



LINEE GUIDA PER IL RICONOSCIMENTO E LA VALORIZZAZIONE DELLA DOCENZA UNIVERSITARIA

A cura del

**GRUPPO DI LAVORO ANVUR PER IL RICONOSCIMENTO E LA VALORIZZAZIONE
DELLE COMPETENZE DIDATTICHE DELLA DOCENZA UNIVERSITARIA**

.....
Maggio 2023



Agenzia Nazionale di Valutazione
del sistema Universitario e della Ricerca

Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza universitaria

Gruppo di lavoro ANVUR Riconoscimento e valorizzazione
delle competenze didattiche della docenza universitaria

ANVUR

Maggio, 2023

Per citare il Documento utilizzare il seguente identificativo:

Felisatti, E., & Perla, L. (2023). *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*. ANVUR <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/>

a cura di

Coordinamento scientifico

Ettore Felisatti (Università degli Studi di Padova)
Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

Componenti

Javiera Atenas (University of Suffolk)
Giovanni Betta (Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)
Filomena Corbo (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)
Elisabetta Corsi (Sapienza Università di Roma)
Ann Katherine Isaacs (Università di Pisa)
Pierpaolo Limone (Università Telematica Pegaso)
Bianca Maria Lombardo (Università di Catania)
María Mercedes López Aguado (Universidad de León)
Marisa Michelini (Università degli Studi di Udine)
Anna Serbati (Università di Trento)
Alfred Tenore (California University of Science and Medicine)
Viviana Vinci (Università degli Studi di Foggia)

Coordinamento tecnico

Morena Sabella (ANVUR)

Supporto

Antonella D'Apollo (ANVUR)

Indice

Introduzione	4
I Contesto e sfide nell'Educazione Superiore	6
1.1 Abstract	6
1.2 Sviluppo	6
1.2.1 Centralità degli studenti e partnership	8
1.2.2 Cultura inclusiva	9
1.2.3 Tecnologie nella didattica	9
1.2.4 Metodologie per l'insegnamento e l'apprendimento	11
1.2.5 Sguardo all'internazionalizzazione	12
1.3 Linee guida e proposte	12
1.4 Contributi di esperienza e di ricerca	13
1.4.1 CAST (2018)	13
1.4.2 UNESCO (2019) - Recommendation on Open Educational Resources (OER)	13
1.4.3 Il Manifesto degli studenti e delle studentesse	14
2 Professionalità docente: verso un framework di competenze	15
2.1 Abstract	15
2.2 Sviluppo	15
2.2.1 Le competenze didattiche del docente universitario	16
2.3 Linee guida e proposte	26
2.4 Contributi di esperienza e di ricerca	26
2.4.1 UK Professional Standards Framework (UKPSF) - Advance HE	26
2.4.2 Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) 2021 - TEQSA	28
2.4.3 DOCENTIA - ANECA	28
3 Sviluppo professionale, riconoscimento e valorizzazione	30
3.1 Abstract	30
3.2 Sviluppo	30
3.2.1 Politiche per la promozione di una "innovazione didattica di qualità"	31
3.2.2 Strutture di supporto per la promozione e valorizzazione delle competenze didattiche	36
3.2.3 Verso la valorizzazione	37
3.3 Linee guida e proposte	39
3.4 Contributi di esperienza e di ricerca	40
3.4.1 Il Documento Quarc_Docente (2018)	40

3.4.2	Il sistema AVA ₃	40
4	Quadro di sintesi delle linee guida	41
	Riferimenti bibliografici	43

Introduzione



Con Delibera n. 40 del 25/02/2021 il Direttivo ANVUR ha istituito il Gruppo di Lavoro “Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria”, cui è attribuito il compito di elaborare un documento quadro di chiarificazione, orientamento e proposta sulle tematiche della qualificazione e della valorizzazione della didattica universitaria. Il Gruppo, co-coordinato dal prof. Ettore Felisatti e dalla prof.ssa Loredana Perla, è composto da 14 docenti, di cui 4 provenienti da atenei esteri, afferenti a diverse aree scientifico-disciplinari e geografiche.

In continuità con il lavoro condotto dal Gruppo di lavoro ANVUR Quarc_Docente (2018), esso intende favorire il protagonismo degli atenei e dei loro organismi di governo nello sviluppo di sistemi per la qualità professionale della docenza e nella messa in campo di strategie di formazione, innovazione, riconoscimento e valorizzazione. Più specificamente, gli obiettivi del Gruppo di Lavoro sono:

1. esplorazione e mappatura delle esperienze formative di *Faculty Development* (USA) o *Academic Staff development* (UK) - inteso come sviluppo professionale della docenza universitaria - che si stanno sperimentando in molte università italiane;
2. indicazione di processi, standard e profili di competenza dei docenti¹ universitari funzionali sia al potenziamento della qualità della didattica universitaria, sia al riconoscimento professionale;
3. individuazione di incentivi e di azioni premiali per la valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti partecipanti a percorsi formativi di *Faculty Development*;
4. formulazione di “Linee guida per un sistema di riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria”.

Il Documento qui presentato intende sostenere gli atenei nel predisporre azioni di qualificazione e valorizzazione della docenza universitaria. I più recenti indirizzi strategici internazionali - e oggi anche nazionali - ribadiscono, infatti, la necessità di potenziare la professionalità docente attraverso strutture dedicate, quali i *Teaching and Learning Centre*, all'interno di sistemi di promozione, riconoscimento e valorizzazione delle competenze in accademia. Tradizionalmente le politiche universitarie italiane hanno privilegiato soprattutto la ricerca nella progressione di carriera e nelle politiche di reclutamento del personale docente, trascurando in larga misura il peso della didattica. È urgente riconoscere alla didattica lo stesso valore della ricerca, promuovendo logiche di riequilibrio virtuoso fra le diverse missioni dell'Università. Rispetto alla docenza, ciò implica una individuazione condivisa di profili che costituiscano una visione ecologica della professionalità docente sulla quale direzionare in modo integrato le azioni di promozione, di sviluppo e di monitoraggio della qualità a vari livelli, così come avviene in diverse realtà internazionali.

¹Al fine di non rendere complessa la lettura del documento, si sceglie di utilizzare i termini 'docente' e 'studente' al maschile, non volendo con ciò assolutamente escludere le specificità e le pluralità di genere che sono qui pienamente riconosciute.

Gli atenei però non possono essere lasciati da soli nella complessità delle sfide attuali. Necessitano di orientamenti e supporti per interpretare e incrementare le politiche di qualificazione e innovazione della didattica e del sistema formativo, in cui appare oggi cruciale la qualificazione della docenza come risorsa primaria su cui investire. È quanto prospetta il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) con la creazione di 3 *Teaching and Learning Centres* (TLCs) per migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali) nell'istruzione superiore e di 3 *Digital Education Hub* (DEH) per incrementare la capacità del sistema universitario nel campo digitale.

Il Documento qui presentato sviluppa alcune riflessioni e proposte, nella visione di una Università come ecosistema aperto, disposto a intercettare i nuovi bisogni dell'utenza e a fronteggiare efficacemente i cambiamenti vorticosi che investono ogni aspetto della realtà odierna a livello culturale, ambientale, politico-sociale ed economico. Nello specifico, il documento si sviluppa coerentemente attraverso tre sezioni:

- nella prima, si delinea il contesto nazionale e internazionale di riferimento rispetto alle proposte di valorizzazione della docenza universitaria che verranno di seguito indicate;
- nella seconda, prendono corpo le complesse questioni riguardanti la professionalità del docente, vista nella sua connotazione unitaria e "olistica", riconoscendo le identità, i profili di competenza e le prospettive su cui essa si definisce ed evolve;
- nella terza, si prefigurano le azioni e i processi che, nel nostro sistema accademico, sono necessari per sostenere e apprezzare lo sviluppo professionale continuo della docenza in Università.

Ogni sezione procede secondo un format che presenta: l'abstract iniziale, lo sviluppo delle tematiche, le linee guida di orientamento per il mondo accademico, relative alla sezione considerata e, in ultimo, alcuni contributi di esperienza e di ricerca utili per direzionare e confrontare eventuali interventi sul campo. Occorre rimarcare che la formulazione di linee guida è il risultato di un lavoro fondato sulla ricerca, l'elaborazione e la riflessione scientifica del Gruppo di Lavoro. Tali indicazioni non intendono assumere valore prescrittivo ma orientativo e sono da interpretare come possibili direzioni di investimento, all'interno di logiche particolarmente rispettose dell'autonomia e della responsabilità di ogni soggetto in campo.

Il Gruppo di Lavoro ha operato cercando di favorire interazioni proficue che riconoscano le specificità del sistema nazionale nel confronto con un quadro internazionale estremamente stimolante e competitivo che richiede l'aggregazione massima di opportunità, risorse e attori su esperienze e progetti comuni. I traguardi da conseguire sono rilevanti, e appaiono maggiormente possibili se liberi da legami preconcepi, orientati da spirito costruttivo, aperti alla realtà, capaci di proporre soluzioni efficaci e di alto profilo.

Roma, maggio 2023

I. Contesto e sfide nell'Educazione Superiore

I.1 Abstract



Questa prima parte del Documento intende trattare le questioni fondative e di contesto che riguardano la didattica e la docenza universitaria. L'idea che sostiene la riflessione porta a considerare l'innovazione come un processo culturale che trova le sue matrici più recenti nelle politiche europee e nella ricerca nazionale e internazionale. Incanalare la didattica in senso migliorativo è un obiettivo conseguibile solo se l'Università agisce in termini di sistema, promuovendo armonie interne e affrontando alcune questioni nodali, di forte attualità, che necessariamente riportano all'urgenza di sostenere lo sviluppo di una docenza qualificata in grado di agire nel presente orientando l'apprendimento nel futuro.

I.2 Sviluppo



Lo sviluppo professionale della docenza universitaria rappresenta oggi una priorità del sistema di istruzione superiore e una leva strategica necessaria per innovare e sostenere la qualità della didattica e della formazione (ENQA, 2007, 2015; OECD, 2012; ESG, 2015; EUA Trends, 2015, 2017, 2018; EHEA, 2015, 2018, 2020; Eurydice, 2017). È questa una consapevolezza frutto di un percorso rilevante che nell'arco di circa un ventennio ha conseguito alcune tappe fondamentali nell'esperienza realizzata all'interno dei contesti nazionali ed europei dell'Istruzione superiore.

In tale direzione, il "Processo di Bologna", a cominciare dal 1999, ha orientato in forma determinante le azioni e le politiche verso una formazione universitaria europea interconnessa, attraente e competitiva, allineando in una cornice comune le singole diversità nazionali. Gli interventi attuati a più riprese hanno permesso di rivedere le articolazioni dei titoli, riorganizzare i percorsi di studio, avviare il sistema dei crediti, incrementando la mobilità di studenti e docenti all'interno dell'*European Higher Education Area* (EHEA). Sulla spinta di indicazioni europee opportunamente normate ai livelli nazionali, atenei, facoltà, dipartimenti, corsi di studio hanno evidenziato fisionomie nuove su priorità specifiche; una vera e propria rivoluzione culturale ha preso corpo attraverso cambiamenti nelle strutture, negli approcci, nei contenuti e nelle strategie didattiche e formative. L'educazione superiore è stata identificata come "bene pubblico" strategico primario di sviluppo culturale, economico e sociale, su cui occorre continuare a puntare insieme alla collaborazione tra le Istituzioni per l'affermazione graduale di una cittadinanza europea (Salvaterra, 2011). Il concetto di qualità dell'istruzione assume pertanto oggi una rilevanza notevole e orienta l'azione degli atenei e della docenza nella definizione di programmi di studio basati su conoscenze, abilità e competenze (Progetto *Tuning*) intese come risultati di apprendimento attesi (*learning outcomes*) (Gonzales & Wagenaar, 2005; Supena, Darmuki & Hariyadi, 2021; Serbati, 2015; Harrison et al. 2022).

L'obiettivo è sostenere i processi di trasformazione verso sistemi di apprendimento definiti tramite i risultati da conseguire, in termini di competenze, creando nel contempo titoli di studio sempre più trasparenti e confrontabili a livello europeo. La valutazione proposta nel contesto italiano con la legge Gelmini (240/2010) si impone inizialmente come dispositivo chiave a disposizione delle istituzioni per stimare l'adeguatezza dei traguardi conseguiti a livello di processo, risultato e impatto. La ricerca identifica la qualità come un costrutto variabile e a forte complessità che perde di efficacia in assenza di una implicazione reale di tutte le componenti in essa coinvolte; la sua valutazione ha dunque bisogno di accogliere e interpretare le mutevoli componenti che la determinano in un contesto di cambiamento continuo. I modelli, i sistemi e gli strumenti di valutazione vanno dunque riconsiderati in ottica partecipativa e negoziata e utilizzati per conseguire evidenze scientifiche, dati e informazioni capaci di diventare dispositivi efficaci nei processi di conoscenza, riflessione e comprensione della didattica e del suo miglioramento. In tal senso, l'adozione preminente di modelli top-down unidirezionali rischia di rafforzare un concetto di valutazione come esclusivo strumento di controllo esterno per l'accreditamento della qualità, provocando comprensibili reazioni iniziali di rifiuto negli atenei. Risulta pertanto evidente che il miglioramento effettivo della didattica si concretizza in un quadro di interconnessioni virtuose fra dimensioni istituzionali, curricolari e professionali, con interventi strutturali, di servizio e di sostegno all'innalzamento della professionalità dei docenti (OECD, 2012): una didattica di qualità non si consegue senza una qualità dell'azione professionale dei docenti. È compito degli atenei garantire processi di qualificazione della propria docenza poiché "accrescere la qualità e la rilevanza dell'apprendimento e dell'insegnamento è la missione principale dello Spazio Europeo" (EHEA, 2015; EHEA, 2018; EHEA, 2020).

Un buon insegnamento implica una impostazione didattica pedagogicamente fondata e centrata sull'apprendimento degli studenti, un esito che solo una professionalità docente elevata può garantire. Per questo, tutto il personale docente degli istituti di istruzione superiore dovrebbe ricevere una formazione pedagogica certificata (High Level Group on the Modernisation in Higher Education, 2013) che affronti le questioni dell'insegnare e dell'apprendere, a livello trasversale e disciplinare. La qualità della didattica va necessariamente riconosciuta e valorizzata su diversi piani e in termini di sviluppo di carriera (ESG, 2015; EUA, 2019). Sulla scia di quanto indicato dall'ENQA (2007, 2015, 2020) le università europee sono chiamate pertanto a promuovere, riconoscere e certificare le competenze pedagogico-didattiche, progettuali e valutative dei docenti universitari. Occorre potenziare le iniziative volte allo sviluppo professionale continuo di docenti, dottori di ricerca e giovani ricercatori (EC, 2017), aprendo ad una prospettiva olistica dello sviluppo accademico (Troelsen, 2021; Sutherland, 2018) che consideri la professionalità e le competenze del docente in modo sistemico rispetto alla complessità dei ruoli esercitati nell'Ateneo. Occorre inoltre introdurre con forza e in forma diffusa l'innovazione tecnologica nei processi e nelle metodologie di insegnamento, se veramente si vogliono conseguire apprendimenti adeguati e rispondenti alle aspettative di studenti e stakeholders (EUA, 2015; 2017; 2018).

“Un buon insegnamento implica una impostazione didattica pedagogicamente fondata e centrata sull'apprendimento degli studenti, un esito che solo una professionalità docente elevata può garantire. Per questo, tutto il personale docente degli istituti di istruzione superiore dovrebbe ricevere una formazione pedagogica certificata che affronti le questioni dell'insegnare e dell'apprendere, a livello trasversale e disciplinare”

Per la formazione e lo sviluppo professionale della docenza, le *“Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA”*, elaborate dal BFUG Advisory Group 2 on Learning and Teaching (EHEA, 2020) individuano tre direzioni di investimento:

1. apprendimento centrato sugli studenti (*student-centred learning*);

2. miglioramento continuo delle pratiche didattiche (*continuous enhancement of teaching*);
3. ruolo delle istituzioni e dei sistemi di istruzione superiore nel supportare in forma costante lo sviluppo dell'insegnamento e dell'apprendimento (*higher education institutions' and systems' capacity to enhance learning and teaching*).

L'investimento permanente nel campo della qualificazione delle competenze didattiche dei docenti si pone in linea con l'adozione di modelli *learner-centred*, dove gli studenti sono attori primari del proprio successo, partner necessari allo sviluppo apprenditivo, e i docenti assumono ruoli di mediazione didattica, in quanto facilitatori che co-costruiscono modelli, ambienti e pratiche di azione competenti e altamente professionali.

Inevitabilmente, nel contesto appena delineato, l'innalzamento dei livelli di qualità della didattica implica il riconoscimento di molteplici fattori che agiscono in forma interconnessa nello sviluppo di una docenza professionalizzata, capace di promuovere in modo consapevole e mirato una innovazione didattica immersa nel presente e orientata al futuro. L'intervento prefigurato va improntato secondo *ecologie di sistema*, in cui si riconoscono non solo le interconnessioni dinamiche fra le componenti e l'intero organismo, ma anche le contaminazioni reciproche che, in forma permanente, si attuano nei processi evolutivi dei sistemi. Ne consegue che l'Università agisce armonizzando i singoli interventi sulla base di una *vision* strategica lungimirante, chiara e pienamente condivisa. In questa realtà trovano uno spazio rilevante alcune fra le questioni più importanti che verranno qui di seguito trattate: la centralità degli studenti e le forme di partnership, l'Università inclusiva, le nuove metodologie di insegnamento e apprendimento, il ruolo della cultura tecnologica e l'internazionalizzazione della didattica.

1.2.1 Centralità degli studenti e partnership

Il coinvolgimento degli studenti è essenziale nella progettazione, nello sviluppo e revisione dei curricula, nella garanzia della qualità e nella governance universitaria (Bovill, 2020).

