

# Faculty Development

la via italiana

a cura di  
Antonella Lotti  
Fabrizio Bracco  
Maria Maddalena Carnasciali  
Gloria Crea  
Sara Garbarino  
Micaela Rossi  
Marina Rui  
Erika Scellato



*Atti del convegno*

Faculty Development: la via italiana

28 e 29 ottobre 2021.

Università degli studi di Genova e ASDUNI. Online

*Comitato scientifico del convegno*

Gruppo di lavoro per le tecniche di Insegnamento e Apprendimento (G.L.I.A.) dell'Università di Genova

*Giovanni Adorni, Andrea Basso, Paola Bergonzoni, Fabrizio Bracco, Silvia Bruzzi, Cristina Candito, Claudio Carmeli, Maria Carnasciali, Katia Cortese, Ana Lourdes De Hèriz Ramon, Elisabetta Finocchio, Luca Gandullia, Simona Langella, Antonella Lotti, Giuseppe Murdaca, Silvio Palmero, Mauro Palumbo, Valentina Resaz, Micaela Rossi, Marina Rui, Michela Tonetti, Maria Silvia Vaccarezza, Mirella Zanobini*

Consiglio direttivo dell'Associazione Italiana per la Promozione e lo Sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università (ASDUNI)

*Marco Abate, Università di Pisa; Ettore Felisatti, Università di Padova; Pierpaolo Limone, Università di Foggia; Bianca Maria Lombardo, Università di Catania; Antonella Lotti, Università di Modena e Reggio Emilia; Loredana Perla, Università di Bari; Micaela Rossi, Università di Genova; Cristiana Rossignolo, Politecnico di Torino; Anna Serbati, Università di Trento*

# Faculty Development

la via italiana

a cura di  
Antonella Lotti  
Fabrizio Bracco  
Maria Maddalena Carnasciali  
Gloria Crea  
Sara Garbarino  
Micaela Rossi  
Marina Rui  
Erika Scellato



*è il marchio editoriale dell'Università di Genova*



Tipo di revisione applicata dal comitato scientifico del convegno: double blind peer-review

Impaginazione, editing e revisione del presente volume: Fabrizio Bracco, Maria Maddalena Carnasciali, Gloria Crea, Sara Garbarino, Micaela Rossi, Marina Rui, Erika Scellato.

© 2023 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza  
Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati

ISBN: 978-88-3618-201-5 (versione eBook)

Pubblicato a gennaio 2023

Realizzazione Editoriale  
**GENOVA UNIVERSITY PRESS**  
Via Balbi, 6 – 16126 Genova  
Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552  
e-mail: [gup@unige.it](mailto:gup@unige.it)  
<https://gup.unige.it>

# INDICE

## **Prefazione**

Fabrizio Bracco - Delegato del Rettore all'innovazione didattica e al *Faculty Development*, Università di Genova 10

## **Introduzione**

Sara Garbarino - UTLC, Università degli Studi di Genova 14

**Parte prima - Metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica** 21

**Il *Team based learning* nella *medical education*: il contributo delle evidenze qualitative nella strutturazione di un percorso di valutazione trasformativa**

Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva 22

**Dare *feedback* individualizzato nel *Faculty Development*: l'esperienza della Statale di Milano**

Katia Daniele, Ivano Eberini, Alessandra Lazazzara, Sabrina Papini, Marisa Porrini, Lucia Zannini 37

**Realtà Aumentata e valorizzazione delle competenze didattiche in Università**

Leonarda Longo, Valeria Di Martino 60

**Integrazione delle pratiche di *teaching observation*, *self-observation* e *microteaching* come occasione di costruzione e sviluppo dell'offerta di *Faculty Development* per docenti di area medica e sanitaria**

Manuela Milani 75

**Formazione e sperimentazione didattica per il miglioramento e l'innovazione dei processi di insegnamento del docente Universitario quale motore di sviluppo delle competenze del docente**

Barbara Majello 86

<b>Il <i>microteaching</i> come strumento per sviluppare competenze multilinguistiche di docenti universitari</b> Michele Cagol, Lynn Mastellotto, Renata Zanin Scaratti	93
<b>Parte seconda - <i>Teaching &amp; Learning Centers</i>: strutture e risorse</b>	114
<b>Didattica oltre l'emergenza. Esperienze e proposte per coltivare l'innovazione all'Università</b> Alessandra Romano	115
<b>Il progetto QUALITI: il profilo didattico del docente universitario</b> Antonella Nuzzaci	136
<b>Migliorare la qualità della didattica per promuovere il cambiamento culturale</b> Barbara Bruschi, Cecilia Marchisio	154
<b>Formare per innovare la didattica: la sfida del Politecnico di Torino</b> Cristiana Rossignolo, Cristiano Foti, Ettore Felisatti, Roberta Bonelli, Serbati Anna	170
<b><i>Team Metrics</i> un anno dopo. Analisi dell'efficacia del <i>team building</i> e del <i>team work</i> nella didattica universitaria</b> Maria Maddalena Carnasciali, Giovanna Guerrini, Sara Garbarino, Luca Gelati, Daniele Traversaro	192
<b>Il processo di formazione dei docenti. L'esperienza del Presidio della Qualità dell'Università degli Studi di Bergamo</b> Stefania Maria Maci, Claudio Giardini, Vittorio Zanetti	213
<b>Azioni di sistema per lo sviluppo professionale dei docenti e l'innovazione didattica all'Università di Trento</b> Anna Serbati, Paola Venuti, Maria Micaela Coppola, Federica Picasso	230
<b>I <i>workshop</i> residenziali nel Progetto Mentori - attività e risultati</b> Gianluca Scaccianoce, Marcella Cannarozzo, Andrea Eligia Gervasi, Enrico Napoli, Francesco Pace, Onofrio Scialdone, Fabio Caradonna	242
<b>Parte terza - <i>Teaching &amp; Learning Centers</i>: ricerche</b>	

<b>    <i>    sul Faculty Development</i></b>	<b>253</b>
<b>DISCENTIA (<i>Digital Science and EducatioN for Teaching Innovative Assessment</i>): alcune ricadute</b>	
Raffaella Tore, Diletta Peretti, Elio Usai	254
<b>Valutare nell’alta formazione: Prospettive, criticità, interventi formativi</b>	
Daniela Robasto	273
<b>Rinnovare la didattica universitaria attraverso lo sviluppo di comunità di pratiche fra docenti. Gli esiti di un’indagine nell’Ateneo di Catania sul miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento</b>	
Roberta Piazza, Simona Rizzari	285
<b><i>Faculty Development</i> e didattica laboratoriale a distanza. Un percorso di innovazione didattica con i futuri insegnanti</b>	
Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno	298
<b>Efficacia complessiva e differenziale della formazione IRIDI</b>	
Cristina Coggi, Federica Emanuel, Paola Ricchiardi	314
<b>Il modello didattico - organizzativo del TLC Uniba: la formazione del <i>faculty developers</i></b>	
Loredana Perla, Viviana Vinci, Alessia Scarinci	331
<b>Quarta parte - Valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari</b>	
	349
<b>La condivisione delle conoscenze tacite: una via per migliorare la didattica</b>	
Giovanni Di Pinto	350
<b>La competenza didattica del docente universitario italiano e spagnolo: lettura cross - interculturale dei documenti - quadro</b>	
Laura Sara Agrati, Juanjo Mena	363
<b><i>Innovating Initial Teacher Education: faculty members engagement in eTwinning</i></b>	
Elif Gulbay, Federica Martino	393



<b>Un modello di formazione blended di <i>Faculty Development</i>: il progetto TILD Unifg</b> Marta De Angelis, Valeria Tamborra, Isabella Loiodice, Antonella Lotti, Anna Di Pace	405
<b>Parte quinta - Coinvolgimento attivo degli studenti e <i>Student Partnership</i></b>	425
<b>Il diario anonimo collettivo: processi di narrazione di gruppo nella formazione in interpretazione</b> Nora Gattiglia	426
<b>Il <i>Peer-Tutoring</i> durante il periodo di disorientamento da Covid-19: come favorire la socializzazione e la permanenza nel contesto accademico innovando le attività fra didattica ed orientamento al futuro.</b> Chiara Annovazzi, Daria Meneghetti, Riccardo Rella, Franca Giuliana Maria Antonia Zuccoli	441
<b>Il <i>Faculty Development</i> per contesti internazionali: su quali aspetti puntare?</b> Olivia Mair	458
<b>Automazione e competenze non tecniche: il ruolo dell'istruzione universitaria</b> Mariasole Bannò, Emilia Filippi, Sandro Trento	474
<b>Esperienze di <i>Debate</i> all'Università di Palermo</b> Simona Feci, Renato Lombardo, Antonella Maggio, Francesco Pace	490
<b><i>Podcasting</i> in Ingegneria Chimica e di Processo</b> Cristina Moliner, Elisabetta Arato, Martina Sciaccaluga, Ilaria Delponte, Andrea Cardis, Stefano Carosio	505
<b>Sviluppando le competenze trasversali degli studenti: il progetto dell'Università di Verona</b> Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua	513
<b>Autori</b>	531

