



CRUI
Conferenza dei Rettori
delle Università Italiane



Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria

a cura di
Marisa Michelini e Loredana Perla





Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria

a cura di
Marisa Michelini e Loredana Perla

Questo volume è realizzato da Geo (Consorzio Interuniversitario Giovani Educazione Orientamento) e dall'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, selezionando i migliori contributi presentati all'omonimo Convegno organizzato da GEO, CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università italiane), ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione dell'Università e della Ricerca) e dalla stessa Università degli Studi di Bari Aldo Moro nei giorni 1-3/2/2023.

CURATRICI

Marisa Michelini e Loredana Perla

COMITATO EDITORIALE

Francesca Bianchi (GEO UniSI)
Massimo Casacchia (GEO UniAQ)
Filomena Corbo (GEO UniBA)
Marina De Rossi (CRUI UniPD)
Claudio Fazio (Coordinatore nazionale PLS -Fisica)
Lucio Fregonese (SISFA)
Anna Grimaldi (INAPP)
Remo Job (GEO UniTN)
Marisa Michelini (Presidente Comitato Scientifico GEO)
Mario Morcellini (UniMarconi)
Elisabetta Nigris (GEO UniMIB)
Loredana Perla (Ordinario di Didattica e Direttrice del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università di Bari)
Valeria Polzonetti (GEO UniCAM)
Roberto Moscati (GEO UniMIB)
Peppino Sapia (GEO UniCAL)
Bernardo Spagnolo (SIF)
Immacolata Tempesta (GEO UniSalento)
Antonio Felice Uricchio (ANVUR)
Maria Assunta Zanetti (Direttrice GEO)

COMITATO SCIENTIFICO

Giovanni Betta (Rettore UniCas) | **Filomena Corbo** (UniBA) | **Marina De Rossi** (UniPD) | **Daniela Mapelli** (Rettrice UniPD) | **Marisa Michelini** (UniUD, presidente CS GEO) | **Elisabetta Nigris** (UniMIB, GEO) | **Loredana Perla** (UniBA, GEO) | **Maura Striano** (UniNA, GEO) | **Antonio Felice Uricchio** (ANVUR, GEO) | **Maria Assunta Zanetti** (UniPV, Direttrice GEO).

SEGRETERIA REDAZIONALE

Maria Tasso (UniUD)

Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria
a cura di **Marisa Michelini e Loredana Perla**

© GEO-UniBA

Impaginazione, grafica e stampa: **Pensa MultiMedia®**, 2023

ISBN volume 979-12-5568-063-5

Indice

- XV Innovare la didattica per formare competenze. Introduzione al volume
Marisa Michelini, Loredana Perla
- XVII Instaurare un dialogo tra il mondo della scuola e quello dell'università
Giuseppe Valditara
- XIX La qualità del sistema universitario e la didattica in primis: una missione anche dell'ANVUR
Antonio Felice Uricchio
- XXI Gettare ponti, sanare la discontinuità
Salvatore Cuzzocrea
- XXIII Attiva, ampliata e integrata con diversi contesti l'innovazione didattica vuole offrire competenze
Luigi Berlinguer
- XXIV Saper scegliere per cambiare
Stefano Bronzini
- XXVII GEO ed il suo impegno per le strategie di sviluppo universitario
Maria Assunta Zanetti

I.

Migliorare la didattica negli atenei

- 2 Azioni strategiche per promuovere qualità, innovazione e sostenibilità della didattica: il progetto T4L dell'Università di Padova
Daniela Mapelli
- 10 Didattica innovativa per il coinvolgimento degli studenti: la strategia di UNICAM
Claudio Pettinari
- 14 La didattica e l'esperienza formativa universitaria
Fabio Pollice
- 20 Qualità della didattica: appunti di viaggio di un Rettore
Paolo Andrei
- 28 La didattica del post pandemia nell'esperienza dell'Università di Siena
Roberto Di Pietra
- 35 Il Teaching and Learning Center dell'Università di Trento: strategie di ateneo per l'innovazione didattica e la sua valutazione
Flavio Deflorian, Anna Serbati, Paola Venuti
- 40 Valutare la didattica per promuoverne la qualità
Antonio Felice Uricchio

II.

Gli studenti: orientamento, inclusione, aspetti trasversali, terza missione e rapporti con il territorio

- 46 Gli studenti: didattica innovativa, inclusione e terza missione
 Maurizio Tira
- 50 Comunicazione della scienza e Terza Missione
 Alessandra Celletti
- 54 L'importanza dei dati a supporto dell'orientamento e per contrastare la dispersione scolastica
 Roberto Ricci
- 60 L'orientamento attivo scuola-università
 Marcella Gargano

III.

Coordinamenti e Progetti nazionali che contribuiscono alla didattica

- 66 Il contributo di con.Scienze alla qualità della didattica universitaria
 Gabriele Anzellotti
- 70 L'esperienza del Piano Lauree Scientifiche PLS per l'innovazione della didattica universitaria
 Ugo Cosentino
- 72 Il contributo dei POT ed il caso di Giurisprudenza
 Maria Assunta Zanetti

IV.

Le prospettive dei Teaching Learning Center e degli Hub digitali

- 76 TLC e leadership: per una modellistica di FD (Faculty Development) italiana a partire dalle Linee Guida Anvur sul riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria
 Loredana Perla
- 90 Innovare la didattica: con quale docente? Il ruolo dei Teaching Learning Center
 Ettore Felisatti
- 96 Teaching Learning Center - PNRR: la potenza nella debolezza
 Roberto Vecchi
- 98 La funzione dei TLC nella costruzione di un sistema di supporto nazionale alle innovazioni didattiche
 Maurizio Sibilio, Vincenzo Loia
- 102 Cambiamenti didattici
 Gianfilippo Nigro
- 112 Il contributo degli Hub Digitali alla didattica universitaria
 Teresa Roselli
- 113 Sviluppare la didattica universitaria in rete
 Massimiliano Fiorucci, Elisabetta Bonvino, Alberto D'Anna, Massimo Margottini

V.
Progetti di Ateneo per la Didattica Universitaria

- 122 Centri di Ateneo di Faculty Development. Relazione sul Tavolo B3 dedicato all'innovazione della didattica universitaria e la costituzione di strutture dedicate
Remo Job, Immacolata Tempesta
- 127 Le iniziative per innovare e migliorare la qualità della didattica nell'Università degli Studi di Palermo
Luisa Amenta, Onofrio Scialdone
- 131 Il contributo della ricerca educativa nel miglioramento della didattica universitaria. Suggestioni dal progetto "Competenze trasversali" dell'Università di Verona
Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Sara Lo Jacono, Roberta Silva
- 139 Tra gestione dell'emergenza e progettazione del futuro: come sono cambiati teaching e learning dal Covid in poi
Leonardo Caporarello, Beatrice Manzoni
- 144 Faculty Development Initiatives for the Introduction of a Problem-Based Approach in Higher Education. A case study
Lieta Marinelli, Barbara Cardazzo, Antonella Lotti, Juliana Raffaghelli, Marina De Rossi
- 150 Ambiti di innovazione didattica e traiettorie di faculty development per una cultura della qualità
Giovanna Del Gobbo
- 156 Il Dottorato in Tecnologie e Metodi per la Formazione Universitaria dell'Università degli Studi di Palermo
Claudio Fazio
- 161 Innovare la didattica universitaria tramite lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari: il Progetto TILD dell'Università di Foggia
Antonella Lotti, Anna Dipace, Isabella Loiodice, Marta De Angelis
- 167 Il contributo Student Voice al Faculty Development: il Manifesto degli studenti e delle studentesse presso l'Università di Bari Aldo Moro
Christian Marini, Mariagabriella Mastandrea
- 170 La didattica universitaria tra formazione scientifico-disciplinare e professionalizzazione
Marco Piccinno
- 176 Formare i faculty developers come agenti di cambiamento: il modello curricolare del TLC Uniba
Loredana Perla, Alessia Scarinci, Viviana Vinci
- 181 La didattica dell'Università di Pavia tra 2020 e 2022. Questioni, indagini e riflessioni studentesche
Virginia Strocchi
- 189 Lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti dell'Università di Cagliari
Giovanni Bonaiuti, Elio Usai
- 194 Miglioramento continuo e sviluppo delle competenze di docenti e studenti. "L'Ascolto" Un approccio sperimentale
Ida Verna, Nazzareno Re
- 200 Educazione alla sostenibilità attraverso l'approccio transdisciplinare e la pratica filosofica comunitaria, nella formazione universitaria e degli insegnanti
Alessandro Volpone

VI.

Didattica Universitaria in area Scientifico Tecnologica

- 208 Didattica Universitaria - Area Scientifico Tecnologica: Strategie di sviluppo
Filomena Corbo, Valeria Polzonetti, Peppino Sapia, Bernardo Spagnolo
- 211 Got Talent format: competizione tra pari alla ricerca del migliore modo di raccontare la Ricerca
Filomena Corbo, Maria Lisa Clodoveo
- 215 Nuovi spazi di crescita personale nell'università del futuro
Gabriella Giulia Pulcini, Loredana Cappellacci, Margherita Grelloni, Valeria Polzonetti
- 221 Tecnologie e risorse digitali per l'insegnamento della matematica nei corsi universitari
Giovannina Albano, Domenico Brunetto, Pier Luigi Ferrari, Carlo Mariconda, Agnese Ilaria Telloni
- 227 La ricerca didattica universitaria: il contributo della DD-SCI
Eleonora Aquilini
- 232 Una riflessione sulla didattica a distanza: il caso della matematica universitaria
Margherita Barile
- 238 Accessibilità e didattica: aggiornare i docenti e formare i discenti
Cristina Cándito
- 245 La formazione docenti e l'innovazione didattica ad UNIVAQ
Alessandra Continenza, Antonella Nuzzaci
- 251 Metodologie di apprendimento attivo per migliorare la didattica delle discipline scientifiche
Onofrio Rosario Battaglia, Claudio Fazio
- 257 Attività e-learning ed esperienze di didattica innovativa dell'Università Politecnica delle Marche
Cristiana Garofalo, Nicola Paone, Carla Falsetti, Alessandra Andresciani, Gian Luca Gregori
- 262 La promozione del pensiero critico, tra criticità ed opportunità
Raffaele Mascella
- 267 Gamification e didattica universitaria: connubio possibile?
Teresa Roselli, Veronica Rossano
- 269 Valorizzare l'apprendimento non formale nell'ambito delle attività curriculari nella scuola primaria: un'esperienza di innovazione didattica presso UniCal
Peppino Sapia, Liliana Bernardo, Giacomo Bozzo, Elvira Brunelli, Annamaria Canino, Massimo La Deda, Emilia Florio, Annarosa Serpe, Antonella Valenti, Luca Dell'Aglio
- 275 Esperienze di didattica partecipata in campo scientifico-tecnico: dal PBL al pensiero critico
Elisa Tamburnotti, Anna Magrini, M. Assunta Zanetti

VII.

Didattica Universitaria ed Area Scienze Umane e Area Giuridico Economico Politica

- 286 Il digitale come spazio interdisciplinare. Una sfida per la didattica delle scienze umanistiche
Mario Morcellini
- 289 Competenze trasversali e sviluppo sostenibile nella formazione universitaria

- Irene Canfora**
- 293 Nuove opportunità del digitale nell'era del "new normal"
Francesca Malagnini, Letizia Cinganotto
- 300 Matrice teoretica dei processi di cambiamento formativo. Nuovi scenari metodologici nella formazione e nell'insegnamento universitario
Gabriella de Mita
- 304 Il ruolo della filosofia nella didattica universitaria
Adriano Fabris
- 307 Apprendere l'antropologia, riconoscersi autori
Ferdinando Fava
- 313 Arte come ricerca. I dottorati AFAM e le sfide della complessità
Giuseppe Gaeta
- 319 Oltre i confini. La sfida dell'interdisciplinarità e il contributo delle discipline filosofiche
Franco Manti
- 324 Il progetto POT-V.A.L.E. "Un primo passo verso il futuro - Vocational Academic in Law Enhancement". Esperienze di innovazione didattica in ambito giuridico
Michele Madonna
- 326 Didattica performativa e approccio casistico nel diritto e nell'economia
Paolo Moro, Mario Pomini
- 334 "Una 'Propedeutica' per la formazione docente nell'epoca contemporanea: la facoltà trascendentale del Desiderio come 'inedita' competenza"
Daniela Savino

VIII.

Didattica Universitaria ed Area Antropologia, Pedagogica, Psico, Medico e Sociale

- 342 Innovazione e qualità della didattica universitaria delle aree Antropologica, Pedagogica, Psicologica, Medica e Sociale: il Tavolo E del Convegno GEO-CRUI 2023
Marina De Rossi, Massimo Casacchia
- 349 La qualità della didattica vista con l'occhio dello studente: risultati preliminari
Massimo Casacchia, Laura Giusti, Silvia Mammarella, Rita Roncone
- 354 Tutorato: la centralità dello studente tra bisogni, desideri e diritti
Massimo Casacchia, Laura Giusti, Silvia Mammarella, Rita Roncone
- 362 Approcci metodologici innovativi (HBLS) per la formazione iniziale alle professioni educative e formative
Marina De Rossi, Ottavia Trevisan
- 370 La Conferenza Permanente dei Presidenti di Corso di Laurea Magistrale in Medicina e Chirurgia e il suo contributo nell'innovazione didattica in medicina e chirurgia
Stefania Basili, Giuseppe Familiari, Bruno Moncharmont, Fabrizio Consorti, Amos Casti, Linda Vignozzi, Andrea Lenzi
- 375 L'insegnamento di Anatomia Patologica nel corso di laurea magistrale in Medicina e Chirurgia: la sfida

- 378 ABILiTY: proposte di didattica innovativa per sperimentare e comunicare la ricerca biomedica
Simonetta Ausoni, Regina Tavano, Marco Dal Maschio, Christian Borgo
- 382 Effetti della formazione docenti in fase pandemica: stabilizzazione di una prassi virtuosa, il caso di Humanitas University
Isabella Barajon, Manuela Milani
- 387 Associazione tra fattori sociodemografici, politiche di educazione digitale e salute generale, strategie di fronteggiamento, risultati accademici in studenti universitari nel periodo post-pandemico
Andrea Bosco, Luigi Tinella, Anna Dipace, Manuela Ladogana, Isabella Loiodice, Andrea Tinterri
- 391 La Farmacia simulata come strumento didattico del Dipartimento di Farmacia dell'Università di Genova
Eleonora Russo, Marco Milanese, Ernesto Fedele, Tiziana Bonifacino, Sara Baldassari, Anna Maria Pittaluga
- 397 Didattica innovativa e simulazione in campo medico-sanitario: esperienza della Scuola di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Padova
Giorgia Saia, Marcello Rattazzi, Maria Luigia Randi, Angelo P. Dei Tos
- 401 Strumenti per l'innovazione della didattica e della valutazione: proposte di applicazione del portfolio per la promozione della qualità in *Higher Education*
Emanuela M. Torre, Federica Emanuel
- 409 L'educazione digitale per la formazione in sanità: percorsi e figure
Claudia Bellini, Katia Sannicandro, Annamaria De Santis, Cinzia Tedeschi
- 414 Processi valutativi e formazione dei docenti universitari alla valutazione: sfide e problemi
Valentina Grion, Beatrice Doria
- 420 Affrontare le sfide dell'insegnamento. La proposta dei General Courses e l'esperienza di Psicologia dell'Apprendimento Strategico e della Motivazione
Angelica Moè
- 424 Il Progetto QUALITI: innovare l'insegnamento per migliorare l'apprendimento
Antonella Nuzzaci, Alessandra Continenza
- 432 La progettazione disciplinare quale strumento per favorire i processi di innovazione didattica
Roberta Piazza, Giovanni Castiglione
- 437 Metodologie didattiche partecipative in ambito psicologico e pedagogico: lavorare in gruppo per apprendere un saper fare e un saper essere
Nadia Rania, Chiara Fiscone, Ilaria Coppola, Fabrizio Bracco
- 443 Soluzioni blended per l'innovazione della didattica universitaria. L'esperienza dell'Ateneo di Firenze
Maria Ranieri, Daniele Bani, Bruno Bertaccini, Fabio Castelli, Nicola Doni, Paolo Gronchi, Simone Magherini, Ersilia Menesini, Erminio Monteleone, Maria Orfeo, Francesca Pezzati, Marius Bodgan Spinu
- 450 L'impatto delle attività a distanza e desiderata in fase post pandemica. Una ricerca empirica su docenti e studenti universitari
Daniela Robasto, Barbara Bruschi
- 457 Indagine comparativa internazionale sul gradimento e la percezione della didattica a distanza e istitu-

zione di un nuovo Cds in modalità mista

Rossana Adele Rossi

- 467 Educare gli educatori: cinema e teatro come dispositivi per l'active learning universitario, la prova dei laboratori
Irene Gianceselli

IX.

L'orientamento ed il suo contributo alla didattica

- 474 Position paper "Orientamento" dalla discussione nel Tavolo 1 del Convegno ANVUR-CRUI-GEO sull'innovazione didattica universitaria – Bari 2023
Francesca Bianchi, Anna Grimaldi, Marisa Michelini
- 479 Sviluppare pratiche di orientamento tra crisi sociale e processi di innovazione
Francesca Bianchi
- 484 Prospettive di sistema per le politiche di orientamento in Italia: tra speranza e preoccupazione. Alcune questioni da cui partire
Anna Grimaldi
- 488 Formulare ipotesi, progettare contesti per imparare a fare previsioni: esperienze di orientamento in fisica
Marisa Michelini
- 496 Il Progetto PrOMETEUS-PNRR: Possibilità e problematicità. Il caso di UniBS
Daniela Bosisio
- 501 Ovunque da qui: un Ateneo in cammino
Teresa Consoli
- 507 Per una visione integrata all'orientamento universitario
Ugo Cosentino, Massimo Attanasio, Francesca Beolchini, Massimiliano D'Arienzo, Riccardo Fanti, Claudio Fazio, Bianca Maria Lombardo, Mirko Maracci, Mattia Monga
- 513 Orientamento e transizione scuola università negli atenei calabresi
Angela Costabile, Rossella Marzullo, Francesco Trapasso
- 516 Biotecnologie per il pianeta e per l'uomo. Come le biotecnologie possono aiutarci a risolvere problemi attuali
Massimo Crimi
- 523 Le transizioni dai POT al PNNR Orientamento: per una visione comunitaria dell'università
Rosita Deluigi
- 528 Diversabili e Lavoro. Il Pedagogista, specializzato nella tessitura di reti tra Università e Territorio
Rosa Gallelli, Pasquale Renna, Aldo Amoia
- 536 Unità e pluralità dei saperi nei nuovi modelli didattici universitari
Francesca Iole Garofoli
- 542 Orientamento educativo e professionale: stato dell'arte e visione futura all'Università di Padova
Andrea Gerosa, Lorenza Da Re
- 548 Seminari PCTO: un punto d'incontro tra esigenze degli studenti e divulgazione scientifica

Francesco Giansanti

- 551 Condividere e mettere a sistema buone pratiche per l'orientamento sostenibile e strategico (anche durante il covid): Il Progetto Prometheus
Amelia Manuti, Emanuela Ingusci, Paola Spagnoli, Francesco Pace, Ivan Formica
- 561 Orientamento e Tutorato: le sfide post-pandemiche
Giulia Pellegrini, Antonella Bonfà
- 567 La ricerca in didattica e l'interazione con le scuole nel Dipartimento di Fisica dell'Università della Calabria
Federica Chiappetta, Claudio Meringolo, Giuseppe Prete, Pierfrancesco Riccardi
- 573 Uso del teatro scientifico nella didattica della fisica
Marina Carpineti, Marco Giliberti, Nicola Ludwig
- 579 Utilizzo di tecniche di improvvisazione teatrale per lo sviluppo delle competenze trasversali
Marco Biondi, Elena Dell'Aquila, Kees Kouwenaar
- 583 Orientamento: il progetto Next Generation –Università del Lazio
Alberto D'Anna
- 584 Nuovo Plugin Pearson. Esplorando la fruizione dei contenuti editoriali in Moodle
Emiliano Biondo, Giordano Vecchi

X.

Formazione Insegnanti. Aspetti generali per la professionalità docente

- 590 TAVOLO B1 – Formazione insegnanti- Area professionalità docente
Elisabetta Nigris, Maria Assunta Zanetti
- 593 Un contributo per un modello organizzativo della formazione iniziale degli insegnanti
Simonetta Abenda
- 599 Dalle rappresentazioni degli insegnanti specializzati alle prospettive formative inclusive: il laboratorio per la realizzazione del Pei in chiave ICF-CY
Ilenia Amati
- 607 Formazione dei docenti: strategie per cambiamenti organizzativi, culturali e professionali
Adolfo Braga
- 611 L'approccio cognitivo-emozionale nella formazione dei futuri insegnanti di lingue
Mario Cardona, Moira De Iaco
- 617 Una formazione che orienti l'insegnare
Maria Grazia Carnazzola
- 623 Il *digital storytelling*: applicazione di una metodologia innovativa per la formazione dei futuri insegnanti
Alessia Scarinci, Ilaria Fiore
- 634 Un percorso didattico in Statistica per la costruzione del dato e l'interpretazione dei risultati
Ornella Giambalvo, Gaetana Bartolomei, Daniele Cuntrera
- 641 Innovating civic education in higher education through game-based learning. A hands-on experience

in initial teacher education
Stefania Massaro, Vincenza Albano, Antonio Ascione

- 647 Le Reti di innovazione di INDIRE tra ricerca e formazione
Laura Parigi, Andrea Nardi, Giuseppina Rita Jose Mangione, Elisabetta Mughini
- 655 HRE: dispositivo di formazione laboratoriale per prevenire e contrastare l'odio online
Rosa Palermo
- 662 Tra ricerca e formazione: il dialogo Università – Scuola per sviluppare competenze didattiche strategiche e inclusive negli insegnanti dei vari ordini di scuola
Valentina Pennazio
- 669 Insegnare ad Insegnare
Tiziano Pera
- 679 Da Maker ad Hacker
Arcangelo Pignatone
- 690 Le prove di valutazione nella formazione iniziale degli insegnanti: la prospettiva del cambiamento concettuale
Paolo Sorzio, Paolo Edomi

XI.

Formazione degli insegnanti e Didattiche Disciplinari

- 698 Le didattiche disciplinari nella formazione degli insegnanti della Scuola italiana. Alcune considerazioni dal Tavolo di lavoro B2
Claudio Fazio, Lucio Fregonese
- 711 Il contributo del Piano Lauree Scientifiche per la formazione in servizio degli insegnanti della Scuola Secondaria
Claudio Fazio, Massimo Attanasio, Francesca Beolchini, Ugo Cosentino, Massimiliano D'Arienzo, Riccardo Fanti, Bianca Maria Lombardo, Mirko Maracci, Mattia Monga
- 717 La storia della fisica nella formazione degli insegnanti della scuola secondaria. Recenti iniziative e contributi della SISFA
Lucio Fregonese
- 722 Le narrazioni crossmediali e gli effetti nella Literacy infantile
Alessandro Barca
- 726 Muoversi verso l'insegnamento: spazi e tempi possibili tra Scuola e Università
Paola Bortoletto
- 731 I Musei. Una idea per la valorizzazione dei beni culturali delle scuole
Vittoria Bosna
- 735 Un contributo istituzionale allo sviluppo professionale degli insegnanti di fisica: il Master IDIFO
Marisa Michelini, Lorenzo Santi, Alberto Stefanel
- 742 Rapporto scuola-università oggi: il contributo dell'università alla mancata formazione dei docenti di scuola superiore
Ilaria De Angelis, Settimio Mobilio, Adriana Postiglione
- 746 Guida alla didattica esperienziale: un esempio di collaborazione tra scuola e università

Ilaria De Angelis, Settimio Mobilio, Adriana Postiglione

- 750 Nella "rete del rischio". Il ruolo dell'Educatore Mediale per il Benessere Digitale
Maria Luisa Iavarone, Luigi Aruta
- 755 Formazione alla didattica laboratoriale: le Olimpiadi Europee delle Scienze Sperimentali
Paolo Laveder, Paolo Centomo, Chiara Sirignano, Anna Maria Madaio, Margherita Venturi, Dennis Censi, Carmelita Cipollone
- 762 L'insegnante e il digitale
Laura Orian, Giulia Licini
- 766 Associazioni di insegnanti per la formazione dei docenti di lingue: un ponte tra mondo della ricerca accademica e mondo della pratica scolastica
Maria Cecilia Luise, Giulia Tardi, Attilio Galimberti
- 771 L'educazione letteraria come dispositivo multiprospettico nella formazione degli insegnanti
Marianna Marrucci
- 776 Buone pratiche di insegnamento universitario della matematica per un apprendimento di qualità
Antonella Montone, Maria Mellone
- 782 Un mare di corti. Progetto transdisciplinare di geografie immaginate
Lorena Rocca, Silvia Stocco
- 793 Formazione iniziale e in servizio dei docenti di Scienze: il contributo della DD-SCI
Margherita Venturi
- 797 Insegnare chimica con passione!
Laura Orian, Marina Gobbo, Giovanni Villani

TLC e leadership: per una modellistica di FD (*faculty development*) italiana a partire dalle Linee Guida Anvur sul riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria

Loredana Perla

*Direttrice del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Abstract: As is known among the investments from mission 4 of the National Recovery and Resilience Plan (PNRR), 3.4 is centered on Advanced university teaching and skills with the prospect of establishing «3 Teaching and Learning Centers to improve teaching skills (including digital skills) of teachers in universities and teachers in schools, in all disciplines including those traditionally less digitally oriented». The TLCs, some of which have already started up in more than one Italian university, should contribute to satisfying the needs for the development of the quality and innovation of teaching expressed by the various components of the university community, taking care of the connection with the departments and services of the University and the bodies of the teaching area. The essay outlines the tracking points of the ongoing path in relation to this objective which intercepts that enormous need for investment in 'human capital' necessary to avoid, among other things, the expected drop in university enrollments due to the demographic winter.

Keywords: faculty development, higher education leadership, TLC, leadership development, academic leadership.

1. TLC: ultimo tassello del Processo di Bologna

Una delle funzioni chiave che ha favorito l'integrazione dei diversi sistemi universitari a partire dal Processo di Bologna è stata svolta, come è noto, dai sistemi di assicurazione della qualità. Nel 2000 è stata istituita l'ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) e nel 2015 sono stati emanati gli *Standards and Guidelines for Quality Assurance* (ENQA 2015) grazie ai quali gli Atenei si sono visti riconosciuto un ruolo decisivo per realizzare pratiche di miglioramento della qualità della didattica universitaria, oggetto della ricerca pedagogica da almeno vent'anni prima che si arrivasse a sancirne l'importanza sul piano istituzionale (Uricchio, 2014; Galliani, 2011; Perla, Vinci, 2022; Felisatti, Serbati, 2022; Michelini, 2018; Corbo, Michelini, Uricchio, 2019; Lotti, Lampugnani, 2020).

L'avvio del sistema di AQ ha incoraggiato lo sviluppo di percorsi di Faculty Development (FD) (chiamati anche Academic Development, AD) con l'obiettivo di promuovere la qualità della didattica investendo sulla variabile dello sviluppo professionale dei docenti. Per inciso, questi programmi nascono fra gli anni '60 e '70 del secolo scorso con l'obiettivo di supportare i docenti nell'affrontare i bisogni di apprendimento di una popolazione studentesca ampliata nei numeri. Leibowitz che preferisce la dicitura AD (2014, p. 359, citato da Evans, 2023, p. 2) scrive che "l'AD riguarda la creazione di condizioni favorevoli all'insegnamento e all'apprendimento, nel senso più ampio" e, dunque, sposa pienamente le categorie formali di una teoria della didattica che ha come suo oggetto di studio esattamente la creazione delle condizioni migliori affinché uno studente apprenda (Laneve, 2003; Perla, 2010).

Al di là delle differenze puramente nominalistiche, tali percorsi radicano il loro *core* nella competenza d'uso di strategie didattiche centrate sul ruolo attivo degli studenti (*student-centred*) ma mirano anche all'ampliamento delle tradizionali funzioni attribuite al docente universitario, sino a ieri correlate, essenzialmente, a funzioni di ricerca. In questo percorso di trasformazione del ruolo docente universitario l'ultimo tassello è rappresentato dall'auspicata istituzionalizzazione dei TLC, *Teaching and Learning Centers*, già operativi in quelle università italiane che li avevano avviati, grazie all'autonomia, in modi sperimentali.



Oggi i TLC sono potenzialmente generalizzabili in virtù dell'investimento 3.4 Didattica e competenze universitarie avanzate 2021-2026; M4C1, (cfr. PNNR p. 186) che ci auguriamo abbia corso. La missione 4 prevede, nella componente C1, «Il potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università». E, fra i traguardi prefigurati in M4C1.3 viene individuato l'ampliamento delle competenze e il potenziamento delle infrastrutture universitarie perché «la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento dipende fortemente dalla riqualificazione e dall'innovazione degli ambienti di apprendimento». L'obiettivo a lungo termine di tale missione è, infatti, quello di rafforzare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza, potenziando lo *skills mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro, oggi debole in alcuni ambiti disciplinari (soprattutto umanistici). E uno dei cardini del *mismatch* è nella professionalizzazione pedagogica del docente, ovvero nella qualificazione di quella competenza al saper insegnare, né ovvia, né scontata, che, con linguaggio di settore, viene definita 'mediazione didattica', espediente epistemico per indicare 'una spiegazione rigorosa e sistematica dell'azione di insegnare' (Damiano, 2013, p. 25).

Come è noto l'ANVUR da tempo accompagna il processo di miglioramento della qualità della didattica universitaria. Esso ha fra i suoi compiti, infatti, quello di stabilire i criteri e le modalità di valutazione ai fini dell'Accreditamento iniziale e periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio (sistema Autovalutazione-Valutazione periodica-Accreditamento, AVA). Tali criteri e metodologie sono coerenti con gli standard e le linee guida europee (ESG) e tengono conto delle linee generali di indirizzo della programmazione triennale delle Università italiane. AVA supporta il processo di miglioramento della qualità della didattica attraverso l'adozione di una procedura trasparente di verifica esterna dei modelli di Assicurazione della Qualità (AQ) presenti nei vari Atenei¹. E l'oggetto di tale verifica, fondata sul principio della *peer review*, sono le procedure interne di progettazione, gestione, autovalutazione delle attività formative. Ciò che AVA nella sua versione più recente² ha ulteriormente implementato è il contributo che lo sviluppo della professionalità pedagogica docente può dare al miglioramento della qualità. E, in tale direzione, incentiva gli Atenei a investire sui processi di AD.

Per lavorare su tale obiettivo l'ANVUR ha insediato un gruppo di lavoro destinato a lavorare sul tema del "Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria", costituito con delibera n. 40 del 25/02/2021, coordinato da chi scrive e da Ettore Felisatti che ha prodotto un documento quadro di indirizzo sul tema della professionalizzazione didattica in ambito accademico, offrendo nel contempo Linee Guida per le progettazioni dei TLC italiani e stabilendo le coordinate di fondo della formazione della docenza universitaria³. Grazie alla diffusione delle Linee Guida auspichiamo di favorire il potenziamento delle azioni di *quality assurance* con un'attenzione specifica allo sviluppo di sistemi per la qualità professionale della docenza e alla messa in campo di strategie di formazione, sperimentazione, valutazione e riconoscimento, peraltro oggetto di valutazione di alcuni dei 24 punti di attenzione del nuovo sistema Ava3⁴. Nella prospettiva tracciata dalle Linee Guida, la qualità della docenza è il propulsore di una qualità organizzativa più ampia, ovvero di sistema: la qualità non è, infatti, responsabilità individuale del singolo, ma è dimensione strategica che contribuisce al miglioramento dell'intero sistema. E che, per questo, chiede di essere promossa, riconosciuta, valutata, valorizzata a partire da una nuova centralità da attribuire al docente. Le esperienze internazionali in

- 1 Il modello di assicurazione della qualità di cui si è dotata l'Italia aspira ad essere in linea con gli ESG; questi ultimi, come si è visto, sono strutturati su tre livelli: a) l'assicurazione interna della qualità ad opera degli atenei; b) l'assicurazione esterna della qualità realizzata dall'ANVUR e c) l'assicurazione della qualità dell'ANVUR, che dovrebbe essere certificata dall'ENQA. Dal punto di vista della struttura e dell'organizzazione della didattica nell'università italiana, l'introduzione di AVA ha rappresentato un'importante novità, dal momento che per la prima volta è stato formalizzato il potenziamento dell'autovalutazione, unito all'avvio di forme di controllo esterno chiare e trasparenti. AVA è nato, infatti, per sviluppare i processi di autovalutazione, producendo una riflessione da parte dei corsi di studio sugli obiettivi formativi dichiarati, sull'adeguatezza dei mezzi utilizzati per raggiungerli e su come migliorare la propria offerta formativa. L'obiettivo è di passare da un modello puramente autorizzativo (quello dei requisiti) ad uno valutativo, in grado di valorizzare la riflessione interna, seguita da una valutazione esterna che esamini la rispondenza fra obiettivi dichiarati, mezzi impiegati e risultati raggiunti, con un processo di feedback che porti a un miglioramento della qualità dell'offerta didattica e a un utilizzo efficiente delle risorse disponibili.
- 2 L'ANVUR, in risposta anche a un'esigenza rappresentata a livello Europeo da parte di ENQA "European Association for Quality Assurance in Higher Education" ed EQAR "European Quality Assurance Register", e in aderenza al DM 289/2021, *Linee generali d'indirizzo della programmazione triennale del sistema universitario per il triennio 2021-2023*, e al DM 1154/2021, *Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio*, ha promosso e istituito un gruppo di lavoro istituzionale al quale hanno partecipato rappresentanti di MUR, CUN, CRUI, CODAU, CNSU, CONVUI e CONPAQ per la definizione del nuovo Modello di accreditamento periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio universitari che è appunto AVA 3.
- 3 Con stimolo, orientamento e proposta di tematiche inerenti alla competenza e alla valutazione della didattica in ambito universitario. Cfr. E. Felisatti, L. Perla (2023), *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria*, Anvur.
- 4 Cfr. <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/>.

tale ambito evidenziano che un sistema di valutazione della qualità della didattica poggia, infatti, su tre pilastri: la valutazione degli esiti formativi degli studenti; l'autovalutazione/valutazione dei contesti che erogano la didattica; la valutazione/valorizzazione dei soggetti che concorrono all'erogazione dell'offerta formativa, ovvero i docenti. Nel seguente contributo intendo focalizzare l'attenzione su questi ultimi offrendo qualche elemento di riflessione al dibattito in corso relativo alla loro formazione pedagogica.

2. Un tema ancora embrionale in Italia, ma ormai affermato negli States

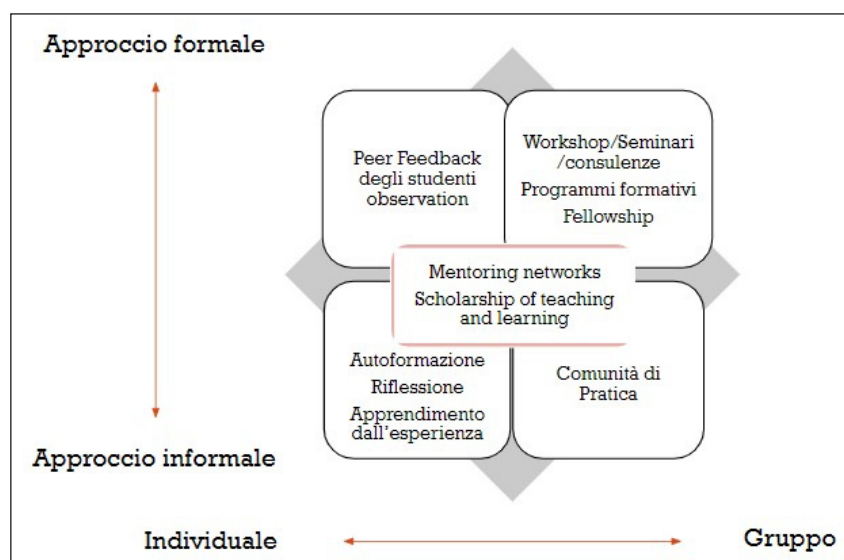
Al cuore degli obiettivi di implementazione dei TLC dovrà esserci il *design* di modellistiche di sviluppo professionale calibrate su ruoli specifici – e differenziati – della docenza accademica. Il tema è spinoso. Incredibilmente, nonostante decenni di ricerca sulla cognizione e l'apprendimento degli adulti, oggi in Italia c'è ancora bisogno di capire come i professionisti, in questo caso i docenti universitari, abbiano necessità di continuare ad apprendere, a cambiare, a rimotivarsi all'insegnamento nel corso della loro carriera. Funzioni nuove vengono loro richieste come se fossero parte di un patrimonio scontato nel loro bagaglio di esperienze ma qualsiasi esperto costruisce e assimila nuove informazioni solo se messo in condizione di apprenderle e metabolizzarle nel contesto della pratica esistente e i docenti universitari non fanno eccezione. Gli esperti, a differenza dei novizi, sono anche autonomi nel loro apprendimento. E dunque necessitano di modellistiche formative che non siano costruite sul presupposto di un 'deficit' da colmare, ma di un ingaggio progressivo in percorsi di apprendimento autoregolato e partecipato. Questo è il 'format', al di là dei contenuti specifici che possono essere differenti, di qualsiasi percorso didattico rivolto a docenti universitari. E uno sviluppo professionale significativo di questi ultimi non può che avvenire in situazione: in classe, in community professionali, in luoghi e tempi dedicati. Sono questi i criteri generali di costruzione di ambienti che possono concretamente supportare il docente universitario a costruire senso e identità personali e professionali e non possono essere 'separati' dalla pratica (Perla, 2010). Invece la maggior parte dei docenti universitari apprende ad insegnare in modi informali, modellizzando la propria pratica su quella di colleghi e mentori. L'ideazione di percorsi di AD dovrebbe rispettare questi bisogni e incidere anche nello sviluppo delle carriere laddove oggi, in Italia, l'impegno didattico e istituzionale di un docente universitario non viene assolutamente apprezzato. In Italia gran parte dell'impegno dell'attività accademica di un docente valutabile in sede di carriera è dedicata al contenuto di ciò che si insegna mentre nulla di ciò che attiene alla cura del 'metodo', ovvero ai modi in cui si trasmette quel contenuto – è reso oggetto di una qualche forma di valutazione o valorizzazione. L'impatto più diffuso di tale situazione nelle corporazioni accademiche è che la conoscenza dell'insegnamento e dei modi attraverso i quali gli studenti apprendono viene ritenuta dai ricercatori una pratica di trasferimento sostanzialmente cognitivo e 'discendente' implicitamente dall'attività di ricerca. Il FD mette in crisi tale pregiudizio e assume il 'saper insegnare' come una pratica continua da affiancare a quella di ricerca e da aggiornare esattamente così come avviene per la maturazione delle padronanze in qualsiasi altro campo professionale (medico, ingegneristico, fisico ecc). Competenze relazionali e atteggiamenti del docente giocano senz'altro un ruolo nel plasmare lo stile di insegnamento di un docente e la sua esperienza, l'esperienza vissuta, gioca un ruolo fondamentale. Un modello efficace di FD sa cogliere tali presupposti e incorpora esperienza e confronto comunitario delle proprie pratiche entro il modello di apprendimento professionale. Ann Webster-Wright, esperta di FD, definisce tale processo «apprendimento professionale autentico». La pratica autentica si riferisce all'esercizio ripetuto e all'applicazione effettiva di quanto si va apprendendo e all'accompagnamento di un tutor che funge da *scaffolder*. Lo sviluppo di competenze di FD prevede esercitazioni regolari sul posto di lavoro. Può prevedere la costituzione di più gruppi, una programmazione di lungo periodo, la costruzione di comunità o coorti di docenti, pratiche di supporto come il coaching e l'osservazione informale tra pari delle pratiche di insegnamento. Nei percorsi di FD si riconosce che l'apprendimento professionale è un vero e proprio lavoro: un processo, un impegno e un modo di pensare che richiede tempo e pensiero. Tutte le modellistiche formative di FD hanno matrici costruttiviste ed esperienziali, non prevedono il formato classico della lezione se non come momento introduttivo e breve a metodi di *active-learning*. Tali percorsi formativi sono basati su modelli andragogici emergenti in cui i docenti seguono uno schema ripetitivo di osservazione, critica, pratica e riflessione. Solitamente presentano le seguenti caratteristiche: sono programmati nel lungo periodo, utilizzano il mediatore laboratoriale e coinvolgono i partecipanti con esperienze ricche e trasversali; stabiliscono un'aspettativa di miglioramento di pratica per i partecipanti; supportano i docenti promuovendone senso critico e, dopo che la programmazione del percorso ha avuto la sua attuazione, effettuando *check* sugli impatti del corso; creano comunità di docenti che possono istruirsi e guidarsi a vicenda; sono organizzati sul posto di lavoro dove si trovano i docenti; promuovono rifles-

sività e pratiche metacognitive che consentono di approfondire l'autoconsapevolezza e la definizione degli obiettivi, precondizioni per una pratica migliore; sono significativi e rispondono alle esigenze personal-professionali di chi decide di frequentarli (di solito sono percorsi ai quali si accede per autocandidatura); richiedono centri di insegnamento e apprendimento al fine di fornire uno spazio di riferimento insieme a una programmazione ponderata e annuale di eventi; prevedono figure di sistema che fungono da leader e da facilitatori. Tali figure professionali possono costruire profonde esperienze di apprendimento professionale con e per i loro colleghi. Gli amministratori dei centri dovrebbero invece pianificare un'adeguata allocazione delle risorse e supportare il lavoro che i TLC sono chiamati a svolgere per creare e sostenere esperienze così intense. I direttori dei TLC, in particolare, dovrebbero essere sponsor attivi e informati sulle migliori pratiche nell'insegnamento. Negli Stati Uniti esistono esperienze consolidate delle quali si riporta qualche esempio a mero uso informativo:

- TLC dell'Università di Stanford per l'insegnamento clinico ai docenti di medicina. Questa formazione fornisce ai partecipanti le capacità di leadership in sette seminari di due ore ciascuno rivolti in parallelo allo svolgimento dei rispettivi insegnamenti;
- Berkeley Center for Teaching and Learning Transforming STEM Teaching Faculty Learning Program: eroga un programma di apprendimento professionale misto. Prevede una formazione per i facilitatori (*faculty developers*) che partecipano prima a una serie di workshop online sincroni e interattivi offerti ogni due settimane, oltre a discussioni riflessive. Le sessioni sincrone guidano i docenti attraverso il processo di ridefinizione del loro ruolo di facilitatori nei loro corsi universitari, mentre sviluppano una comprensione più profonda di come avviene l'apprendimento e di come supportare l'apprendimento. I membri partecipano alle osservazioni tra pari per fornire/ricevere feedback sul loro insegnamento;
- Faculty Learning Community (FLC) o reti di mentoring in cui i docenti si osservano in modo informale in classe e praticano insieme il loro insegnamento. Il TLC dell'Università della Georgia UGA *Fellows for Innovative Teaching FLC* propone un sistema di osservazioni in aula durante il semestre;
- La Duke University propone il rilascio di 'certificati di insegnamento universitario' per studenti laureati e prevede metodi quali l'osservazione tra pari e il feedback, impiegando «triangoli di insegnamento» in cui i facilitatori osservano altri facilitatori e sono, a loro volta, osservati;
- Alla California State University, Los Angeles, il nostro Center for Effective Teaching and Learning convoca ogni semestre una comunità di 25 docenti che osservano/criticano tramite i moduli online ACUE, alla fine si registrano in classe, fanno il debriefing e riflettono/agiscono continuamente sul processo con mentori tra pari. Lo staff del CETL continua a seguire i partecipanti attraverso riunioni della comunità e consultazioni informali.
- L'Academy of Inquiry-Based Learning (AIBL), una comunità di istruttori universitari di matematica, insegnanti di matematica e sostenitori dell'apprendimento basato sull'indagine (IBL), ampiamente definita. AIBL supporta gli istruttori interessati a insegnare corsi IBL.

Anche in Italia tutti gli Atenei dovrebbero dotarsi di TLC per lo sviluppo di competenze didattiche e di valutazione dei docenti universitari pianificando programmi di formazione che seguano modelli andragogici e partecipativi e in allineamento a una prospettiva di assicurazione della qualità e di formazione attraverso la ricerca (Perla, 2011). I TLC dovrebbero inoltre proporsi come Centri di servizio e di cambiamento delle culture organizzative, curando il raccordo con i PQA, i NdV, i Dipartimenti, le Direzioni delle offerte formative; dovrebbero essere supportati finanziariamente e ricevere un mandato pluriennale della Governance (a tal fine le Linee Guida emanate da Anvur sono di orientamento prezioso per lo sviluppo dei TLC); dovrebbero infine dotarsi di un organigramma costituito da direttori, faculty developers, tutor per la formazione a distanza, esperti di inclusione e di didattica ibrida, oltre che di personale amministrativo per la gestione delle risorse. Insomma, come è facile intuire, nessun programma di AD può essere impostato senza una struttura di TLC che ne garantisca progettazione, svolgimento, valutazione. La strada della qualità della didattica chiede risorse.

Riporto qui di seguito lo schema di Y. Steinert che, benché molto conosciuto, è meritevole di richiami perché ben rappresenta le molteplici aree sulle quali programmi di faculty development potrebbero essere sviluppati e le direzioni che vanno dall'adozione di approcci didattici informali a quelli più formali. Ogni Ateneo potrà costruire a sua misura. Purché si costruisca.



(Steinert, 2014, p. 12)

3. Alla ricerca di una 'via italiana' di AD: il *framework* in elaborazione e le figure *core* del TLC

Ed ora offro qualche stimolo su due punti che mi paiono centrali nella costruzione di una teorizzazione italiana di FD in questo momento in via di elaborazione. Limite gli argomenti per ragioni di spazio all'indicazione delle competenze di fondamento del profilo di nuovo docente sulle quali incardinare i percorsi di formazione e alle figure chiave da formare al più presto negli Atenei per far entrare a regime il funzionamento dei TLC.

In questo momento il sistema universitario italiano sembra inseguire il modello anglosassone che viene spesso indicato come riferimento per molte iniziative di riforma: introduzione di maggiore competitività tra istituzioni; relazioni più strette con i portatori d'interesse esterni ad esse; nuovi assetti, formali o informali, di governance; introduzione di procedure di valutazione. Siamo sicuri che non possa esistere una via italiana alla formazione pedagogica accademica che recuperi i mutamenti in atto e fronteggi i mutamento di ruolo e alcuni elementi di criticità avvertiti? Uno di questi è, per esempio, l'affermarsi di dinamiche di iper-istituzionalizzazione, che sembrano esautorare il profilo di docente della libertà di studiare e inventare a vantaggio di una burocratizzazione del ruolo, sempre meno percepito come attraente. Svolgere la funzione docente in una Università che voglia garantire non solo il diritto allo studio ma anche quello all'apprendimento – come accade nella maggior parte delle Università mondiali – implica l'acquisizione di competenze complesse, assai più articolate di quelle previste dal profilo del docente universitario di soli vent'anni fa (Perla, 2016; 2017; 2019). Tale profilo, come possono attestare per esperienza diretta gli stessi docenti, evolve e va rapidamente modificandosi, arricchendosi di competenze di *leadership*, *empowerment* e *digital innovation*: quelle ascrivibili al sintagma di *didattica avanzata*. Il TLC avrà in futuro, dunque, il compito non lieve di investire nella costruzione di modellistiche formative basate su tali 'competenze core', fondamentali dal punto di vista concettuale e pratico-metodologico. Ma perché assumere *leadership*, *empowerment* e *digital innovation* come i cardini di un possibile profilo di docenza universitaria oggi e, di converso, di modellistiche di *faculty*? Perché la strategia riformatrice che ha investito il sistema universitario negli ultimi vent'anni ha prodotto una radicale ristrutturazione del potere e delle discrezionalità degli attori sociali, a partire dai docenti. E con tale 'ristrutturazione' occorre fare i conti, nel bene e nel male.

Il potere e la discrezionalità dei docenti universitari sono il frutto di tre dimensioni: *feeling*, *thinking* e *acting* (Safran & Greenberg, 1988). Su queste si costruisce una speciale tipologia di leadership accademica che ha carattere estetico, decostruttivo, ermeneutico; una leadership profondamente innervata da elementi affettivi e sociali. Il docente universitario del nuovo millennio è leader non solo perché conosce la disciplina che insegna e sa insegnarla ma anche perché sa costruire narrazioni istituzionali positive e contribuisce alla valorizzazione di soggetti e contesti coi quali entra in rapporto. Le narrazioni 'messe in circolo' grazie alla leadership accademica hanno lo scopo, non marginale, di ristrutturare dal punto di vista discorsivo lo specifico contesto istituzionale che è l'Università del terzo millennio, profondamente diversa da quella humboldtiana ma ancora capace di svolgere un ruolo chiave nell'ecosistema della conoscenza e dell'industria culturale. Soprattutto in un tempo in cui molte agenzie informali – si pensi solo a quelle nascenti nella Rete – contendono al sistema universitario la sua

centralità culturale. In Italia siamo ancora agli albori di sviluppo di una ricerca didattica su questa tipologia di competenze, se il *faculty* è stato inserito nelle declaratorie delle discipline pedagogiche, mancano, salvo eccezioni, concettualizzazioni di matrice europea al riguardo. Tutto è da costruire. Gli unici studi degni di interesse, hanno come focus l'ascesa di un middle management al femminile in contesto di higher education, il che rappresenta, per certi aspetti, uno degli effetti associati alla trasformazione del profilo docente esplorato dal punto di vista del modo "femminile" di diventare leader nel mondo dell'accademia, contrapposto ad uno maschile.

Pierre Bourdieu in *Homo Academicus*, pubblicato del 1984, mise in scrittura il primo tentativo di riconoscere le specificità del profilo di docente accademico e di analizzare le trasformazioni che in Francia l'avevano travolto, a seguito dei movimenti studenteschi del 1968. Cinquant'anni dopo con *Femina Academica* (Spanò, 2020), si esplora per la prima volta il mondo delle donne leader nell'università provando a formulare delle relazioni interpretative in grado di connettere una concettualizzazione del genere ispirata al femminismo critico e una lettura foucaultiana sia delle politiche educative, che dei processi di formazione dei soggetti definiti dalle prime. E' un tentativo, non banale, di cominciare a esplorare, sia pure nel contesto dei gender study, cosa è un leader accademico e quali sono le competenze ad esso riferibili. E se è il caso di pensare a modelli di faculty derivanti da tale costrutto.

Quello della *leadership* è un tema frequentato nell'ambito degli studi sulle risorse umane (in riferimento allo sviluppo del capitale sociale) ma pochissimo indagato in relazione al professionismo accademico, alla sua valutazione e ai modelli di formazione ad esso destinati. Si tratta invece di un oggetto culturale di eccezionale rilevanza in questo momento storico nel contesto universitario (Wang, 2022). Framework classici dai quali partire per elaborare una via italiana al *faculty* che abbia come obiettivo lo sviluppo di una leadership accademica sono quelli avanzati da Maxwell (1999) e Goleman (20013), Kouzes e Posner's (2007) e, più recentemente da Ruben et alii (2021), Johnson Neisler (2023) e Wang (2023).

Tali autori, al di là delle modellistiche ideate, identificano generalmente capacità 'ad ampio raggio' indispensabili per capire cosa si intenda per leadership accademica: esercitare una influenza positiva; individuare e 'settare' le giuste priorità; integrità di formazione; creazione di un cambiamento positivo; *problem-solving*; manifestare la giusta attitudine positiva; promuovere le persone; tracciare visioni; praticare una disciplina del sé; promuovere gli staff. Donathen e Hines (1998) identificano altre competenze critiche nella costruzione della leadership accademica: comunicazione; decision-making; conoscenza dei sistemi; deontologia professionale; promozione del lavoro in team; supervisione; pianificazione; didattica e *counseling*; creatività e innovazione. Kouzes e Posner (2007), hanno infine identificato cinque pratiche di leadership esemplare: saper tracciare una via; ispirare una visione condivisa; cambiare i processi; abilitare altri all'azione; incoraggiare. Quest'ultimo modello può essere usato come 'tool' per valutare punti di forza e di debolezza della propria azione di leader tracciare un action-plan di formazione; valutare le performance di leadership (Kouzes e Posner, 2019).