La partnership con lo studente (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014, Advance HE, 2020; Brooman, Darwent & Pimor, 2015; Hoidn, Klemenčič, 2021; Godbold, Hung & Matthews, 2022) è senza dubbio una scelta importante che ancora il cambiamento e il miglioramento continuo nell'intero sistema universitario (EHEA, 2015) e offre alle università l'opportunità di costituire un'agenda condivisa trasformando le culture istituzionali in organismi più partecipati. Avviare partnership fra studenti e docenti significa promuovere un'educazione democratica (Cook-Sather & Luz, 2015), un modo di vivere e di imparare alla cui base c'è un impegno comune per la libertà, l'uguaglianza, il rispetto reciproco e la solidarietà (Fielding, 2012); significa inoltre creare comunità aperte e collaborative in cui studenti e docenti contribuiscono alla crescita dell'istituzione assumendo responsabilità e leadership. Per questo le ESG (2015) nello standard 1.3 chiedono che «le Istituzioni garantiscano che i corsi di studio siano erogati in modo da incoraggiare gli studenti ad assumere un ruolo attivo nello sviluppo del processo di apprendimento, e che la verifica del profitto degli studenti rifletta tale approccio».

L'attenzione agli studenti e alle studentesse impegna le università non solamente nella valutazione e nella costruzione di ambienti didattici partecipati e attivi, ma anche nella predisposizione di servizi di consulenza, orientamento, tutorato con l'obiettivo di accompagnarli nei percorsi di crescita e nelle transizioni fra i sistemi formativi e verso i sistemi professionali. Poiché il ruolo degli studenti come attori chiave e co-creatori è rilevante nella compartecipazione ai processi di innovazione dell'insegnamento e nella pianificazione di iniziative di sviluppo accademico, la loro presenza è necessaria all'interno dei *Teaching Learning Centre*. Essi sono i soli in grado di offrire legittimità al punto di vista di chi apprende e, soprattutto, di fornire un reale contributo di proposta e di stimolo verso i pari, l'istituzione e la comunità in veste di *ambassador* dell'innovazione e della qualità didattica.

1.2.2 Cultura inclusiva

Il concetto di innovazione, in risposta ai bisogni di una nuova utenza e al cambiamento vorticoso che investe ambiente, economie, culture e società, rappresenta un'azione permanente e necessaria di adeguamento e sintonizzazione costante dei livelli di qualità della formazione.

In Italia gli accessi ai percorsi universitari sono ridotti: in base a recenti dati OCSE (2022a, 2022b), in Italia solo il 28% dei giovani tra i 25 e i 34 anni possiede un titolo di studio di livello universitario; l'Italia rimane uno dei 12 Paesi dell'OCSE in cui il livello di istruzione terziaria è ancora meno diffuso rispetto a quello secondario superiore o post-secondario non terziario", con un elevato tasso di abbandoni e ritardi nel compimento degli studi.

Il corpo studentesco si caratterizza per condizioni di eterogeneità personali e sociali: ci sono studenti con bisogni e specifiche esigenze formative (disabilità, disturbi evolutivi specifici, difficoltà psicologiche, comportamentali, relazionali, alti potenziali cognitivi), stili cognitivi e di apprendimento personali, provenienze socio-culturali diverse, condizioni economiche professionali e di vita di varia natura.

L'esigenza di una didattica al plurale ha portato gli atenei ad investire su servizi specialistici e ad adattare le prassi formative personalizzando i processi di insegnamento e apprendimento in risposta ai bisogni di tutti e di ciascuno. La prospettiva di una "Università inclusiva" determina la progettazione di ambienti e sistemi per studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), offre materiali multimediali accessibili, fruibili e sostenibili, affronta con strategie mirate le questioni dell'inserimento di studenti lavoratori, stranieri o in situazioni di necessità economiche o culturali. Il cambiamento richiede adeguati livelli di sostenibilità e il conseguimento di obiettivi di qualità, equità, inclusione (Agenda, 2030) si interconnette con l'affermazione di una nuova cultura della didattica e della formazione, in un contesto di *vision* rinnovate in cui si raccordano interventi per docenti e per studenti. Diversità, inclusione e sostenibilità richiedono un contesto tecnologicamente adeguato in una cultura orientata all'apprendimento degli studenti.

La competenza tecnologica e digitale, in quanto parte integrante del bagaglio professionale dei docenti, diventa un'azione metodologica indispensabile per conseguire livelli elevati di qualità nell'innovare le pratiche di insegnamento. Al cuore della didattica innovativa sta la capacità del docente di fondere l'apparato metodologico e quello digitale, adattando dispositivi, programmi, ambienti e-learning o *blended* verso un apprendimento che sia strategico (Entwistle, 1988, 1996; Entwistle & McCune, 2004; Moon, 2002; Dunn & Kennedy, 2010; Lammers & Astuti, 2021). In una didattica pienamente inclusiva, le integrazioni fra metodologie e dispositivi digitali sono indispensabili per la messa a punto di percorsi emancipatori, personalizzati, flessibili e adattabili che vadano oltre l'intento puramente compensativo e di riduzione delle difficoltà. Occorre dotarsi di modelli pedagogici, metodologici, (inter-)disciplinari e di ricerca capaci di orientare le pratiche educative verso la rimozione degli ostacoli all'apprendimento e la partecipazione di tutti gli studenti (CAST, 2018), sfruttando al massimo le opportunità che possono rendere accessibili, fruibili e robuste le conquiste dei soggetti coinvolti.

“Al cuore della didattica innovativa sta la capacità del docente di fondere l'apparato metodologico e quello digitale, adattando dispositivi, programmi, ambienti e-learning o blended per un apprendimento efficace”

1.2.3 Tecnologie nella didattica

Nei sistemi di istruzione, le tecnologie per la formazione, la digitalizzazione e le risorse educative aperte contemplan una riorganizzazione dei contenuti di apprendimento e delle modalità di erogazione e fruizione. Le risorse educative aperte sono a disposizione di una utenza varia e allargata (UNESCO, 2019; Atenas, 2015) e rappresentano un

concreto supporto a studenti, docenti e atenei. A questo riguardo, la letteratura indica svariati motivi per l'adozione di sistemi e ambienti tecnologici nell'apprendimento, essi: promuovono la cultura dell'*Open Science* (UNESCO, 2021); consentono l'internazionalizzazione della didattica e concretizzano la democratizzazione del sapere (Olivier & Rambow, 2023); permettono modalità di apprendimento più flessibili ed adattabili a varie esigenze (Gordon, 2014); coniugano contesti di apprendimento formali, non formali e informali e, non ultimo, ottimizzano risorse umane ed economiche (OECD, 2017).

La graduale affermazione dell'intelligenza artificiale (AI), della robotica e delle *“Learning machine”* pone sfide rilevanti alla didattica odierna e rende ancora più evidente la crisi degli approcci trasmissivi tradizionali. Necessariamente si impone, quindi, una revisione degli obiettivi, delle pratiche e degli ambienti di apprendimento all'interno dei quali assumono preminenza le capacità critico-costruttive, elaborative, di scelta autonoma e di ri-strutturazione della conoscenza da parte degli studenti a cui si raccorda l'affermazione di una *“professionalità smart”* per docenti (Kaplan & Haenlein, 2018; Holmes, et al. , 2022), capaci di operare nelle relazioni fra soggetti e apparati digitali tramite *digital skills* generative di contesti efficaci per l'apprendimento.

“La graduale affermazione dell'intelligenza artificiale (AI), della robotica e delle “Learning machine” pone sfide rilevanti alla didattica odierna e rende ancora più evidente la crisi degli approcci trasmissivi tradizionali”

L'esperienza didattica realizzata durante la pandemia di Covid-19 ha imposto forti adeguamenti infrastrutturali e strumentali, ma anche cambiamenti di ordine culturale. La digitalizzazione ha avuto una parte insostituibile nell'affrontare l'urgenza e la radicalità del cambiamento imposto; parimenti, ha mostrato nella componente docente evidenti difficoltà e resistenze. La didattica emergenziale, infatti, ha posto sul tavolo la sostanziale inadeguatezza della maggioranza dei docenti i quali si sono trovati impreparati al nuovo e non adeguatamente sostenuti e accompagnati (Fernández Ríó et al., 2022) nelle sfide del digitale. Ibridare l'insegnamento in presenza con strumenti digitali rimane ancor oggi un obiettivo fondamentale e necessario da conseguire pienamente, un risultato che è possibile se fondato su una formazione tecnologica e pedagogica di elevata qualità per la docenza (Perla, Scarinci, Amati & 2021; Aguilera-Hermida, 2020; Rapanta et al., 2021). Appare chiaro che una pratica digitalmente migliorata espande lo *“spazio di manovra”* della didattica (Anderson, 2021: 4), permette l'armonizzazione (*blended*) di strumenti e metodi *face-to-face* e *on-line*, combina attività di studio sincrone, asincrone e indipendenti (Anderson, 2008) in contesti attivi, collaborativi e socio-costruttivisti di apprendimento per gli studenti. Sarebbe drammatico disperdere il potenziale innovativo e le competenze faticosamente - e solo in parte - acquisite attraverso l'esperienza della Didattica a Distanza (DaD). Per questo vanno costituite e sostenute comunità di docenti che riflettano, elaborino e sperimentino azioni innovative digitalmente migliorate valutandone l'impatto. Se ben progettata, gestita e valutata, la didattica digitalmente migliorata consente di ridefinire le categorie di spazio-tempo nell'azione di insegnamento, di contrastare gli abbandoni, di aumentare l'efficacia dei percorsi formativi e, non ultimo, di sostenere il dialogo e il confronto aperto a livello nazionale e internazionale.

“Se ben progettata, gestita e valutata, la didattica digitalmente migliorata consente di ridefinire le categorie di spazio-tempo nell'azione di insegnamento, di contrastare gli abbandoni, di aumentare l'efficacia dei percorsi formativi e di sostenere il dialogo a livello nazionale e internazionale”

1.2.4 Metodologie per l'insegnamento e l'apprendimento

Di fronte a nuove istanze culturali e sociali e a forti cambiamenti avviati con il Processo di Bologna, i metodi di insegnamento apprendimento sono rimasti prevalentemente trasmissivi, con il rischio di rafforzare la demotivazione, l'insuccesso formativo e gli abbandoni da parte degli studenti (INAPP, 2020). La ricerca educativa, in forma unanime, concorda sull'urgenza di innovare le pratiche di insegnamento apprendimento; la direzione segnalata punta verso "metodi e tecniche didattiche partecipative, di *active learning*, di *collaborative learning*, di *problem solving*, esperienziali, di laboratorio e di ricerca che stimolino l'implicazione diretta, la co-costruzione e la riflessione su contenuti, metodi e strategie per l'apprendimento" (QUARC_Docente, 2018, 18). Il cambiamento prefigurato è radicale e assume nel complesso caratteri copernicani: da contenuti e modalità di insegnamento, la centratura didattica passa a competenze e strategie di apprendimento, determinando una riconversione del sapere funzionale all'apprendimento e un ruolo di mediazione didattica attribuito alla docenza. Nella società e nell'economia dell'innovazione e della conoscenza, le competenze (*hard, soft e life skills*) appaiono il traguardo dell'impegno didattico. Di fronte a un futuro sempre più sconosciuto, incerto e imprevedibile, è compito delle università creare le condizioni per sviluppare nei futuri laureati solide forme di pensiero scientifico, creativo e laterale (De Bono, 1985; 2015; Nerantzi, et al., 2021), dove le capacità e le strategie di apprendimento permanente assumono direzioni di self directed learning (Knowles, 1996; Morris, 2019), di self-assessment, di riflessione, indagine e ricerca con pari, gruppi e comunità (Boud & Falchikov, 2007; Brockbank & McGill, 2007; Lopatto, 2007; Andrade 2019), nella direzione di costruire solide competenze di autoapprendimento, particolarmente utili per comprendere, interpretare e agire efficacemente nei contesti di lavoro e di vita. L'innovazione auspicata non è possibile con metodologie che allenano i soggetti ad un apprendimento ricettivo e inerte, serve un bagaglio di competenze di insegnamento e apprendimento rinnovato e rafforzato. Tanto più ciò ha validità in campo universitario dove l'apprendimento deve essere attivo e guidato dalla ricerca (*Research-led learning*) nelle sue varie forme, dentro e fuori l'insegnamento, proprio per sviluppare negli studenti dinamicità, intraprendenza e indipendenza di pensiero, spirito critico e costruttivo, capacità di gestione del nuovo e di affrontare l'incertezza nei contesti personali, professionali e sociali (Hearley et al. 2007). Le università più accorte considerano gli studenti co-costruttori proattivi e consapevoli della propria esperienza apprenditiva ("*producer*") e investono su ambienti di apprendimento autentici, personalizzati, di ricerca, disposti ad accogliere le potenti sfide di una cultura digitale (University of Lincoln 2013; Neary et al. 2014). Tali ambienti sono collocati all'interno di curricula formativi attenti a logiche interdisciplinari e comunitarie, monitorati attraverso evidenze scientifiche e sviluppati con modalità dialogiche e partenariati allargati a docenti, studenti, laureati e attori del mercato del lavoro.

“In campo universitario l'apprendimento deve essere attivo e guidato dalla ricerca (Research-led learning) per sviluppare negli studenti dinamicità, intraprendenza e indipendenza di pensiero, spirito critico e costruttivo, capacità di gestione del nuovo e di affrontare l'incertezza nei contesti personali, professionali e sociali. Le università più accorte considerano gli studenti co-costruttori proattivi e consapevoli della propria esperienza apprenditiva (“producer”) e investono su ambienti di apprendimento autentici, personalizzati, di ricerca”

1.2.5 Sguardo all'internazionalizzazione

L'internazionalizzazione del sistema di istruzione superiore è oggi un riferimento indispensabile per le realtà nazionali. La collocazione dell'Università nel contesto globale impone con forza un approccio transnazionale che strategicamente sappia sfruttare le dinamiche complesse insite in una dinamica fra competizione e cooperazione. A fronte del naturale stimolo a competere per attrarre utenza e risorse, appare importante l'effetto prodotto sulle università dall'internazionalizzazione attraverso le attività di cooperazione internazionale: si rafforzano le relazioni culturali ed economiche fra le realtà coinvolte e, con l'ampliamento dei legami e dei partenariati, si sviluppano sinergie per la crescita, lo sviluppo e l'innovazione dei sistemi aperti alla realtà planetaria.

In campo didattico gli effetti dell'internazionalizzazione si ritrovano all'interno delle classi, nel miglioramento qualitativo dell'insegnamento e dell'apprendimento degli studenti e nel rafforzamento della capacità professionale dei docenti. Tali esiti sono pienamente confermati nell'esperienza condotta con i vari programmi di ricerca e istruzione, soprattutto con il progetto Erasmus promosso dalla Commissione europea. Gli studenti Erasmus conseguono una maggiore preparazione alla vita e al lavoro in un contesto globalizzato (EU, 2015); in linea con gli iscritti a corsi internazionali, questi studenti sembrano dimostrare rendimenti migliori, risultano più soddisfatti della loro esperienza di studi e raggiungono livelli di successo superiori (CRUI, 2018).

L'efficacia dell'internazionalizzazione presuppone un corpo docente preparato. L'Europa riconosce ai docenti universitari "un ruolo cruciale nell'internazionalizzazione dell'istruzione e della ricerca; occorre quindi sostenerli maggiormente" (EU, 2015, 30). L'impegno del corpo docente verso l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore ha come traguardo significativo l'integrazione dell'approccio internazionale nelle pratiche ordinarie di insegnamento e apprendimento. Si tratta di un traguardo in linea con le continue innovazioni socio-culturali e tecnologiche e con l'esigenza di rafforzare la qualità dell'istruzione per studenti e docenti inserendola in un contesto di dialogo permanente fra culture diverse. Su questa linea appaiono necessari: una maggiore disponibilità di finanziamenti; un rafforzamento generalizzato delle competenze linguistiche; una programmazione dell'internazionalizzazione che allarghi la mobilità, gli scambi e la cooperazione; una integrazione di approcci internazionali nei programmi di studio rivolti a tutti gli studenti; una preparazione dei docenti all'adozione di approcci e metodologie di stampo internazionale; l'avvio di processi di riconoscimento che apprezzino i livelli di qualità della docenza con riferimento anche a sistemi di *micro-credentials* (Tamoliune et al. 2023).

La sfida si colloca nell'accogliere l'internazionalizzazione come parte essenziale e indispensabile dell'istruzione superiore e come opportunità per riflettere attivamente sulla dimensione culturale specifica della didattica nel sistema nazionale, identificando in parallelo il contributo che questa può offrire alla dialettica e allo sviluppo del reciproco confronto internazionale.

1.3 Linee guida e proposte



1. Potenziare nei documenti ufficiali nazionali e locali i riferimenti alle tematiche del Bologna Process e avviare iniziative pubbliche di divulgazione dei principi, dei valori e delle scelte operate nel contesto europeo e internazionale rispetto alle politiche per l'innovazione della didattica e la qualificazione della docenza.
2. Introdurre sempre più nelle pratiche degli atenei azioni in ottica innovativa che prevedano partnership allargate soprattutto alla centralità degli studenti in campo progettuale, gestionale e valutativo.
3. Affrontare le tematiche del miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento attraverso l'impiego di nuove metodologie didattiche orientate ai processi di inclusione, internazionalizzazione e innovazione, che si avvalgano dell'apporto fondamentale delle tecnologie

4. Elaborare linee di intervento per l'innovazione in cui la competenza del docente si sviluppi in modo integrato fra dimensioni pedagogiche, metodologico-didattiche e digitali, all'interno di specifici progetti sostenuti da adeguate risorse professionali e finanziarie
5. Rafforzare le politiche per una cultura dell'inclusione per la piena valorizzazione delle differenze nell'apprendimento degli studenti e nello sviluppo professionale dei docenti
6. Ampliare e sostenere reti nazionali e internazionali come opportunità di stimolo ed elaborazione di modelli di confronto aperto con le migliori esperienze e ricerche su professionalità e innovazioni didattiche

1.4 Contributi di esperienza e di ricerca

1.4.1 CAST (2018)



Il CAST (*Center for Applied Special Technology*) è un gruppo di ricerca americano che si propone di rendere i curricula di formazione più accessibili attraverso la progettazione di prodotti e ambienti flessibili e inclusivi, pensati per essere fruibili per tutti senza necessità di adattamenti o ausili speciali. Al gruppo CAST si deve la diffusione della Progettazione Universale dell'Apprendimento, un modello pedagogico di riferimento per orientare la pratica educativa basato sulla rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Esso prevede che i curricula siano intenzionalmente e sistematicamente progettati per valorizzare le differenze individuali. Il termine nasce dapprima in campo architettonico. Si ispira infatti al concetto di "*Universal Design*" sperimentato da Ron Mace della North Carolina State University: un movimento indirizzato a creare ambienti fisici e strumenti utilizzabili dal maggior numero possibile di persone. Nelle Linee guida sulla Progettazione Universale dell'Apprendimento (2018) sono citati tre principi chiave che dovrebbero sottendere la progettazione educativa: molteplici forme di coinvolgimento, molteplici mezzi di rappresentazione, molteplici mezzi di espressione.

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Versione italiana scaricabile al link: <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg-graphicorganizer-v2-2-italian-nonnumbers.pdf>

1.4.2 UNESCO (2019) - Recommendation on Open Educational Resources (OER)

In occasione della Quarantesima Sessione della Conferenza Generale UNESCO, nel 2019, gli Stati Membri hanno adottato le Raccomandazioni OER (*Open Educational Resources - Fonti Educative Aperte*). Le OER sono definite come materiali di apprendimento, insegnamento e ricerca in qualsiasi formato e mezzo che risiedono in pubblico dominio o sono protetti da copyright rilasciati con una licenza aperta, che consente l'accesso, il riutilizzo, adattamento e redistribuzione da parte di altri. Le Raccomandazioni prevedono cinque obiettivi: i) sviluppare la capacità delle parti interessate di creare, accedere, riutilizzare, adattare e redistribuire le OER; (ii) sviluppare politiche di sostegno; (iii) incoraggiare OER di qualità inclusiva ed equa; (iv) promuovere la creazione di modelli di sostenibilità per le OER e (v) facilitare la cooperazione internazionale. Le OER hanno promosso un dibattito incentrato su questioni centrali, quali: lo sviluppo delle capacità digitali di contenuti fruibili attraverso reti e strumenti, il potenziamento dell'OER come bene pubblico digitale per la trasformazione dell'istruzione, la necessità di risorse per l'apprendimento digitale gratuito e di alta qualità, dell'innovazione digitale e delle partnership, la necessità di espandere e accelerare l'accesso a contenuti educativi di alta qualità che siano alla portata di tutti, multilingue, adattabili a una varietà di contesti e disponibili attraverso piattaforme digitali rinforzate.

Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373755/PDF/373755eng.pdf.multi.page=3>

1.4.3 Il Manifesto degli studenti e delle studentesse

Il 'Manifesto degli studenti e delle studentesse' è un documento formalizzato, nel settembre del 2022, da un gruppo di studenti dell'Università di Bari, sollecitati a presentare e analizzare soluzioni riguardanti: la qualità e l'innovazione nella didattica con particolare attenzione alle aree disciplinari diverse, l'attivazione di processi cooperativi (nell'ambito del TLC) per sviluppare "idee di innovazione" e modelli di partnership allargate con il protagonismo responsabile degli studenti, l'uso delle tecnologie nei processi di insegnamento e apprendimento. I nuclei costitutivi del Manifesto - documento istitutivo di una nuova alleanza studente-docente e all'ideazione di strumenti operativi per il sistema organizzativo universitario – sono: le partnership; la didattica ; i servizi. Il Manifesto rappresenta una sfida di portata storica perché ridefinisce, per la prima volta in un contesto accademico italiano, i rapporti fra mondo studentesco, docenti e realtà universitaria.

<https://www.uniba.it/it/ricerca/dipartimenti/forpsicom/didattica/manifesto-studenti>

2. Professionalità docente: verso un framework di competenze

2.1 Abstract



Questo secondo capitolo propone una riflessione sulle competenze didattiche del docente universitario. A partire dalla letteratura e dai modelli internazionali, viene offerta una esemplificazione di *framework* che accoglie una visione olistica della professionalità docente - comprensiva di diversi profili e livelli di expertise - da intendersi in termini di valori, conoscenze, pratiche, orientamenti innovativi e di ricerca. In ciascuna delle aree identificate, i diversi profili individuati implicano compiti propri e la conseguente definizione di valori e competenze professionali diverse; le tematiche trattate si innestano poi su processi, metodologie e figure professionali che orientano e formano tali competenze.

2.2 Sviluppo



La riflessione in merito al profilo di base del docente universitario emerge a partire dal riconoscimento di una triangolazione virtuosa fra disciplina, insegnamento e ricerca a cui si aggiunge con sempre maggiore forza la dimensione gestionale e di *governance*. In tale contesto la relazione fra i fattori è di interconnessione reciproca: la didattica ha bisogno della disciplina e senza ricerca diventa replicativa; la ricerca necessita dell'apporto disciplinare e, privata dell'insegnamento, perde la sua capacità di affiliazione e di radicamento delle nuove generazioni; la disciplina si fonda e si rafforza scientificamente attraverso la ricerca e si diffonde socialmente mediante l'insegnamento. Occorre essere consapevoli che ricerca, disciplina e insegnamento strettamente interconnessi formano, innervano e connotano il profilo di base del "buon docente" universitario. L'approccio del docente universitario va sempre informato dalla ricerca, nella disciplina come nell'insegnamento; ciò, peraltro, porta a caratterizzare la pratica didattica universitaria.

“La didattica ha bisogno della disciplina e senza ricerca diventa replicativa; la ricerca, privata dell'insegnamento, perde la sua capacità di affiliazione delle nuove generazioni”

Scostandosi da una visione tradizionale, in cui la ricerca è quasi esclusivamente legata alla disciplina, la prospettiva qui indicata punta a costruire connessioni globali e integrate di didattica-ricerca-disciplina individuando tre fondamentali polarità:

1. il polo della ricerca come contenuto dell'insegnamento, dove il docente è chiamato ad adattare i saperi esperti di tipo disciplinare - metodi, processi, linguaggi specifici della disciplina - rendendoli didatticamente fruibili agli studenti (Chevallard, 1985; 2019; Martini 2005);
2. il polo della ricerca come strategia di conoscenza su pratiche e metodologie di insegnamento, in cui il docente sottopone ad analisi la propria azione didattica per far emergere dati e informazioni che permettano, sulla base di evidenze scientifiche, di riflettere individualmente e collegialmente sull'efficacia o meno dell'insegnamento (Piety, Court, Hickey, 2014; Scheffel, et al., 2014; Baker & Inventado, 2014);
3. il polo della ricerca come processo di apprendimento, nel quale il docente si avvale della ricerca per dotare gli studenti di competenze di indagine, scoperta, elaborazione e valutazione, utilizzando approcci *Inquiry-Based Learning* (IBL) (Kahn, 2005; Crabtree, 2004; Brown, 2005; Sambell, 2012, Boud & Soler, 2016)

“L’approccio del docente universitario va sempre informato dalla ricerca, nella disciplina come nell’insegnamento”

Ragionare sulla didattica con approccio di ricerca in una dimensione pubblica, collettiva, critico-costruttiva (Shulman & Hutchings, 2004), significa dotarsi di una risorsa strategica per un apprendimento permanente e un miglioramento costante dell'azione professionale. Un orientamento che valorizzi gli studenti, ma al contempo anche gli sforzi del docente a innovare e migliorare, è quello di *Scholarship of teaching and learning* (SoTL, Boyer, 2015), con il quale i docenti possono attivare percorsi di investigazione sulla propria didattica. Esso consiste nel raccogliere evidenze sulle attività di insegnamento, così come avviene per la ricerca disciplinare, per documentare il processo e identificare punti forti e aree di miglioramento. L'azione di ricerca nella didattica, per essere *Scholarship of teaching and learning*, richiede la presentazione pubblica dei risultati e/o la loro pubblicazione in riviste o volumi, azioni che costituiscono una fondamentale opportunità per confrontare, discutere e condividere con metodologia scientifica, all'interno della comunità di riferimento, progressi, problemi e possibili soluzioni, in modo non più solitario ma collegiale. Introdurre con una simile ampiezza la ricerca a livello di didattica significa dare unità alla professione docente, non più scissa fra didattica e ricerca disciplinare (e terza missione); nella sostanza, si determina una unificazione metodologica dell'intervento professionale nei diversi ambiti di riferimento che oggi sono metodologicamente separati.

“La prospettiva qui indicata punta a costruire connessioni globali e integrate di didattica-ricerca-disciplina”

2.2.1 Le competenze didattiche del docente universitario

Nel contesto del superamento della dicotomia tra ricerca e didattica, per comprendere e supportare la qualità della docenza, è fondamentale interrogarsi su cosa renda esperto il docente universitario. La letteratura ha affrontato questo tema; il recente studio di van Dijk e colleghi (2020) ha proposto una rassegna sistematica di 46 *framework* di competenza identificando 6 macro aree di attività: insegnamento e supporto all'apprendimento, progettazione educativa, valutazione e feedback, leadership e gestione educativa, *scholarship* e ricerca educativa, sviluppo professionale. La prima area fa riferimento a competenze pedagogico-didattiche, comunicativo-relazionali, tecnologiche e di e-learning; la seconda riguarda competenze di natura progettuale e di pianificazione di percorsi di apprendimento; la terza concerne competenze valutative sia di tipo formativo sia sommativo; la quarta fa riferimento a compiti di gestione e di leadership, di organizzazione di politiche e culture, di *fundraising*, di supporto e accompagnamento

all'innovazione; la quinta area si riferisce a competenze di ricerca nella didattica e di disseminazione della conoscenza sull'insegnamento e l'apprendimento; da ultimo, la sesta riguarda competenze di sviluppo professionale, di riflessione e autovalutazione e di miglioramento continuo.

“L’azione di ricerca nella didattica richiede la presentazione pubblica dei risultati e la loro pubblicazione per confrontare, discutere e condividere con metodologia scientifica. Per comprendere e supportare la qualità della docenza, è fondamentale interrogarsi su cosa renda esperto il docente universitario”

Appare particolarmente utile ragionare su tali aree di attività, sia sul piano individuale, affinché ciascun docente possa programmare il proprio processo di sviluppo, sia sul piano istituzionale, per orientare i percorsi di formazione e supporto ai docenti. Tali percorsi dovrebbero essere avviati già a partire dal dottorato di ricerca sostenendo l'integrazione fra didattica e ricerca nel terzo livello della formazione e coinvolgendo, sia pure con percorsi specifici, anche la docenza a contratto. Pur nella differenziazione dei sistemi formativi nazionali, le esperienze di numerose università estere dimostrano la necessità di definire la qualità della docenza, al fine di orientare la comunità accademica verso un'idea condivisa di qualità professionale, e di supportare la docenza in relazione al quadro complesso e plurale delle competenze richieste (vedi esempi in allegato). Nel sistema italiano di istruzione superiore, a differenza di altri contesti internazionali, manca ancora una individuazione condivisa di profili didattici della docenza su cui direzionare le azioni di promozione, di sviluppo e di monitoraggio della qualità: la predisposizione di un quadro professionale appare dunque un passaggio ineludibile anche per avviare politiche e interventi che aiutino gli atenei a confrontarsi, riflettere e orientarsi rispetto alle direzioni da intraprendere nella formazione e valorizzazione della qualità professionale della docenza.

“Nel sistema italiano manca una individuazione condivisa di profili didattici della docenza su cui direzionare le azioni di promozione, sviluppo e monitoraggio”

Come sostiene Fraser (2019), per essere considerato innovativo, un docente non deve soltanto saper utilizzare strategie e strumenti nuovi per promuovere l'apprendimento, ma anche essere impegnato nel promuovere obiettivi per una cultura del miglioramento della qualità dell'apprendimento degli studenti attraverso l'innovazione. Non è infatti sufficiente saper usare nuove tecniche didattiche o nuove tecnologie, bensì è rilevante sviluppare un pensiero complesso che ponga al centro lo studente e, di conseguenza, ponga in essere un approccio di insegnamento che favorisca e massimizzi l'esperienza di apprendimento (Ellis, 2022).

“Per essere considerato innovativo, un docente non deve soltanto saper utilizzare strategie e strumenti nuovi per promuovere l'apprendimento. Non è sufficiente saper usare nuove tecniche didattiche o nuove tecnologie, bensì è rilevante sviluppare un pensiero complesso che ponga al centro lo studente e massimizzi l'esperienza di apprendimento”

La definizione di un *framework*, come sopra menzionato, è stata oggetto di studi internazionali; nell'esperienza italiana si è sviluppata una prima riflessione attraverso il documento QUARC_docente, 2018, nel quale si fa riferimento a possibili profili di docenza spesso coesistenti, declinabili in base a specifici livelli di responsabilità esercitati e a descrittori per la gestione e conduzione della didattica. Quattro sono i profili indicati:

- Figura di supporto ai processi formativi, con compiti esecutivi e limitata autonomia e responsabilità;
- Titolari di insegnamento, con responsabilità e autonomia nella progettazione, conduzione e valutazione di attività didattica;
- Referente di unità complesse, con compiti di coordinamento delle attività e di stimolo all'innovazione;
- Responsabile di strutture, con compiti decisionali e di *governance* a livello centrale e periferico.

A questi quattro profili se ne aggiunge oggi un quinto: la figura del docente esperto (*mentor, coach, counselor, formatore, assessor, advisor, ecc.*) che assume in modo competente e mirato compiti per lo sviluppo della qualità professionale e dell'azione didattica innovativa della docenza.

Sulla scia della riflessione internazionale, ciascuno dei livelli di expertise del docente si può incrociare con le aree più importanti della competenza didattica al fine di identificare indicatori di comportamento e performance del docente:

- Progettazione didattica: definizione di obiettivi, risultati attesi, contenuti, struttura, attività e materiali didattici, e strategie per combinarli in modo coerente;
- Metodologie e tecnologie di insegnamento e apprendimento: il focus è su strategie, metodi e strumenti con cui i docenti guidano il processo di apprendimento attraverso l'interazione docente-studenti e studente-studenti, valorizzandone le diversità, per raggiungere i risultati di apprendimento attesi;
- Valutazione e feedback: progettazione, costruzione e utilizzo di prove valutative sommative e formative, di feedback per la promozione dell'apprendimento e di competenze (*skills*) di valutazione;
- *Scholarship* didattica e ricerca: come descritto in apertura del capitolo, le pratiche di *scholarship* permettono un superamento della dicotomia tra ricerca e didattica e favoriscono un aggiornamento dei contenuti dell'insegnamento della disciplina e un miglioramento continuo della propria pratica didattica;
- Riflessione continua e sviluppo professionale: attività mirate allo sviluppo professionale e al potenziamento delle competenze sopra descritte, in ottica di formazione e crescita continua in chiave olistica.

Di seguito si descrive un'ipotesi di *framework* in cui sono indicate le principali aree della competenza didattica (dimensioni) e si formulano alcuni esempi di indicatori di azione del docente, declinati per livelli corrispondenti a diversi gradi di responsabilità:

- Livello base: titolari di insegnamento neoassunti e/o figure di supporto con compiti esecutivi a limitata autonomia e responsabilità;
- Livello intermedio: docenti esperti e/o referenti di attività progettuali e di stimolo all'innovazione (*mentor, coach, counselor, formatore, assessor, advisor, progettisti ecc.*);
- Livello avanzato: responsabili di strutture con compiti decisionali, di coordinamento e di *governance* in ambito centrale o periferico.

I tre livelli indicano expertise sempre più raffinate e, in prospettiva, andrebbero considerati in ordine gerarchico. Ciò non esclude che nella pratica, oggi, siano fra loro indipendenti (ad es. per chi assume ruoli di governance non sono richieste competenze del livello intermedio), pur avendo tutti come punto di partenza il livello base.

Occorre precisare che il *framework* proposto ha valore esemplificativo e accoglie una visione olistica della professionalità docente (Sutherland, 2018), comprensiva di diversi profili e livelli di expertise, da intendersi in termini di valori, conoscenze, pratiche, orientamenti innovativi e di ricerca. Sono aspetti da considerare come standard di riferimento utili soprattutto per sostenere il protagonismo dei docenti nei processi di autovalutazione delle competenze e per orientare il proprio sviluppo professionale in vista di riconoscimenti e valorizzazioni da parte delle istituzioni (cfr. terzo capitolo). Esso vuole altresì rappresentare uno strumento flessibile e di stimolo, adattabile alle caratteristiche specifiche di ogni ateneo, a disposizione delle comunità accademiche, al fine di migliorare e condividere ulteriormente visioni e azioni politiche per la qualificazione della docenza e l'innovazione. Le dimensioni di competenza considerate sono interconnesse e gli esempi di indicatori qui di seguito declinati vanno quindi pensati come dispositivi esemplificativi di supporto che richiedono diversi gradi di adattamento/modifica/integrazione da parte delle istituzioni.

È importante, però, che gli atenei implementino una strategia che comprenda le dimensioni del *framework* nella sua forma olistica, sia per riconfigurare globalmente la professionalità docente, sia per formare e migliorare le competenze su cui si fonda l'azione delle istituzioni accademiche.

