

Faculty Development

*Lo statuto epistemologico
alla luce delle evidenze scientifiche*

A cura di Antonella Lotti e Anna Serbati

Prefazione di Ettore Felisatti



Direzione/Editors

Ettore Felisatti, Pierpaolo Limone, Anna Serbati

Comitato Scientifico/Scientific Committee

Marco Abate, *Università di Pisa*

Luciano Barboni, *Università di Camerino*

Pablo Benedito, *University of Deusto, Spain*

Giovanni Bonaiuti, *Università di Cagliari*

Joellen Coryell, *Texas State University, USA*

John Dirkx, *Michigan State University, USA*

Alison Farell, *Maynooth University, Ireland*

Jorge Jaime dos Santos Fringe, *University Eduardo Mondlane, Mozambique*

Luciano Galliani, *Università di Padova*

Pierpaolo Limone, *Università di Foggia*

Bianca Maria Lombardo, *Università di Catania*

Antonella Lotti, *Università di Genova*

Pietro Lucisano, *Università di Roma La Sapienza*

Umberto Margiotta, *Università di Venezia*

Luigina Mortari, *Università di Verona*

David Nicol, *University of Strathclyde, United Kingdom*

Loredana Perla, *Università di Bari*

Roberta Piazza, *Università di Catania*

Liisa Postareff, *University of Turku, Finland*

Maria Ranieri, *Università di Firenze*

Mary Deane Sorcinelli, *University of Massachusetts Amherst, USA*

Anita Tabacco, *Politecnico di Torino*

Roberto Trinchero, *Università di Torino*

Viviana Vinci, *Università Mediterranea di Reggio Calabria*

Robert Wagenaar, *University of Groningen, The Netherlands*

Miguel Angel Zabalza Beraza, *Università di Santiago de Compostela, Espana*

Vincenzo Zara, *Università del Salento*

All published books are double-blind peer reviewed.

The Scientific Committee is responsible of reviewing processes.

Scopo e obiettivi

Gli sviluppi della cultura, della scienza e dell'economia impongono alle istituzioni accademiche il compito di creare ambienti di apprendimento sempre più in linea con traguardi di eccellenza ed efficacia nei livelli di qualità della formazione erogata, favorendo le condizioni massime di accesso all'istruzione superiore. L'innovazione concreta di sistemi, strutture e pratiche nel campo della didattica è oggi imprescindibile e richiede un'alleanza forte fra istituzioni, società scientifiche e comunità professionali nel predisporre programmi, attività di ricerca e sperimentazioni capaci di rendere visibile e perseguibile la direzione del cambiamento auspicato. Docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo e stakeholders si trovano sempre più coinvolti in un "governo sociale" dell'azione didattica e del servizio formativo in cui si modulano valori, culture e pratiche per insegnare. Così, l'efficacia di un insegnamento colloca in posizione centrale lo studente e il suo apprendimento in un dialogo tra aspetti disciplinari, pedagogici, metodologici e tecnologici fondati su un'integrazione flessibile delle prospettive nazionali e internazionali della ricerca, della didattica, dell'organizzazione e della governance.

Nella nuova *vision e mission* di Organismi sovranazionali, Stati e Istituzioni accademiche viene ribadito l'impegno delle Università nel promuovere e supportare iniziative e politiche di formazione in un *continuous professional development* per professori e professoresse e ad esplorare vie per un riconoscimento migliore della didattica innovativa e di alta qualità nelle carriere universitarie. Si afferma l'urgenza di investimenti su più versanti per un'azione pianificata e mirata, tesa a promuovere, sostenere e valutare lo sviluppo di una elevata professionalità dei docenti in un quadro di miglioramento costante di modelli e assetti della didattica e della formazione nel terzo millennio.