Per quanto riguarda invece le figure che dovrebbero comporre l'organigramma del TLC oltre al Direttore e ai rappresentanti amministrativi e degli studenti, un ruolo centrale di cerniera è svolto dai faculty developers rispetto ai quali l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro si è resa apripista in Italia con dei corsi dedicati avviati da tre anni.

Il *faculty developer* (Gibbs, 2008; Gosling, Bolden, & Petrov, 2008; Hicks, Smigiel, Wilson, & Luzeckyj, 2010; Roxå & Mårtensson, 2008) è un docente universitario che sceglie di assumere il ruolo di promoter della community dipartimentale assegnatagli. La specificità del suo 'ruolo cerniera' ne fa una figura di mediazione didattica perfetta poiché 'agisce' fra il 'corpo docente' e i coordinamenti gestionali dei corsi di studio e anche per questa ragione, nella messa a punto degli organigrammi organizzativi del *Faculty* di una Università, tali figure compongono il *middle management* per lo sviluppo professionale e ad esse vengono assegnati ruoli chiave di facilitazione e accompagnamento di gruppi. L'inclinazione ad avere lo sguardo *student-centered* ne fa naturali agenti facilitatori nello sviluppo professionale della docenza di un Ateneo (McGrath, 2020). Essendo un mediatore dell'apprendimento di un adulto, il *faculty developer* riceve una formazione incardinata nelle teorie dell'*adult learning* (Federighi, 2018) per le quali valgono tutti i principi del primo modello andragogico messo a punto da Knowles (1989). Quest'ultimo, come è noto, seppe operare le necessarie distinzioni rispetto ai classici modelli pedagogici di lavoro formativo con gli adulti: gli adulti hanno bisogno di conoscere motivi e ragioni del loro apprendimento (consapevolezza del 'bisogno di sapere'); gli adulti chiedono il pieno riconoscimento della propria capacità di autodeterminazione (nel ruolo di docenti universitari essi chiedono in particolare al formatore l'assunzione di una postura relazionale paritetica: di qui l'utilità di un loro pieno coinvolgimento attraverso metodiche di *active learning* (Perla, 2020). La mediazione didattica agita da parte di un *faculty developer* è descrivibile nei termini di un'interazione nella quale egli sa selezionare e inquadrare – nella relazione paritetica instaurata col collega 'in formazione' – esperienze autentiche tratte dal contesto della didattica disci-

plinare cui il collega formando ascrive la sua specializzazione. In tale processo il *faculty developer* organizza gli stimoli, fa affiorare gradualmente rappresentazioni e problemi e guida i colleghi nell'analisi dell'esperienza, incoraggiandone la riflessione in modo da alimentare il senso di autoefficacia. Infine non va trascurato l'elemento 'motivazionale': i 'motivatori' più importanti nella formazione del docente universitario sono di tipo intrinseco. Epperò il *faculty developer* è impegnato anche a immaginare premialità che incentivino la ricerca sulla/e didattica/didattiche disciplinari. Come si intuisce si tratta di un ruolo complesso, per il quale è necessario delineare una formazione accreditata. In Uniba si è avviato un processo istituzionale in tal senso, e il primo passo è consistito nella nomina di 14 *faculty developers*. La procedura, esposta e poi approvata a seguito di un audit nel Presidio di Qualità dell'Ateneo, è stata poi 'autorizzata' dallo stesso Presidio di Qualità che ha invitato (con lettera dedicata) tutti i Direttori dei dipartimenti a far partire una call interna per la nomina di un *faculty developer*. Le candidature hanno conservato l'aspetto di 'spontaneità' e non di designazione 'dall'alto' perché solo la dimensione motivazionale intrinseca garantisce un livello adeguato di investimento dal parte del candidato-*faculty developer* a impegnarsi in un percorso di apprendimento mirato all'acquisizione di specifiche abilità (Roxå, & Mårtensson, 2017).

Di solito il *faculty developer* è un docente particolarmente vocato alla sperimentazione didattica; ama coinvolgere gli studenti in setting partecipativi; segue percorsi di aggiornamento delle tecniche di comunicazione; è 'soggetto' di studi specifici in particolare nell'ambito sanitario laddove il *faculty developer* assume ruoli di leadership e di formazione della futura generazione di dottori o infermieri. L'impegno che esso ha nei confronti della comunità di apprendimento è tangibile, il che rende tale figura di particolare interesse negli studi sulla costruzione dell'identità professionale della docenza universitaria (Montemayor et alii, 2020) che, come è possibile evincere dalla fig. 2, si articola in molteplici dimensioni ciascuna per ciascuna delle quali vanno progettate attività di formazione per il *faculty developer*.

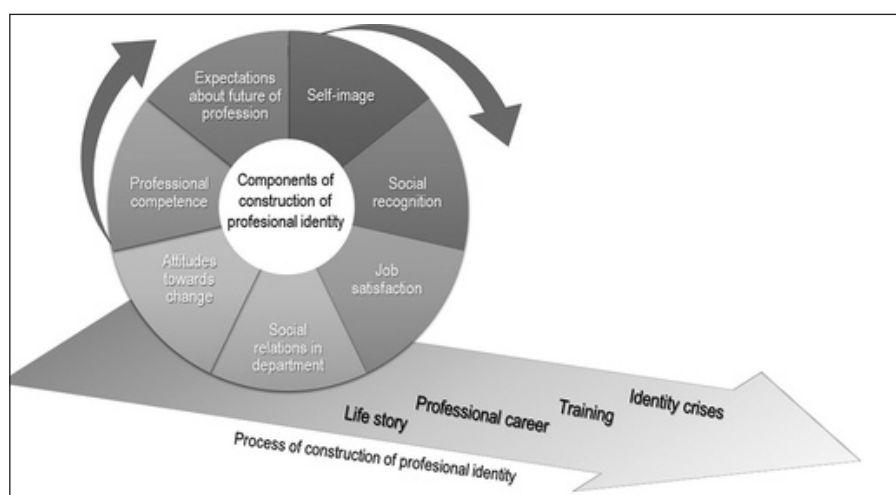


FIG. 2 – Dimensioni dell'identità professionale di un *faculty developer* in ambito medico (Cavazos Montemayor et alii, 2020)

L'aspirante *faculty developer* avanza la sua candidatura al ruolo perché solitamente già portatore di una particolare sensibilità verso lo studente e i suoi bisogni. Nel suo percorso di apprendimento per diventare un *faculty developer* deve maturare abilità interpersonali e la comprensione del nesso fra cambiamento personale, professionale e istituzionale. La qualità della docenza è, infatti, sempre l'esito di uno strettissimo intreccio fra tali tre dimensioni ed è la messa a regime del circuito virtuoso fra tali tre dimensioni ad assicurare il cambiamento della didattica. Quando scrivo di 'cambiamenti' nell'ambito della didattica universitaria faccio ovviamente riferimento a un distinguo accreditato dalla letteratura specifica: ovvero alle cosiddette modifiche di primo e secondo 'ordine' (Kezar, 2001a, 2001b, 2003; Van de Ven & Poole, 1995). Il cambiamento di primo ordine nei modi di insegnare generalmente non è percepito dai docenti come invasivo. Esso comporta piccoli aggiustamenti delle pratiche didattiche in uso, delle strategie adottate da tempo da parte di un gruppo o di un'organizzazione. Lo sforzo di implementazione di nuove tecniche e strategie promosso dal lavoro del *faculty developer* solitamente non produce resistenza nel corpo docente. Il cambiamento di secondo ordine è, invece, più trasformativo, 'tocca' l'identità personale del docente universitario, coinvolge persone a più livelli (ricercatori, associati, ordinari) e in più ruoli. Richiede un ripensamento profondo delle pratiche didattiche, evoca la necessità di confronti anche non piacevoli con le pratiche altrui, può arrivare a mettere in discussione il *modus operandi*

dei singoli. Faccio un esempio. Si pensi alla competenza del ‘saper progettare’. Essa implica un lavoro di analisi delle task cui vanno correlate specifiche attività perché ‘saper progettare’ è una delle competenze più qualificanti e sofisticate dell’agire didattico di un docente universitario. Può accadere che il docente universitario, posto di fronte a un percorso il cui traguardo di uscita è in tale competenza, possa reagire con una duplice condotta: o di resistenza (frutto della caparbia convinzione che ‘chi sa, sa anche insegnare’), oppure di preoccupazione per un cambiamento. Evans e Chauvin hanno studiato questo secondo tipo di reazioni e messo a punto un modello di analisi: CBAM (Concern-Based Adoption Model, Evans, Chauvin, 1993). Tale modello risulta interessante perché la realtà degli impatti delle azioni di FD in Italia ci restituisce un panorama a macchia di leopardo: ci sono sedi ben disposte ad accogliere processi di *faculty*, altre meno (Lotti, Lampugnani, 2020). Una delle ragioni per le quali le sedi sviluppano resistenza a comprendere l’utilità dell’investimento in qualità della didattica rinviene anche dagli approcci formativi one-shot che non riescono a decostruire il sistema di convinzioni del corpo docente. Comprendere i fattori che frenano l’accoglienza dell’innovazione (ovvero il sistema delle preoccupazioni, come lo definiscono Evans e Chauvin), potrebbe aumentare la probabilità di ottenere risultati positivi a lungo termine, incorporando gli sforzi di cambiamento progressivamente nelle pratiche didattiche quotidiane. Il modello concettuale *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) individua sette fasi di sviluppo in cui viene implementata l’innovazione nella pratica didattica docente. Nelle prime fasi le preoccupazioni sono legate al sé, in particolare alla necessità di acquisire informazioni sull’innovazione e alla comprensione di come queste possano influire su di sé, al compito e al modo in cui si percepisce il carico di lavoro. Man mano che l’innovazione viene acquisita attraverso le azioni di formazione e messa in pratica, l’intensità delle preoccupazioni legate al sé e al compito vanno scemando e aumenta invece in relazione all’impatto che l’innovazione può avere sull’apprendimento degli studenti, alla collaborazione, ovvero la messa in condivisione della propria esperienza con quella di altri colleghi e alla ri-focalizzazione del processo di innovazione (Evans, Chauvin, 1993). Tale modello costituisce un’ottima base di partenza non solo per comprendere i bisogni formativi del docente universitario ma anche per articolare un disegno di curriculum formativo di secondo livello da destinare ai *faculty developers*.

Dimensioni	Le fasi della preoccupazione	Espressioni di preoccupazione
IMPATTO	<i>Preoccupazione sull'impatto</i>	Fase 6 Refocusing (<i>Ho alcune idee su una soluzione che potrebbe funzionare anche meglio</i>)
		Fase 5 Collaborazione (<i>Mi preoccupa mettere in relazione quello che faccio con quello che fanno gli altri formatori</i>)
		Fase 4 Conseguenze (<i>Come influisce il mio modo di operare sugli studenti?</i>)
COMPITO	<i>Preoccupazione sul compito</i>	Fase 3 Management (<i>Sembra che stia impiegando tutto il mio tempo a preparare il materiale</i>)
SE'	<i>Preoccupazione sul sé</i>	Fase 2 Personale (<i>Che effetto avrà su di me il suo utilizzo?</i>)
		Fase 1 Informazione (<i>Mi piacerebbe saperne di più</i>)
		Fase 0 Consapevolezza (<i>Non mi preoccupa l'innovazione</i>)

Tab. 1 – Fasi del *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM). Evans, Chauvin, 1993, p. 169

Promuovere profili e competenze del *faculty developer*: verso un modello di formazione dei *faculty developers* del TLC Uniba

Dawson, Britnell, Hitchcock (2010) indicano tre profili distinti del *faculty developer* in relazione ai ruoli svolti da questi ultimi all’interno dell’istituzione universitaria: *entry-level*, *senior-level* e direttore del *Faculty Development*. Ne hanno tratto una matrice interessante che compendia tratti e caratteristiche, skills, abilità di leadership, conoscenze e competenze da prevedere come traguardi di uscita di ipotetici percorsi formativi di secondo livello, come da tab. 2.

	Livello base	Livello senior	Livello apicale
Tratti e caratteristiche	Team player Passione per la didattica Autocoscienza Collaboratività Aperto all'innovazione Creatività Pazienza Tenacia	Passione per il lavoro organizzativo della didattica Creatività Iniziativa Lifelong learner Aperto alle critiche Persistenza Adattività	Visione Capacità di ispirare Curiosità intellettuale Capacità di valorizzazione Management organizzativo
Skills	Pratica riflessiva Capacità di apprendimento Abilità di insegnamento Divulgazione e marketing Facilitatore dei laboratori Amministrazione Abilità di ricerca Ascolto efficace	Abilità interpersonali: risoluzione dei conflitti, negoziazione, mediazione, diplomazia, fiducia, ascolto, empatia Leadership educativa Self-reflective Tutor/coach alla pari Modello	Equilibrio di più ruoli: leader, studioso, manager Gestione del tempo Pianificazione strategica e definizione delle priorità Gestione e valutazione del progetto Delega Gestione finanziaria
Conoscenze	Teoria dello sviluppo del curriculum Insegnare e apprendere Teoria dell'apprendimento degli adulti Dinamiche di gruppo Apprendimento basato sui risultati Filosofia dell'educazione Framework della cultura organizzativa	Educazione formale in pedagogia Comportamento organizzativo Literacies-infromation, media, tecnologia	Istruzione superiore Risorse umane Conoscenza teorica
Abilità di leadership	Facilitazione Allenatore/mentore Gestione Servizio Ispirare		
Competenze	Comunicare efficacemente Progettazione e realizzazione Facilitare il cambiamento e lo sviluppo Gestione di progetto Team building Consulente efficace Selezione di strategie di insegnamento e apprendimento appropriate	Educatore: progettazione del corso, strategie didattiche, strategie di sviluppo del programma, strategie di valutazione	Facilitatore Advocacy e agente di gestione del cambiamento Gestione delle relazioni Insegnamento Sviluppatore di politiche Community building Mentore; interno ed esterno all'istituzione Ricerca SoTL Coach di facoltà Mediatore e negoziatore

Tab. 2 Profili differenziati del *faculty developer* (adatt. Dawson, Britnell, Hitchcock, 2010, pp. 12-13)

La 'profilazione' delle competenze di tre *faculty developers* permette di 'immaginare' una declinazione della loro azione di qualificazione della didattica centrando tre diversi target-group di soggetti:

- neoassunti, nei quali sviluppare competenze fondative l'agire didattico (progettazione, valutazione e documentazione dei processi formativi);
- docenti con esperienza, da coinvolgere attraverso il co-teaching (Cordie, Brecke, Lin, Wooten, 2020) e il dispositivo formativo Didasco (Perla, 2019);
- docenti con esperienza con esigenze di 'manutenzione' del proprio sviluppo professionale.

Il modello curricolare di Uniba si presenta a 'cascata' (Perla, Vinci, Scarinci 2021a, 2021b) e prevede cinque moduli, come da Tab. 3.

Attività/Modulo	Obiettivi
Mod. 1 - Il profilo professionale del docente universitario • Professione docente • Framework competenze • Organizzazione Teaching Learning Center • Figure di supporto alla docenza universitaria • SOTL - le competenze del docente universitario • <i>Best practices</i>	• Comprendere le competenze del docente universitario • Comprendere l'organizzazione e il funzionamento dei Teaching Learning Center • Diventare consapevoli del rapporto virtuoso fra ricerca e didattica e adottare la ricerca nell'insegnamento
Mod. 2 - Progettare l'intervento didattico • Syllabus, scheda SUA, profilo in uscita dello studente • La progettazione del Syllabus • <i>Best practices</i>	• Comprendere e saper utilizzare il syllabus come strumento per la didattica • Saper progettare un syllabus efficace
Mod. 3 - Learning e teaching per la mediazione didattica • Mediazione didattica • Service Learning • Apprendimento e insegnamento: ambienti e dinamiche <i>student centered</i> • <i>Best practice</i>	• Favorire lo sviluppo di conoscenze e competenze con un servizio solidale alla comunità • Saper utilizzare approcci e modelli <i>student centered</i> per l'apprendimento
Mod. 4 - Tecnologie e innovazione didattica • Didattica a distanza e blended • Progettare ambienti di apprendimento • <i>Best practices</i>	• Conoscere e saper scegliere metodologie adeguate all'apprendimento • Innovare la didattica sapendo progettare e utilizzare gli strumenti digitali • Saper progettare ambienti di apprendimento digitali
Mod. 5 - La valutazione nell'apprendimento • Nuovi approcci alla valutazione • Valutazione sommativa e formativa • Valutazione delle competenze • <i>Best practices</i>	• Saper adottare in forma consapevole approcci di <i>assessment for/of learning</i> • Saper predisporre e utilizzare una rubrica di valutazione delle competenze
Mod. 6 - Lavoro di comunità • Educazione dell'adulto • Costruire comunità di pratica • Lavorare in team e nelle comunità professionali • <i>Best practices</i>	• Acquisire competenze per l'azione professionale in contesto sociale

Tab. 3 Percorso Uniba_TLC per *faculty developers*

Le metodologie di formazione sono immersive e prevedono l'utilizzo dei cosiddetti 'artefatti' - strumenti materiali e simbolici per la mediazione dell'apprendimento professionale – che Orland-Barak e Maskit (2017) hanno classificato in tre macro-categorie: 1) comunicativi: storie, immagini, casi, video, simulazioni, portfolio, lesson-studies, ricerca-azione; 2) funzionali alla generazione di pratiche, ad esempio lo storytelling o il video-recording, l'analisi della pratica, l'osservazione o la documentazione dell'esperienza o, ancora, i dispositivi di comunicazione mediatizzati (tecnologie educative); 3) che favoriscono la relazione. Gli artefatti 'facilitano' l'emersione del sapere generato dall'esperienza. E questo accade perché la mente umana, all'atto dell'apprendimento, ha bisogno di costruire oggetti e dispositivi che rappresentino la realtà e che aiutino a 'esternalizzare' quella rappresentazione in un prodotto concreto, in una 'codifica'. Sono utilizzati, anche grazie a specifici adattamenti della piattaforma moodle, strumenti di rielaborazione riflessiva dell'esperienza per sostenere la riflessione critica sulla pratica ed evidenziare gli aspetti più impattanti, utili e trasferibili nella didattica e nell'organizzazione, a livello di Ateneo. L'utilizzo di strumenti riflessivi e di autovalutazione per promuovere lo sviluppo professionale dei docenti a livello accademico è stato già sperimentato: richiamiamo, ad esempio, l'esperienza dell'Università di Helsinki con il progetto "HowU Teach" (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012; Parpala, Postareff 2021), incentrato sulle dimensioni che sostanziano la competenza pedagogica dei docenti e, in particolare, sugli approcci all'insegnamento (centrato sull'apprendimento, centrato sul contenuto, insegnamento non riflessivo, insegnamento organizzato); sulle esperienze dell'ambiente di lavoro (interesse e rilevanza, sostegno da parte dei colleghi, autonomia, integrazione tra insegnamento e ricerca); benessere (stress – generale e legato all'insegnamento – burnout, autoefficacia, ansia, recupero dallo stress legato al lavoro, auto-compassione). Il modello curricolare per la formazione dei *faculty developers* all'interno del TLC Uniba prevede anche azioni di monitoraggio dei corsi e di valutazione dell'impatto; azioni di documentazione, come la redazione di un report annuale sulla formazione da restituire alle comunità dipartimentali; azioni di comunicazione, come brevi spot video e podcast da pubblicizzare sul sito dell'Università. Più specificamente, fra le azioni di valutazione, è stato strutturato un protocollo quali-quantitativo per valutare l'impatto delle azioni di formazione alla didattica che, oltre ad azioni di *customer satisfaction*, indagherà gli apprendimenti effet-

tivamente conseguiti, le possibili ricadute sulla pratica didattica e il punto di vista dei soggetti partecipanti alla formazione, a partire dall'esplicitazione delle proprie motivazioni, aspettative, conoscenze pregresse, bisogni formativi. I *faculty developers* offrono utili feedback sulla qualità dei percorsi e metodi proposti e, in tal senso, diventano 'valutatori' imprescindibili dell'efficacia degli stessi percorsi. Il tentativo in atto è quello di implementare un approccio di ricerca-formazione partecipato, bottom-up e multilivello per innovare la didattica universitaria secondo una 'via italiana' di formalizzazione che ancora non c'è (Steinert et al., 2006; Postareff, et al., 2007, 2008; Stes et al., 2010; Trigwell et al., 2012).

Bibliografia

- ANVUR (2017). *Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari. Linee guida. Versione del 10/08/2017*. Testo disponibile all'indirizzo web: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2017/08/LG_AVA_10-8-17.pdf.
- ANVUR (2023). *Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari. Linee guida per l'autovalutazione e la valutazione del sistema di assicurazione della qualità negli atenei. Versione approvata con Delibera del Consiglio Direttivo n. 3 del 12/01/2023*. Testo disponibile all'indirizzo web: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3-LG-Autovalutazione_Valutazione_sito.pdf.
- Beach, Andrea, L., Mary Deane, Sorcinelli, Ann, E. Austin, & Jaclyn K. Rivard (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Print.
- Bertagna, G. (1999). L'università tra istruzione e formazione professionale superiore. In AA.VV., *L'Università tra cultura e nuove professioni educative* pp. 123-132. Brescia: La Scuola.
- Bertin, G. M. (1985). L'idea di Università e tendenze riformatrici. In G.M. Bertin, R. Laporta, C. Pontecorvo, *Università in transizione*. Napoli: Liguori.
- Blair, A., Evans, D., Hughes, C., & Tight, M. (2023). *International perspectives on leadership in higher education*. Esmerald publishing, UK.
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2008) *Developing Collective Leadership in Higher Education: Final Report for the Leadership Foundation for Higher Education*. London: LFHE.
- Brent, D. Ruben et alii (2021). *A Guide for Leaders in Higher Education, concepts, Competencies and tools*. Routledge, NY.
- Corbo F., Michellini M., & Uricchio A.F. (2019). *Innovazione didattica universitaria e strategie degli Atenei italiani*. University Press Uniba.
- Cordie L.A., Lin X., Brecke T., & Wooten C. M. (2020). Co-Teaching in Higher Education: Mentoring as Faculty Development. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32, 1, 149-158.
- Cormac, McGrath (2020). Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency. *International Journal for Academic Development*, 25, 2, 94-106, DOI: 10.1080/1360144X.2019.1665524
- Dawson, D., Britnell, J., & Hitchcock, A. (2010). Developing Competency Models of Faculty Developers: Using World Café to Foster Dialogue. *To Improve the Academy*, 28, 3-24.
- DeZure, D. et al. (2012). Building International Faculty-Development Collaborations: The Evolving Role of American Teaching Centers. *The Magazine of Higher Learning*, 44(3), 24-33.
- Del Gobbo, G. (2021). Cultura della Qualità e Faculty Development: Sinergie da sviluppare. In *Excellence and Innovation in Learning and Teaching Researches and Practices*, 6, 5-24.
- Donathen, E.A., & Hines, C.A. (1998). Growing our own future leaders: A case study in Texas leadership training. *Leadership Journal: Women in Leadership Sharing the Vision*, 2 (2), 93-106.
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance*. Testo disponibile all'indirizzo web: www.enqa.eu/index.php/home/ESG/ (15/12/2017).
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2021). ENQA AISBL. Brussels.
- Evans, L. (2023). *What is academic development? Contributing a frontier-extending conceptual analysis to the field's epistemic development*. Oxford Review of Education, DOI: 10.1080/03054985.2023.2236932
- Evans, L., & Chauvin, S. (1993). Faculty Developers as Change Facilitators: The Concerns-Based Adoption Model. *To Improve the Academy*, 278.
- Federighi, P. (2018). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press.
- Federighi, P., Ranieri, M., & Bandini G. (2019). *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*. Milano: Franco Angeli.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2018). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Galliani, L. (ed.). (2011). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach

- to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100. <https://doi.org/10.1177/146978740404046>.
- Gibbs, G. (2008). *Conceptions of teaching excellence underlying teaching award schemes*. York: The Higher Education Academy.
- Harrison, J. (2002). The quality of university teaching: Faculty performance and accountability. A literature review. *Canadian Society for the Study of Higher Education Professional File*, 21, 3-20.
- Haras, C., Taylor, S.C., Sorcinelli Deane, M., & von Hoene, L. (2017). *Institutional commitment to teaching excellence: assessing the impacts and outcomes of Faculty Development*. ACE American Council on Education.
- Harden, R.M., & Lilley, P. (2018). *The eight roles of the medical teacher*. Elsevier Limited.
- Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G., & Luzeckyj, A. (2010). *Preparing academics to teach in higher education: final report*. Australian Learning and Teaching Council, Sydney, NSW.
- Johnson Neisler, O. (2023). *The Palgrave Handbook of Academic Professional Development Centers*. Pagrave Macmillan. Lecce: Pensa Multimedia.
- Kezar, A. (2001a). Organizational models and facilitators of change: Providing a framework for student and academic affairs collaboration. *New Directions for Higher Education*, 2001(116), 63-74.
- Kezar, A. (2001b). Understanding and facilitating change in *Higher Education in the 21st century*, Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Washington, DC: ERIC Digest.
- Kezar, A. (2003). Enhancing innovative partnerships: Creating a change model for academic and student affairs collaboration. *Innovative Higher Education*, 28(2), 137-156.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2007). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations* (6th ed). Wiley.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2019). *Leadership in higher education: Practices that make a difference*. Berrett-Koehler.
- Laneve, C. (2003). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Leibowitz, B. (2014). Reflections on academic development: What is in a name? *International Journal for Academic Development*, 19(4), 357-360. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2014.969978>
- Lotti, A., & Lampugnani, P.A. (eds.) (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: GUP Genova University Press.
- McGrath, C. (2019). Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 94-106.
- Michellini, M. (ed.) (2018). *Riflessioni sull'Innovazione Didattica Universitaria*. Udine: Forum.
- Montemayor, R.N.C., Elizondo-Leal, J.A., Ramírez Flores, Y.A., Cepeda, X.C. & Lopez, M. (2020). *Understanding the dimensions of a strong-professional identity: a study of faculty developers in medical education*. Medical Education Online, 25, 1, DOI: 10.1080/10872981.2020.1808369
- Orland-Barak, L., & Maskit, D. (2017). *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. Cham: Springer.
- Pandey, S.R., & Sharma, M.R. (2022). Mentoring and Professional Development: A Gateway to Professionalism. *Journal of Social Work and Science Education*, 3(2).
- Parpala, A., & Postareff, L. (2021). Supporting high-quality teaching in higher education through the HowUTeach self-reflection tool. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23 (4), 61-67.
- Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, 18(3), 313-328.
- Perla, L. (2004). *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.
- Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. In M. Michellini (Ed.), *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria* (pp. 79-88). Udine: Forum.
- Perla, L., & Vinci, V. (2018a). Dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari all'organizzazione del Teaching Learning Laboratory: la ricerca PRODID presso l'Università di Bari. *Education Sciences & Society*, 2, 120-140.
- Perla, L., & Vinci, V. (2018b). TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(32), 68-88.
- Perla, L. (2019a). Impegno dell'insegnante e sviluppo professionale: il nesso epistemologico del Didasco Project. In *Nuova Secondaria Ricerca*, 112-115.
- Perla, L. (2019b). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.
- Perla, L., Agrati, L., & Vinci, V. (2019). The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses. In Burgos D. et al. (Eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*. HEL-MeTO 2019. Communications in Computer and Information Science, vol 1091. Springer, Cham, 3-17.
- Perla, L. (2020a). Didattica e pratiche dell'active learning. In Crescenza G., Volpicella A., *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente* (pp. 264-274). Roma: Edizioni Conoscenza.

- Perla, L. (2020b). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. In *Scuola Democratica*, pp. 561-572.
- Perla, L., & Vinci, V. (2020). Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento. In A., Lotti, P.A., Lampugnani, *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 111-131). Genova: GUP.
- Perla, L., Vinci, V., & Scarinci, A. (2021a). Faculty Development Design: A Curricular Training Model for Academic Professional Development. In Associazione "Per Scuola Democratica (Ed.), *Pandemic and Post- Pandemic Space and Time. Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal*, Scuola Democratica REINVENTING EDUCATION (pp. 544-557). Volume III.
- 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. (2021b). 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., & Scarinci, A. (2021a). Faculty Development Design: A Curricular Training Model for Academic Professional Development. In Associazione "Per Scuola Democratica (Ed.), *Pandemic and Post- Pandemic Space and Time*. Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica, Reinventing Education, pp. 544-557, Volume III.
- Perla, L., Vinci, V., & Scarinci, A. (2021b). Hybrid mediation and Digital Scholarship in Higher Education. In G. Ubachs, S. Meuleman, A. Antonaci (Eds.), *Higher Education in the new normal: the role of online, blended and distance learning* (pp. 58-70). Maastricht, The Netherlands: European Association of Distance Teaching Universities (EADTU).
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109-120.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56, 29-43.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2017). Agency and structure in academic development practices: Are we liberating academic teachers or are we part of a machinery suppressing them? *International Journal for Academic Development*, 22(2), 95-105.
- Saroyan, A., & Amundsen, C. (2004). *Rethinking higher education: From a course design workshop to a faculty development framework*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Saryon, A., & Frenay, M. (Eds.) (2010). *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Safran, J. & Greenberg, L. (1988). Feeling, Thinking, and Acting: A Cognitive Framework for Psychotherapy Integration. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 2(2):109-131 DOI:10.1891/0889-8391.2.2.109
- 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.
- Sorcinelli, M.D. (2007). *Faculty Development: The Challenge Going Forward*, Peer Review, Fall 2007, 9, 4.
- Sorcinelli, M.D. (2020). Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development. In A. Lotti, P.A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 19-25). Genova: GUP.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., & Gelula, M. et al. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526.
- Steinert, Y. (2010). *Faculty development: from workshops to communities of practice*. *Medical Teacher*, 32: 425-428
- Steinert, Y. (ed.) (2014). *Faculty Development in the Health Professions. A focus on research and practice*. Springer Science, Dordrecht.
- Steinert, Y. (Ed.). (2014). *Faculty development in the health professions: a focus on research and practice* (Vol. 11). Springer Science & Business Media.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5 (1), 25-49.
- Torgny Roxå & Katarina Mårtensson (2017). Agency and structure in academic development practices: are we liberating academic teachers or are we part of a machinery suppressing them? *International Journal for Academic Development*, 22:2, 95-105, DOI: 10.1080/1360144X.2016.1218883
- Trigwell, K., Rodriguez, K. C., Han, F. (2012). Assessing the Impact of a University Teaching Development Programme. *Assessment & Evaluation. Higher Education*, 37(4), 499-511.
- Uricchio, A.F. (2014). *Knowledge and Learning in the age of Globalization: what role does the University play?* *Human*

- Capital without Borders: Management and Learning for Quality of Life*. Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference 2014, ToKnowPress.
- Van de Ven, A. H., & Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20(3), 510-540.
- 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.
- Wang, V. (2022). *Educational Leadership and Research Methodology*. Igi Global, Hershey, PA, Usa.