“Il framework proposto ha valore esemplificativo e accoglie una visione olistica della professionalità docente. Disporre di un framework permette di riconfigurare la visione professionale del docente e di valorizzare le competenze in accademia”

Tabella 2.1: Proposta esemplificativa di framework nazionale di competenza della docenza universitaria

Dimensioni	Indicatori (esempi)	Declinazione per livelli (esempi di attività da adattare e/o modificare sulla base del contesto, dell'Ateneo, dell'uso del framework)		
		<i>Livello base</i>	<i>Livello intermedio</i>	<i>Livello avanzato</i>
Progettazione	Definire obiettivi, risultati di apprendimento attesi, contenuti, struttura, attività, materiali didattici e strategie per combinarli in modo coerente e allineato	So riconoscere, elaborare e comunicare il syllabus di un insegnamento valutando al suo interno le coerenze e l'allineamento delle componenti costitutive	Riesco ad elaborare un syllabus in modo coerente, ad allineare i syllabi di più insegnamenti rispetto agli obiettivi formativi del corso di studio e a proporre modifiche e integrazioni coerenti con il profilo in uscita degli studenti e le richieste delle parti sociali interessate	Sono in grado di predisporre una strategia per la elaborazione e presentazione dell'offerta formativa, chiarendo le specificità dei corsi di studio e l'investimento di ciascuno sul piano professionale; so valutare adeguatamente l'utilizzo delle risorse professionali rapportandole alla sostenibilità ed efficacia; so pianificare la gestione di attività formative e progettuali complesse (es. master, progetti internazionali, insegnamenti in lingua straniera, corsi interateneo ecc.) e favorire contesti di dialogo con le parti sociali per far emergere le esigenze del mondo del lavoro
Metodologie e tecnologie per la mediazione didattica	Utilizzare strategie, metodi, strumenti e tecnologie per promuovere efficacemente processi di insegnamento-apprendimento	So scegliere, utilizzare e raccordare fra loro strumenti e metodologie didattiche e tecnologiche centrati sull'apprendimento degli studenti (student-centred); so adattare la ricerca e il sapere disciplinare esperto affinché siano fruibili dagli studenti (i.e.: seleziono concetti chiave, scelgo le modalità per proporli agli studenti ecc.); so gestire le proposte metodologiche in relazione alle condizioni di contesto (tempi, spazi, ambienti di apprendimento ecc.) e agli stili di apprendimento degli studenti per promuovere competenze (soft, hard e life skills)	Sono in grado di sviluppare un pensiero complesso che ponga lo studente al centro dei processi di insegnamento e apprendimento sapendo diversificare metodi, strategie e strumenti per l'innovazione didattica; so proporre ai colleghi strategie per la gestione di ambienti di apprendimento personalizzati e accessibili, per piccoli e grandi gruppi, integrando attività in presenza, on-line, in forma ibrida; so accompagnare i colleghi nell'adattare la ricerca e il sapere disciplinare esperto per renderlo fruibile agli studenti in modo inclusivo ed efficace a livello comunicativo	So individuare le strategie e le risorse più opportune per l'innovazione e il miglioramento continuo della didattica; so creare le condizioni per sperimentare e/o validare metodi e strumenti innovativi per la didattica e la formazione; sono in grado di attivare servizi, politiche e sistemi integrati di pratiche, dispositivi e tecnologie che consentano l'internazionalizzazione della didattica; so sviluppare e monitorare curricula di formazione; so attivare processi di indagine e ricerca sulla didattica e forme di Scholarship per l'insegnamento e apprendimento

Dimensioni	Indicatori (esempi)	Declinazione per livelli (esempi di attività da adattare e/o modificare sulla base del contesto, dell'Ateneo, dell'uso del framework)		
		<i>Livello base</i>	<i>Livello intermedio</i>	<i>Livello avanzato</i>
Valutazione e autovalutazione	Progettare, costruire e utilizzare modelli di valutazione nell'apprendimento e nell'insegnamento, attività di self-assessment (autovalutazione) e feedback per la promozione dell'apprendimento	So utilizzare adeguatamente modelli di valutazione dell'apprendimento e per l'apprendimento (assessment of/for learning) in presenza e a distanza; sono in grado di adottare pratiche e strumenti valutativi coerenti con le metodologie didattiche utilizzate e i risultati di apprendimento attesi (learning outcomes); so adottare modelli e tecniche multifocali di valutazione, favorendo approcci e feedback oggettivi, intersoggettivi, auto ed etero valutativi	So proporre e avviare sperimentazioni per un utilizzo diversificato di modelli e pratiche valutative dell'apprendimento e per l'apprendimento (assessment of/for learning); promuovo la cultura e la pratica dell'autovalutazione, nonché attività di feedback per la promozione dell'apprendimento; supporto a livello tecnico i colleghi nella progettazione, costruzione e utilizzo di prove valutative, attività di autovalutazione e di feedback reciproci; utilizzo i dati valutativi per sostenere le comunità nei processi di miglioramento della qualità degli apprendimenti e degli insegnamenti	Sono in grado di elaborare modelli e sistemi di valutazione con approcci top-down e bottom-up in relazione ai processi e agli esiti da conseguire a livello comunitario e organizzativo; so predisporre strumenti e processi di valutazione avvalendomi di e/o coordinando figure esperte e gruppi di studio; so individuare e sostenere l'elaborazione di procedure e strumenti di valutazione/autovalutazione a livello di sistema (Corso di laurea, Dipartimento, commissione paritetica) valorizzando il contributo dei diversi stakeholders coinvolti (studenti, associazioni studentesche, commissione paritetica, Giunta, Commissione didattica ecc.); so utilizzare i dati e gli esiti della valutazione per adottare o modificare le politiche di sviluppo, anche in relazione all'accreditamento iniziale e continuo
Documentazione, Scholarship e ricerca nell'insegnamento-apprendimento	Elaborare interventi per la raccolta di informazioni e di evidenze in merito alla didattica per riflettere individualmente o collegialmente sulle azioni innovative da avviare o realizzate	So predisporre in forma adeguata attività documentali riguardanti le pratiche didattiche svolte; so applicare e utilizzare strumenti istituzionali (questionario studenti) e non per acquisire informazioni di processo e di esito; sono in grado di predisporre, anche in classe con gli studenti, interventi di ricerca per la raccolta e analisi di azioni di insegnamento e apprendimento; so condividere con colleghi e studenti dati ed evidenze riguardanti la mia attività di analisi e ricerca sull'insegnamento adeguatamente documentate	So elaborare progetti, metodologie e strumenti per sviluppare indagini e ricerche finalizzate alla comprensione dei contesti didattici; sono in grado di somministrare e analizzare a livello quantitativo e qualitativo i dati raccolti, identificando punti di forza e aree di miglioramento da perseguire; attivo e coordino azioni di gruppo per investigazioni e ricerche sulle pratiche didattiche; condivido/confronto con la comunità progressi, problemi, soluzioni individuate attraverso la ricerca condotta a livello collegiale sulla pratica didattica e divulgate a livello scientifico	So promuovere politiche a favore della ricerca per l'innovazione continua e l'efficacia della didattica grazie a strumenti ed esiti di monitoraggio e ricerca valutativa su aree e processi di insegnamento e apprendimento nei Corsi di studio; sono in grado di promuovere risorse per la ricerca sulla didattica disciplinare, interdisciplinare e trasversale (bandi, borse di studio, premi ecc.) e disseminare i risultati nel sistema per una cultura dell'innovazione testimoniata da report, pubblicazioni e prodotti anche in modalità open (Open Educational Resources)

Dimensioni	Indicatori (esempi)	Declinazione per livelli (esempi di attività da adattare e/o modificare sulla base del contesto, dell'Ateneo, dell'uso del framework)		
		<i>Livello base</i>	<i>Livello intermedio</i>	<i>Livello avanzato</i>
Apprendimento e sviluppo professionale continuo	Sviluppare l'identità personale e professionale in un'ottica di formazione continua e olistica	So riconoscere e interpretare con responsabilità il mio ruolo di docente; so autovalutare le mie competenze professionali e riflettere criticamente per orientarne lo sviluppo; so riconoscere le teorie implicite che sottendono la mia didattica e adottare teorie, approcci e interventi formali per qualificarla	So riconoscere e interpretare con responsabilità il mio ruolo di facilitatore di percorsi di sviluppo professionale continuo della docenza; so programmare, monitorare e potenziare il mio percorso di sviluppo professionale continuo; so accompagnare la riflessione di colleghi e gruppi rispetto alle scelte di crescita individuale in rapporto alla cultura organizzativa e al contesto istituzionale	So promuovere politiche, sistemi e progetti di supporto allo sviluppo professionale continuo (es. mentoring, comunità di pratica, ecc.) per una cultura olistica della qualità professionale della docenza; sono in grado di elaborare e condurre, nella comunità, occasioni – formali e informali, individuali e collegiali – di crescita continua dei soggetti, delle comunità e dell'istituzione nell'ottica dell'innovazione di qualità
Comunicazione e partnership	Comunicare efficacemente e promuovere relazioni di partnership a vari livelli per il miglioramento continuo della didattica	Sono in grado di comunicare con chiarezza, coerenza, precisione e trasparenza nelle varie forme di comunicazione, verbale e non verbale (public speaking); so avviare relazioni di partnership attiva con gli studenti a livello di progettazione, conduzione e valutazione delle attività di insegnamento e apprendimento; so collaborare con i colleghi per azioni didattiche condivise anche con esponenti del mondo del lavoro	Sono in grado di supportare lo sviluppo di competenze e ambienti favorevoli alla comunicazione e alle partnership con/per gli studenti, fra docenti e nelle comunità; so accompagnare i colleghi nello sviluppo di capacità di elaborazione e condivisione di valori, pratiche ed esperienze per il miglioramento continuo dell'insegnamento e dell'apprendimento; so creare contesti di formazione alle diverse modalità di partnership	So favorire la predisposizione di sistemi di comunicazione formale e informale per socializzare pratiche, metodologie, progetti di sviluppo organizzativo e istituzionale; sono in grado di stabilire rapporti e partnership collaborative tra organismi inter- e intra- istituzionali per il conseguimento di traguardi comuni; so utilizzare sistemi di comunicazione mediale al fine di favorire l'integrazione di reti fra differenti soggetti (comunità/associazioni professionali e partner a livello nazionale e internazionale) per il miglioramento della didattica

Dimensioni	Indicatori (esempi)	Declinazione per livelli (esempi di attività da adattare e/o modificare sulla base del contesto, dell'Ateneo, dell'uso del framework)		
		<i>Livello base</i>	<i>Livello intermedio</i>	<i>Livello avanzato</i>
Leadership imprenditorialità e	Assumere e interpretare ruoli di leadership per promuovere l'imprenditorialità, lo sviluppo personale e il miglioramento in campo didattico	Sono in grado di assumere piena responsabilità nell'ambito delle azioni didattiche e formative e di sostenere negli studenti lo sviluppo di competenze imprenditoriali volte al conseguimento di elevati obiettivi di crescita e di apprendimento; so promuovere un clima collaborativo con/fra gli studenti, supportare la passione nella ricerca della conoscenza, valorizzare il piacere dell'incontro delle differenze nel lavoro di gruppo per il successo formativo; riesco a trasmettere e condividere la vision e i valori etici nella relazione didattica con gli studenti; so intraprendere forme di fundraising per l'innovazione didattica	So supportare la motivazione personale, l'organizzazione dei compiti, la collaborazione e la gestione dei risultati in contesti professionali e comunitari con i colleghi; so promuovere visioni che supportano il lavoro di team fra colleghi all'interno dei corsi di studio; so sostenere il piacere e l'imprenditorialità della docenza nel migliorare la propria qualificazione professionale; sono in grado di sviluppare rapporti di fiducia orientati al successo dell'innovazione e alla qualità in campo didattico	Sono in grado di organizzare e promuovere politiche e culture di sviluppo personale e professionale nei collaboratori e nella docenza. so avvalermi dei collaboratori promuovendo imprenditorialità, autonomia, capacità decisionale e spirito di gruppo; so elaborare e comunicare nell'organizzazione visioni per affrontare le sfide e raggiungere traguardi di successo; so ispirare passione ed entusiasmo promuovendo e impersonando fiducia e valori etici nei contesti di governance e nell'intera organizzazione

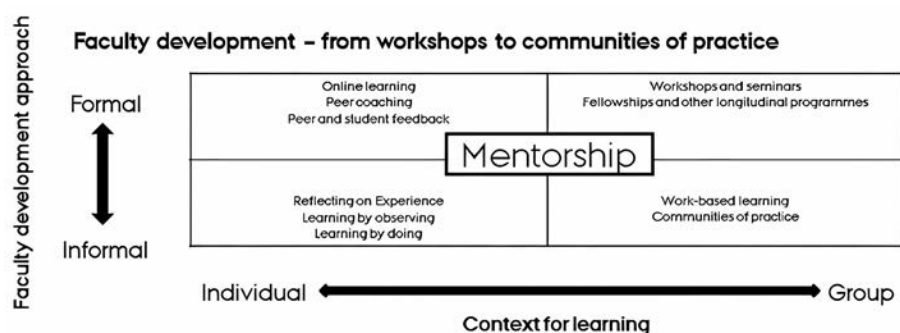


Figura 2.1: Approcci al Faculty Development

Per ciascuna delle aree identificate, i vari profili implicano diversi compiti e quindi diverse competenze professionali; un ragionamento su tali profili racchiude anche una riflessione sui processi, sulle metodologie e sulle figure professionali che orientano e formano tali competenze.

La nota classificazione di approcci offerta da Steinert (2010) delinea una panoramica circa le diverse modalità di sviluppo professionale, che possono essere interpretate su un continuum incrociato di due diverse dimensioni: quella individuale e collettiva, informale e formale.

Partendo da approcci informali individuali (Serbati & Felisatti, 2022), a cui molti si appoggiano come autodidatti, si rintracciano l'apprendimento autodiretto, la riflessione e l'apprendimento da esperienza. Se ci si focalizza invece sul quadrante degli approcci ancora una volta individuali (e/o di coppia) ma maggiormente formalizzati, si incontrano due pratiche molto importanti nel *faculty development*, ossia la *peer observation* e il feedback dato dagli studenti. Spostandosi verso approcci formali di gruppo, si può focalizzare l'attenzione su percorsi di formazione alle competenze pedagogiche più strutturati, sia brevi, come workshop/seminari e consulenze, sia più lunghi quali programmi formativi, *fellowship*¹.

L'ultimo quadrante del modello riguarda approcci di gruppo più informali e fa riferimento, in particolare, alle comunità di pratiche, gruppi di docenti (di solito 8-12) che intraprendono un percorso attivo e collaborativo finalizzato al miglioramento della didattica attraverso lo scambio di pratiche, la ricerca, la costruzione di relazioni. Al centro del modello si collocano l'approccio di mentoring network, un modello di mentoring non gerarchico che prevede la costituzione di azioni di supporto tra pari (Felisatti, Scialdone, Cannarozzo & Pennisi, 2019; Felisatti, Bonelli, Rossignolo & Rivetta, 2022) e della sopraccitata (digital) scholarship of teaching and learning.

“Al centro del modello di Faculty Development si collocano il Mentoring non gerarchico di supporto tra pari e lo Scholarship of Teaching and Learning”

Un ulteriore aspetto rilevante da considerare nella riflessione su un framework di competenze del docente universitario si riferisce, come si accennava, alle figure professionali che possono supportare i docenti nello sviluppo di tali competenze. La quantità di personale coinvolto è strettamente connessa alla grandezza dell'ateneo e alle attività che in esso si intendono svolgere (Dickens et. al, 2019); con uno sguardo ai *Teaching Learning Centre* (TLC) internazionali si possono individuare 4 macroaree (Lotti et al., 2022), che intersecano personale accademico e personale tecnico-amministrativo:

¹Un esempio, in tal senso, è il programma formativo per i *faculty developers* (Perla, Vinci, & Scarinci 2023).

- Direzione: area composta dal Direttore, con competenze specifiche e organizzativo-gestionali, accompagnato da figure di leadership politico-istituzionale all'interno dell'Ateneo.
- Staff accademico: team di docenti appassionati e/o esperti che, in parte o interamente, dedicano il proprio tempo alla progettazione e realizzazione di attività per lo sviluppo professionale dei colleghi.
- Staff tecnico: team di professionisti dedicati al management del TLC e/o alla parte di consulenza e affiancamento dei docenti; costoro hanno competenze specifiche a livello progettuale e di consulenza, ma anche di e-learning e di tecnologie educative. È il caso degli *academic developers* (Perla, Vinci, & Scarinci 2023), *instructional designer*, *multimedia design specialist* e di altre figure di raccordo.
- Studenti collaboratori: la collaborazione attiva e la partnership con gli studenti è fondamentale nella costituzione di un TLC completo, in grado di rispondere ai bisogni dei protagonisti del processo di insegnamento e apprendimento.

Un'ulteriore riflessione riguarda, infatti, il ruolo degli studenti. Essi sono ormai riconosciuti come attori chiave e co-creatori di processi di insegnamento e apprendimento e nella progettazione del curriculum, ma diventa ancora più importante coinvolgerli nella pianificazione di iniziative di sviluppo accademico e di miglioramento delle competenze pedagogiche dei docenti. Come suggeriscono Bovill, Cook-Sather e Felten (2011), è importante analizzare attentamente il contesto accademico e identificare le opportunità di co-creazione più appropriate. Esistono infatti diversi approcci per includere la voce degli studenti nelle iniziative di formazione e sviluppo professionale, da modelli in cui i discenti vengono ascoltati e consultati come attori significativi del cambiamento educativo a modelli più complessi in cui gli studenti diventano veri e propri co-creatori ed esperti, con un ruolo più attivo di “motori” del cambiamento.

Un'ultima riflessione riguarda tutti coloro (es. docenti PTA, *ambassador*, ecc) che partecipano alla creazione di una cultura della qualità professionale e didattica che, pur non avendo responsabilità formali di azione diretta nel TLC, operano per creare condivisione nella comunità rispetto ad una cultura del cambiamento. Pertanto, sono soggetti che vanno sensibilizzati e coinvolti con appositi programmi dedicati specificatamente a forme di collaborazione che assicurano un tessuto di base positivo per una cultura dell'innovazione didattica e dell'azione del TLC.

Come precedentemente richiamato, le politiche universitarie italiane presentano diversi ritardi nella direzione di un *framework* delle competenze didattiche dei docenti universitari. Ciò nonostante, la qualificazione della docenza è stata oggetto di riflessione, anche in Italia, da parte di diversi gruppi di ricerca pedagogica all'interno di ASDUNI² (Felisatti & Serbati, 2017; Coggi 2019; Felisatti & Clerici, 2020; Perla, 2020; Perla & Vinci, 2022; Lombardo et Al., 2020; Lotti & Lampugnani 2020), della CRUI e GEO³ (Michelini, 2018; Corbo, Michelini & Uricchio, 2019). Inoltre, come precedentemente ricordato, in ANVUR il Gruppo di lavoro QUARC_Docente, ha elaborato nel 2018 alcune linee strategiche indirizzate agli atenei, volte a una riconsiderazione del profilo professionale del docente universitario e del rapporto fra ricerca, didattica e terza missione, garantendo alla didattica lo stesso status della ricerca.

La costruzione di un modello di valorizzazione (Perla, 2019) della docenza universitaria si articola attraverso processi graduali per *step* consecutivi. In tale direzione, si auspica che, sulla base delle aree di competenza e dei profili di expertise tracciati, i decisori politici, le comunità accademiche, le società scientifiche e il volontariato esperto di alta qualificazione avviano processi condivisi che integrino logiche top down e bottom up per la definizione di indicatori di competenza e standard di riferimento per lo sviluppo professionale dei docenti.

²Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell'Insegnamento e dell'Apprendimento in Università - ASDUNI; cfr. <https://asduni.it/>.

³Centro di Ricerca Interuniversitario per lo studio della condizione giovanile, dell'organizzazione, delle istituzioni educative e dell'orientamento - GEO cfr. <https://geo.uniud.it/>.

“I decisori politici, le comunità accademiche, le società scientifiche e il volontariato esperto avviano processi condivisi per la definizione di indicatori di competenza e standard per lo sviluppo professionale dei docenti”

2.3 Linee guida e proposte



1. Definire un *framework* nazionale di competenze, da considerare come standard di profili su cui valutare e autovalutare le competenze dei singoli docenti;
2. Realizzare azioni di divulgazione del *framework* di competenze a livello nazionale e locale, per offrire ai docenti chiare informazioni in merito agli standard di competenze attesi e ai processi di riconoscimento;
3. Definire un percorso nazionale documentale e riflessivo per il riconoscimento di competenze elevate, fondato su un sistema di autovalutazione e valutazione in base a standard medio-alti socialmente condivisi, documentati attraverso un portfolio con evidenze e presentazione di casi di successo;
4. Promuovere negli atenei occasioni di sviluppo professionale diversificate (programmi per neoassunti, percorsi di formazione, workshop, occasioni di studio e autoformazione, *mentoring*, osservazioni tra pari) e allineate con standard precedentemente definiti;
5. Predisporre e avviare programmi di formazione alla didattica in un'ottica olistica della professionalità docente che comprenda i dottorandi, i neoassunti, i titolari di insegnamento, le figure esperte e la *governance*, considerando anche la qualità professionale della docenza a contratto e lo staff tecnico-amministrativo.

2.4 Contributi di esperienza e di ricerca

2.4.1 UK Professional Standards Framework (UKPSF) - Advance HE



Nel Regno Unito, l'*Advance HE* (precedentemente nota come *Higher Education Academy*) è l'organismo che si occupa di accreditare la qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore (*HE*) attraverso l'assegnazione di diversi livelli di fellowship sulla base di un framework di competenze.

Lo *UK Professional Standards Framework* (UKPSF) è infatti un set di standard professionali e linee guida per coloro che insegnano nell'istruzione superiore e può essere applicato ad azioni di sviluppo personale a livello individuale o istituzionale. Il quadro di riferimento identifica la varietà dei ruoli e degli ambienti di insegnamento e di supporto su 4 livelli crescenti in termini di complessità e livello di competenza (*associate, fellow, senior fellow* and *principal fellow*). L'UKPSF delinea chiaramente le dimensioni della pratica professionale per il supporto all'insegnamento e all'apprendimento nell'istruzione superiore, identificando tre aree per ciascuno dei 4 livelli identificati: area di attività, conoscenza chiave e valori professionali. Il *framework* supporta lo sviluppo iniziale e continuo dei docenti universitari, favorendo approcci dinamici e innovativi alla didattica e valorizzando la professionalità docente in modo completo e integrato.

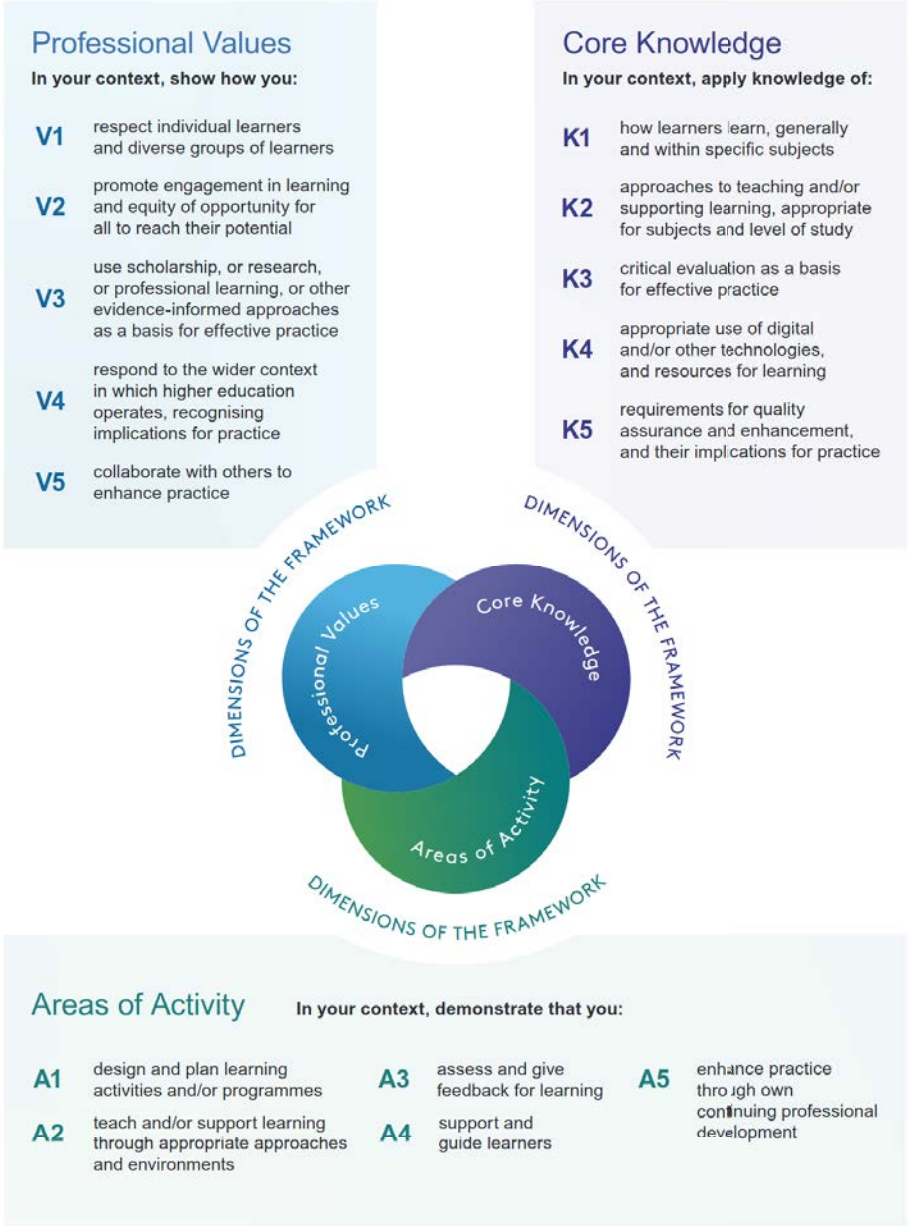


Figura 2.2: Advance HE, UKPSF 2023

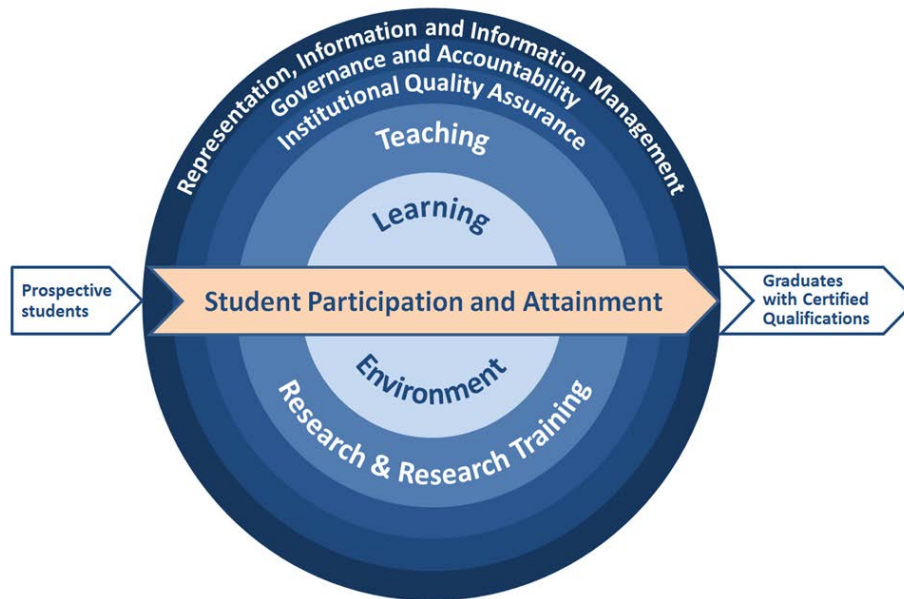


Figura 2.3: TEQSA 2021 - Australian higher education standards framework

UK Professional Standards Framework – Advance HE aggiornato, marzo 2023 https://advance-he.ac.uk/knowledge-hub/professional-standards-framework-teaching-and-supporting-learning-higher-education-0?_ga=2.249058626.435237451.1680011153-38073759.1680011153

2.4.2 Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) 2021 - TEQSA

Il Framework Australiano è proposto dalla *Tertiary Education Quality and Standards Agency* e si costituisce come una parte del più ampio *Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) 2021*, in cui, al punto 3, si specificano i requisiti di qualità inerenti gli aspetti didattici. Nello specifico, vengono considerati requisiti per la progettazione didattica integrando elementi concettuali e idee emergenti, modalità di raggiungimento dei risultati attesi di apprendimento e delle competenze professionali, allocazione di docenti e loro livello di preparazione, qualità di accesso alla risorse per l'apprendimento da parte degli studenti.

Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) 2021 <https://www.teqsa.gov.au/how-we-regulate/higher-education-standards-framework-2021/hesf-domain-3-teaching>

2.4.3 DOCENTIA - ANECA

Il quadro delle linee guida nazionali spagnole per la valutazione della qualità dell'insegnamento è descritto nel Programma DOCENTIA (Programma di sostegno alla valutazione dell'attività didattica del personale docente universitario) sviluppato dall'ANECA (Agenzia nazionale per la valutazione e l'accreditamento della qualità).

Questo programma ha l'obiettivo di sostenere le università spagnole nella progettazione dei propri meccanismi per gestire la qualità dell'attività didattica del personale docente universitario e per promuoverne lo sviluppo e il riconoscimento. Il programma Docentia rappresenta quindi il quadro di riferimento per la valutazione dell'attività didattica nel sistema universitario spagnolo. Uno dei suoi presupposti principali è che la valutazione dell'attività didattica deve essere una procedura interna a ciascuna università, per cui Docentia descrive sia le caratteristiche che i modelli di valutazione delle università devono avere sia i processi di verifica e accreditamento che questi modelli devono seguire per essere riconosciuti validi. Gli obiettivi del modello Docentia sono, tra gli altri: a) migliorare la qualità dell'insegnamento universitario; b) fornire un quadro di riferimento per lo sviluppo delle procedure di valutazione dell'insegnamento in ogni università; c) favorire lo sviluppo professionale del personale docente; d) favorire il processo decisionale nella politica e nella gestione delle risorse umane; e) contribuire a bilanciare l'importanza dell'insegnamento, della ricerca e del trasferimento; f) consentire l'allineamento della qualità dell'insegnamento con gli obiettivi dell'istituzione. Il modello Docentia stabilisce che i modelli di valutazione dell'insegnamento universitario devono essere articolati in tre dimensioni: Asse strategico (per quale motivo viene effettuata la valutazione dell'insegnamento); Asse metodologico (modalità di svolgimento); Asse dei risultati (quali conseguenze deriveranno dal processo di valutazione). Sulla base di queste indicazioni, ogni università spagnola sviluppa il suo proprio modello di valutazione dell'insegnamento in base alla propria visione strategica e alla definizione di insegnamento eccellente. Questi modelli devono essere verificati dalle agenzie per la qualità (nazionali o regionali) per la loro implementazione e riconoscimento.

https://www.aneca.es/documents/20123/78401/programaDOCENTIA_210527.pdf/c3998fbf-896d-2a46-acff-530ff2125f50?t=1655730839955

3. Sviluppo professionale, riconoscimento e valorizzazione

3.1 Abstract



Questa terza parte considera in modo specifico il contesto, le dinamiche e gli orientamenti che possono essere affrontati nella direzione dello sviluppo, del riconoscimento e della valorizzazione della docenza universitaria. L'approccio adottato intende prefigurare un quadro di sinergie interne al sistema accademico per conseguire coerentemente traguardi di valore nell'innalzamento della qualità della docenza e per promuovere circuiti autoalimentati di sviluppo professionale continuo. L'Università viene rappresentata come una organizzazione dinamica che interpreta attivamente la realtà multipolare in cui agisce e al suo interno è fermamente impegnata a identificare e potenziare le risorse umane e professionali di cui dispone e ad esibire e apprezzare le migliori.

3.2 Sviluppo



Il concetto di sviluppo professionale viene generalmente espresso con terminologie e aggettivazioni differenti (Fraser et al., 2010) in relazione al focus specifico adottato: si declina come *instructional development*, *professional development* o *faculty/academic development* quando è focalizzato soprattutto sul singolo docente; come *organizational development* se mira alle dimensioni organizzativo-istituzionali e come *curriculum development* se si concentra su programmi formativi o professionali. In ogni caso, lo sviluppo professionale deve (IJAD, 2021):

- puntare al miglioramento continuo delle pratiche didattiche e delle comunità professionali;
- proporre azioni socialmente condivise, rivolte a individui, gruppi e organizzazioni, in linea con gli orientamenti espressi dalla governance;
- promuovere un'idea ecologica della professionalità che consideri le fasi di carriera e di ruolo della docenza, in riferimento a didattica, ricerca e leadership;
- sviluppare partnership allargate con figure tecniche, amministrative, professionali e con gli studenti.

Va pur sempre riaffermato che gli obiettivi dell'academic development comprendono la promozione di competenze, approcci e pratiche sviluppati in contesti riflessivi ed esperienziali. Ciò all'interno di comunità che elaborano, confrontano e sperimentano fra pari azioni e percorsi individuali e collettivi di studio, analisi, accompagnamento, supporto e crescita ai vari livelli. Si tratta di avviare un'impresa considerevole: predisporre circuiti virtuosi di crescita

continua per una docenza che sia in grado di elaborare una didattica innovativa, immersa nell'attualità del presente e protesa al futuro. Una didattica innovata e di qualità si concretizza attraverso il riallineamento ragionato di funzioni, compiti, risorse e strutture, dove centrale è la ricerca di corrispondenze multi-prospettiche dentro e fuori il sistema, fra vecchio e nuovo.

In vista dello sviluppo di una docenza in grado di garantire un'innovazione di qualità, molteplici sono i nodi da comprendere e interpretare. Sono sicuramente vitali: le politiche per la promozione, le relazioni fra i soggetti implicati nel rapporto fra valutazione e riconoscimento e le strutture dedicate a tali processi.

“Gli obiettivi dell’academic development comprendono la promozione di competenze, approcci e pratiche sviluppati in contesti riflessivi ed esperienziali”

“Una didattica innovata e di qualità si concretizza attraverso il riallineamento ragionato di funzioni, compiti, risorse e strutture, dove centrale è la ricerca di corrispondenze multi-prospettiche dentro e fuori il sistema”

3.2.1 Politiche per la promozione di una “innovazione didattica di qualità”

È palese - ma va qui fortemente rimarcato - che l'innovazione della didattica non è un investimento sul “nuovo”, magari di ordine tecnologico, poiché senza una reale efficacia nella formazione dei giovani, è un investimento in perdita. Un'innovazione didattica “di qualità” utilizza il nuovo in funzione di un apprendimento incisivo, cioè significativo e strategico (Entwistle 2018), da parte dello studente. Si tratta di un esito conseguibile attraverso un'adeguata organizzazione e facilitazione dei processi di insegnamento-apprendimento e ciò richiede una valida sintonizzazione fra come (e cosa) si insegna e come (e cosa) si apprende, sulla base di un proficuo rapporto fra chi insegna e chi apprende. Occorrono interventi sostanziali in grado di raccordare fra loro visioni strategiche, politiche di governance e pratiche amministrativo-gestionali all'interno di processi di leadership che indichino in forma condivisa le direzioni di Ateneo per una “buona” didattica. L'operazione è complessa e richiede il superamento di contrapposizioni che impediscono la costruzione di nuove armonie. Sono, infatti, da conciliare modelli di accreditamento e certificazione di qualità con modelli e pratiche che diano valore al contesto e ai suoi protagonisti (Perla, 2019), da superare le dicotomie fra modelli valutativi di controllo (*quality assurance*) e di sviluppo (*quality enhancement*), fra approcci *top-down* e *bottom-up*, recuperando una razionalità democratica in grado di comprendere e sostenere l'agire qualificato del docente in situazione.

“Un'innovazione didattica “di qualità” utilizza il nuovo in funzione di un apprendimento incisivo, cioè significativo e strategico, da parte dello studente”

“Sono da conciliare modelli di accreditamento e certificazione di qualità con modelli e pratiche che diano valore al contesto e ai suoi protagonisti”

Di fronte al compito di innalzare la qualità professionale della docenza, il sistema universitario è chiamato a procedere su ecologie di sistema aperte, olistiche, sinergiche e trasformative (Bateson, 1977; Ceruti & Bellusci, 2020; Dougherty & Dunne, 2011), in cui l'avvio di nuove azioni si sviluppa in relazione alla realtà circostante e procede con una revisione funzionale di teorie e pratiche preesistenti. Per questo, i nuovi programmi e servizi di formazione e supporto, da un lato, rivendicano la ri-sintonizzazione dell'attuale sistema di valutazione con direzioni di *assessment for enhancement*; dall'altro lato, stimolano processi agili e partecipati, condivisi nelle comunità, di riconoscimento e valorizzazione della qualità professionale.

L'Ateneo, forte della propria autonomia responsabile, di fronte ad una realtà complessa, intersoggettiva e in continua evoluzione, necessita di una riflessione che identifichi: standard professionali di riferimento (*framework* di competenze), indicatori quantitativi e qualitativi di valutazione, percorsi di co-partecipazione attiva per auto(etero)valutazioni, strutture di progettazione e gestione con figure professionali preparate e risorse disponibili; parametri e criteri di riconoscimento e conseguenti modalità di apprezzamento. Molteplici sono le esperienze internazionali, validate nella pratica, su cui riflettere per esplicitare scopi, approcci, strategie, attori in gioco, percorsi e strumenti per formare/riconoscere/valorizzare l'agire professionale del docente.

A livello italiano gli indicatori AVA stimolano il protagonismo di vari atenei che stanno sperimentando, dal basso, percorsi formativi volti al miglioramento della didattica (Perla & Vinci, 2021; De Toni & Michelini, 2019), si tratta di esperienze purtroppo ancora prive di visibilità, riconoscimento e coordinamento nazionale (Corbo, Michelini & Uricchio, 2019).

Fondamentale è riservare uno spazio volontario e attivo anche al protagonismo individuale. In effetti, il docente, a partire da una generale ricomposizione unitaria della identità professionale, è chiamato a sviluppare una riflessione organizzata sul proprio profilo, finalizzata alla rielaborazione critica dell'azione didattica e alla costruzione progressiva di strategie, pratiche ed evidenze di miglioramento continuo, questo, a sua volta, può dirsi positivo solo se riconosciuto e concretamente valorizzato nei suoi esiti di qualità.

Considerare l'intera questione in termini di ecologie di sistema, come precedentemente richiamato, implica una riflessione sull'intera organizzazione accademica (vedi immagine 3.1), ai livelli macro, meso e micro (Bronfenbrenner, 1996), in cui sono identificati rispettivamente l'ANVUR, i singoli atenei e il docente come attori primari di riferimento.

“Considerare l'intera questione in termini di ecologie di sistema, come precedentemente richiamato, implica una riflessione sull'intera organizzazione accademica (vedi immagine), ai livelli macro, meso e micro, in cui sono identificati rispettivamente l'ANVUR, i singoli atenei e il docente come attori primari di riferimento.”

A livello macro, rispetto all'ANVUR, la riflessione si focalizza sulla ricerca di equilibrio tra la valutazione della didattica (Sistema AVA) e la valutazione della ricerca e terza missione (ASN e VQR), con gli effetti di ricaduta prodotti su atenei e singoli docenti.

Nel sistema AVA va apprezzato il riferimento, sul tema della programmazione delle risorse umane, all'individuazione di criteri in base ai quali l'Ateneo assegna le risorse, con riferimento ai fabbisogni della didattica, definisce i principi generali e le politiche per il reclutamento e la progressione delle carriere, e alla verifica dell'utilizzo delle risorse stesse in base ai criteri stabiliti.

Va altresì apprezzato il richiamo esplicito alla qualità della docenza e alle politiche di Ateneo per la qualificazione del personale. In AVA3, nell'ambito B.1.1, al punto di attenzione “Reclutamento, qualificazione e gestione del personale docente e di ricerca” è presente l'indicatore “Adeguatezza e consistenza dei percorsi di formazione e

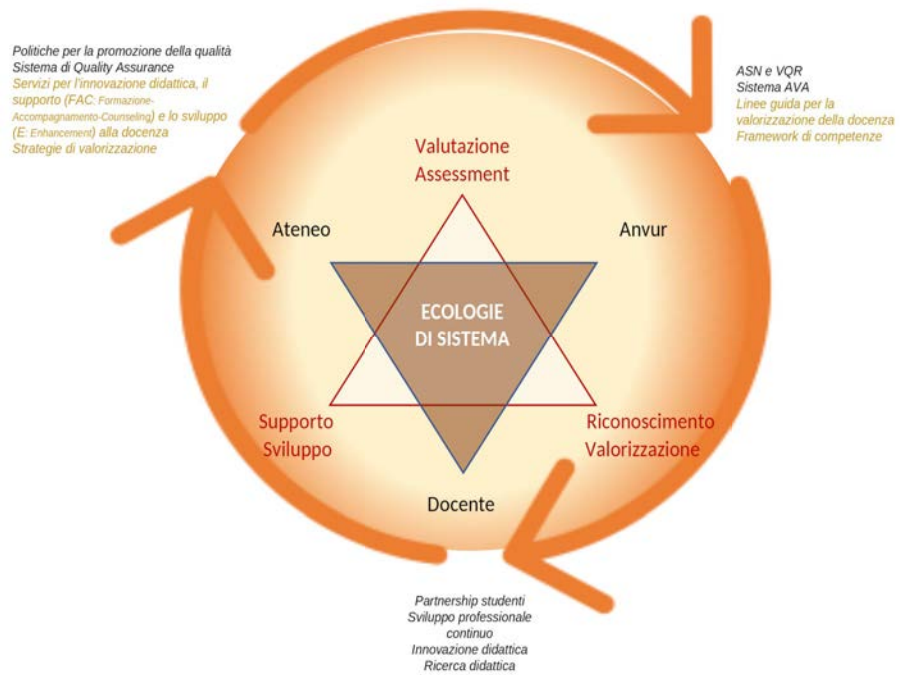


Figura 3.1: Modello Complessivo Linee Guida

aggiornamento professionale (numero di ore di formazione per tipologia di attività formativa rapportate ai diversi ruoli) del personale docente, con particolare riferimento a qualità e innovazione della didattica (es. metodi di insegnamento e di *assessment*, didattica a distanza)”.

“Nell’ambito dell’accreditamento periodico, per rilevare la sintonizzazione fra processi di insegnamento dei docenti e processi di apprendimento degli studenti, si potrebbe ipotizzare di richiedere ulteriori evidenze che l’Ateneo e i CdS devono offrire non solo in relazione alla formazione svolta, ma anche a dimostrazione del livello di competenza dei propri docenti”

Nell’ambito dell’accreditamento periodico, per rilevare la sintonizzazione fra processi di insegnamento dei docenti e processi di apprendimento degli studenti, si potrebbe ipotizzare di richiedere ulteriori evidenze che l’Ateneo e i CdS devono offrire non solo in relazione alla formazione svolta, ma anche a dimostrazione del livello di competenza dei propri docenti.

È questo un livello che potrebbe trovare espressione attraverso quattro parametri fondamentali:

- a) l’esperienza didattica con riferimento a specifici interventi di innovazione e promozione della qualità della stessa e a incarichi di rilievo didattico tracciabili attraverso schede di monitoraggio predisposte da atenei e dipartimenti;
- b) la promozione e il sostegno alla ricerca in campo didattico e didattico-disciplinare realizzata mediante sperimentazioni monitorate e condivise in termini di esiti e di impatto;
- c) la formazione alle pratiche insegnative trasversali e disciplinari (come già richiamato da AVA3);
- d) l’evidenziazione e il riconoscimento degli esiti professionali mediante opportuni sistemi di certificazione (badge, attestati, dichiarazioni, micro credentials) su percorsi di preparazione all’azione di insegnamento.

La presenza continua di piani di supporto allo sviluppo professionale, opportunamente sostenuti, monitorati e valutati, diventa quindi un elemento chiave necessario di apprezzamento della qualità e dell’innovazione didattica negli atenei. I quattro parametri sopra menzionati sono infatti traducibili in indicatori e relativi strumenti di ricognizione di cui gli atenei possono dotarsi e dare prova ad ANVUR in sede di accreditamento periodico. Anche nella valutazione della ricerca (ASN e VQR) sembra opportuno riservare uno spazio di visibilità ai prodotti di ricerca che prendono in esame la pratica di insegnamento apprendimento e il contesto didattico-disciplinare. Ciò, peraltro, porterebbe alcune comunità scientifiche a riflettere maggiormente sul potere che ha una didattica erogata in modo efficace nell’attrarre gli studenti (futuri ricercatori) verso la disciplina.

“La presenza continua di piani di supporto allo sviluppo professionale, opportunamente sostenuti, monitorati e valutati, diventa un elemento chiave di apprezzamento della qualità e dell’innovazione didattica negli atenei”

Nel *livello meso*, relativo agli atenei, gli aspetti da considerare concernono, in primis, l’inserimento del miglioramento professionale della docenza nella *vision* organizzativa, nelle politiche di *Quality Assurance* e nelle strategie di

innovazione della didattica. Si tratta di costruire un sistema interconnesso fra sviluppo (formazione, accompagnamento e supporto), riconoscimento (auto-etero valutazione, modalità, strumenti e percorsi di evidenziazione dei traguardi conseguiti) e valorizzazione (premi, bandi, riconoscimenti pubblici, passaggi nella carriera) che consideri le competenze della docenza nelle funzioni di ruolo e nei vari gradi di carriera - quelli iniziali in particolare - il tutto definito in un apposito framework. Piuttosto cruciale, a livello di Ateneo, è l'adozione di parametri di reclutamento che riconoscano nei bandi l'unitarietà del profilo docente e pongano in sostanziale equilibrio l'apprezzamento delle competenze di ricerca e di didattica, queste ultime da vagliare anche attraverso simulazioni pratiche (es. prova didattica), documentazione di esperienze innovative e prodotti scientifici in campo didattico-disciplinare.

La costituzione di un TLC, collegato al *Digital Education Hub* (PNRR, 2020) descritto di seguito, in quanto parte imprescindibile e integrante di simili processi, ha come obiettivo quello di favorire un contesto istituzionale stabile e permanente di accrescimento della docenza. Ciò si traduce in attività di progettazione volte a creare, sostenere e apprezzare competenze didattiche efficaci per il miglioramento continuo della didattica. Come già evidenziato in QUARC_Docente (2018), va ricordato che gli atenei dovrebbero sviluppare un ampio coinvolgimento della comunità accademica in tutti i processi di miglioramento della professionalità docente e di innovazione didattica.

“Cruciale è l'adozione di parametri riconoscano nei bandi l'unitarietà del profilo docente e pongano in equilibrio l'apprezzamento delle competenze di ricerca e di didattica”

Al *livello micro* si colloca la figura del docente, il quale vive e sperimenta in sostanziale solitudine l'impegno didattico. Per necessità di sviluppo nella carriera, è costretto ad accettare come inevitabile la discrasia fra didattica e ricerca e ad allinearsi di conseguenza, privilegiando l'investimento verso quest'ultima, anche in contrasto con eventuali propensioni personali alternative, magari di altissimo profilo e particolarmente utili all'organizzazione. Un diverso impegno della docenza nella didattica, nell'innovazione e nella leadership richiede necessariamente che il sistema riveda l'assetto attuale con scelte che riconoscano e valorizzino le competenze di insegnamento e apprendimento. Su questa base, spetta in forma specifica all'Ateneo predisporre opportunità per uno sviluppo professionale in campo didattico coerenti, anche se non uguali, a quelle fornite in ambito di ricerca; spetta al protagonismo responsabile del docente il compito di costruire e rafforzare le proprie competenze didattiche intraprendendo direzioni di formazione, sperimentazione e scholarship didattico-disciplinare, per realizzare pratiche innovative che potranno avere, su base volontaria, percorsi formali di riconoscimento e apprezzamento.

“Il docente, vive e sperimenta in sostanziale solitudine l'impegno didattico. È costretto ad accettare come inevitabile la discrasia fra didattica e ricerca e ad allinearsi di conseguenza, privilegiando l'investimento verso quest'ultima”

“Spetta al protagonismo responsabile del docente il compito di costruire e rafforzare le proprie competenze didattiche intraprendendo direzioni di formazione, sperimentazione e scholarship didattico-disciplinare”

Risulta evidente che, in questo contesto, cruciali sono i dispositivi di riconoscimento della qualità professionale. Quelli finora adottati negli atenei hanno per lo più funzioni di controllo, offrono informazioni sulle opinioni

degli studenti in merito agli insegnamenti che non riducono l'isolamento del docente ma, al pari dei dati amministrativi sulla didattica, sviluppano una rilevazione esterna, lasciando insoluto al docente il problema di comprendere appieno gli aspetti di qualità del prodotto dallo stesso realizzato. A ciò si aggiunge che il docente, come del resto lo studente, ha bisogno di rivedere il suo approccio alla valutazione per potersene appropriare come strategia di supporto alla crescita personale e professionale, sperimentando percorsi e strumenti riflessivi (*peer assessment, self-reflection, peer review, peer-observation, portfolio*, questionari autovalutativi, *case-study*, ecc.) condivisi con i colleghi e la comunità, ma anche rapportandosi con figure di supporto allo sviluppo (mentori, *counselor, advisor*, ecc.) che possano accompagnare e guidare l'acquisizione di traguardi di competenza sempre più elevati. La dotazione di sistemi di riconoscimento e di controllo al livello macro, meso e micro devono necessariamente integrarsi con sistemi di supporto e accompagnamento che possano sostenere i docenti nel complesso – e spesso appassionante - percorso di crescita e sviluppo professionale.

“La dotazione di sistemi di riconoscimento e di controllo al livello macro, meso e micro devono necessariamente integrarsi con sistemi di supporto e accompagnamento che possano sostenere i docenti nel percorso di crescita e sviluppo professionale”

3.2.2 Strutture di supporto per la promozione e valorizzazione delle competenze didattiche

I *Teaching Learning Centre* (TLC) si configurano, nel panorama internazionale, come strutture universitarie che mirano al sostegno e allo sviluppo professionale della docenza con la finalità ultima di massimizzare il successo formativo degli studenti. Essi offrono un'ampia panoramica di servizi mediante iniziative di formazione o di affiancamento, creazione di risorse, aiuto nel risolvere problematiche legate alla didattica, ma anche ispirazione ad innovare e migliorare continuamente le pratiche di insegnamento, creando una cultura della qualità della didattica (Varma-Nelson & Turner, 2017,) i TLC offrono un'ampia panoramica di servizi a sostegno dello sviluppo delle competenze didattiche di docenti. Inoltre, non vi è un modello unico di Centro, sono strutture che, nel rapporto con l'organizzazione di appartenenza, possono differenziarsi per dimensioni, missione, struttura organizzativa, risorse, ciò ha indotto alcuni studiosi a tracciare dei principi guida per creare e sostenere un TLC (Austin, 2003; Sorcinelli, 2002; Neisler, 2022).

Un TLC può, a seconda della declinazione assunta nella propria organizzazione, orientarsi maggiormente verso aspetti di sviluppo di carriera e di professionalità dei docenti, e/o di servizio al miglioramento dei curricula e/o di ricerca sulla didattica, ma, qualsiasi sia la sua specializzazione, mira a promuovere una cultura valorizzante i processi di insegnamento-apprendimento e a supportare la comunità accademica tutta (Dickens, et al., 2019; Wright et al. 2018). Le azioni di sviluppo professionale proposte possono essere diversificate, da attività formative ad interventi di accompagnamento, consulenza, *mentoring*, osservazione tra pari, sviluppo di comunità, risorse per l'autoformazione, ecc.

“I TLC offrono un'ampia panoramica di servizi a sostegno dello sviluppo delle competenze didattiche di docenti”

I *Teaching Learning Centre* (TLC) inoltre sono chiamati a promuovere la ricerca didattica, supportando i docenti nella fase di realizzazione assicurandone il riconoscimento sia in termini di successo personale che di contributo all'organizzazione. Attività di *Scholarship of teaching and learning* garantiscono un miglioramento continuo delle pratiche didattiche e favoriscono una cultura distribuita della qualità della didattica, attraverso momenti formalizzati di condivisione, scambio e crescita.

Ad integrazione dell'operato dei *Teaching Learning Centre*, il PNRR ha previsto la costituzione di *Digital Education Hub*. Si tratta di spazi dedicati alla connettività digitale, alle competenze digitali e/o alle tecnologie emergenti (CORA project, University of Lincoln, 2019), disponibili per la comunità accademica con l'obiettivo di migliorare l'ambiente digitale locale, di progettare azioni di formazione e mentoring per la costruzione di competenze digitali, di sostenere gli studenti, i docenti e il personale accademico tutto nello sviluppo di una alfabetizzazione digitale, di una competenza tecnologica diffusa essenziale ormai per tutti i profili professionali e culturali (Atenas, Havemann, Timmermann 2020).

Il *Digital Education Hub* rappresenta un'occasione di *networking*, di condivisione di risorse e strutture per supportare progetti di transizione digitale della comunità accademica e della società. Può configurarsi anche come iniziativa di terza missione (Deimel, 2017), di contaminazione tra cultura scientifica accademica e cultura di business derivante dal mondo delle imprese e come start-up del territorio nel settore *digital*.

“Attività di Scholarship of Teaching and Learning garantiscono un miglioramento continuo delle pratiche didattiche e favoriscono una cultura distribuita della qualità della didattica”

3.2.3 Verso la valorizzazione

La promozione della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento è una crescente preoccupazione degli istituti di istruzione superiore europei (Trends 2018). Lo sviluppo professionale e il suo riconoscimento, da diverso tempo, vengono considerati un tema importante per la qualità delle pratiche di insegnamento apprendimento in Università (Schaefer & Utschig, 2008). La ricerca e l'esperienza mostrano che, generalmente, il riconoscimento viene legato ai processi di *Quality Assurance* connessi all'accreditamento ed è collocato quindi in una logica di controllo che testimonia i livelli conseguiti ma non indirizza e sostiene proficuamente lo sviluppo sul piano professionale (Thornton, 2014). In Università, la certificazione e riconoscimento della qualità professionale sembrano influire sulla soddisfazione degli studenti e l'azione stessa di riconoscimento sembra aumentare l'impegno al miglioramento (Thornton, 2014). Anche una cultura istituzionale sensibile alle valutazioni degli studenti o ai ranking incentiva l'accesso della docenza ai percorsi di riconoscimento, ma per un effettivo cambiamento servono proposte di sviluppo che precedano l'azione di riconoscimento e promuovano una riflessione e uno sviluppo continui (Sporwart et al, 2019; Trowler, Ashwin & Saunders, 2014). In questa sede, dove la valutazione aspira alla valorizzazione (Perla, 2019) e a partecipare al potenziamento (*enhancement*), si intende propugnare un approccio maggiormente centrato sul protagonismo del docente, sulla sua attivazione (Sen, 1999, 2004) e sull'impegno volto ad aumentare la qualità professionale nella direzione del miglioramento continuo.

Riconoscere significa stimolare un processo riflessivo che porta i docenti al conseguimento di gradi sempre più elevati di consapevolezza e di significatività nella pratica professionale, attuando azioni riflessive mirate; essi giungono a rendere visibili le qualità possedute attraverso un percorso in cui, direttamente o indirettamente, presentano evidenze e prodotti sulla base di chiare indicazioni di processo e di metodo, in relazione ad un *framework* di riferimento nazionale o di Ateneo. L'eventuale presenza di un servizio di supporto (*mentoring, counseling, ecc.*) che accompagni nel percorso e nella progressiva costruzione dei prodotti di evidenza rimane un fattore particolarmente qualificante per il buon esito del processo. Come si è già affermato, in tali contesti, la disponibilità di un *framework* è indispensabile sia nel caso in cui si proceda alla certificazione e al riconoscimento, sia quando il docente, con una certa autonomia, decide di orientare il proprio sviluppo professionale verso traguardi di qualità più elevati che in seguito potranno essere riconosciuti formalmente.

“Riconoscere significa stimolare un processo riflessivo che porta i docenti al conseguimento di gradi sempre più elevati di consapevolezza e di significatività nella pratica professionale”

Molti Paesi europei richiedono obbligatoriamente il conseguimento di titoli che attestino l'acquisizione di competenze di insegnamento adeguate. Ciò si traduce in erogazione di premi e riconoscimenti che, secondo Efimenko e colleghi (2018), vengono utilizzati dagli atenei per:

- motivare il personale accademico nel realizzare un insegnamento di elevata qualità;
- sostenere l'innovazione didattica;
- dare forza ai processi di apprezzamento istituzionale e alla consapevolezza che occorre migliorare l'insegnamento e l'apprendimento.

Nella erogazione di premialità, alcune riflessioni sono opportune. Un nodo cruciale si pone nella scelta del tipo di incentivo premiale da erogare a livello individuale e/o collettivo. La linea di tendenza attuale porta molti atenei a preferire la modalità collettiva, perché questa riduce la competizione e favorisce la condivisione, ma più interessante sembra essere un modello che strutturi una buona combinazione fra le due forme. È da considerare come fondamentale, inoltre, la scelta delle commissioni di valutazione, nelle quali è opportuno costituire spazi di pluralità attraverso la presenza di personale accademico, esperti, parti interessate e in particolare studenti.

Nell'intento di creare procedure eque e trasparenti, rilevante appare altresì la definizione degli strumenti (CV, progetti, documenti, portafogli didattici, relazioni, valutazioni degli studenti, documentazione amministrativa, ecc.) e delle modalità di presentazione della candidatura (scritta, colloquio orale, simulazione, mista, ecc.). Anche in questo caso la dimensione multipla sembra essere maggiormente rispondente ad un processo equanime.

I percorsi di valorizzazione sono improntati in logica connessione con gli orientamenti di prospettiva assunti dall'organizzazione accademica in tema di qualità e innovazione. Essi vanno interpretati all'interno di un contesto in cui il TLC diventa la struttura di Ateneo che, in sintonia con la *vision* e le politiche espresse dalla *governance*, ne sviluppa tecnicamente la proposta e la gestisce avendo cura di contaminare la cultura accademica (Thornton, 2014) su prospettive di miglioramento che coinvolgono complessivamente le componenti, i profili e i ruoli accademici.

“Un nodo cruciale si pone nella scelta del tipo di incentivo premiale da erogare a livello individuale e/o collettivo. Interessante è la combinazione fra le due forme”

“È fondamentale la scelta delle commissioni di valutazione, nelle quali è opportuno costituire spazi di pluralità attraverso la presenza di personale accademico, esperti, parti interessate e studenti”

Strutturare un sistema che valorizzi la docenza universitaria significa in effetti dare propulsione ad una cultura dello sviluppo professionale unitario e olistico capace di innalzare la qualità in forma parallela fra didattica e ricerca, in ogni spazio interno ed esterno in cui l'accademia realizza il proprio mandato. È un compito di alto profilo, che va compreso in un quadro di coinvolgimento pieno delle comunità locali, nazionali e internazionali (Efimenko, 2018; Thornton, 2014); va interpretato attraverso dimensioni didattiche, scientifiche, gestionali e amministrative, avendo cura di integrare opportunità e risorse di varia natura, sia pubbliche, sia originate dalle comunità scientifiche, dal mondo delle professioni e dal volontariato competente.

“Strutturare un sistema che valorizzi la docenza universitaria significa dare propulsione ad una cultura dello sviluppo professionale unitario e olistico”

3.3 Linee guida e proposte



1. Predisporre una valutazione - da parte di ANVUR, nel contesto del modello AVA per l'accreditamento iniziale e continuo - del sistema di promozione, supporto, monitoraggio e (auto)valutazione posto in essere dagli atenei, rivolto alla qualificazione permanente della docenza che consideri le competenze professionali per dottorandi, docenti in servizio e a contratto, docenti esperti e figure di governance, strettamente raccordato ai processi di riconoscimento e valorizzazione delle risorse umane.
2. Favorire a livello nazionale la pubblicazione di ricerche scientifiche ed esperienze particolarmente qualificate riguardanti la didattica delle discipline, predisponendo le modalità affinché siano presentate e riconosciute a livello di Abilitazione Scientifica Nazionale e per gli sviluppi di carriera.
3. Attivare sistemi e procedure nazionali per un riconoscimento delle competenze didattiche di base del docente, necessarie ai fini del reclutamento o della conferma del servizio, in cui si considerino i titoli di insegnamento e le attività di formazione formalmente certificate nel campo della progettazione (syllabus), della conduzione metodologica e della valutazione di attività di insegnamento-apprendimento. Tali competenze potranno essere acquisite prima dell'incarico didattico - ad esempio nel percorso di dottorato, master o scuole di specializzazione - o nell'arco del primo biennio di impegno didattico.
4. Attivare sistemi e procedure locali per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze didattiche qualificate del docente, ai fini della progressione di carriera e degli scatti stipendiali, in cui siano riconosciuti in forma documentata e certificata: la partecipazione a progetti di innovazione didattica e/o di ricerca su tematiche di insegnamento e apprendimento; i ruoli di docenti esperti (*advisor, mentor, faculty developer*, formatori, *change agent*, ecc.); le pubblicazioni in campo didattico disciplinare, interdisciplinare e trasversale; l'impegno attivo nell'internazionalizzazione e nella gestione dell'innovazione didattica. Tali procedure saranno adeguatamente considerate a livello locale nella predisposizione dei bandi, ma anche in sede nazionale all'interno dei processi di accreditamento iniziale e periodico degli atenei e dei CdS.
5. Adottare procedure locali di valorizzazione del protagonismo del docente, predisponendo orientamenti di ordine prevalentemente qualitativo, riflessivo e auto-valutativo e utilizzando strumenti plurali (portfoli, documentazione, dati di monitoraggio, esiti di rilevazioni, studi di caso, analisi di pratiche professionali, ecc.) e prospettive multilivello e multistakeholders (autovalutazione, *peer-assesment*, valutazione esterna da parte di esperti, opinioni degli studenti, informazioni amministrative, ecc.).
6. Costituire Centri di Ateneo (TLCs) per lo sviluppo della professionalità docente, della formazione e della didattica innovativa, collegati ai DEH, per: progettare e realizzare percorsi di formazione olistica rivolta a dottorandi, docenti neoassunti e a contratto, personale docente strutturato, figure esperte e di governance, referenti amministrativi per la didattica; avviare iniziative di studio e ricerca (*scholarship*) in campo didattico; promuovere progetti di supporto allo sviluppo professionale (comunità di pratiche, *mentoring, counseling, coaching*).

7. Avviare all'interno degli atenei sistemi di incentivi, riconoscimenti e premi, collegati alle progressioni di carriera, da destinare ai docenti impegnati in percorsi di sviluppo professionale, e realizzati attraverso: finanziamenti per la didattica e l'innovazione; premialità economica e organizzativa; allocazione di fondi, borse di studio e contratti di collaborazione per la promozione e lo sviluppo della ricerca in didattica.

3.4 Contributi di esperienza e di ricerca

3.4.1 Il Documento QUARC_Docente (2018)



Il primo riferimento italiano che affronta le questioni del riconoscimento della qualità professionale della docenza è il documento prodotto dal GdL QUARC_Docente (2018). In esso la valorizzazione si fonda su un nuovo approccio alla valutazione in ottica di ricerca per la conoscenza e di crescita, al tempo stesso si proietta come strategia di stimolo volta alla qualificazione degli atenei e allo sviluppo della professionalità docente. Agli atenei spetta “il compito di creare le condizioni per tale sviluppo, facendo ricorso al valore strategico della valutazione e al potere della formazione” (p. 34). Il quadro valutativo per lo sviluppo si caratterizza per la pluralità dei flussi informativi, per la chiarezza e la condivisione realizzata con la comunità professionale e si rapporta alla complessità dell'esperienza didattica e alla *vision* di Ateneo, in linea con l'idea del “buon docente” e del *good teaching*. La definizione di standard, profili e competenze è un'operazione sociale che riconosce al docente i livelli di competenza realizzati negli ambiti in cui egli ha assunto responsabilità diretta. Entrare nell'ottica del riconoscimento delle competenze significa stimolare il miglioramento progressivo della qualità professionale della docenza che viene orientata verso traguardi sempre più elevati e valorizzata nel suo protagonismo.

https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/12/Linee-guida-QUARC_docente.pdf

3.4.2 Il sistema AVA3

Il sistema AVA3 costituisce il nuovo Modello di accreditamento periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio universitari proposto da ANVUR. I nuovi requisiti AVA 3 sono allineati con gli ambiti di valutazione di cui all'allegato C del DM 1154/2021 e presentano alcune modifiche rispetto a quelli riportati nella precedente versione del Modello (AVA 2) anche con riferimento ad aspetti didattici quali: nei requisiti di qualità delle sedi vi è una maggiore attenzione alla visione complessiva e unitaria della qualità della didattica (oltre che della ricerca, della terza missione e delle attività istituzionali e gestionali) e alle risorse umane, economico-finanziarie, strutturali, infrastrutturali e informative, anche relative alla didattica. I requisiti di qualità della didattica, della ricerca e della terza missione a livello di ateneo prestano maggiore attenzione alla pianificazione e gestione dell'offerta formativa dell'Ateneo e alla gestione e monitoraggio della pianificazione strategica dei dipartimenti con riferimento alla didattica (oltre che alla ricerca e alla terza missione). I requisiti di qualità della didattica dei corsi di studio sono stati rivisti in una logica di maggiore integrazione dei requisiti di progettazione dei corsi di studio. Sono stati inseriti i requisiti di qualità per la valutazione dei corsi di dottorato di ricerca coerentemente con il DM 226/2021. Viene ribadita l'importanza di un accurato processo di autovalutazione delle sedi in vista dell'accREDITamento, che permetta un'autoanalisi e una riflessione approfondite per individuare aree di miglioramento e strategie per attuarlo.

Per maggiori informazioni consultare la pagina: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3_LG_Autovalutazione_Valutazione_2023_01_12.pdf

4. Quadro di sintesi delle linee guida

I 18 punti di attenzione delle seguenti Linee Guida qui riassunte vanno comprese all'interno di logiche particolarmente rispettose dell'autonomia e della responsabilità di ogni soggetto in campo. Esse assumono rilevanza come orientamenti significativi per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria e della qualità dell'azione didattica; non intendono avere valore prescrittivo e sono da interpretare come possibili direzioni di investimento da parte dei sistemi, delle organizzazioni, delle comunità e dei singoli.

1. Potenziare nei documenti ufficiali nazionali e locali i riferimenti alle tematiche del Bologna Process e avviare iniziative pubbliche di divulgazione dei principi, dei valori e delle scelte operate nel contesto europeo e internazionale rispetto alle politiche per l'innovazione della didattica e la qualificazione della docenza.
2. Introdurre sempre più nelle pratiche degli atenei azioni in ottica innovativa che prevedano partnership allargate soprattutto alla centralità degli studenti in campo progettuale, gestionale e valutativo.
3. Affrontare le tematiche del miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento attraverso l'impiego di nuove metodologie didattiche orientate ai processi di inclusione, internazionalizzazione e innovazione, che si avvalgano dell'apporto fondamentale delle tecnologie.
4. Elaborare linee di intervento per l'innovazione in cui la competenza del docente si sviluppi in modo integrato fra dimensioni pedagogiche, metodologico-didattiche e digitali, all'interno di specifici progetti sostenuti da adeguate risorse professionali e finanziarie.
5. Rafforzare le politiche per una cultura dell'inclusione per la piena valorizzazione delle differenze nell'apprendimento degli studenti e nello sviluppo professionale dei docenti.
6. Ampliare e sostenere reti nazionali e internazionali come opportunità di stimolo ed elaborazione di modelli di confronto aperto con le migliori esperienze e ricerche su professionalità e innovazioni didattiche.
7. Definire un *framework* nazionale di competenze, da considerare come standard di profili su cui valutare e autovalutare le competenze dei singoli docenti.
8. Realizzare azioni di divulgazione del *framework* di competenze a livello nazionale e locale, per offrire ai docenti chiare informazioni in merito agli standard di competenze attesi e ai processi di riconoscimento.
9. Definire un percorso nazionale documentale e riflessivo per il riconoscimento di competenze elevate, fondato su un sistema di autovalutazione e valutazione in base a standard medio-alti socialmente condivisi, documentati attraverso un portfolio con evidenze e presentazione di casi di successo;
10. Promuovere negli atenei occasioni di sviluppo professionale diversificate (programmi per neoassunti, percorsi di formazione, workshop, occasioni di studio e autoformazione, *mentoring*, osservazioni tra pari) e allineate con standard precedentemente definiti;

11. Predisporre e avviare programmi di formazione alla didattica in un'ottica olistica della professionalità docente che comprenda i dottorandi, i neoassunti, i titolari di insegnamento, le figure esperte e la *governance*, considerando anche la qualità professionale della docenza a contratto e lo staff tecnico-amministrativo.
12. Predisporre una valutazione - da parte di ANVUR, nel contesto del modello AVA per l'accreditamento iniziale e continuo - del sistema di promozione, supporto, monitoraggio e (auto)valutazione posto in essere dagli atenei, rivolto alla qualificazione permanente della docenza che consideri le competenze professionali per dottorandi, docenti in servizio e a contratto, docenti esperti e figure di governance, strettamente raccordato ai processi di riconoscimento e valorizzazione delle risorse umane.
13. Favorire a livello nazionale la pubblicazione di ricerche scientifiche ed esperienze particolarmente qualificate riguardanti la didattica delle discipline, predisponendo le modalità affinché siano presentate e riconosciute a livello di Abilitazione Scientifica Nazionale e per gli sviluppi di carriera.
14. Attivare sistemi e procedure nazionali per un riconoscimento delle competenze didattiche di base del docente, necessarie ai fini del reclutamento o della conferma del servizio, in cui si considerino i titoli di insegnamento e le attività di formazione formalmente certificate nel campo della progettazione (syllabus), della conduzione metodologica e della valutazione di attività di insegnamento-apprendimento. Tali competenze potranno essere acquisite prima dell'incarico didattico - ad esempio nel percorso di dottorato, master o scuole di specializzazione - o nell'arco del primo biennio di impegno didattico.
15. Attivare sistemi e procedure locali per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze didattiche qualificate del docente, ai fini della progressione di carriera e degli scatti stipendiali, in cui siano riconosciuti in forma documentata e certificata: la partecipazione a progetti di innovazione didattica e/o di ricerca su tematiche di insegnamento e apprendimento; i ruoli di docenti esperti (advisor, mentor, faculty developer, formatori, change agent, ecc.); le pubblicazioni in campo didattico disciplinare, interdisciplinare e trasversale; l'impegno attivo nell'internazionalizzazione e nella gestione dell'innovazione didattica. Tali procedure saranno adeguatamente considerate a livello locale nella predisposizione dei bandi, ma anche in sede nazionale all'interno dei processi di accreditamento iniziale e periodico degli atenei e dei CdS.
16. Adottare procedure locali di valorizzazione del protagonismo del docente, predisponendo orientamenti di ordine prevalentemente qualitativo, riflessivo e auto-valutativo e utilizzando strumenti plurali (portfoli, documentazione, dati di monitoraggio, esiti di rilevazioni, studi di caso, analisi di pratiche professionali, ecc.) e prospettive multilivello e multistakeholders (autovalutazione, peer-assesment, valutazione esterna da parte di esperti, opinioni degli studenti, informazioni amministrative, ecc.).
17. Costituire Centri di Ateneo (TLCs) per lo sviluppo della professionalità docente, della formazione e della didattica innovativa, collegati ai DEH, per: progettare e realizzare percorsi di formazione olistica rivolta a dottorandi, docenti neoassunti e a contratto, personale docente strutturato, figure esperte e di governance, referenti amministrativi per la didattica; avviare iniziative di studio e ricerca (scholarship) in campo didattico; promuovere progetti di supporto allo sviluppo professionale (comunità di pratiche, mentoring, counseling, coaching).
18. Avviare all'interno degli atenei sistemi di incentivi, riconoscimenti e premi, collegati alle progressioni di carriera, da destinare ai docenti impegnati in percorsi di sviluppo professionale, e realizzati attraverso: finanziamenti per la didattica e l'innovazione; premialità economica e organizzativa; allocazione di fondi, borse di studio e contratti di collaborazione per la promozione e lo sviluppo della ricerca in didattica.

Riferimenti bibliografici

- Advance HE. (2020). *Student Engagement Through Partnership*. Retrieved from <https://www.advance-he.ac.uk/sites/default/files/2020-05/Student%20Engagement%20Through%20Partnership%20Framework.pdf>
- Aguilera-Hermida, A.P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*.
- Anderson, J. (2021). *Understanding cultural geography: Planes and traces*. London: Routledge.
- Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Andrade HL. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. doi: 10.3389/educ.2019.00087
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4.
- Atenas, J. (2015). Model for democratisation of the contents hosted in MOOCs. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 3-14.
- Atenas, J., Havemann, L., & Timmermann, C. (2020). Critical literacies for a datafied society: academic development and curriculum design in higher education. *Research in Learning Technology*. Retrieved from <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/2468/2774#info>
- Austin, A. E. (2003). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *Review of Higher Education*, 26(2), 119-144.
- Baker, R.S., & Inventado, P.S. (2014). Educational Data Mining and Learning Analytics. In J. A. Larusson & B. White (Eds.), *Learning Analytics* (pp. 61-75). Springer New York. doi: 10.1007/978-1-4614-3305-7_4
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. (Trad. di G. Longo e G. Trautteur). Milano: Adelphi.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. New York: Routledge.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Bovill, C. (2020). *Co-creating learning and teaching: towards relational pedagogy in higher education*. Critical Publishing.

- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. New York: McGraw-Hill.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: Is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 663–674. doi: 10.1080/14703297.2014.910128
- Brown, S. (2005). How can research inform ideas of good practice in teaching? The contributions of some official initiatives in the UK. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 383–405.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. [graphic organizer]*. Wakefield, MA: Author. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2019). Introducing the anthropological theory of the didactic: An attempt at a principled approach. *Hiroshima Journal of Mathematics Education*, 12(1), 71–114.
- Coggi, C. (Ed.). (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Cook-Sather, A., & Luz, A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: What happens when students cross the threshold of student–faculty partnership. *Higher Education Research Development*, 34(6), 1097–1109.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Teaching and Learning: A Guide for Faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CORA project, University of Lincoln. (2019).
- Corbo, F., Michelini, M., & Uricchio, A. (Eds.). (2019). *Innovazione Didattica Universitaria e strategie degli Atenei italiani*. Università degli Studi di Bari Aldo Moro.
- CRUI. (2018). *L'Internazionalizzazione della formazione superiore in Italia* [The internationalization of higher education in Italy]. A cura di Fabio Rugge. Retrieved from <https://www.cru.it/anno-2018.html>
- De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, & Company. (Ed., 2015, *Sei cappelli per pensare*. Bur).

- De Toni, A. F., & Michelini, M. (Eds.). (2019). *L'Innovazione Didattica tra Scuola e Università: attuazione di 80 progetti all'Università di Udine*. Cleup: Padova.
- Deimel, K. (2017). Universities Third Mission and Business Incubation: Cooperation Between Universities and Business Incubators Demonstrated with the Example "Digital Hub Region Bonn." In Munyoki, J., & Bode, J. (Eds.), *Universities, Entrepreneurship and Enterprise Development in Africa - Conference Proceedings 2017, volume 6*, pp. 73-80.
- Dickens, E., Cruz, L., Alderson, J., Atias, D., Graham, R., Hurney, C. A., Parker, M., Smentkowski, B., Smitherman, M., Thomas, M., Troisi, J. D., Vincent-Layton, K., & Wang, C. (2019). Starting a center for teaching and learning. *PODSpeaks*, 3, 1-6.
- Dougherty, D., & Dunne, D.D. (2011). Organizing ecologies of complex innovation. *Organization Science*, 22(5), 1214-1223.
- Dunn, T. J., & Kennedy, M. (2019). Technology Enhanced Learning in higher education: motivations, engagement and academic achievement. *Computers & Education*, 137, 104-113. doi: 10.1016/j.compedu.2019.04.004
- EC. (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Efimenko, E., Roman, A., Pinto, M., Remi ao, F., & Teixeira, P. (2018). Enhancement and Recognition of Teaching and Learning in Higher Education. The Impact of Teaching and Excellence Prizes. *Journal of the European Higher Education Area*, 2, 99-118. Retrieved from https://www.eua.eu/downloads/content/2018_j02_t7_efimenko%20et%20al_onlineversion_journal.pdf
- EHEA. (2015). Yerevan Communiqué. Retrieved from http://ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- EHEA. (2018). Paris Communiqué. Retrieved from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- EHEA. (2020). Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA. BFUG Advisory Group 2 on Learning and Teaching.
- Ellis, R. A. (2022). Strategic directions in the what and how of learning and teaching innovation—a fifty-year synopsis. *Higher Higher Education*, 84, 1267-1281.
- ENQA. (2007). *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions*. Helsinki: ENQA.
- ENQA. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels: ENQA.
- ENQA. (2020). *20 Years ENQA. Advancing quality in European higher education: celebrating 20 years of ENQA*. Brussels, Belgium. Retrieved from <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/Advancing-quality-in-European-higher-education-celebrating-20-years-of-ENQA.pdf>
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. *Learning strategies and learning styles*, 21-51.

- Entwistle, N. (2018). *Student learning and academic understanding: A research perspective with implications for teaching*. Academic Press, Elsevier.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- Entwistle, N. J. (1996). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (2nd ed., pp. 3-25). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- EU. (2015). *Internationalization of Higher Education*. Brussels: European Union. Retrieved from [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- EUA. (2015). *EUA Annual Report 2015*. Brussels: European University Association. Retrieved from <https://eua.eu/downloads/publications/eua%20annual%20report%202015.pdf>
- EUA. (2017). *EUA Annual Report 2017*. Brussels: European University Association. Retrieved from <https://eua.eu/downloads/publications/eua%20annual%20report%202017.pdf>
- EUA. (2018). *EUA Annual Report 2018*. Brussels: European University Association. Retrieved from <https://eua.eu/downloads/publications/eua%20annual%20report%202018%20mod.pdf>
- EUA. (2019). *Promoting a European dimension to teaching enhancement. A feasibility study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project*. Brussels: European University Association asbl. Retrieved from <https://eua.eu/downloads/publications/promoting%20a%20european%20dimension%20to%20teaching%20enhancement-effect%20feasibility%20study.pdf>
- EUA Trends. (2015, 2017, 2018). Retrieved from <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html>
- European Commission. (2014). High Level Group on the Modernisation of Higher Education: report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Publications Office. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/42468>
- European Higher Education Area. (1999). Bologna process. Retrieved from <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>
- Eurydice - European Commission, European Union Agency for Education and Culture. (2018). *Citizenship education at school in Europe*. Ufficio delle pubblicazioni. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166>
- Felisatti, E., & Clerici, R. (Eds). (2020). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (Eds). (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti, E., Rivetta, M.S., & Bonelli, R. (2022). Formación de mentores: el proyecto "Mentoring Polito Project" dirigido al profesorado universitario. Rol, competencias y prácticas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 191-205.

- Felisatti, E., Scialdone, O., Cannarozzo, M., & Pennisi, S. (2019). Il mentoring nella docenza universitaria: il progetto “Mentori per la didattica” nell’Università di Palermo. *Italian Journal of Educational Research*, (23), 178-193.
- Fernández Río, J., López Aguado, M., Pérez Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., & Manso Ayuso, J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: Una investigación sobre profesorado y familias. *Revista complutense de educación*.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fraser, K., Gosling, D., & Sorcinelli, M.D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning*, 122, 49-58.
- Fraser, S. (2019) Understanding innovative teaching practice in higher education: a framework for reflection, *Higher Education Research & Development*, 38:7, 1371-1385, DOI: 10.1080/07294360.2019.1654439
- Godbold, N. , Hung, T.-Y. & Matthews, K.E. (2022). Exploring the role of conflict in co-creation of curriculum through engaging students as partners in the classroom, *Higher Education Research & Development*, 41:4, 1104-1118, DOI: 10.1080/07294360.2021.1887095
- González, J. & Wagenaar, R. (2005). *TUNING Educational Structures in Europe II. Universities’ contribution to the Bologna Process. Final report Project Phase II*. Universidad de Deusto/ Universiteit Groningen. Retrieved from: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Italian_version.pdf
- Gordon, N. (2014). Flexible pedagogies: Technology-enhanced learning. *The Higher Education Academy*, 10(2.1), 2052-5760.
- Harrison R., Meyer L., Rawstorne P., Razee H., Chitkara U., Mears S. & Balasooriya C. (2022). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: a meta- review, *Studies in Higher Education*, 47:1, 80-96, DOI: 10.1080/03075079.2020.1730315.
- Hearley, M., Jordan, F., Pell, B., and Short, C. (2010). The research-teaching Nexus: A case study of student’s awareness, experiences and perceptions of research. *Innovation in Education and Teaching International*, 47(2), 235-246.
- Hoidn, S. & Klemenčič, M. (2021). *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Routledge: London. DOI: 10.4324/9780429259371
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I. A., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022). Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law. *Council of Europe*. Retrieved from: <https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd>
- INAPP (2020). *Gender policies report 2020*. Retrieved from: <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/843>
- IJAD Editors (2021). Working definition of academic development. *International Journal for Academic Development*. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/action/authorSubmission?show=instructions&journalCode=rja20>.

- Kahn, P., & O'Rourke, K. (2005). Understanding enquiry-based learning. In *Handbook of enquiry & problem based learning*, 2, 1-12.
- Kaplan, A., Haenlein, M. (2019). Siri, Siri in my Hand, who's the Fairest in the Land? On the Interpretations, Illustrations and Implications of Artificial Intelligence, *Business Horizons*, 62(1), 2019, 15-25. DOI: 10.1016/j.bushor.2018.08.004
- Knowles, M. (1996). *Quando l'adulto impara*. Milano: FrancoAngeli.
- Lammers, J. C., & Astuti, P. (2021). Calling for a Global Turn to Inform Digital Literacies Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(4), 371-377. <https://doi.org/10.1002/jaal.1103>
- Lombardo, B. M., Felisatti, E., Piazza, R., Serbati, A., & Corsini, C. (2020). Il sistema di formazione e qualificazione della docenza nell'ateneo di Catania. In *Faculty Development in Italia*, 171.
- Lopatto, D. (2007). Undergraduate research experiences support science career decisions and active learning. *CBE—Life Sciences Education*, 6(4), 297-306.
- Lotti, A., Lampugnani, P. (Eds) (2020). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle università italiane*. Genova: GUP Genova University Press.
- Lotti, A., Serbati, A., Doria, B., Picasso, F., & Felisatti, E. (2022). Teaching and Learning Centre: una lettura analitica degli elementi costitutivi. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 75-88.
- Martini, B. (2005). *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Michellini, M. ed. (2018). *Riflessioni sull'Innovazione Didattica Universitaria*. Udine: Forum.
- Moon, J. (2002). *The module and programme development handbook*, Kogan Page.
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633-653.
- Neary, M., (2014). *Student as Producer: research-engaged teaching, an institutional strategy*. York: The Higher Education Academy. Retrieved from: http://eprints.lincoln.ac.uk/id/eprint14789/1/14789%20lincoln_ntfs_2010_project_final_report_fv.pdf.
- Neisler, O.J. (2022). *The Palgrave Handbook of Academic Professional Development Centers*. Palgrave Macmillan Cham.
- Nerantzi, C., Chatzidamianos, G., Stathopoulou, H., & Karaouza, E. (2021). Human Relationships in Higher Education: The Power of Collaboration, Creativity and Openness. *Journal of Interactive Media in Education*, 2021(1), 26. <https://doi.org/10.5334/jime.668>.
- OECD (2012). *Development Co-operation Report*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/development/dcr2012.htm>.
- OECD (2017). *Development Co-operation Report*. Retrieved from: https://www.oecd-ilibrary.org/development/development-co-operation-report-2017_dcr-2017-en.
- OECD (2022a), *Education at a Glance 2022:OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en>.

- OECD (2022b), "Regional education", *OECD Regional Statistics* (database), <https://dx.doi.org/10.1787/213e806c-en>.
- Olivier, J., & Rambow, A. (2023). Contextualising Open Educational Resources in Higher Education. In *Open Educational Resources in Higher Education: A Global Perspective* (pp. 1-13). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Perla, L. (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.
- Perla, L. (2020). *Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. Scuola Democratica*, 3, 561-572.
- Perla, L., Scarinci, A., & Amati, I. (2021). *Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context*. In L.S. Agrati et al. (Eds.), *Bridges and Mediation in Higher Distance Education. Communications in Computer and Information Science*, 1344, 226-239.
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). *Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba. Excellence and Innovation in Learning and Teaching. Special Issue*, 11-30.
- Perla, L., & Vinci, V. (2022). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: Franco Angeli.
- Perla, L., Vinci, V., & Scarinci, A. (2023). *Il modello didattico-organizzativo del TLC Uniba: la formazione del faculty developers*. In A. Lotti et al. (Eds.), *Faculty Development: la via italiana* (pp. 332-348). Genova: Genova University Press.
- Piety, P. J., Court, C., & Hickey, D. T. (2014). Educational Data Sciences – Framing Emergent Practices for Analytics of Learning, Organizations, and Systems. *Learning Analytics and Knowledge Conference [LAK]*.
- PNRR. (2020). *Linee guida PNRR 2020*. Retrieved from <https://www.politicheeuropee.gov.it/media/5378/linee-guida-pnrr-2020.pdf>.
- QUARC_Docente. (2017). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica universitaria*. Retrieved from <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>.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2021). Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 715-742.
- Salvaterra, C. (2011). Lo scenario attualizzato del Processo di Bologna. In L. Galliani, C. Zaggia, & A. Serbati (Eds.), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali* (pp. 19-31). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Schaefer, D., & Utschig, T. (2008, June). A review of professional qualification, development, and recognition of faculty teaching in higher education around the world. *2008 Annual Conference & Exposition*, 13-96.

- Scheffel, M., Drachler, H., Stoyanov, S., & Specht, M. (2014). *Quality Indicators for Learning Analytics. Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 124–140.
- Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities*. OUP Catalogue.
- Sen, A. (2004). Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. *Feminist economics*, 10(3), 77-80.
- Serbati, A. (2015). Implementation of Competence-Based Learning Approach: stories of practices and the Tuning contribution to academic innovation. *Tuning Journal for Higher Education*, 3/1, 19-56. doi: 10.18543/tjhe-3(1)-2015pp19-56
- Serbati, A., & Felisatti, E. (2022). Didattica universitaria e preparazione professionale dei docenti: prospettive e approcci metodologici e valutativi delle azioni di faculty development. In G. Domenici (Ed.), *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19* (pp. 155-164), Roma: Roma Tre Press.
- Shulman, L., & Hutchings, P. (2004). *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sorcinelli, M.D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. In K.H. Gillepsie (Ed.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources* (pp. 9-23).
- Sporwart, L., Winter, J., Turner, R., Burden, P., Botham, K.A., Muneer, R., van der Sluis, H., & Huet, I. (2019). 'Left with a title but nothing else': the challenges of embedding professional recognition schemes for teachers within higher education institutions. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1299-1312. DOI: 10.1080/07294360.2019.1616675
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
- Steinert, Y. (2010). Becoming a better teacher: From intuition to intent. In J. Ende (Ed.), *Theory and practice of teaching medicine* (pp. 73-93). Philadelphia, PA: American College of Physicians.
- Supena, I., Darmuki, A., & Hariyadi, A. (2021). The Influence of 4C (Constructive, Critical, Creativity, Collaborative) Learning Model on Students' Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, 14(3), 873-892.
- Sutherland, K.A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project?. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261-273. DOI: 10.1080/1360144X.2018.1524571.
- Tamoliune, G., Greenspon, R., Tereseviciene, M., Volungeviciene, A., Trepule, E., & Dauksiene, E. (2023). Exploring the potential of micro-credentials: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7.
- Thornton, M. (2014). Legal Education in the Corporate University. *Annual Review of Law & Social Sciences*, 10, 19-35.
- 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.

- Trowler, P., Ashwin, P., & Saunders, M. (2014). The role of HEFCE in teaching and learning enhancement: a review of evaluative evidence. *The Higher Education Academy*.
- UNESCO. (2019). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. Retrieved from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49556&URL_D0=D0_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO. (2021). *UNESCO Recommendation on Open Science*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949.locale=en>.
- United Nations Development Programme. (n.d.). *2030 Agenda for sustainable development*. Retrieved from <https://www.undp.org/>.
- Van Dijk, E. E., Van Tartwijk, J., Van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 1-16.
- Varma-Nelson, P., & Turner, R. (2017). Faculty engagement with scholarly teaching and the culture and organization of a teaching and learning center. In E. Felisatti & A. Serbati (Eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 116-125). Milano: FrancoAngeli.
- Wright, M., Horii, C.V., Felten, P., Sorcinelli, M.D., & Kaplan, M. (2018). Faculty development improves teaching and learning. *POD Speaks*, 2, 1-5. Retrieved from <https://podnetwork.org/content/uploads/POD-Speaks-Issue-2-Jan2018-1.pdf>.



**GRUPPO DI LAVORO ANVUR PER IL RICONOSCIMENTO E LA VALORIZZAZIONE
DELLE COMPETENZE DIDATTICHE DELLA DOCENZA UNIVERSITARIA**

.....
Maggio 2023