Anche nel contesto italiano, in un quadro di piena apertura alla ricerca nel campo della formazione e dell'istruzione superiore, si profila sempre più l'urgenza di affrontare tematiche riguardanti l'innovazione e la qualità della didattica, i processi di assessment e valutazione, il "good teaching", i nuovi modelli di insegnamento apprendimento, la qualificazione dei docenti e il riconoscimento delle competenze possedute. Le valide esperienze in atto a livello locale o di sistema necessitano di essere adeguatamente valorizzate, formalizzate e divulgate, affinché possano diventare patrimonio comune di riflessione, elaborazione e ricerca per delineare una "via italiana" alla preparazione della docenza universitaria in grado di inserirsi pienamente nel ricco dibattito internazionale. Su questa linea, la collana ospita volumi italiani e internazionali che affrontano gli argomenti da un punto di vista teorico, metodologico ed empirico, con riferimento ad esperienze e ricerche condotte sul campo; essa beneficia di un Comitato Scientifico e di referaggio costituito da accreditati esperti nazionali e internazionali sulle tematiche di sviluppo della professionalità docente, dell'innovazione della didattica e della qualificazione della formazione universitaria.

Faculty Development

*Lo statuto epistemologico
alla luce delle evidenze scientifiche*

A cura di Antonella Lotti e Anna Serbati

Prefazione di Ettore Felisatti

FrancoAngeli®

Pubblicazione realizzata con il contributo delle seguenti Università: Bari, e-Campus, Foggia, LUMSA, Macerata, Modena e Reggio Emilia, Palermo, Sassari, Trento, Università Pegaso, Verona.

Isbn e-book Open Access: 9788835181538

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale*
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

Indice

Prefazione , di <i>Ettore Felisatti</i>	pag.	9
Introduzione , di <i>Antonella Lotti, Anna Serbati</i>	»	13
Faculty Development e l'evoluzione dei suoi significati: una scoping review , di <i>Elena Benini, Federica Picasso, Antonella Lotti, Anna Serbati</i>	»	19
1. Introduzione	»	19
2. Metodologia	»	19
3. Risultati	»	22
4. Discussione	»	25
4.1. Approccio olistico	»	25
4.2. Definizioni	»	25
4.3. Obiettivi	»	28
4.4. Traiettorie e sfide future	»	31
5. Conclusioni	»	34
Bibliografia	»	35
I Faculty Development Centers: quali modelli? , di <i>Loredana Perla, Susanna Puecher, Laura Sara Agrati, Roberta Silva, Viviana Vinci</i>	»	40
1. Introduzione	»	40
2. Metodologia	»	41
3. Risultati	»	42
4. Discussione	»	49
4.1. I programmi di Faculty Development	»	51
4.2. Lo sviluppo delle professionalità accademiche	»	51

4.3. Le strutture dei Faculty Development Programs	pag.	54
4.4. I ruoli dei Faculty Developers	»	57
5. Conclusioni	»	58
Bibliografia	»	59

Strategie per il Faculty Development: una revisione sistematica, di *Ylenia Falzone, Elif Gülbay, Alessandra La Marca, Antonella Leone, Leonarda Longo, Savannah Olivia Mercer, Benedetta Miro*

1. Introduzione	»	63
2. Metodologia	»	65
3. Risultati	»	72
4. Discussione	»	76
5. Conclusioni	»	78
Bibliografia	»	80

Le tecnologie didattiche e lo sviluppo professionale dei docenti universitari, di *Matteo Adamoli, Marco Rondonotti, Laura Fedeli, Alessia Scarinci, Paolo Raviolo, Federica Emanuel*

1. Introduzione	»	89
2. Metodologia	»	91
3. Risultati	»	94
4. Discussione	»	96
4.1. Le posture	»	97
4.2. I processi	»	99
4.3. Le istituzioni	»	100
5. Conclusioni	»	102
Bibliografia	»	103

Faculty Development e inclusione: quadro teorico e analisi della letteratura, di *Paola Damiani, Ilenia Amati, Filippo Dettori*

1. Introduzione	»	107
1.1. La relazione tra Faculty Development e inclusione: un quadro di riferimento iniziale tra consapevolezze, limiti e potenziali. Quale inclusione?	»	107
1.2. La relazione tra Faculty Development e inclusione come ambito di ricerca: lo scenario	»	109
2. Metodologia	»	114

3. Risultati e discussione	pag. 123
4. Conclusione	» 127
Bibliografia	» 129

**Valutazione dei programmi di Faculty Development:
un'analisi sistematica dell'impatto e delle sfide attraverso
il modello di Kirkpatrick**, di Alessia Bevilacqua, Elena Benini, Cristiana Cardinali, Maria Cinque, Martina Ghio

1. Introduzione	» 134
2. