, la discussione sistematica dei processi e dei risultati e l'orientamento verso ricadute formative e trasformative (Dodman et al., 2025). Applicata alla didattica universitaria, essa consente di costruire percorsi nei quali la raccolta e l'analisi dei dati non sono fini a sé stesse, ma diventano strumenti per attivare riflessione, consapevolezza professionale e riprogettazione. In sintesi, l'innovazione dell'insegnamento e dell'apprendimento è stata progressivamente sviluppata dall'ateneo bolognese come un modello basato sulla ricerca valutativa e sulla R-F, nel quale la raccolta sistematica dei dati consente il monitoraggio dei processi, la restituzione formativa agli attori coinvolti e la riprogettazione delle pratiche in un'ottica di riflessività continua (Balzaretto et al., 2018; Ricci, 2023).

2. Materiali e metodi

Il presente contributo si colloca all'interno di una R-F avviata in collaborazione tra il Dipartimento di Scienze e tecnologie agro-alimentari (DISTAL) e il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, con l'obiettivo di sostenere l'innovazione della didattica del DISTAL. La ricerca è stata articolata secondo un disegno di ricerca a metodi misti esplorativo sequenziale (Creswell e Plano Clark, 2018), nel quale una prima fase qualitativa ha permesso di esplorare il contesto e ricostruire il fabbisogno formativo, mentre la successiva fase quantitativa è stata finalizzata ad approfondire la portata e le relazioni tra le dimensioni emerse.

La fase qualitativa preliminare (focus group con studenti e docenti) ha restituito una mappa multilivello – individuo, processo, gruppo, organizza-

zione – da cui sono derivate le variabili chiave (Ricci, Brescianini e Luppi, in corso di stampa) e, unitamente all'analisi della letteratura, anche le ipotesi. La fase quantitativa indaga così due versanti paralleli, docenti e studenti/esse, da intendersi collegabili, seppur non statisticamente, a causa dell'assenza di un identificativo comune ai campioni.

In primo luogo, in linea con gli esiti della fase qualitativa, che hanno evidenziato il ruolo delle competenze didattiche e trasversali dei docenti e le criticità legate sia al coinvolgimento degli studenti che all'integrazione tra teoria e pratica, e coerentemente con la letteratura che associa l'autoefficacia del docente, la qualità della relazione educativa e l'impiego di metodologie attive e collaborative alla promozione dell'*engagement* e dell'apprendimento degli studenti (Bandura, 1997, 2001; Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001; Cornelius-White, 2007; Prince, 2004; Freeman et al., 2014), si ipotizza che: *HP1a) la soddisfazione dei docenti per il coinvolgimento degli studenti sia influenzata positivamente dall'autoefficacia nel coinvolgerli, dalla percezione delle proprie capacità di promuovere competenze negli studenti, dalla flessibilità nella gestione della didattica, dal proprio coinvolgimento didattico e dall'impiego effettivo di didattiche attive e collaborative.*

Inoltre, poiché la fase qualitativa ha richiamato, a livello di processo e di gruppo, il ruolo della struttura della classe (numerosità e eterogeneità) e della criticità di aggancio docente/studente, come fattori potenzialmente differenti delle credenze implicite e degli atteggiamenti didattici, allora: *HP1b) le credenze sulla didattica, la soddisfazione dei docenti per il coinvolgimento degli studenti e l'engagement didattico, variano in funzione del contesto di insegnamento (triennale e magistrale).*

Infine, poiché la fase qualitativa ha evidenziato il ruolo della collegialità tra i docenti del dipartimento e di ateneo, avvalorato dagli studi di Wenger e colleghi (2002) sull'impatto delle comunità di pratica, come luogo di condivisione di pratiche didattico-metodologiche e innovazione, sullo sviluppo professionale dei docenti, allora: *HP1c) il poter contare su una comunità di pratica (corso di studio, dipartimentale, d'ateneo, professionale) per risolvere delle sfide didattiche, unitamente all'auto-percezione di essere in grado di promuovere abilità metacognitive, è associato positivamente all'adozione di metodologie didattiche attive.*

Sul versante studentesco, si considerano tre esiti didattici sui tre livelli: la conferma della scelta del percorso (livello individuale), la capacità percepita di lavorare in gruppo (livello gruppal) e la trasferibilità dell'apprendimento (livello lezione).

In particolare, poiché la fase qualitativa ha suggerito, a livello individuale, un ruolo centrale dell'*engagement* e della soddisfazione per l'esperienza

formativa e poiché la ricerca evidenzia come la motivazione orienti la disponibilità a investire energie nel percorso (Ryan e Deci, 2020), l'*engagement* rappresenti la manifestazione comportamentale, cognitiva ed emotiva di tale investimento (Fredricks, Blumenfeld e Paris, 2004), attraverso cui si consoliderebbero sia il legame con il percorso che la volontà di proseguirlo (Tinto, 1993), allora: *HP2a) la conferma della scelta del percorso è influenzata positivamente dall'engagement e dalla motivazione, nelle sue componenti intrinseca ed estrinseca.*

Coerentemente con la fase qualitativa che ha evidenziato il ruolo del teambuilding come dimensione dell'esperienza formativa di gruppo e in linea con la teoria socio-cognitiva di Bandura (1997), secondo cui la capacità percepita in un dominio è una forma di autoefficacia specifica che si consolida mediante l'esperienza diretta, e con l'idea che l'apprendimento collaborativo maturi nell'interazione cooperativa effettivamente agita dal soggetto (Johnson e Johnson, 2009), allora: *HP2b) la capacità percepita di lavoro in gruppo è influenzata positivamente dall'autoefficacia generale e dal comportamento collaborativo agito.*

Infine, poiché la fase qualitativa ha evidenziato a livello di processo un "bisogno di declinare i contenuti nei profili professionali" e un "bisogno ispirazionale/motivazionale" e, a livello individuale, una dimensione di "consapevolezza delle opportunità" e poiché nella letteratura sulla trasferibilità dell'apprendimento la motivazione (Gegenfurtner, 2013) e l'*engagement* (Fredricks, Blumenfeld e Paris, 2004) sono sistematicamente associati alle intenzioni di applicazione delle competenze apprese, allora: *HP2c) l'intenzione di trasferire gli apprendimenti è influenzata positivamente dalla motivazione, dall'engagement e dalla percezione di occupabilità.*

Sebbene il presente studio preveda il test di ipotesi formulate sulla base della letteratura e dei risultati della fase qualitativa, le analisi assumono carattere prevalentemente esplorativo, in quanto finalizzate a verificare relazioni tra costrutti emersi in un contesto specifico e mediante strumenti in parte adattati al contesto di ricerca.

Il campione è di tipo non probabilistico e deriva dall'adesione volontaria alla rilevazione. Esso è costituito da 102 docenti e 318 studenti/esse. Tra i docenti, il 52,9% è di genere maschile, il 45,1% di genere femminile e il 2,0% appartiene ad altre categorie di genere o ha preferito non rispondere; il 33,6% insegna in corsi di laurea triennale, l'11,9% in corsi di laurea magistrale e il 54,5% in entrambi. Tra gli studenti/esse, il 55% è di genere maschile, il 43,1% di genere femminile e l'1,9% appartiene ad altre categorie di genere o preferisce non rispondere; il 72,4% frequenta un corso di laurea triennale e il 27,6% un corso di laurea magistrale.

Questionario docenti			
Costrutto	Scala/fonte	Dimensioni/fattori	N. item <i>α</i>
Autovalutazione competenze didattiche	Balzaretti e Vannini (2018)	Autopercezione capacità di promuovere: validità dei saperi (F1); abilità esperte (F2); aspetti metacognitivi (F3)	9 ,75 (F1) ,78 (F2) ,88 (F3)
Utilizzo metodologie didattiche attive	Ricci (2021)	Frequenza uso metodologie didattiche attive	5 ,71
Flessibilità didattica	Adattamento da Kyndt e Baert (2015)	Pianificazione e adattamento della didattica	4 ,85
Teaching self-efficacy	SAED (Biasi et al., 2014)	Autoefficacia nell'insegnamento (A. Instructional strategies e A. Student engagement)	15 ,91
Mindset	Adattamento da Dweck (2000)	Convinzioni sulla modificabilità delle capacità didattiche	2 ,66
Engagement nella didattica	UWES-3 (Schaufeli et al., 2019), adattata alla didattica	Vigore, dedizione, assorbimento	3 ,72
Networking accademico	Ricci (2021)	Networking con colleghi del CdS (1), Dipartimento (2), dell'Ateneo (3) e della comunità accademica (4) trattate come item singoli	4 ,86
Soddisfazione coinvolgimento degli studenti	Scala <i>ad hoc</i>	–	1 –
Questionario studenti			
Autoefficacia	Chen, Gully ed Eden (2001)	Autoefficacia generale	8 ,89
Pensiero critico	Adattamento di <i>Critical Reflection</i> (Kember et al., 2000)	Riflessione critica nel contesto del CdS	4 ,74
Teamworking	Teamwork Behaviour (Romero Diaz de la Guardia et al., 2022)	Comportamento nel lavoro di squadra (F1); importanza del lavoro di squadra (F2); capacità di lavorare in gruppo (F3); complessivo	10 ,83 (F1) ,75 (F2) ,58 (F3) ,83 (C)
Motivazione accademica	Academic Motivation Scale – CEGEP (Valle-André et al., 1993)	Motivazione allo studio: intrinseca (F1) ed estrinseca (F2)	16 ,87 (F1) ,86 (F2)
Student engagement	UWES-3 (Schaufeli et al., 2019), adattata alla didattica	Vigore, dedizione, assorbimento	3 ,70
Trasferibilità degli apprendimenti	Intention to Transfer (Gegenfurtner, 2013)	Intenzione di trasferire gli apprendimenti	3 ,75
Percezione di occupabilità	Pitman e Muller (2019)	Percezione delle opportunità occupazionali	6 ,83

Figura 1 – Questionari, scale, analisi dell'affidabilità

La rilevazione è stata realizzata nel maggio 2024 tramite due questionari online (fig. 1), uno rivolto ai docenti e uno rivolto agli studenti, somministrati attraverso la piattaforma Qualtrics. La diffusione è avvenuta tramite i canali istituzionali del DISTAL, con il supporto dei referenti coinvolti nel percorso di R-F. La compilazione è stata preceduta da un'informativa relativa alle finalità della ricerca e dalla richiesta di consenso informato.

I questionari, costruiti a partire dalle dimensioni emerse nella fase esplorativo-qualitativa, erano articolati in sezioni tematiche coerenti con gli obiettivi della rilevazione e comprendevano una sezione iniziale dedicata alla raccolta di informazioni socio-anagrafiche e di contesto. Gli esiti delle analisi dell'affidabilità evidenziano alcune cautele da adottare: 1) la scala del *mindset didattico* nei docenti presenta una consistenza interna moderata ($\alpha = ,66$), mentre è contenuta ($\alpha = ,58$) per la sotto-scala della capacità di lavorare in gruppo, nel questionario studenti. Sebbene il valore risulti inferiore alla soglia convenzionale di ,70 (Nunnally e Bernstein, 1994), la letteratura riconosce che livelli di affidabilità bassi possono essere considerati accettabili in studi di natura esplorativa e per costrutti multidimensionali o composti da un numero limitato di item (Taber, 2018).

Le analisi sono state condotte distintamente su docenti e studenti. Analisi della regressione multipla sono state effettuate per testare tutte le ipotesi tranne l'HP1b, che richiede un'ANOVA a una via, e l'HP2a, testata tramite regressione logistica binaria. Per ogni modello di regressione si riportano l'adattamento complessivo, i coefficienti standardizzati dei predittori e gli indici diagnostici, ove rilevante. Per i confronti tra gruppi si riportano gli esiti dell'ANOVA, integrati dai test robusti in caso di violazione dell'omogeneità delle varianze.

3. Risultati

3.1. Esiti dei questionari docenti

Medie, deviazioni standard e correlazioni relative ai docenti sono presentate nella tabella 1.

Una regressione lineare multipla è stata condotta per esaminare il contributo di flessibilità didattica, autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti, utilizzo di metodologie attive, coinvolgimento nella didattica, e autoefficacia nell'insegnamento, sulla soddisfazione dei docenti rispetto al coinvolgimento degli studenti. Il modello è risultato significativo, $F(5, 88) = 7,81$, $p < ,001$, spiegando il 30,7% della varianza della variabile dipendente ($R^2 = ,307$;

$R^2_{adj} = ,268$), con assenza di autocorrelazione dei residui (Durbin-Watson = 1,99). Sul fronte docente, l'autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti ($\beta = ,370$, $p = ,001$) e l'ingaggio nella didattica ($\beta = ,232$, $p = ,023$) sono emersi come predittori positivi significativi della soddisfazione, mentre la flessibilità didattica ha mostrato un effetto marginalmente positivo ($\beta = ,201$, $p = ,054$). La frequenza d'utilizzo di metodologie attive ($\beta = ,010$, $p = ,927$) e l'autovalutazione delle competenze didattiche ($\beta = -,133$, $p = ,263$) non sono risultate significative. Nel complesso, l'ipotesi *HP1a* è stata *parzialmente supportata* (fig. 2).

Tre ANOVA a una via sono state condotte a verifica dell'HP1b. Sono emerse differenze significative nelle credenze sulla didattica in funzione del contesto di insegnamento, $F(2, 90) = 5,05$, $p = ,008$, $\eta^2 = ,101$. A riguardo, poiché l'assunzione di omogeneità delle varianze risultava violata (Levene $p = ,028$), è stato considerato il test robusto di Welch, che ha confermato la significatività dell'effetto, $F(2, 24,52) = 4,70$, $p = ,019$. Inoltre, le analisi *post-hoc* hanno evidenziato che i docenti che svolgono didattica in entrambi i corsi (triennali e magistrali) riportano livelli di *mindset* significativamente più elevati rispetto ai docenti impegnati esclusivamente nei corsi triennali (Games-Howell: $\Delta M = 0,67$, $p = ,015$).

Per quanto riguarda la soddisfazione per il coinvolgimento degli studenti, l'ANOVA ha mostrato un effetto marginale, $F(2, 93) = 2,58$, $p = ,081$, $\eta^2 = ,053$, e, risultando inoltre violata l'assunzione di omogeneità delle varianze (Levene $p < ,001$), è stato considerato il test robusto di Welch, che ha evidenziato differenze significative tra i gruppi, $F(2, 39,38) = 4,135$, $p = ,023$. Maggiore soddisfazione è stata rilevata dai test *post-hoc* nei docenti attivi solo nei corsi magistrali rispetto a quelli attivi solo nei corsi triennali (Games-Howell: $\Delta M = 0,71$, $p = ,023$). Non sono invece emerse differenze significative nell'*engagement* didattico dei docenti. Pertanto, l'HP1b è *parzialmente supportata*.

Tabella 1 – Statistiche descrittive e matrice di correlazione tra variabili docenti

Variable	M	DS	Min- max	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Flessibilità didattica	4.80	0.93	1-6	–											
2. Autoefficacia coinvolgimento studenti	6.25	1.08	1-9	.421**	–										
3. Autoefficacia progettazione formazione	6.38	1.06	1-9	.337**	.760**	–									
4. Utilizzo metodologie didattiche attive	2.38	0.56	1-4	.322**	.430**	.369**	–								
5. Autovalutazione validità saperi	5.80	0.84	1-7	.314**	.372**	.334**	.237*	–							
6. Autovalutazione promo abilità esperte	5.85	0.82	1-7	.376**	.393**	.382**	.274**	.786**	–						
7. Autovalutazione promo metacognizione	4.03	1.21	1-7	.349**	.451**	.409**	.624**	.344**	.410**	–					
8. Autovalutazione totale	5.23	0.78	1-7	.425**	.505**	.465**	.504**	.815**	.847**	.787**	–				
9. Mindset didattico	4.32	1.03	1-6	.248*	.316**	.225*	.207*	.181	.308**	.109	.230*	–			
10. Teaching engagement	5.74	0.77	1-6	.288**	.373**	.391**	.239*	.418**	.338**	.309**	.430**	-.006	–		
11. Social networking collaborativo	2.86	0.97	1-5	.320**	.349**	.219*	.225*	.030	.025	.098	.068	.119	.255*	–	
12. Soddisfazione coinvolgimento studenti	3.64	0.98	1-5	.376**	.480**	.335**	.223*	.253*	.206*	.155	.243*	.090	.373**	.327**	–

* p < ,05; ** p < ,01

La verifica dell'HP1c ha riconosciuto l'utilità di due step teorici e quindi una regressione lineare gerarchica. Nel primo blocco sono state inserite le quattro dimensioni del networking accademico (corso di studio, dipartimento, ateneo e mondo professionale). Il modello è risultato significativo, $F(4, 89) = 3,05$, $p = ,021$, spiegando il 12,1% della varianza ($R^2 = ,121$). Tra gli antecedenti, soltanto la collaborazione/confronto con i colleghi dell'ateneo è risultata significativa ($\beta = ,304$, $p = ,030$). Nel secondo blocco è stata aggiunta l'autopercezione della capacità di promuovere aspetti metacognitivi, che ha incrementato significativamente la capacità esplicativa del modello ($\Delta R^2 = ,307$, $p < ,001$), portando la varianza spiegata al 42,8%. Nel modello finale, solo l'autopercezione di essere in grado di promuovere abilità metacognitive risulta associata in modo significativo alla frequenza d'uso di metodologie didattiche attive ($\beta = ,597$, $p < ,001$). Pertanto, l'HP1c è *parzialmente supportata*.

3.2. Esiti dei questionari studenti

Medie, deviazioni standard e correlazioni relative agli studenti sono presentate nella tabella 2.

Una regressione logistica binaria è stata condotta per esaminare il contributo dell'ingaggio degli studenti e della motivazione nella conferma della scelta del percorso di studio (variabile dicotomica: sì/no). Il modello è risultato significativo, $\chi^2(3) = 25,31$, $p < ,001$, con una capacità esplicativa modesta ma significativa (R^2 Nagelkerke = ,167) e ha mostrato un buon adattamento ai dati (Hosmer-Lemeshow $\chi^2(8) = 3,70$, $p = ,884$). Lo *student engagement* ha predetto positivamente la conferma della scelta del percorso di studi ($B = 0,642$, OR = 1,90, IC95% [1,34, 2,70], $p < ,001$), così come la motivazione estrinseca ($B = 0,343$, OR = 1,41, IC95% [1,00, 1,98], $p = ,049$). La motivazione intrinseca non è risultata significativa ($B = -0,005$, OR = 1,00, IC95% [0,68, 1,45], $p = ,977$). Pertanto, *l'ipotesi è confermata per quanto riguarda lo student engagement e parzialmente per la motivazione* (fig. 2).

Inoltre, i risultati della regressione lineare multipla (fig. 2) evidenziano che sia l'autoefficacia generale sia il comportamento collaborativo contribuiscono positivamente alla percezione della propria capacità di lavorare in gruppo. Il modello è risultato significativo, $F(2, 243) = 91,87$, $p < ,001$, spiegando il 43,1% della varianza della variabile dipendente ($R^2 = ,431$; R^2 adj = ,426), con assenza di autocorrelazione dei residui (Durbin-Watson = 2,11). I due antecedenti mostrano effetti di entità simile, con un'influenza leggermente maggiore del comportamento nel lavoro di squadra ($\beta = ,413$, $p < ,001$) rispetto all'autoefficacia generale ($\beta = ,404$, $p < ,001$). Pertanto, l'HP2b è *supportata*.

Tabella 2 – Statistiche descrittive e matrice di correlazione tra variabili studenti

Variable	M	DS	Min- Max	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Autoefficacia	3,65	0,66	1-5	—										
2. Riflessione critica	3,27	0,88	1-5	-,11	—									
3. Comportamento nel teamwork	4,07	0,64	1-5	,29**	,14*	—								
4. Importanza del teamwork	3,81	0,91	1-5	,16*	,12	,35**	—							
5. Capacità di teamwork	3,62	0,92	1-5	,52**	,09	,53**	,38**	—						
6. Teamwork complessivo	3,83	0,64	1-5	,42**	,15*	,75**	,76**	,83**	—					
7. Motivazione intrinseca	4,95	1,13	1-7	,30**	,04	,26**	,24**	,19**	,29**	—				
8. Motivazione estrinseca	5,14	1,16	1-7	,28**	,00	,30**	,19**	,24**	,30**	,46**	—			
9. Engagement studenti	4,60	1,00	1-6	,41**	-,05	,32**	,19**	,27**	,33**	,33**	,22**	—		
10. Intention to transfer	3,78	0,77	1-5	,35**	-,05	,28**	,22**	,16*	,28**	,42**	,41**	,42**	—	
11. Occupabilità percepita	3,53	0,73	1-5	,57**	-,06	,22**	,17**	,26**	,28**	,28**	,32**	,37**	,55**	—

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

In ultimo, i risultati della regressione lineare multipla per testare la terza ipotesi (fig. 2), mostrano un modello complessivo statisticamente significativo, $F(4, 226) = 46,41, p < ,001$, che spiega il 45,1% della varianza dell'intenzione di trasferire gli apprendimenti ($R^2 = ,451$; $R^2 \text{ adj} = ,441$). I risultati evidenziano che la motivazione – intrinseca ($\beta = ,173, p = ,004$) ed estrinseca ($\beta = ,165, p = ,005$), lo *student engagement* ($\beta = ,218, p < ,001$) e la percezione di occupabilità ($\beta = ,383, p < ,001$) contribuiscono significativamente a spiegare l'intenzione di trasferire gli apprendimenti. Le analisi statistiche hanno evidenziato il rispetto delle principali assunzioni della regressione. Pertanto, l'HP2c è supportata.

Nella figura successiva una sintesi dei risultati osservati e rappresentati graficamente.

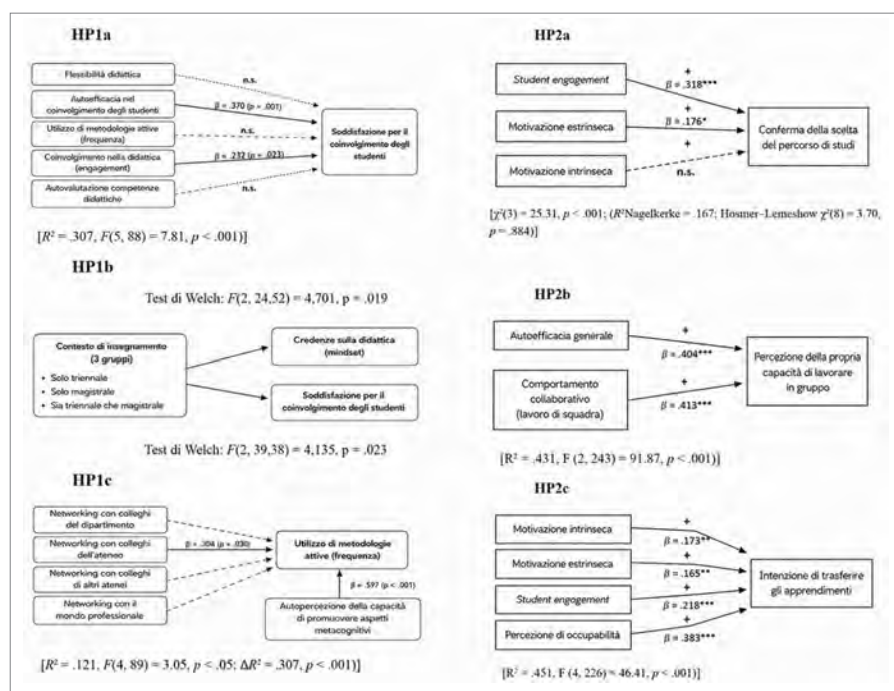


Figura 2 – Sintesi dei risultati sui due target

4. Discussione

I risultati confermano parzialmente le ipotesi, restituendo un quadro coerente con la natura esplorativa dello studio. Sul versante docente, la soddisfa-

zione per il coinvolgimento degli studenti pare predetta dal sentirsi in grado di coinvolgerli e dall'ingaggio didattico del docente, mentre la frequenza d'uso di metodologie attive non vi contribuisce significativamente: il coinvolgimento percepito appare dunque mediato più dalla fiducia nelle proprie capacità relazionali, che dalla mera adozione di tecniche (Bandura, 1997). La frequenza d'uso di metodologie attive, di per sé, non risulta predittiva della soddisfazione, che sembra invece meglio spiegata dall'autovalutazione della capacità di promuovere abilità metacognitive, emersa come antecedente importante. In particolare, in un contesto collegiale di confronto con colleghi sulle sfide didattiche, la consapevolezza di saper promuovere l'uso di strategie metacognitive utili alla costruzione di competenze degli studenti sembra incidere sulla frequenza di tali metodologie, insieme al confronto con i colleghi e le colleghe d'ateneo. Si può ipotizzare che il ricorso a colleghi di area pedagogica (come in occasione della presente ricerca) rappresenti una risorsa riconosciuta come maggiormente utile rispetto al confronto con colleghi del corso di studio, del dipartimento o della comunità professionale.

Particolarmente significativo è il quadro relativo al lavoro di gruppo. La fase qualitativa aveva fatto emergere un bisogno legato alle attività pratiche; coerentemente, i questionari dei docenti evidenziano che la maggioranza di loro (76,8%) non privilegia il lavoro di gruppo nella didattica (il 31,3% dichiara "mai" e il 45,5% "a volte", a fronte di soli 15,2% "spesso" e 8,1% "sempre"). Pur non essendo possibile collegare statisticamente i due dataset, per l'assenza di un identificativo comune ai campioni, tale configurazione trova un riscontro speculare nelle percezioni studentesche: gli studenti riconoscono di sapere come comportarsi all'interno di una squadra ($M = 4,07$), ma riportano valori più contenuti sulla percezione delle proprie capacità di lavorare in gruppo ($M = 3,62$). Lo scarto tra il sapere comportamentale, di natura dichiarativa, e l'autoefficacia specifica di dominio (Bandura, 1997) appare compatibile con una limitata esposizione a esperienze cooperative effettivamente agite (Johnson e Johnson, 2009), e configura un'area di intervento: un ricorso più sistematico a metodologie collaborative potrebbe colmare il divario tra conoscenza delle dinamiche di squadra e fiducia nell'agirle.

Sul versante degli esiti studenteschi, la conferma della scelta del percorso è sostenuta dall'*engagement* e, tra le componenti motivazionali, dalla sola motivazione estrinseca, mentre quella intrinseca non risulta significativa. L'esito si pone in parziale controtendenza rispetto alla teoria dell'autodeterminazione, che attribuisce alla motivazione intrinseca un ruolo prioritario nella persistenza (Ryan e Deci, 2020), richiedendo di approfondire la considerazione che, in un ambito tecnico-applicativo come quello agro-alimentare, le aspettative strumentali potrebbero pesare più della gratificazione intrinseca.

Coerentemente, la percezione di occupabilità incide anche sull'intenzione di trasferire gli apprendimenti (Gegenfurtner, 2013; Fredricks, Blumenfeld e Paris, 2004), a delineare un profilo studentesco in cui la dimensione strumentale-professionale assume un ruolo trasversale.

5. Conclusioni

Lo studio, condotto nell'ambito di una ricerca-formazione nel contesto del DISTAL dell'Alma Mater, offre un primo quadro empirico delle dimensioni didattiche rilevanti per docenti e studenti del Dipartimento. Sul versante docente, sono le credenze di autoefficacia e l'engagement, più della mera adozione di metodologie, a sostenere la soddisfazione per il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse; sul versante studentesco, engagement, aspettative strumentali e percezione di occupabilità emergono come leve trasversali degli esiti formativi. Il nodo del lavoro di gruppo, segnalato dal disallineamento tra lo scarso ricorso alle metodologie collaborative e una percezione di competenza ancora fragile negli studenti, individua una priorità per la riprogettazione didattica. Pur con i limiti legati alla natura non probabilistica del campione, all'affidabilità contenuta di alcune scale e all'impossibilità di collegare statisticamente i due versanti, tali esiti, in una logica di restituzione formativa, possono alimentare la riflessività dei Consigli di corso di studio e orientare interventi mirati di *Faculty Development*. Ricerche future, con disegni longitudinali e strumenti ulteriormente validati, potranno verificarne la portata trasformativa.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (Eds) (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Aydin, O. T. (2014), "Current Developments and Trends in Higher Education", *Journal of Business, Economics & Finance*, 3 (4), pp. 471-489.
- Balzaretti, N., Luppi, E., Guglielmi, D., Vannini, I. (2018), "Analizzare i processi di apprendimento degli studenti per innovare la didattica universitaria. Il modello di Formative Educational Evaluation dell'Università di Bologna", *Education Sciences & Society*, 2, pp. 58-82.
- Balzaretti, N., Vannini, I. (2018), "Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese", *ECPS – Educational Cultural and Psychological Studies*, 18, pp. 187-213.

- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001), "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective", *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Biasi, V., Domenici, G., Capobianco, R., Patrizi, N. (2014), "Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente – SAED): Adattamento e validazione in Italia", *ECPS – Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, pp. 485-509.
- Biggs, J., Tang, C. (2011), *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Chen, G., Gully, S. M., Eden, D. (2001), "Validation of a New General Self-Efficacy Scale", *Organizational Research Methods*, 4 (1), pp. 62-83.
- Cornelius-White, J. (2007), "Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 113-143.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2018), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., Ciani, A. (Eds) (2025), *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- Dweck, C. S. (2000), *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004), "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence", *Review of Educational Research*, 74 (1), pp. 59-109.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M. P. (2014), "Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111 (23), pp. 8410-8415.
- Gegenfurtner, A. (2013), "Dimensions of Motivation to Transfer: A Longitudinal Analysis of Their Influence on Retention, Transfer, and Attitude Change", *Vocations and Learning*, 6, pp. 187-205.
- Guglielmi, D., Luppi, E., Neri, B., Salomoni, P., Vannini, I. (2020), La ricerca formazione per l'innovazione della didattica universitaria. In A. Lotti, P. A. Lampugnani (Eds), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press, pp. 133-148.
- Hoidn, S., Klemenčič, M. (Eds) (2021), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Abingdon: Routledge.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009), "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning", *Educational Researcher*, 38 (5), pp. 365-379.
- Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L. (Eds) (2003), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke Yuen, J. T. A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, K. Y., Wong, M., Yeung, W. E. (2000), "Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (4), pp. 381-395.

- Kyndt, E., Baert, H. (2015), “Entrepreneurial Competencies: Assessment and Predictive Value for Entrepreneurship”, *Journal of Vocational Behavior*, 90, pp. 13-25.
- Luppi, E. (2018), La Ricerca-Formazione in una prospettiva pedagogica. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli, pp. 204-209.
- Luppi, E., Freo, M., Ricci, A., Gueglio, N. (2020), “L’innovazione della didattica all’Università di Bologna durante la pandemia: un percorso basato sulla ricerca valutativa”, *Lifelong Lifewide Learning*, 17 (36), pp. 44-57.
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994), *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill, 3rd ed.
- Perla, L. (2022), Innovazione e professionalità docente nel contesto dell’Higher Education. In L. Perla, V. Vinci (Eds), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: FrancoAngeli, pp. 17-42.
- Pitan, O. S., Muller, C. (2019), “Students’ Self-Perceived Employability (SPE): Main Effects and Interactions of Gender and Field of Study”, *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10 (2), pp. 355-368.
- Prince, M. J. (2004), “Does Active Learning Work? A Review of the Research”, *Journal of Engineering Education*, 93 (3), pp. 223-231.
- Ricci, A. (2021), “L’analisi delle pratiche didattiche dei docenti durante la pandemia. Primi esiti dal modello di Formative Educational Evaluation dell’Università di Bologna”, *Lifelong Lifewide Learning*, 17 (38), pp. 431-448.
- Ricci, A. (2023), The Innovation of Learning and Teaching Practices in Higher Education: A Methodological Focus on the University of Bologna’s Model. In B. Kress, H. Kusse (Eds), *Enhancing Teaching Practice in Higher Education. International Perspectives on Academic Teaching and Learning*. Berlin: Peter Lang, pp. 61-76.
- Ricci, A., Brescianini, F. (2025), Promuovere l’innovazione didattica universitaria durante la complessità delle transizioni. Gli esiti dal primo studio qualitativo di una Ricerca-Formazione. In P. Malavasi, M. Parricchi (Eds), *Educazione Territori Natura. Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 1047-1052.
- Ricci, A., Brescianini, F., Luppi, E. (in corso di stampa), “Promuovere l’innovazione della didattica universitaria attraverso l’approccio della Ricerca-Formazione: esiti della fase qualitativa di una ricerca empirica con studenti e docenti”, *I problemi della Pedagogia*.
- Ricci, A., Luppi, E. (2022), Facing Adversity at the University. A Case Study to Reflect on Pedagogical Challenges in Times of Pandemic Risk. In S. Gonçalves, S. Majhanovich (Eds), *Pandemic, Disruption and Adjustment in Higher Education*. Leiden: Brill, pp. 112-128.
- Romero-Díaz de la Guardia, J. J., García-Garnica, M., Chacón-Cuberos, R., Expósito-López, J. (2022), “Psychometric Validation of a Teamwork Skills Scale in a Vocational Training Context”, *Sage Open*, 12 (2), pp. 1-12.
- Rosa, A. (2024), *Videoanalisi e qualità della didattica universitaria. Una ricerca sulle potenzialità della videoanalisi come dispositivo per promuovere le com-*

petenze dei docenti nella prospettiva del formative assessment. Milano: Franco-Angeli.

- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2020), "Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions", *Contemporary Educational Psychology*, 61, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., De Witte, H. (2019), "An Ultra-Short Measure for Work Engagement: The UWES-3 Validation across Five Countries", *European Journal of Psychological Assessment*, 35 (4), pp. 577-591.
- Szafrński, M., Goliński, M., Simi, H. (Eds) (2017), *The Acceleration of Development of Transversal Competences*. Kokkola: Centria University of Applied Sciences.
- Taber, K. S. (2018), "The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education", *Research in Science Education*, 48, pp. 1273-1296.
- Tessaro, F. (1997), *La valutazione dei processi formativi. Per una proposta integrata di Evaluation Research*. Roma: Armando.
- Tinto, V. (1993), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 2nd ed.
- Trow, M. (2007), Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In J. J. F. Forest, P. G. Altbach (Eds), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer, pp. 243-280.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001), "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct", *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), pp. 783-805.
- UNESCO (2025), *Higher Education: Figures at a Glance*. Paris.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., Vallières, E. F. (1993), "On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale", *Educational and Psychological Measurement*, 53 (1), pp. 159-172.
- Vertecchi, B. (1976), *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. (2002), *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.