

**Formare le competenze didattiche dei dottorandi:  
un'esperienza all'Università di Napoli Federico II**

**Training the Teaching Competences of Doctoral Students:  
an Experience at the University of Naples Federico II**

ROSARIA CAPOBIANCO

*L'articolo, partendo dal Faculty Development, che mira a sviluppare le competenze didattiche non solo dei docenti e dei ricercatori universitari, ma anche dei dottorandi di ricerca, al fine di attuare un approccio didattico 'centrato' sull'apprendimento del discente, presenta la strutturazione del seminario «La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento», rivolto ai dottorandi del Dottorato di Ricerca «Mind, Gender and Language» dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. L'esito dell'esperienza formativa per i dottorandi ha confermato l'importanza di sviluppare le competenze didattiche dei futuri dottori di ricerca.*

**PAROLE CHIAVE:** DIDATTICA UNIVERSITARIA; STILI DI APPRENDIMENTO; DOTTORANDI; DIDATTICA METACOGNITIVA; FACULTY DEVELOPMENT.

*The article, starting from Faculty Development, which aims to develop the teaching skills not only of university teachers and researchers, but also of PhD students, in order to implement a teaching approach 'centred' on learner learning, presents the structure of the seminar «University teaching: the role of metacognition and learning styles», aimed at doctoral students of the «Mind, Gender and Language» Research Doctorate of the University of Naples Federico II. The outcome of the training experience for doctoral students confirmed the importance of developing the teaching skills of future doctoral students..*

**KEYWORDS:** UNIVERSITY TEACHING; LEARNING STYLES; DOCTORAL STUDENTS; METACOGNITIVE TEACHING; FACULTY DEVELOPMENT.

## Formare le competenze didattiche dei dottorandi: come e perché?

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (meglio conosciuto come il PNRR, varato nel 2021 dal Governo italiano), grazie ai fondi del piano europeo *NextGenerationEU*, ha previsto una serie di riforme e di investimenti riguardanti il mondo della scuola e dell'università. Precisamente l'«Investimento 3.4: Didattica e competenze universitarie avanzate» ha previsto la creazione di tre *Teaching and Learning Centers* (TLC): uno per l'area settentrionale, uno per l'area centrale e uno per l'area meridionale del nostro Paese, al fine di migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali), sia dei docenti universitari, che dei docenti che insegnano a scuola<sup>1</sup>.

Il miglioramento delle competenze di insegnamento in ambito accademico rientra nel *Faculty Development*<sup>2</sup> concernente un'ampia varietà di attività finalizzate allo sviluppo delle capacità di insegnamento, di valutazione, di ricerca, di leadership e di management, volte a favorire i cambiamenti organizzativi e lo sviluppo professionale dei docenti universitari: una 'pista di lavoro' nell'ottica di un miglioramento della qualità di tutto il sistema accademico<sup>3</sup>.

È un cambio di prospettiva quello che viene richiesto, un cambio che non dovrebbe essere un *work in progress*, ma un *work completed*, del resto se l'università è da sempre, per la sua comprovata inclinazione alla ricerca, il luogo del cambiamento, della trasformazione, della metamorfosi e del dinamismo risulta abbastanza oscuro e poco comprensibile il ferreo radicamento, ancora vigente da parte di alcuni docenti universitari, a 'replicare' passivamente forme di didattiche tradizionali.

Sicuramente oggi, il sistema con cui vengono reclutati i docenti continua a valorizzare le diverse attività di 'ricerca' collocando la 'didattica' in una posizione ancillare. La professionalità del docente va curata, alimentata, sviluppata, supportata, semplicemente va formata: il docente universitario potrebbe avere una dote

<sup>1</sup> Governo italiano, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza #NEXTGENERATIONITALIA*, 2021. [https://www.governo.it/sites/new.governo.it/files/PNRR\\_2021\\_0.pdf](https://www.governo.it/sites/new.governo.it/files/PNRR_2021_0.pdf) (consultato in data 10/09/2024).

<sup>2</sup> La formazione dei docenti universitari, indicata anche in Italia con la denominazione *Faculty Development*, prende nomi diversi a seconda dei diversi Stati: nei Paesi dell'area anglofona si adotta o la denominazione come in Italia di *Faculty Development* oppure la si indica *Staff Development*; in Francia si utilizza *Perfectionnement pédagogique*; in Olanda *Docentprofessionalisering*; in Svezia *Vidareutbildning av universitetslärare*; in Spagna, in castigliano, *Desarrollo docente*, mentre in catalano *Formació de formadors*. Cfr. A. Lotti, *Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova*, «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 18, 1 (2018), p. 249.

<sup>3</sup> E. Felisatti, L. Perla, *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*. ANVUR, 2023 <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/> (consultato in data 10/09/2024).

naturale, una particolare propensione all'insegnamento oppure potrebbe aver costruito, nel corso degli anni, sulla base dell'esperienza un *modus* di fare didattica efficace e motivante, ma sicuramente il confronto, lo scambio e la condivisione di buone pratiche, con la possibilità di creare delle *communities of practice*, può rappresentare un grande arricchimento, al fine di consolidare nei docenti universitari la consapevolezza dell'importanza della riflessione in merito alla pratica didattica, anche per incentivare l'adozione di metodologie innovative<sup>4</sup>.

La riflessione sulla qualità della didattica universitaria è un tema di grandissima attualità, che ha un certo peso anche rispetto ai processi di valutazione, sia in ambito nazionale che internazionale<sup>5</sup>. Una delle tante sfide fissate negli ultimi decenni dalle università europee<sup>6</sup>, comprese quelle italiane, è il miglioramento della qualità della didattica universitaria<sup>7</sup>.

«Perché allora non cominciare fin dagli anni del dottorato a far comprendere il valore e le positive ricadute in chiave formativa di una didattica potenzialmente efficace?».

Le *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università* pubblicate nel marzo del 2018 dal Gruppo di Lavoro sulla tematica della qualificazione e del riconoscimento delle competenze didattiche nel sistema universitario, denominato *QUARC\_docente*<sup>8</sup> (istituito dal

<sup>4</sup> A. Serbati, E. Felisatti, (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*, Roma Tre Press, Roma 2022, pp. 155-164.

<sup>5</sup> A. Lotti, P.A. Lampugnani (edd.), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, Genova University Press, Genova 2020.

<sup>6</sup> T.T. Phuong, S.C. Cole, J. Zarestky, *A systematic literature review of faculty development for teacher educators*, «Higher Education Research & Development», 37, 2 (2018), pp. 373-389.

<sup>7</sup> Il rapporto del 2018 dell'European University Association (EUA), *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*, così come il progetto EFFECT, *European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching* dell'EUA, del 2019, il progetto LOTUS dell'EUA, del biennio 2020-2022, e il Report 2024 dell'European University Association, pubblicato a luglio del 2024, sottolineano la forte convergenza degli obiettivi e la stessa prospettiva delle università europee di voler investire e di incentivare le pratiche didattiche. Cfr. M. Gaebel, T. Zhang, L. Bunescu, H. Stoeber, *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. European University Association asbl, Brussels 2018; EUA, *Promoting a European dimension to teaching enhancement. A feasibility study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT)*, European University Association asbl., Brussels 2019; E. Felisatti, A. Serbati (edd.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, FrancoAngeli, Milano 2017; P. Hibbert, M. Semler, *Faculty development in teaching and learning: the UK framework and current debates*, «Innovations in Education and Teaching International», 53, 6 (2016), pp. 581-591; M. Gaebel, T. Zhang, H. Stoeber, *Report Trends 2024: European higher education institutions in times of transition*, European University Association asbl., Brussels 2024.

<sup>8</sup> La denominazione *QUARC\_docente* sta per *Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario*. Fanno parte del gruppo di Lavoro che ha predisposto le *Linee di indirizzo*: Ettore Felisatti (Università di Padova), con il compito di Coordinatore Scientifico, Giovanna Del Gobbo (Università di Firenze), Michele Di Pietro (Kennesaw State University, USA), Bianca Maria Lombardo (Università di Catania), Isabelle Perroteau (Università di Torino), Miguel Zabalza (Universidad de Santiago de Compostela e Stefania Capogna (Anvur), a capo de Coordinamento tecnico-organizzativo.

Direttivo ANVUR nel 2015), hanno evidenziato la necessità di elevare il livello di qualificazione della didattica universitaria «attraverso azioni strategiche volte a rafforzare le competenze di insegnamento-apprendimento dei docenti»<sup>9</sup>. Del resto, i binomi 'didattica-ricerca' e 'formazione-valutazione' possono essere considerati elementi primari al fine di progettare e costruire un intervento significativo per assicurare e migliorare la qualità degli Atenei.

In particolare, le *Linee di indirizzo QUARC\_docente* hanno evidenziato la necessità di una formazione che deve cominciare 'presto', senza però voler compiere «una omogeneizzazione dei processi formativi destinati ai docenti»<sup>10</sup>, in quanto si ribadisce, in più passaggi, che la formazione deve corrispondere alle diverse esigenze e deve realizzarsi attraverso una 'pluralità' di articolazioni: istituzionale o personale, volontaria o obbligatoria, concentrata o distribuita nel tempo, realizzata in presenza oppure a distanza.

Interessante è il *target* di questa 'formazione' che non esclude nessuno, si legge, infatti, nelle «Linee di indirizzo QUARC\_docente» (2018) che tanti possono essere i destinatari dei percorsi di formazione: i dottorandi e le dottorande, gli assegnisti e le assegniste, i giovani ricercatori e le giovani ricercatrici, i/le docenti a contratto, i/le docenti strutturati e i/le docenti con responsabilità di governance.

In base alla funzione svolta, la formazione può essere identificata soprattutto all'interno di 4 tipologie fondamentali di formazione:

- *preliminare*, orientata a introdurre e sensibilizzare i destinatari alle tematiche dell'attività di insegnamento apprendimento, da destinare a dottorandi, figure di supporto alla didattica disciplinare, tecnici collaboratori implicati in percorsi di formazione<sup>11</sup>.

La formazione 'preliminare' è la prima tipologia di formazione ed è prevista per i dottorandi con l'intento di 'introdurli' e di 'sensibilizzarli' alle tematiche, alle questioni, agli aspetti riguardanti il processo di insegnamento-apprendimento. Le *Linee di indirizzo* non forniscono indicazioni rispetto alle specifiche tematiche riguardanti la formazione dei dottorandi.

<sup>9</sup> ANVUR. *QuarcDocente, Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, 2018, p. 11. <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/> (consultato in data 10/09/2024).

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

Le altre tipologie di formazione: ‘iniziale’, ‘mirata e continua’ ed ‘esperta’<sup>12</sup> non riguardano i dottorandi, ma i docenti e i ricercatori al fine di consolidare in ciascuno di loro la consapevolezza dell’importanza della riflessione metodologica all’interno della pratica didattica<sup>13</sup>. È chiaro, quindi, che ogni progetto di qualificazione della docenza parte dalla premessa che, se non migliorano le competenze didattiche dei docenti, faticosamente si potranno conseguire dei rilevanti traguardi nella qualità della didattica universitaria<sup>14</sup>.

Il merito del *Gruppo di lavoro QUARC\_Docente* è stato quello di aver elaborato le linee strategiche indirizzate agli atenei, volte a riconsiderare il profilo professionale del docente universitario, a partire dai dottorandi, sottolineando la correlazione del rapporto fra ‘ricerca’, ‘didattica’ e ‘terza missione’ e assegnando alla didattica lo stesso *status* della ricerca.

Successivamente alla pubblicazione delle *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, del 2018, le politiche universitarie italiane hanno cercato di colmare il ritardo, rispetto agli altri atenei europei, elaborando un *framework* delle competenze didattiche dei docenti universitari. Diversi gruppi di ricerca all’interno dell’ASDUNI, l’Associazione italiana per la promozione e lo Sviluppo della Didattica, dell’Insegnamento

---

<sup>12</sup> Nelle «Linee di indirizzo» oltre alla prima tipologia di formazione, quella ‘preliminare’, rivolta ai dottorandi, si fa riferimento ad una formazione ‘iniziale’ «focalizzata sulla costruzione di competenze di base connesse alla progettazione, conduzione e valutazione di attività didattiche istituzionali, indicata per ricercatori, docenti neoassunti e a contratto responsabili di insegnamenti»; poi le «Linee di indirizzo» indicano con gli aggettivi ‘mirata e continua’ quella formazione finalizzata ad approfondire le tematiche didattiche specifiche di ordine metodologico e organizzativo (*problem solving, flipped classroom, new assessment, blended...*), con valore innovativo e strategico da offrire a docenti con una certa esperienza; infine viene indicata con «esperta» quella formazione finalizzata a preparare figure di supporto e di accompagnamento allo sviluppo professionale (coach, mentor, advisor, counsellor...), «da rendere disponibili per colleghi che intendano realizzare sperimentazioni e innovazioni didattiche; questo livello di formazione è destinato a docenti con elevate expertise didattiche e di comprovata esperienza in campo didattico e/o gestionale». *Ibidem*.

<sup>13</sup> D. Aquario, C. Mazzucco, *Valutazione della qualità della didattica universitaria: le iniziative in corso. Tra eccellenze e criticità: il punto di vista dei docenti sulla didattica universitaria*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», 1 (2016), pp. 85-104.

<sup>14</sup> C. Coggi (ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, FrancoAngeli, Milano 2019.

e dell'Apprendimento in Università<sup>15</sup>, ma anche all'interno della CRUI e di GEO<sup>16</sup>, hanno riflettuto sulle possibili azioni di qualificazione della docenza universitaria. Nel maggio del 2023, il Gruppo di lavoro ANVUR «Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria»<sup>17</sup> ha pubblicato le «Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza universitaria» a cura del Coordinamento scientifico<sup>18</sup>.

Tra le tante proposte presenti nelle «Linee Guida» si ipotizza di

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<sup>19</sup>.

L'idea progettuale è quella di 'avviare' i dottorandi alla didattica, ma anche in questo documento non si fa esplicito e chiaro riferimento al "come" e al "cosa". Si rimanda all'autonomia didattica di ciascun ateneo la decisione di organizzare questi 'programmi di formazione', che dovrebbe essere organizzati dai «Centri di Ateneo (TLCs) per lo sviluppo della professionalità docente, della formazione e della didattica innovativa» a cui spetta il compito di progettare e di realizzare degli efficaci percorsi di formazione olistica per i dottorandi<sup>20</sup>.

Una formazione che possa essere flessibile, adattiva e pluriarticolata, ma soprattutto in grado di coniugare da un lato, l'esigenza di proporre ai dottorandi degli apprendimenti utili per la vita accademica e, dall'altro, la necessità di poter far sviluppare, approfondire, arricchire, integrare e potenziare una serie di

---

<sup>15</sup> E. Felisatti, R. Clerici (edd.), *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 13-24; L. Perla, *Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari*, «Scuola Democratica», 3 (2020), pp. 561-572; L. Perla, A. Scarinci, I. Amati, *Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context*, in L.S. Agrati et al. (edd.), *Bridges and Mediation in Higher Distance Education. Communications in Computer and Information Science*, 1344 (2021), pp. 226-239; L. Perla, V. Vinci, *Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba*. «Excellence and Innovation in Learning and Teaching» Special Issue (2021), pp. 11-30; L. Perla, V. Vinci, *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*, Franco Angeli, Milano 2022.

<sup>16</sup> F. Corbo, M. Michelini, A.F. Uricchio (edd.), *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani. 100 contributi di 27 università a confronto*. UniBari Press, Bari 2019.

<sup>17</sup> E. Felisatti, L. Perla, *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*, ANVUR, 2023. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/09/GdL-ANVUR-Linee-Guida-per-il-riconoscimento-e-la-valorizzazione-delle-docenza-universitaria.pdf> (consultato in data 10/09/2024).

<sup>18</sup> Fanno parte del Coordinamento scientifico del Gruppo di lavoro ANVUR «Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria», Ettore Felisatti dell'Università degli Studi di Padova e Loredana Perla dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

<sup>19</sup> E. Felisatti, L. Perla, *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*, cit., p. 26.

<sup>20</sup> Ivi, p. 39.

‘competenze trasversali’ ricontestualizzabili in ambiti diversi. Del resto, da diversi anni ai vari percorsi di alta formazione e, pertanto, anche al dottorato di ricerca è stato richiesto di attuare, alla luce dei tanti cambiamenti di una società globalizzata, delle sostanziali e risolutive modifiche normative e strutturali.

A tal proposito il Decreto Ministeriale n°226 del 2021 ha allargato lo scenario di riferimento affermando che il dottorato di ricerca deve fornire

le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione, anche ai fini dell’accesso alle carriere nelle amministrazioni pubbliche e dell’integrazione di percorsi professionali di elevata innovatività<sup>21</sup>.

È chiara la grande apertura di prospettive per il dottore di ricerca che, alla luce di quanto affermato nel DM 226/2021 e delle successive *Linee Guida per l’accreditamento dei dottorati di ricerca*<sup>22</sup> con emanazione del DM 301 del 22-03-2022, non deve considerare solo ed esclusivamente la strada della ricerca accademica come l’unica possibilità di spendibilità del suo percorso di dottorato, ma si aprono per i dottori e le dottoresse di ricerca dei nuovi e alternativi scenari.

Questo cambio di prospettiva è stato ulteriormente valorizzato, dall’anno accademico 2022-2023 quando la valutazione del Dottorato è stata inserita in AVA 3, il Sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica e Accredimento) che ha l’obiettivo di verificare e di garantire la qualità della didattica, della ricerca e delle attività di terza missione/impatto sociale e delle altre iniziative istituzionali e gestionali attivate dagli Atenei, secondo un modello di Assicurazione della Qualità (AQ)<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> M.U.R., Decreto n. 226. Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati, del 14.12.2021, Gazzetta Ufficiale n. 308 del 29.12.2021, art. 1, p. 1. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2021/12/29/308/sg/pdf> (consultato in data 10/09/2024).

<sup>22</sup> M.U.R., Decreto Ministeriale n. 301 del 22 marzo 2022, *Nuove linee guida per l’accreditamento dei corsi di dottorato di Ricerca ai sensi dell’art. 4, comma 3, del Regolamento di cui al D.M. 14 dicembre 2021, n. 226*. <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-05/Decreto%20Ministeriale%20n.%20301%20del%2022-03-2022.pdf> (consultato in data 10/09/2024).

<sup>23</sup> Modello di accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (AVA 3) – approvato dal Consiglio Direttivo ANVUR dell’8.09.2022 <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/09/AVA3.pdf> (consultato in data 10/09/2024); Modello di accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (AVA 3) con Note – approvato dal Consiglio Direttivo ANVUR del 12.10.2022 [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/10/AVA-3-ModelloNote\\_2022-10-12\\_sito.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/10/AVA-3-ModelloNote_2022-10-12_sito.pdf) (consultato in data 10/09/2024).; Accredimento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari - Linee guida per il sistema di assicurazione della qualità negli atenei – approvato dal Consiglio Direttivo ANVUR del 12.10.2022 [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/10/AVA3-LG-Atenei\\_2022-10-12\\_sito.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/10/AVA3-LG-Atenei_2022-10-12_sito.pdf) (consultato in data 10/09/2024).; Glossario dei termini e dei concetti chiave utilizzati nei processi di Assicurazione della Qualità in AVA3 [https://www.anvur.it/wp%20content/uploads/2022/11/AVA3\\_Glossario\\_2022.11.04.pdf](https://www.anvur.it/wp%20content/uploads/2022/11/AVA3_Glossario_2022.11.04.pdf) (consultato in data 10/09/2024).

Il comma 2 dell'articolo 1 nel DM 226/2021 sottolinea la necessità di una formazione dottorale che, in coerenza con i principi e gli indirizzi condivisi a livello europeo<sup>24</sup>, consenta «di condurre analisi critiche, valutazioni e sintesi di idee e processi, nuovi e complessi, nelle istituzioni di ricerca, nel sistema produttivo, nella pubblica amministrazione e nell'ambito delle libere professioni»<sup>25</sup>. Ne consegue che la Pubblica Amministrazione e le imprese private possono diventare dei luoghi di occupazione per i dottori e per le dottoresse di ricerca, luoghi in cui esprimere le loro competenze di ricerca, di innovazione, di formazione didattica: tutte competenze maturate durante i loro percorsi di alta formazione. Competenze 'trasferibili' sempre più richieste e ricercate, ma soprattutto necessarie per affrontare i diversi cambiamenti del nostro tempo, oggi, infatti, la nostra società delle competenze<sup>26</sup>

deve investire nelle metacompetenze, perché il soggetto non deve perdere mai di vista la visione globale ed olistica, lasciandosi inghiottire dalla spirale dell'iperspecializzazione che infiamma in fretta i suoi stessi risultati, per mostrarsi superata non appena quel filone si esaurisce<sup>27</sup>.

I corsi di formazione progettati all'interno dei percorsi di dottorato devono formare una serie di competenze (*hard skills* e *soft skills*) e di metacompetenze, perché deve essere chiaro a tutti che «l'occupabilità del soggetto non è favorita soltanto dal livello formale di qualifica raggiunta, ma bensì è l'insieme delle sue competenze cognitive, sociali e relazionali a permettergli di rendere spendibili le competenze possedute»<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> Gli *Standard* e le *Linee guida per l'Assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore*, approvati dalla Conferenza Ministeriale di Yerevan, 14-15 maggio 2015 <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/file-base/esg/ESG%20in%20Italian.pdf> (consultato in data 10/09/2024); i Principi per una formazione dottorale innovativa adottati dallo *Steering Group on Human Resources and Mobility*, attivato nell'ambito dello Spazio Europeo della Ricerca, il 26 giugno 2011.

<sup>25</sup> M.U.R., *Decreto n. 226*, cit., p. 2.

<sup>26</sup> R. Capobianco, *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2017.

<sup>27</sup> M.R. Strollo, R. Capobianco, *I "laboratori delle competenze" per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT. "Skill labs" for the teacher-researcher's training in the FIT path*, «Formazione & Insegnamento», XV, 3 (2017), p. 178.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

## **Seminario nell’ambito del dottorato di ricerca: «La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d’apprendimento»**

È chiaro, quindi, che il *Faculty Development* mira a sviluppare le competenze didattiche non solo dei docenti e dei ricercatori universitari, ma anche dei dottorandi di ricerca: è bene che tutte le figure agenti in ambito accademico comprendano l’importanza di attuare un approccio didattico ‘centrato’ sull’apprendimento del discente, in grado di avvalersi di una varietà di approcci all’apprendimento e all’insegnamento nel rispetto della diversità di ciascuna e di ciascuno. È necessaria una didattica innovativa ed efficace che sappia formare gli studenti equipaggiandoli ad affrontare con motivazione e tenacia un processo di apprendimento lungo tutto l’arco della loro vita; una didattica responsabile e sostenibile che sappia formare cittadini attivi; una didattica riflessiva e metacognitiva per aiutare gli studenti a ‘pensare’ e a ‘pensare criticamente’; una didattica per problemi (*Problem-Based Learning*) per sostenere la motivazione degli studenti nell’affrontare e risolvere i problemi<sup>29</sup>.

Per rispondere a tale richiesta di formazione, negli anni accademici 2022/2023 e 2023/2024, nell’ambito del Dottorato di Ricerca *Mind, Gender and Language*<sup>30</sup>, presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università degli Studi di Napoli Federico II è stato organizzato, per ciascun anno accademico, il seminario «La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d’apprendimento» (4 cfu): un ciclo di quattro incontri, per un totale di sedici ore, per i dottorandi dei seguenti cicli: XXXVI, XXXVII e XXXVIII, per l’a.a. 2022/2023, e per i dottorandi dei seguenti cicli XXXVII, XXXVIII e XXXIX, per l’a.a. 2023/2024.

Il Dottorato di Ricerca *Mind Gender and Language* comprende prevalentemente i settori scientifico-disciplinari della Psicologia, delle Scienze dell’Educazione e della Linguistica, sinergicamente dialoganti al fine di favorire sia studi settoriali, che studi in grado di promuovere l’interdisciplinarietà tra i diversi settori.

<sup>29</sup> A. Lotti, *Taxonomy of curriculum change models: the case of Problem-Based Learning. Modelli per introdurre innovazioni curriculari nella didattica universitaria: il caso del Problem-Based Learning*, «Education Sciences & Society», 2 (2018), pp. 154-165.

<sup>30</sup> Il Coordinatore del Dottorato di Ricerca in *Mind Gender and Language* è il professor Dario Bacchini, ordinario di Psicologia dello Sviluppo e dell’Educazione (M-PSI/04). A partire dall’anno accademico 2024/2025, ossia dal XL ciclo, ma in continuità con il corso di dottorato in *Mind, gender and Language* attivo dal XXX al XXXIX ciclo, il Dottorato di Ricerca avrà una nuova denominazione si chiamerà *Psicologia, Pedagogia, Linguistica e Studi di Genere*. Pertanto, la proposta formativa interdisciplinare e intersettoriale si articolerà non più in tre aree di ricerca come il precedente ciclo, ma in quattro: 1. Psicologia; 2. Pedagogia e Scienze dell’Educazione; 3. Studio del linguaggio umano e delle lingue naturali; 4. Studio delle dimensioni del genere in tutte le sue diverse accezioni e declinazioni. Queste differenti aree di ricerca non devono essere considerate come distinti ambiti curriculari all’interno del corso di dottorato, ma si pongono come vivaci opportunità di scambio, di intersezione e di comunicazioni tra i differenti ambiti disciplinari.

Le lezioni del seminario «La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento»<sup>31</sup> si sono svolte, per i due anni accademici indicati, in presenza e hanno registrato la partecipazione di una decina di dottorandi tra i diversi cicli. L'obiettivo prioritario del seminario è stato quello di focalizzare l'attenzione sul ruolo della 'metacognizione' all'interno della didattica universitaria e su quanto sia importante conoscere e ri-conoscere i differenti stili di apprendimento (Figura 1).