# La competenza didattica del docente universitario italiano e spagnolo: lettura cross-culturale dei documenti-quadro

Laura Sara Agrati

*Università degli Studi di Bergamo*

Juanjo Mena

*University of Salamanca*

## 1. Introduzione - sguardo ‘profetico’ e ‘attuale’

La pandemia da Covid-19 ha modificato i sistemi educativi di tutto il mondo mettendo alla prova anche le università sul piano, in particolare, dell'erogazione dell'offerta didattica, assicurata spesso in modalità *online* o in forma ibrida (Reimers & Schleicher, 2020). Questo ha avuto come conseguenza immediata, già in fase di emergenza, la necessità di intervenire nella preparazione didattica dei docenti e delle figure deputate alla formazione degli studenti, chiamate a riorganizzare la progettazione e la valutazione della propria attività didattica (Rapanta *et al.*, 2020; Crawford *et al.*, 2020). Sono così emerse nuove sfide legate all'accesso e all'utilizzo delle tecnologie digitali per l'insegnamento e anche all'applicazione di nuove modalità di insegnamento (Mena & Rincón-Flores, 2021).

In tempi precedenti alla fase pandemica, l'ENQA - già portatrice di un approccio centrato sullo studente e sui suoi processi di apprendimento - aveva rilevato la necessità di uno studio teso all'individuazione delle competenze di base e specifiche del ruolo del docente universitario a livello europeo (ENQA, 2015) che valorizzasse la complementarità fra ricerca e formazione, la disponibilità a percorsi flessibili e all'innovazione dei metodi didattici, anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie e delle nuove forme di erogazione della didattica per l'apprendimento digitale.

Circa la necessità di investire nelle competenze didattiche dei docenti universitari, anche il Rapporto *High Level Group on the Modernization of*

*Higher Education* (2013; Felisatti & Serbati, 2017) aveva offerto, tra le altre raccomandazioni, quelle più puntuali riguardo a. strategie per il supporto e il miglioramento continuo della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (*mission*) (raccomandazione 2), b. una formazione pedagogica certificata e continua per il personale, non solo didattico (raccomandazione 3), c. lo sviluppo di competenze per insegnamento-apprendimento *online* nell'era digitale, capace di raccogliere e rilanciare le opportunità offerte dalle tecnologie (raccomandazione 11).

Simili previsioni e raccomandazioni, che in fase pre Covid-19 potevano apparire anticipatrici di scenari futuri e che in piena fase pandemica hanno persino assunto valore profetico, oggi in fase post Covid-19, giunti ormai oltre «l'insegnamento emergenziale» (Huang *et al.*, 2020), devono necessariamente essere tradotte in interventi concreti che favoriscano l'accesso e l'utilizzo delle tecnologie digitali e la realizzazione di nuove modalità di insegnamento (Bonk *et al.*, 2020; Mena & Rincón-Flores, 2021).

In seno al più ampio tema sui profili di competenza del docente universitario (Fabrice, 2010; Galliani, 2011; Pleschová *et al.*, 2012), il presente capitolo offre argomenti funzionali alla valorizzazione e al riconoscimento delle competenze didattiche - intese come la scelta e l'implementazione di metodologie didattiche innovative, la mediazione tecnologica dei contenuti e delle attività di insegnamento, nonché l'attenzione ai risultati dell'apprendimento - da una prospettiva cross-culturale attraverso il confronto di due Paesi con tradizioni di organizzazione universitaria differenti, come l'Italia e la Spagna, allo scopo di far emergere comuni e specifici elementi da offrire al dibattito scientifico-istituzionale.

## **2. Profili di competenza docente e competenza didattica**

La crescente attenzione della ricerca educativa negli ultimi anni sui processi di insegnamento-apprendimento in ambito universitario (Fry, Ketteridge e Marshall, 2015; Harland, 2020) spinge in prima battuta a rileggere alcuni dei profili di docente universitario 'ideale' che negli anni, da diverse prospettive e contesti culturali (Ramsden, 1991; Ibáñez-Martín, 1990; Wood *et al.*, 2017), sono stati avanzati. È possibile svolgere tale lettura focalizzando l'attenzione sulle competenze didattiche allo

scopo di individuare le caratteristiche peculiari ma anche comuni, emergenti dalle differenti profilazioni. Nelle indagini iniziali di Ramsden (1991) il profilo del «buon docente» universitario veniva intercettato attraverso 6 dimensioni (Tab. 1):

Dimensione	Descrittori
Buon insegnamento	motivare gli studenti a svolgere al meglio il proprio lavoro, dedicare molto tempo a commentare i prodotti degli studenti, di comprendere le difficoltà che gli studenti, di fornire spesso <i>feedback</i> utili ad orientare le progressioni di apprendimenti, spiegare bene i contenuti di apprendimento, rendere le discipline interessanti, dimostrare interesse a ciò che gli studenti hanno da dire
Obiettivi e standard chiari	esplicitare lo standard di lavoro previsto, fornire sin dall'inizio un'idea chiara del percorso da proporre allo studente, esplicitare lo scopo e gli obiettivi del corso
Abilità generali	supportare le abilità generali degli studenti ( <i>problem solving</i> , capacità analitiche, lavorare in <i>team</i> , apertura al nuovo, comunicazione scritta, pianificare il proprio lavoro)
Valutazione appropriata	ascoltare richieste e suggerimenti da parte degli studenti, supportare altri processi oltre quello di memorizzazione, spostare il <i>focus</i> della valutazione dalla persona agli esiti di apprendimento, offrire <i>feedback</i> sotto diverse forme
Carico di lavoro appropriato	equilibrare il carico di lavoro dello studente, organizzare un programma con un numero di argomenti equilibrato, dare abbastanza tempo per far sedimentare gli apprendimenti
Indipendenza	offrire agli studenti più opportunità di scelta (sul lavoro da fare, sui processi di apprendimento, sulle modalità di valutazione), supportare i personali interessi accademici degli studenti, discutere su come è possibile imparare i contenuti del corso,

Tabella 1 - Sei dimensioni del «buon docente». Adatt.: Ramsden (1991)

È possibile riconoscere nelle prima indagini di Ramsden un approccio descrittivo per così dire ‘centrico’ alla competenza didattica del docente universitario, che procede per ampliamento a partire dalla principale capacità di trasposizione/ mediazione dei contenuti del sapere fino a farvi rientrare il supporto effettivo ai processi e alle posture di apprendimento di studenti e studentesse. Il coevo lavoro di Ibáñez-Martín (1990) - Tab. 2 -, focalizzava oltremodo nella competenza didattica del docente universitario la capacità di chiarificazione terminologico-concettuale, assunta come effettivo e necessario supporto all’attenzione e ai processi di apprendimento degli studenti.

Dimensione		Descrittori
Preparazione per la docenza	preparazione curriculare	sapere 'lo stato dell'arte', i termini della discussione scientifica internazionale sulle tematiche, riflettendo sulle soluzioni di maggior successo
	preparazione attitudinale	far percepire agli studenti l'importanza e la dedizione al proprio lavoro di docente, attraverso atteggiamenti di equilibrio e disponibilità
	preparazione pedagogico-didattica	adottare uno stile educativo che rispetti la dignità dello studente come 'educando', «evitando ogni comportamento indottrinante o manipolativo»
Comunicazione della conoscenza	come presentare il discorso	la chiarezza espositiva è funzionale a far conoscere agli studenti nuovi contenuti e nuove modalità di indagine e di studio, in modo da collaborare allo sviluppo della scienza. Le spiegazioni terminologicamente accurate, fini nell'argomentazione e profonde nel giudizio dispongono gli studenti all'addestramento dell'intelligenza.
	coinvolgimento dello studente nel discorso	funzionale a risvegliare nello studente l'interesse per l'argomento e come spingerlo a fare una riflessione informazioni personali su ciò che studia che gli consentono un'assimilazione intelligente.

Tabella 2 - Dimensioni didattiche del docente universitario. Adatt.: Ibáñez-Martín (1990).

Un cambio di prospettiva è quella offerta dagli studi ben più recenti di Troelsen (2016; 2021) che prendono spunto dal modello olistico del management universitario di Holt *et al.* (2011). Questi partono dal presupposto che l'insegnamento universitario consista in molteplici compiti diversi, ciascuno a sua volta legato il più delle volte ad altre figure afferenti a diverso livello al percorso formativo (es. coordinatore del corso, *tutor* e tecnici di laboratorio, figure esperte). L'autrice ha individuato così 5 livelli di descrizione delle competenze didattiche comuni e specifiche alle diverse tipologie di docenti universitari (Tab. 3).

Elemento della competenza	Livello D (conduce l'insegnamento pianificato da altri)	Livello C (è responsabile di elementi del corso)	Livello B (è responsabile del corso)	Livello A	
				Livello A.1 ( <i>scholarship</i> per l'insegnamento e	Livello A.2 (è responsabile di programmi

				l'apprendimento (SoTL)	i e corsi che coinvolgono più docenti)
Pianificazione, conduzione e valutazione dell'insegnamento	Conosce il risultato di apprendimento previsto e la coorte di studenti. Conduce l'insegnamento in conformità con i principi di base di SDU. Utilizza la tecnologia didattica necessaria.	Conosce la pianificazione, la conduzione e la fornitura di <i>feedback</i> sugli elementi del corso. Seleziona e conduce attività di insegnamento e apprendimento adeguate al risultato di apprendimento previsto e alla coorte di studenti in conformità con i principi di base di SDU. Sceglie e utilizza la tecnologia di insegnamento pertinente.	Conosce la pianificazione, la conduzione e la valutazione dei corsi. Seleziona e conduce attività di insegnamento, apprendimento e valutazione in linea con il risultato dell'apprendimento previsto e i principi alla base dell'SDU. Collabora con i colleghi al raggiungimento dell'obiettivo generale del programma. Rimane aggiornato sulle ultime tecnologie di insegnamento.	Progetta, conduce e valuta criticamente il proprio e l'altrui insegnamento, sulla base della conoscenza basata sulla ricerca della teoria e della metodologia pedagogica universitaria.	Progetta, conduce e valuta corsi e programmi basati su modelli pedagogici universitari. Descrive e progetta programmi, utilizzando modelli curriculari generali. Formula e implementa una strategia di valutazione in accordo con il profilo di competenza del programma.
Pianificazione, conduzione e valutazione della supervisione	Conosce il risultato di apprendimento previsto e la coorte di studenti di supervisione. Conduce una supervisione su	Conosce la pianificazione, la conduzione e la fornitura di <i>feedback</i> su compiti di supervisione	Conosce la pianificazione, la conduzione e il <i>feedback</i> sulla supervisione a lungo termine, sia	Pianifica, conduce e fornisce <i>feedback</i> sulla supervisione pedagogica, ad es. supervisione	Descrive e progetta strategie di supervisione per i programmi, sulla base di

	piccola scala (es. di esercitazioni di laboratorio) in conformità con i principi di base (dell'Università).	a breve termine, ad es. incarichi e progetti nell'ambito di corsi e progetti di laurea e magistrale nonché tesi di laurea magistrale. Seleziona un modulo di supervisione adattato al risultato di apprendimento previsto e alla coorte di studenti. Sceglie e utilizza la tecnologia di insegnamento pertinente per la supervisione sia in loco che <i>online</i> .	per singoli studenti che per gruppi di studenti Seleziona e gestisce moduli di supervisione adeguati ai risultati dell'apprendimento, al gruppo di studenti e alle impostazioni. Si tiene informato sulle ultime tecnologie di insegnamento per la supervisione sia in loco che <i>online</i> .	dei colleghi, basata sulla conoscenza della ricerca teorica e delle metodologie della supervisione.	modelli teorici di supervisione.
--	---	--	--	---	----------------------------------

Tabella 3 - Competenze didattiche del docente SDU (2018). Adatt. da: Troelsen, 2021, p. 257.

Dal quadro suggerito da Holt e richiamato da Troelsen emergere un complesso profilo di docente universitario che all'abilità di supporto ai processi di apprendimento degli studenti (abilità base) unisce la disponibilità e la capacità di documentare e condividere la propria attività didattica (abilità ulteriore), anche attraverso metodi e tecniche di indagine strutturate (Livello B e A.1). In tale quadro complesso le tecnologie assumono un ruolo via via più integrato, da pertinenti strumenti per la mediazione dei contenuti da apprendere e la supervisione dei processi di apprendimento (Livello C e B) a dispositivi che offrono dati e informazioni utili alla valutazione degli insegnamenti (Livello A).

Presupposto di tale complesso sistema è che l'Università possieda una *vision* riguardo il concetto di qualità dell'insegnamento universitario e che questo venga assunto «come leva» del cambiamento organizzativo (Holt *et al.*, 2011) che implichi, tra l'altro: definizione condivisa e pubblica di cosa si intende per 'buon insegnamento'; investimento sulla preparazione del personale di nuovo ingresso e sullo sviluppo professionale di tutto il corpo docente; stimolo alla condivisione di *best practice* didattiche orientate alla costruzione di una comunità di pratica supportiva (Piazza *et al.*, 2020) nella volontà di valorizzare e riconoscere l'eccellenza.

## 2.1. Dalla comunicazione alla documentazione al SoTL

Il quadro storico-longitudinale appena accennato consente di riconoscere negli studi la tendenza a uno spostamento dell'asse definitorio della competenza del docente universitario, da una centratura prevalente sulle abilità comunicativo-di mediazione dei contenuti di apprendimento (Tab. 2) e sulle capacità di programmazione del percorso (notiamo l'enfasi riguardo la chiarezza degli obiettivi e la valutazione appropriata e frequente) (Tab. 1), alla capacità di supervisionare l'efficacia del proprio insegnamento, sia a medio termine (rispetto alle tipologie di studenti e ai risultati di apprendimento raggiunti e attraverso criteri interni - Tab. 3, Livello C e B), sia sulla base del confronto con altri colleghi e attraverso criteri scientificamente condivisi (Tab. 3, Livello A.1).

In un recente studio Troelsen (2021) sottolinea inoltre la correlazione tra la necessità per il docente di documentare la propria pratica di insegnamento e la tendenza ad assumere un approccio pratico-riflessivo, a sua volta funzionale alla costruzione e condivisione di una visione di insegnamento-apprendimento di tipo partecipativa. La disponibilità a dare ragione e a rendicontare la propria pratica didattica viene definito come «passo fondamentale verso il riconoscimento dell'eccellenza didattica» (Troelsen, 2021, p. 258): non ci sarebbe docente eccellente sul piano specificamente comunicativo-metodologico-didattico che non sia anche disposto a valutare i risultati del suo insegnamento, in termini di efficacia sui processi di apprendimento degli studenti, e, soprattutto, a condividere e mettere a disposizione tali risultati a beneficio della comunità universitaria.



Tale disposizione alla documentazione/rendicontazione della propria pratica di insegnamento sarebbe uno dei tratti peculiari di eccellenza del docente universitario non solo dal punto di vista interno all'organizzazione (come disponibilità a far crescere l'intera comunità) ma anche esterno, per quanto attiene la valutazione complessiva e pubblica del docente universitario. Troelsen ribadisce che «è importante riconoscere - sia all'interno dell'organizzazione che all'esterno - i risultati di un insegnamento di qualità in modo che si crei parità di stima con l'attività di ricerca» (Troelsen, 2021, p. 258).

In altri termini, la capacità e la disponibilità da parte del docente universitario a documentare e condividere la propria pratica di insegnamento attraverso metodi e tecniche di indagine strutturate e riconosciute dalla comunità scientifica specializzata, come il *scholarship of teaching and learning* (SoTL) sarebbe un indicatore da accreditare ai fini della valutazione delle abilità di ricerca e non solo didattiche.

Metodi come il SoTL rappresenterebbe una possibilità per il docente universitario, e per chi si occupa della valutazione complessiva della sua attività, di connettere la doppia anima, le due componenti del profilo di competenze del docente universitario - quella didattica e di ricerca -, tradizionalmente tenute separate.

Dalla prospettiva del *scholarship*, documentare è «rendere trasparente come l'apprendimento è stato reso possibile» (Trigwell, 2012). Il SoTL è l'indagine sistematica, condotta dal docente di un corso, spesso in collaborazione con *tutor* o gli stessi studenti, sull'apprendimento degli studenti e finalizzata alla condivisione pubblica dei risultati ai fini del monitoraggio del corso singolo e/o del corso di studio (Felten, 2013). Come già sottolineato da Hutchings (1999), il SoTL implica da parte del docente universitario la tendenza a portare gli atteggiamenti e le abilità di studioso (porre domande, raccogliere prove, trarre conclusioni o sollevare nuove domande) all'interno del proprio lavoro di docente allo scopo di valutarne l'efficacia rispetto agli apprendimenti degli studenti e a beneficio delle Facoltà.

Il SoTL è stato anche riconosciuto elemento di forza che consente di

costruire *teaching commons*, vale a dire uno spazio concettuale comune in cui i docenti costruiscono e condividono insieme come learning community una cultura di ricerca dell'insegnamento e dell'apprendimento, elaborando, confrontando, sperimentando e

documentando le strategie efficaci per la preparazione degli studenti (Felisatti & Serbati, 2014, p. 142).

Shulman, al riguardo, aveva già intravisto nello *scholarship* una possibilità per rileggere l'insegnamento universitario come «proprietà comune» (Shulman, 1993) che consente al singolo docente di uscire dalla solitudine nella quale spesso conduce la sua pratica didattica e all'istituzione universitaria di ottenere dati utili al miglioramento della propria offerta formativa (Shulman, 1998. Da questo punto di vista, il SoTL sarebbe un «imperativo pedagogico» per la comunità universitaria che attraverso modalità di indagine scientifica è in grado di monitorare l'efficacia dei suoi interventi formativi, ma soprattutto un vero e proprio 'obbligo' per la comunità degli studiosi di insegnamento e apprendimento (Shulman, 2002, p. vii).

### 3. Competenza didattica del docente in Italia e Spagna: lettura cross-culturale dei documenti

È stata realizzata la prima fase di un'indagine avviativa con lo scopo di individuare alcuni caratteri della competenza didattica all'interno dei profili del docente universitario italiano e spagnolo. Attraverso un disegno comparativo 'cross-culturale',

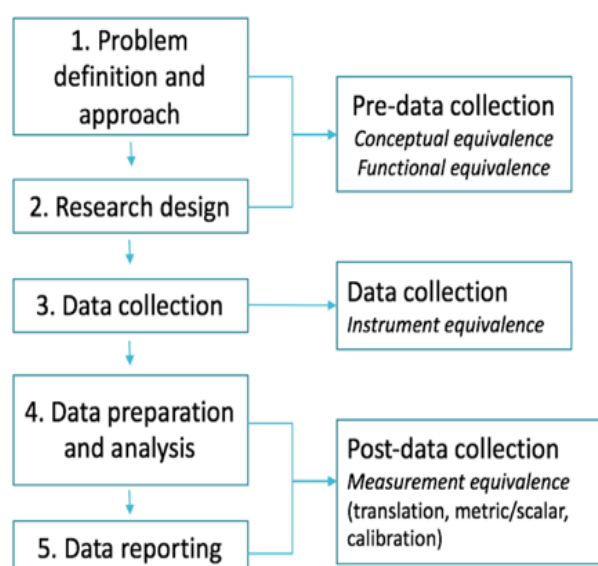


Figura 1 - Processo di ricerca cross-culturale (Malhotra *et al.*, 1996)

si è proceduto all'analisi documentale di 4 fonti di informazioni

- 2 regolamenti: 1. ANVUR, Linee guida AVA per l'accREDITamento periodico dei campus universitari e dei corsi di studio (2017) (Italia); 2. Linee guida per l'accREDITamento nazionale/regionale dei campus universitari (ACSUCYL) (Spagna);
- 2 rapporti/pubblicazioni di ricerca: 3. Quarc\_docente (2017) (Italia); 3. Rapporti ANECA (2015-2018) (Spagna).

La fase esplorativa ha avuto lo scopo di:

- ricostruire gli aspetti interni/intrinseci del contesto; indagare le «pratiche locali» (Birkeland, 2016) per contribuire alla trasformazione della conoscenza;
- raccogliere pre-dati per attivare il confronto dei ricercatori sui significati dei costrutti, come «competenza», «competenza didattica», ecc. (cfr. «equivalenze concettuali», Fig. 1).

L'analisi documentale (Bowen, 2009) ha posto questioni circa l'esistenza di profili di competenza definiti e la possibilità di inferire similitudini/differenze in termini di significati. Per la lettura dei documenti si è proceduto all'analisi dei contenuti attraverso la trascrizione/traduzione dei brani significativi e il ricorso allo schema interpretativo focalizzato a tre livelli - ricerca di profili e aree di competenza, di area di competenza specificamente didattiche, di componente tecnologiche all'interno di quest'ultima.

### 3.1. La competenza didattica del docente: sguardo 'localizzato'

Viene riportata di seguito la descrizione sintetica dei due contesti culturali, emergente dalla lettura trasversale e 'localizzata' dei documenti di riferimento; successivamente si riporta la tabella comparativa, frutto dell'analisi dei contenuti sui medesimi documenti.

#### **Italia**

Le competenze del docente universitario italiano sono state da anni oggetto di discussione e riflessione sistematica (Semeraro, 2006; Galliani 2011; Orefice *et al.*, 2013), per diventare tema di indagini strutturate - come quelle del progetto PRODID (Professionalità Docente e Innovazione Universitaria) dell'Università di Padova (Felisatti e Serbati, 2014, 2015,

2017), DIDASco dell'Università di Bari (Perla, 2018; Perla e Vinci, 2018). Tale tema è sovente stato ricompreso all'interno del più ampio quadro di discussione sulla valutazione della qualità dell'offerta formativa della didattica universitaria (Gattullo, 1986; Semeraro, 2006; Felisatti, 2011, 2015), e ha consentito di descrivere strutture di competenze 'polivalenti' e flessibili con «funzioni complesse e multiple in termini di qualità e quantità» (Quarc-docente, 2017, p. 25).

Nel 2015 l'Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) ha istituito il gruppo di lavoro interdisciplinare QUARC\_docente (Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario) coordinato dal prof. Ettore Felisatti dell'Università di Padova con lo scopo di approfondire la tematica della qualificazione e del riconoscimento delle competenze didattiche nel sistema universitario e di elaborare, in linea con il sistema AVA (vedi dopo) e in base a precedenti esperienze pilota in contesto italiano, linee di indirizzo per il supporto alla professionalità docente, il miglioramento della qualità della didattica nonché la delineazione di una «via italiana alla qualificazione e valutazione della docenza universitaria».

Prima di presentare la profilazione della professionalità docente, all'interno della quale individuare la componente didattica, il documento richiama alcuni caratteri imprescindibili da riconoscere alla didattica stessa, ai processi di insegnamento-apprendimento *tout cour*: a. centralità da riconoscere agli studenti, da considerare come veri e propri «*partner* dell'impresa didattica» (Quarc\_docente, 2017, p. 16; OECD, 2012); b. attenzione ai processi di innovazione didattica e delle metodologie per l'apprendimento, soprattutto attraverso la valorizzazione dei percorsi esperienziali, dell'*authentic learning* e degli interventi personalizzati; c. ricorso alle ICT «didatticamente gestite» (Quarc\_docente, 2017, p. 19), ossia finalizzate all'inclusione di diverse tipologie di utenti e ispirate a modelli *open and flexible learning* (Galliani, 2002); d. ricorso a strategie e dispositivi di valutazione per l'apprendimento (Stiggins, 2005; Sambell *et al.*, 2013) - strumenti di auto-valutazione (portfolio, scale autovalutative ecc.), *peer* e co-valutazione (interviste, *peer-review* ecc.) nonché etero-valutazione (questionari, prove di valutazione, test ecc.) -, utili non solo a misurare i risultati finali in termini di apprendimento, ma che favoriscano l'accompagnamento dei processi di acquisizione della conoscenza; e.

apertura all'internazionalizzazione per il miglioramento delle pratiche didattiche (es. mobilità studenti, *visiting professor*, corsi, insegnamenti e materiale didattico in lingua veicolare ecc.); f. attenzione allo sviluppo delle competenze trasversali a sostegno dell' *employability*.

Definiti in questi termini i processi di insegnamento-apprendimento in ambito universitario, tra i diversi profili di docenza è più opportunamente identificabile quello specifico del «titolare di insegnamento con responsabilità e autonomia nella progettazione, conduzione e valutazione di attività didattica» (profilo 2). Solo a questo punto diventa possibile esplicitare effettivamente le competenze didattiche da intendere come «integrazione armonica e funzionale» (Quarc\_docente, 2017, p. 26) tra:

- «competenze distintive» (*core competences*, legate all'attività di insegnamento): disciplinari, metodologico-didattiche, pedagogiche, comunicativo-relazionali, organizzativo-gestionali, di sviluppo professionale;
- «competenze trasversali» più ampie, connesse alle funzioni gestionali-organizzative dell'università:

coordinare l'insieme delle attività di insegnamento ai vari livelli [...], attraverso il lavoro collegiale, in *partnership* con gli studenti e nel rispetto delle procedure e dei regolamenti\*; gestire l'analisi dei fabbisogni formativi [...] per progettare percorsi coerenti; assumere funzioni di *leadership* [...] per coordinare commissioni e gruppi di lavoro; promuovere l'innovazione di servizi a supporto della qualità della formazione; raccordare l'attività di didattica e di ricerca con la dimensione di *governance* (Quarc\_docente, 2017, p. 28)

e individuare le funzioni e i compiti del responsabile dell'insegnamento (profilo 2, p. 28), ossia: progettare il corso di insegnamento nel quadro complessivo dei Corsi di Studi; insegnare sulla base di un repertorio di metodi e tecniche; individuare e utilizzare risorse sia per l'insegnamento che per l'apprendimento; supervisionare i processi attraverso test, relazioni e progetti che coinvolgono gli studenti; supportare gli studenti attraverso azioni di orientamento, *tutorship* e *coaching*; verificare gli apprendimenti con modalità congrue e imparziali; monitorare l'efficacia dell'insegnamento per il raggiungimento dei risultati attesi a livello di corso e di corso di studi; attuare processi di ricerca nell'ottica della riflessione e dell'aggiornamento permanente.

Due anni dopo il documento QUARC\_docente, l'ANVUR ha pubblicato le linee guida per l'accREDITAMENTO periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (ANVUR, 2017). Le linee guida sintetizzano le novità del sistema 'Autovalutazione-Valutazione periodica-AccREDITAMENTO' (AVA), il modello di Assicurazione della Qualità (AQ) per il miglioramento delle attività formative e di ricerca, introdotto dal D.M. n. 987/2016, che recepiscono a loro volta gli standard e le Linee guida dall'ENQA - cfr. l'uso di indicatori di risultato dei CdS, oltre che di processo e l'elaborazione di un glossario comune dei termini. Rispetto proprio al glossario, le linee guida ANVUR offrono chiarimenti relativi alla progettazione e l'erogazione della didattica, soprattutto per quanto attiene:

- la distinzione delle attività formative (insegnamenti, laboratori, tirocini e redazione della tesi di laurea),
- la distinzione tra erogazione in co-presenza docenti-studenti e per via telematica (attraverso Learning Management System) con inclusi ambienti di videoconferenza che contemplano video-lezioni e attività interattive e collaborative,
- il riferimento al *syllabus*, il programma dettagliato che esplicita obiettivi e contenuti del corso, argomenti, materiali didattici e modalità di verifica, nonché informazioni utili allo studio individuale e all'apprendimento consapevole e attivo da parte dello studente.

Le linee guida, pur nella tecnicità della loro funzione, definiscono la didattica e la ricerca come «protagonisti dell'assicurazione della qualità» (ANVUR, 2017, p. 21) e richiamano per la prima indicatori di valutazione in base agli allegati del DM n. 987/2016 (gruppo A, allegato E e gruppo E, allegato E).

Il documento ribadisce l'importanza di una visione strategica circa la qualità della didattica e della ricerca come requisito. Il CdS

garantisce la realizzazione di iniziative volte alla qualificazione dei docenti, in termini di sviluppo scientifico e professionale, nonché di formazione e aggiornamento dei metodi didattici da essi utilizzati (ANVUR, 2017, p. 54),

in particolare, in relazione allo «sviluppo di competenze didattiche e sperimentazione di metodi/strumenti didattici innovativi» (ANVUR, 2017,

p. 28). Ulteriore requisito è la dotazione e la qualificazione del personale docente realizzata nei CdS attraverso

iniziative di sostegno allo sviluppo delle competenze didattiche nelle diverse discipline (come ad esempio la formazione all'insegnamento, il *mentoring* in aula, la condivisione di metodi e i materiali per la didattica e la valutazione, etc.) (ANVUR, 2017, p. 54).

### **Spagna**

In Spagna, il quadro di riferimento è lo *European Digital Competence Framework for Educators -DigCompEdu-* (Punie & Redecker, 2017). Questo modello è un quadro basato sull'evidenza che fornisce le competenze necessarie agli insegnanti a tutti i livelli (dalla scuola materna all'università) per affrontare la tecnologia nel loro insegnamento. Le abilità sono classificate in sei livelli sempre più complessi.

Nell'attuale sistema universitario spagnolo, la garanzia della formazione e della competenza del personale docente spetta alle università che, di conseguenza, devono sviluppare procedure per la valutazione del rendimento, nonché per la formazione e il supporto, in modo da assicurarne qualificazione e competenza didattica (ANECA, 2022). Quasi tutte le università spagnole hanno aderito a questo programma.

L'Agenzia nazionale spagnola per la qualità (ANECA) ha avviato nel 2007 la valutazione dei docenti universitari, in coordinamento con le agenzie di valutazione regionali, con lo scopo di supportare le università nella progettazione dei propri meccanismi di gestione della qualità dell'attività didattica del personale docente universitario e favorirne lo sviluppo e il riconoscimento.

Il Programma DOCENTIA fa proprie le raccomandazioni per l'assicurazione della qualità negli istituti di istruzione superiore elaborate dall'Associazione europea per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore (ENQA) nel suo documento 'Criteri e linee guida per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore europea'. Allo stesso modo, nella progettazione del programma, sono stati presi in considerazione gli standard stabiliti da organizzazioni riconosciute a livello internazionale nel campo della valutazione del personale, come il documento '*The Personnel Evaluation Standards*' elaborato dal *Joint*

*Committee of Standards for Educational Evaluation* (Gullickson e Howard, 2009).

Le dimensioni principali da riconoscere rispetto alla didattica si dividono in tre dimensioni: 1. pianificazione - a. organizzazione e coordinamento docenti; b. pianificazione dell'insegnamento e dell'apprendimento; 2. sviluppo dell'insegnamento; 3. risultati. Ciascuna dimensione viene definita, a sua volta, attraverso più specifiche attività, utili a ricomporre il complesso quadro delle competenze del docente universitario - Tab. 5.

<b>Dimensioni</b>	<b>Sottodimensioni</b>	<b>Descrittori</b>
Pianificazione	Organizzazione e coordinamento docenti	<p>Modalità di organizzazione dell'insegnamento - riferimento a diverse attività da svolgere (attività pratiche, seminari, lezioni teoriche, esercitazioni, ecc.); progettazione dettagliata e pianificazione delle metodologie didattiche da utilizzare e delle attività formative che gli studenti devono svolgere all'interno e all'esterno della classe, in coerenza con i CFU.</p> <p>Coordinamento delle attività didattiche - meccanismo di coordinamento del docente.</p>
	Pianificazione dell'insegnamento e dell'apprendimento	<p>Contenuti del programma - aggiornamento regolare dei contenuti del programma, in modo che riflettono i progressi nelle conoscenze e negli approcci nelle diverse discipline.</p> <p>Risultati dell'apprendimento - pianificazione dei processi di insegnamento e apprendimento in modo da raggiungere i risultati di apprendimento attesi in ciascuna materia, avvalendosi dei mezzi disponibili.</p> <p>Attività di apprendimento / formazione pianificata - adattamento delle attività e degli strumenti di apprendimento in modo da promuovere un insegnamento centrato sullo studente; integrazione nel corso di attività che facilitano l'interazione del docente con ogni studente.</p> <p>Criteri e metodi di valutazione - utilizzo e messa a disposizione di rubriche di valutazione; ricorso a tecnologie disponibili per tracciare e realizzare una valutazione adeguata per tutti i risultati di</p>



	<p>apprendimento previsti dal corso.</p> <p>Materiali e risorse per il docente - ricorso a metodologie e strumenti adeguati, sfruttando le risorse tecnologiche disponibili, conformemente alle norme di accessibilità degli studenti con bisogni educativi speciali; aggiornamento periodico dei materiali.</p>
Sviluppo dell'insegnamento	<p>Attività didattiche e apprendimento svolto - documentazione di feedback frequenti e modulati in modo che studenti e docenti possono prendere decisioni per migliorare il processo di apprendimento; di attività di promozione dell'insegnamento centrato sullo studente.</p> <p>Procedimenti di valutazione seguiti - ricorso a metodologie e strumenti adeguati in modo da valutare tutti i risultati di apprendimento previsti dal corso e il monitoraggio dell'apprendimento degli studenti in modo continuo, utilizzando le tecnologie disponibili e conformemente alle norme di accessibilità degli studenti con bisogni educativi speciali; valutazione dell'interazione con lo studente.</p>
Risultati	<p>Obiettivi formativi raggiunti - raggiungimento degli obiettivi formativi attraverso la valutazione media dei risultati di apprendimento, misurati in termini di percentuale di successo in tutti gli insegnamenti del docente.</p> <p>Formazione e innovazione - impegno costante per aggiornare le proprie capacità didattiche attraverso corsi di formazione sulle metodologie e sull'uso degli strumenti.</p> <p>Revisione e miglioramento - coinvolgimento nel processo di miglioramento continuo, sulla base dei dati che vengono raccolti sistematicamente durante il corso, e che consentono di stabilire obiettivi di miglioramento ben definiti per i corsi successivi.</p>

Tabella 5 - Dimensioni e sottodimensioni del modello DOCENTIA. Adatt.: ANECA, 2022, pp. 23-24.

L'ANECA conta anche su tre programmi per l'accesso dei docenti all'università e la promozione sulla base della valutazione di tre aree principali: compiti di ricerca, didattica e gestione della Facoltà.

1. Il PEP, noto come Programma di Valutazione della Facoltà per il reclutamento (PEP), valuta le attività didattiche e di ricerca nonché la formazione accademica dei candidati per l'accesso alle posizioni di professore universitario a contratto (professore a contratto, ricercatore e professore universitario privato) come stabilito nella legge n. 4/2007 di modifica dell'ordinamento universitario.
2. ACCADEMIA valuta il curriculum dei candidati per accedere alla posizione di professore a tempo indeterminato. Il corso, attraverso le sue Commissioni di Accreditamento, svolge il processo di valutazione curriculare per l'ottenimento dell'accREDITAMENTO per l'accesso agli organi didattici universitari di Professore Universitario e Professore Associato.
3. CNEAI (Commissione Nazionale per la Valutazione dell'Attività di Ricerca) effettua la valutazione dell'attività di ricerca per i docenti universitari ogni sei anni con lo scopo di riconoscere un supplemento di produttività.

L'Agenzia per la qualità del sistema universitario di Castilla y León (ACSUCYL) persegue lo stesso obiettivo generale di valutare il personale docente delle università dell'ANECA per migliorare la qualità dell'insegnamento e della ricerca, garantendo la capacità dei candidati di accedere alle diverse posizioni di insegnamento e ricerca in le Università di Castilla y León. Nell'attuale programma annuale di azioni sono attivi i seguenti programmi: a. professore a contratto, assistente e professore di Ateneo privato; b. professore a contratto a tempo indeterminato; c. professore emerito.

#### **4. La competenza didattica del docente italiano e spagnolo: sguardo 'comparativo'**

Si riporta di seguito la tabella comparativa dei quattro documenti scelti per l'analisi. La tabella esplicita gli oggetti presi in esame - profili/finzioni, riferimento a competenze, alla competenza didattica, alla competenza tecnologica - e riporta nei limiti dello spazio consentito, estratti dai brani selezionati nell'analisi dei contenuti.

	AVA-ANVUR (2017)	ACSUCYL (2018)	Quarc_docen te (2017)	Rapporti ANECA (2018- 2022)
Profili/funzio ni	2 profili: personale/corpo 'docente' - 'docente responsabile/titola re dell'insegnamento' <i>tutor</i> - tre livelli (telematici): 'responsabili della didattica' 'responsabili della valutazione intermedia e finale' 'per lo svolgimento della didattica <i>online</i> '	3 profili ('figure contrattuali'): professore a contratto (PCD) assistente professore (PAD) professore di università privata (PUP)	profili: supporto ai processi formativi titolare di insegnamento referente di unità complesse responsabile di strutture decisionali	2 titoli di personale docente di ricerca (PDI): professore ordinario (TU - titular de universidad) professore universitario (CU - catedrático de universidad)
Riferimento a competenze	comp. scientifiche comp. didattiche	comp. professionale comp. di gestione nell'università (experiencia)	comp. distintive (core): disciplinari, metodologico- didattiche, pedagogiche, comunicativo- relazionali, organizzativo- gestionali, di sviluppo professionale  comp. trasversali (cfr. organizzativo- gestionali): coordinamento attività, analisi dei bisogni e progettazione dei percorsi, leadership, innovazione e qualità,	conoscenza e comprensione della materia di insegnamento conoscenza dei metodi di apprendimento e valutazione* competenze ed esperienze di trasmissione della conoscenza capacità di soddisfare la diversità degli studenti (percorsi di apprendimento flessibili, metodi di apprendimento diversificati ecc.) <i>feedback</i> sulla propria <i>performance</i>

			raccordo didattica- governance	
			comp. didattiche	
			comp. di insegnamento e apprendimento'	
Riferimento a competenze didattiche	'sperimentazione di metodi e strumenti didattici innovativi'  'nelle diverse discipline, mentoring in aula, condivisione di metodi e materiali per la didattica e la valutazione'	(actividad docente) docenza regolamentata, progetti di innovazione didattica, pubblicazioni pedagogiche e materiale didattico, tutorato per tesi e tirocini, didattica extrauniversitar ia	comp. metodologico- didattiche: metodi, tecniche e strumenti per progettare, organizzare, condurre e valutare attività di insegnamento- apprendimento, in riferimento all'esperienza di chi apprende, le innovazioni tecnologiche, le specifiche discipline e ai processi culturali	tre dimensioni: pianificazione, sviluppo dell'insegnament o, risultati
Riferimento a competenze tecnologiche*	Associata a: (studenti) servizi <i>online</i> facilitazioni all'accesso (docenti) sostegno alla didattica (utilizzo nuove tecnologie)		innovazione tecnologica (connessa a comp. metodologico- didattiche)  gestione didattica delle ICT  <i>open and flexible learning</i>	innovazione dei metodi di insegnamento e uso delle nuove tecnologie per la valutazione dei risultati di apprendimento, l'accessibilità degli studenti con bisogni educativi speciali e il monitoraggio degli

---

inclusione e ampliamento dell'utenza	apprendimenti.
--	----------------

---



---

\*esclusione sedi telematiche

---

Tab. 4 - Tabella di analisi comparativa dei documenti in esame.

Per quanto riguarda la descrizione dei profili e delle funzioni della docenza universitaria, il primo aspetto comparativo da mettere in evidenza è la diversità di articolazione: mentre il documento Quarc\_docente individua 4 profili descritti secondo un criterio progressivo di implicazione in attività di supervisione e coordinamento in riferimento alla letteratura di riferimento, i due documenti spagnoli - ACSUYL e i rapporti ANECA - ricorrono alle «figure contrattuali» riconosciute a livello normativo. Il documento ANVUR, d'altro canto, utilizza un'unica espressione - «docente responsabile/titolare di insegnamento» - per definire le diverse tipologie contrattuali e ricorre all'utilizzo del termine «*tutor*» per riferirsi al responsabile del supporto ai processi formativi - cfr. Quarc\_docente.

In merito al secondo oggetto - le competenze dei docenti universitari - da notare in prima battuta che non tutti i documenti ricorrono al concetto di «competenza» come unità minima descrittiva (cfr. dopo); fatta questa necessaria precisazione, è da notare poi, per un verso, la stringatezza descrittiva dei documenti ANVUR e ACSUYL che richiamano solo due diverse declinazioni di «competenze», per altro molto diverse tra di loro, la prima didattica e di ricerca, la seconda più focalizzata sui ruoli gestionali. Per altro verso emerge nei documenti Quarc\_docente e dei rapporti ANECA, al contrario, un'articolata descrizione delle competenze: il primo documento individua un livello base rispetto al quale approfondisce ulteriormente la descrizione delle competenze organizzativo-gestionali definite di tipo «trasversale»; il secondo documento non procede per approfondimento ma offre un elenco di diversi elementi - conoscenze, competenze, esperienze (come già fatto

notare) - centrati sulla dimensione didattica delle attività di insegnamento. Per quanto attiene il terzo oggetto - le competenze specificamente didattiche, *focus* specifico della riflessione proposta -, in tutti i documenti, ad eccezione di Quarc\_docente, non vi sono riferimenti diretti ma sovente impliciti all'azione didattica stessa, come l'offerta di informazioni relative a progettazione, istruzione, sviluppo e risultati di insegnamento - come nel caso del rapporto ANECA, 2018 oppure in associazione ad altre dimensioni, quali l'innovazione dei metodi o azioni istruttive specifiche (*mentoring*, condivisione di materiali ecc.) (ANVUR) o azioni complementari al lavoro didattico (pubblicazioni di carattere pedagogico, tutorato per tesi) (ACSUYL). Solo il documento Quarc\_docente fa esplicito riferimento alle competenze didattiche del docente definendole ora «competenze di insegnamento-apprendimento» ora «competenze metodologico-didattiche», anche queste articolate rispetto alla progettazione, conduzione e valutazione della attività, come la declinazione offerta da ANECA (2018; 2022) ma ulteriormente descritte in base ai più referenti, ossia gli studenti, le discipline e i contesti culturali.

Le competenze tecnologiche - quarto oggetto di analisi comparativa - vengono richiamate in tre dei quattro documenti letti: in ANVUR 2017 e nel rapporto ANECA 2018, in forma indiretta, prevalentemente in riferimento all'innovazione dei metodi di insegnamento o come supporto all'accesso e all'apprendimento degli studenti; in Quarc\_docente in maniera esplicita ricomprese nelle competenze metodologico-didattiche e in riferimento comunque al supporto ai processi di apprendimento degli studenti, in chiave inclusiva.

#### 4.1. Risultati: oggetti dello sguardo 'delocalizzato'

L'analisi condotta sui quattro documenti presi in esame consente per un verso di rintracciare alcune «equivalenze concettuali» (Malhotra *et al.*, 1996), come quelle dei significati ascrivibili alle azioni «didattiche», per altro verso di individuare specifiche differenze di tipo linguistico, come nel caso del termine competenza. Partiamo proprio da quest'ultima.

È facile rilevare in Tab. 4 che mentre i due documenti italiani ricorrono al termine «competenza» come macro-categoria che ricomprende specifiche declinazioni interne - c. scientifiche, c. didattiche, c. distintive e c. trasversali -, il rapporto ANECA del 2018 lo utilizza come

elemento descrittivo posto sullo stesso piano di altri termini - quali «conoscenza», «comprensione», «capacità», «esperienze» -, mentre il documento ACSUYL addirittura non vi ricorre e utilizza espressioni più ampie, come «esperienza» (*experiencia*). Sul piano cross-culturale, va precisato allora che non è ancora possibile partire dal presupposto che il concetto di «competenza» possa essere assunta *damble* come unità minima di definizione del profilo del docente universitario. Il rapporto ANECA, 2018 dimostra che sul piano definitorio è ancora agevole distinguere tra conoscenze, capacità e competenze.

Rispetto ai significati ascrivibili alle azioni «didattiche» sembra emergere invece una tendenza comune nei documenti. Al di là dei contesti culturali e delle forme di organizzazione universitarie, l'area di attività/competenza specificamente didattica sembra comunemente identificata, in prima battuta, nella capacità del docente di fare ricorso a metodi, tecniche e strumenti per progettare, condurre e valutare l'attività didattica (ANECA, 2018) in modo funzionale all'apprendimento degli studenti e in relazione a specifici contenuti disciplinari e contesti culturali (Quarc\_docente, 2017) e, specificamente, nella disponibilità a ricavare e offrire informazioni utili al monitoraggio della propria stessa azione didattica (ANECA, 2018). Quest'ultimo aspetto è di fatto richiamato, sebbene solo per cenni, anche nel documento ACSUYL in riferimento all'esperienza di 'gestione all'interno dell'università'.

Un'ulteriore equivalenza emerge riguardo la definizione delle azioni/competenze tecnologiche, sovente in stretta relazione a quelle didattiche. In tre dei quattro documenti letti emerge un'idea di mezzi tecnologica come opportunità per il docente di innovare le proprie pratiche didattiche in modo da favorire non solo l'accesso degli studenti alle informazioni e al sapere ma soprattutto i loro processi di apprendimento in modo personalizzato.

## 5. Conclusioni

In una delle prime opere spagnole che ha posto la questione della professionalizzazione dei docenti universitari - «*Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad*» di Ibáñez-Martín (1990) - l'autore dà inizio alla sua opera affermando: «in fenomeno comune nelle grandi lingue colte è che alcuni dei suoi termini diventano

parte del flusso idiomático di tutti i popoli» (p. 239). Si tratta di un'affermazione solo apparentemente eccentrica rispetto al tema in quanto invita a focalizzare l'attenzione degli studiosi oltre che su aspetti operativi - es. identificazione di dimensioni e indicatori di descrizione della pratica del docente universitario - anche, soprattutto, sulla dimensione linguistica dei termini in uso.

La lettura cross-culturale dei documenti italiani e spagnoli conferma in qualche modo la medesima riflessione, dato che rileva, per un verso, equivalenze sul piano della definizione delle azioni/competenze didattiche, per altro, differenze di ordine linguistico, proprio in merito all'utilizzo del termine «competenza» come unità minima di definizione. In altre parole, una certa definizione di abilità-capacità-competenza didattica del docente sembrerebbe ormai appartenere al 'flusso idiomático' degli studiosi che in paesi differenti vi indagano in modo sistematico. Ciò che ancora sfugge, invece, è proprio l'unità minima, la «competenza»: sembra chiaro l'aggettivo («didattica») ma ancora confuso il sostantivo («competenza»). Nella definizione di quelle abilità-capacità-competenza didattica del docente universitario italiano e spagnolo è possibile rinvenire molteplici piani tra loro intersecanti - comunicazione-mediazione dei contenuti, programmazione-valutazione del percorso, supervisione dell'efficacia del proprio insegnamento riguardo le tipologie di studenti e gli obiettivi del Corso di studi.

In questo scenario, le tecnologie si delineano quali strumenti di potenziamento che favoriscono ciascuna delle specifiche attività da svolgere a diversi piani e, comunque, strettamente legate alle azioni/competenze di area didattica. Esplicativo in tal senso è soprattutto il documento DOCENTIA (ANECA, 2021) che sottolinea da parte del docente la necessità di fare ricorso alle tecnologie «per tracciare e realizzare una valutazione adeguata a tutti i risultati di apprendimento previsti dal corso», per effettuare il monitoraggio dell'apprendimento degli studenti in modo continuo e «conformemente alle norme di accessibilità degli studenti con bisogni educativi speciali». Sembrerebbe quasi un'esplicitazione dell'efficace espressione «ICT didatticamente gestite» utilizzata nel documento Quarc\_docente. Entrambi i documenti, infatti, integrano la dimensione della didattica e delle tecnologie in modo che queste ultime siano messe al servizio della pianificazione, dell'implementazione e della valutazione delle attività didattiche.



Tali rilevanze spingerebbero a riflettere ancora una volta sul *framework* delle competenze tecno-pedagogiche (Mishra & Koehler, 2006; Agrati, 2019; Mena & Rincón-Flores, 2021) laddove le tecnologie vengono riconosciute come funzionali non solo alla mediazione dei contenuti di apprendimento del corso - in linea con l'impianto originario del modello TPACK - ma anche alle diverse dimensioni che declinano l'attività didattica del docente (dalla pianificazione, alla valutazione del proprio intervento) - secondo una lettura più ampia del modello.

## Riferimenti bibliografici

- ACSUCYL. (2016). (Agencia de Calidad para el Sistema Universitario de Castilla y León) Evaluación previa del Profesorado Contratado de las Universidades Públicas y del Profesorado de las Universidades Privadas en posesión del Título de Doctor. Orientaciones sobre la evaluación. Edición 9.0 (Julio 2018) - [http://aplicaciones.acsucyl.com/acsucyl/export/system/modules/org.opencms.module.acucyl/elements/galleries/galeria\\_descargas\\_2018/ACSUCYL-Orientaciones\\_Eval\\_ConvContratados\\_Ed-9.0.pdf](http://aplicaciones.acsucyl.com/acsucyl/export/system/modules/org.opencms.module.acucyl/elements/galleries/galeria_descargas_2018/ACSUCYL-Orientaciones_Eval_ConvContratados_Ed-9.0.pdf)
- Agrati, L. (2019). Co-constructing the teachers' digital competences. A case-study on the adaptation of digital resources. In S. Balwant & K. Manpreet, *Professionalism in Education: Co-Constructing Professional Knowledge: Learning Across Disciplines*. New Delhi Publisher.
- ANECA (2018). Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación del docente del profesorado universitario - [https://acpua.aragon.es/sites/default/files/docentia\\_nuevadoc\\_v1\\_final.pdf](https://acpua.aragon.es/sites/default/files/docentia_nuevadoc_v1_final.pdf)
- ANECA (2022). Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la calidad, de la actividad docente del profesorado universitario - <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIA>
- ANVUR - Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. (2017) Linee Guida AVA per l'accREDITamento periodico delle Sedi e dei corsi di studio universitari.
- Bonk, R., Kefalaki, M., Rudolph, J., Diamantidaki, F., Rekar Munro, C., Karanicolas, S., Kontoleon, P., Pogner, K. (2020). Pedagogy in the time of pandemic: From localisation to glocalisation. *Journal of Education, Innovation, and Communication*, 2(1), 17-64.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

- Birkeland, A. (2016). Cross cultural comparative education - fortifying preconceptions or transformation of knowledge? *Policy Futures in Education*, 14(1), 77-91.
- Crawford, J. et al. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9-28.
- Cutri, R. M., & Mena, J. (2020). A Critical Reconceptualization of Faculty Readiness for Online Teaching. *Distance Education* 41(3), 361-380.
- ENQA. (2015). (European Association for Quality Assurance in Higher Education) . Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), Brussels: Belgium.
- Fabrice, H. (2010). Learning Our Lesson Review of Quality Teaching in Higher Education. OECD Publishing.
- Felisatti, E. (2011). Didattica universitaria, valutazione e comunità dei docenti. In Current approaches in Sciences of Education. International Conference, Xth Edition. Editura Universitatii "Stefan cel Mare" Suceava.
- Felisatti, E. (2015). La valutazione della didattica universitaria. In: Galliani L., L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori. Brescia: La Scuola.
- Felisatti, E., Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. *Formazione&Insegnamento*, XII-1, 137-153.
- Felisatti, E., Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Italian Journal of Educational Research*, VII, 14, 323-339.
- Felisatti, E., Serbati, A. (Eds) (2017). Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria. Milano: FrancoAngeli.
- Felten, P. (2013). Principle of Good Practice in SoTL, Teaching & Learning Inquiry. *The ISSOTL Journal*, 1(1), 121-125.

- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. Teaching & Learning Inquiry. *The ISSOTL Journal*, 1(1), 121-125. Retrieved from <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/TLI/article/view/57376/43149>
- Figg, C. & Jaipal-Jamani, K. (2017). Developing TPACK in Higher Education Faculty: An eLearning Mentor Strategy. In P. Resta & S. Smith (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2319-2323). Austin, TX, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (2015). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing academic practice*. London: Routledge.
- Galliani, L. (2011) (ed.). *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gattullo, M. (1986). *Quale università? Proposte per il cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gullickson A.R., Howard B.B. (2009). *The Personnel Evaluation Standards: How to assess systems for evaluating educators* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harland, T. (2020). *University Challenge: Critical Issues for Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Herring, M. C., Meacham, S., Mourlan, D. (2016). *TPACK Development in Higher Education*. London: Routledge.
- Holt, D., Palmer, S., Challis, D. (2011). Changing perspectives: Teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. *International Journal for Academic Development*. 16(1), 5-17.
- Huang, R.H., Liu D.J., Tlili A., Yang, J.F., Wang, H.H., *et al.* (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted*

- Learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Hutchings, P., Shulman L. S. (1999). The scholarship of teaching: new elaborations, new developments. *Change*. 31(5), 10-15.
- Ibáñez-Martín, J.A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad. *Revista Espanola de Pedagogia*. XLVII, 186, 239-257.
- Malhotra, N.K., Agarwal, J. and Peterson, M. (1996) 'Methodological issues in cross cultural marketing research'. *International Marketing Review*, 13(5), 7-43.
- Mena, J. & Rincón-Flores, E. (2021). Learning to Teach in a Digital Era: Innovative Solutions for Renewed Teacher Education. Education Sciences.  
[https://www.mdpi.com/journal/education/special\\_issues/Learning\\_to\\_Teach](https://www.mdpi.com/journal/education/special_issues/Learning_to_Teach)
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- OECD (2012). Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices -  
<https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Orefice, P., Del Gobbo, G. Iavarone M.L., Striano, M. et alii. (2013). *Insegnare discipline, apprendere per lavorare, nei contesti universitari*, Roma: Fondazione CRUI.
- Perla, L. (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. In M., Michelini (Ed.). *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. Interventi alla tavola rotonda GEO (30 giugno 2017) (79-88)*. Udine: Forum.
- Perla, L., Vinci, V. (2018). *Dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari all'organizzazione del Teaching Learning Laboratory: la*

ricerca PRODID presso l'Università di Bari. *Education Sciences & Society*, 2, 120-140.

Piazza, R., Rizzari, S. (2020). Sviluppo delle competenze professionali e qualità della didattica universitaria: la peer review come formazione partecipata. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*. 20/1, 62-77.

Pleschová, G. *et al.*, (2012), The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education. European Science Foundation (ESF).

Punie, Y., Redecker, C., (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Quarc-docente (2017). Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università - <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/>

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*. 16, 129-150.

Rapanta, C., Botturi L., Goodyear P. *et al.* (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science Education*, 2, 923-945.

Reimers, F.M., Schleicher A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic - [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v2.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf).

Sambell, K., McDowell, L., Montgomery, C. (2013). Assessment for learning in higher education. Routledge. Shipton B. (2011), Expanding police educators' understanding of teaching, are they as learner centred as they think? *Journal of Learning Design*, 2011 Vol. 4 No. 2.

- SDU - Southern Denmark University (2018). Pedagogical competence profile. [https://www.sdu.dk/en/om\\_sdu/institutter\\_centre/c\\_unipaedagogik/kursusudbud/sdu\\_kompetenceprofil](https://www.sdu.dk/en/om_sdu/institutter_centre/c_unipaedagogik/kursusudbud/sdu_kompetenceprofil).
- Semeraro, R. (2006), (ed). Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali. Milano: FrancoAngeli.
- Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property: putting an end to pedagogical solitude. *Change*. 26(6), 6-7.
- Shulman, L. S. (1998). Course anatomy: the dissection and analysis of knowledge through teaching. In P. Hutchings (ed.) *The Course Portfolio: how faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Shulman, L. (2002). Forward. In Pat Hutchings (Ed.), *Ethics of inquiry: Issues in the Scholarship of Teaching and Learning* (pp. v-viii). Menlo Park, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Trigwell, K. (2012). Scholarship of teaching and learning. In L. Hunt, & D. Chalmers (Eds.), *University teaching in focus: A learning-centred approach* (pp. 253-268). New York: Routledge.
- Troelsen, R. (2016). Five levels of involvement. ICED2016 proceedings.
- Troelsen, R. (2021). How to operationalise holistic academic development. The case of a Danish center for teaching and learning. *Hungarian Educational Research Journal*. 11, 3, 254-261.
- Wood, M., Su, F. (2017). What makes an excellent lecturer? Academics' perspectives on the discourse of 'teaching excellence' in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22 (4), 451-466.