Programma del seminario		
La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento		
Primo modulo	Gli stili cognitivi e gli stili di apprendimento	4 ore (1 cfu)
Secondo modulo	Il ruolo della metacognizione nel processo di apprendimento	4 ore (1 cfu)
Terzo modulo	La comunicazione assertiva nella didattica universitaria	4 ore (1 cfu)
Quarto modulo	Le metodologie didattiche attive e la loro progettazione	4 ore (1 cfu)
Totale		16 ore (4 cfu)

Figura 1 - Programma del seminario nell'ambito del dottorato di ricerca *Mind, Gender and Language* dell'Università degli Studi di Napoli Federico II «La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento».

Nello specifico, partendo dall'analisi degli studi relativi ai diversi stili di apprendimento, i dottorandi hanno riflettuto sull'importanza di riuscire a riconoscere i differenti stili di cognitivi che diventano stili di apprendimento<sup>32</sup>. Infatti, il primo modulo del seminario «Gli stili cognitivi e gli stili di apprendimento» ha offerto un'ampia rassegna dei differenti stili di apprendimento: visualizzatori e verbalizzatori, analitici e olistici, convergenti e divergenti, individuale e cooperativo<sup>33</sup>.

La riflessione sugli stili di apprendimento ha richiesto la chiarificazione di diversi concetti e postulati che innestano le loro radici nella *metacognition research*, entro cui si collocano gli studi iniziati negli anni Settanta del Novecento dallo psicologo John Flavell<sup>34</sup>. Infatti, il secondo modulo dal titolo «Il ruolo della

<sup>31</sup> Le lezioni del seminario «La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento» sono state tenute dalla sottoscritta, presso la sede universitaria federiciana del Dipartimento di Studi Umanistici, in Via Porta di Massa, a Napoli. La durata degli incontri è stata di quattro ore, dalle ore 9.30 alle ore 13.30.

<sup>32</sup> J.W. Keefe, *Learning style theory and practice*, ERIC 1987; J.W. Keefe, *Profiling and Utilizing Learning Style*, NASSP Learning Style Series 1988; D.A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, PTR. C. 1984; C. Cornoldi, *La diversità come fattore di apprendimento: stili cognitivi e intelligenze*, in L. Tuffanelli (ed.), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Erickson, Trento 1999, pp. 109-128; C. Cornoldi, R. De Beni, Gruppo MT, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento 2020; P. Honey, A. Mumford, *The learning styles helper's guide*, Maidenhead, Peter Honey 2000.

<sup>33</sup> L. Mariani, *Saper apprendere: atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Libreria Universitaria, Padova 2010.

<sup>34</sup> J.H. Flavell, *Metacognitive aspects of problem solving*, in L.B. Resnick. (ed.), *The nature of intelligence*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1976, pp. 231-236.

metacognizione nel processo di apprendimento» ha permesso ai dottorandi di esaminare il concetto di 'metacognizione'<sup>35</sup>, al fine di comprendere l'importanza di far acquisire agli studenti universitari una serie di competenze metacognitive fondamentali per il processo dell'imparare ad imparare<sup>36</sup>.

L'università ha il compito fondamentale di promuovere il potenziale intellettuale degli studenti, che deve essere adeguatamente stimolato mediante motivanti attività didattiche. Per poter 'educare ad apprendere' è importante che anche i dottorandi siano aiutati a conoscere il personale funzionamento intellettuale con lo scopo di individuare eventuali barriere o facilitatori nelle attività di apprendimento.

Il terzo modulo «La comunicazione assertiva nella didattica universitaria» ha interessato particolarmente i dottorandi, che nell'analizzare gli stili comunicativi di alcuni docenti, hanno riflettuto sulla grande potenzialità della comunicazione assertiva, rispetto ad una comunicazione anassertiva (passiva o aggressiva)<sup>37</sup>.

Il *focus* del quarto modulo dal titolo «Le metodologie didattiche attive e la loro progettazione» è stata la progettazione didattica di una serie di metodologie didattiche attive come il *Jigsaw*, la *Flipped Classroom* e lo *Spaced Learning*, metodologie atte a promuovere l'apprendimento significativo e un'efficace autoregolazione dei processi cognitivi<sup>38</sup>.

L'esiguo tempo a disposizione non ha permesso di affrontare un'importantissima macro-tematica: la valutazione dell'apprendimento, richiesta dalla maggioranza dei dottorandi, e che potrebbe essere inserita nella prossima annualità del seminario del dottorato.

I dottorandi hanno avuto a loro disposizione, durante ogni modulo, della durata di quattro ore, uno spazio per poter discutere, per approfondire le metodologie e per sperimentare gli strumenti di progettazione della didattica. Guidati dall'esperta hanno svolto delle simulazioni di pratiche didattiche (con la tecnica del *role playing*); hanno analizzato dei casi; hanno ideato dei *format* per migliorare le tecniche di progettazione di interventi educativi.

<sup>35</sup> C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995.

<sup>36</sup> P.C. Rivoltella, *Neurodidattica, Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

<sup>37</sup> F. Baggio, *Assertività e training assertivo*, FrancoAngeli, Milano 2013.

<sup>38</sup> V. Gherardi, *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*, Aracne editrice, Roma 2013.

## Conclusioni

A conclusione dell'intero percorso è stato chiesto ai dottorandi di sintetizzare con uno o più aggettivi il loro giudizio finale rispetto al seminario. Gli aggettivi sono stati inseriti in una *word cloud* che ha raccolto le impressioni e i giudizi rispetto all'attività formativa del 'seminario'. Una *word cloud*, semplicemente una 'nuvola di parole', che rappresentando una forma di comunicazione visuale caratteristica del Web 2.0 ha permesso di riprodurre attraverso un'immagine (che non deve essere necessariamente una nuvola), i pensieri e le idee caratterizzanti l'attività vissuta. Una lista di parole, alla rinfusa, ognuna con un colore e una dimensione diversa (anche rispetto all'importanza che riveste nel contesto in cui è inserita), che rende la tecnica classica del *brainstorming* più prossima alla *forma mentis* dei *nativi digitali*.

Ai dottorandi *Mind, Gender and Language* è stato chiesto di completare la seguente frase: «Il seminario *La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento* è stato ...». I dottorandi hanno espresso tutta una serie di aggettivi positivi, così rappresentati nella *word cloud* (Figura 2).



Figura 2. La *word cloud* del seminario: *La didattica universitaria: il ruolo della metacognizione e degli stili d'apprendimento*.

‘Utile’, ‘strategico’, ‘assertivo’, ‘riflessivo’, ‘metacognitivo’, ‘motivante’, ‘nuovo’ e ‘innovativo’: sono gli aggettivi che sintetizzano il percorso ed esprimono un giudizio positivo rispetto all’attività svolta. La *word cloud* è stata poi commentata dai dottorandi che hanno valutato positivamente l’intervento formativo.

La formazione dei dottorandi alla didattica deve certamente diventare una prassi da adottare per tutti i dottorati, una scelta formativa che non deve essere svalutata o sottovalutata. È capitato e sicuramente capiterà che un dottorando debba entrare in un’affollatissima aula per semplicemente introdurre una lezione del corso del suo docente-tutor oppure presentare la sua ricerca, allora perché non equipaggiarlo didatticamente ad affrontare un’aula universitaria?

Il saper gestire un’aula universitaria è importante, ma non basta: bisogna formare i dottorandi a saper motivare gli studenti affinché migliorino il loro apprendimento; a servire da supporto, collaborando con gli altri colleghi per ricercare le migliori strategie e le metodologie didattiche più efficaci; a diventare un elemento attivo dell’apprendimento degli studenti; a migliorare le proprie abilità comunicative; a sviluppare le tecnologie dell’informazione per porle al servizio dell’insegnamento, della ricerca, della comunità scientifica; a creare un sereno clima di ascolto attivo nelle aule, nei luoghi di lavoro, nei contesti formali e non formali.

Non bisogna pensare che le competenze didattiche dei dottori di ricerca potranno essere utili solo in ambito accademico, ma alla luce del concetto di trasferibilità delle competenze acquisite potranno e dovranno essere sfruttate anche in altri contesti, come ad esempio durante corsi di formazione che i futuri dottori di ricerca potrebbero tenere come esperti oppure in momenti di confronto e di scambio all’interno della comunità scientifica per la condivisione di buone pratiche.

Crede e investire nella costruzione delle competenze, sia quelle di ricerca, che quelle didattiche, che quelle trasversali dei dottorandi è una sfida grande, che richiede delle scelte prospettiche e organizzative coraggiose, riflessive e illuminanti, capaci di tradurre in effettive trasformazioni costitutive e procedurali volte a favorire il “cambiamento”.

ROSARIA CAPOBIANCO  
*University of Naples Federico II*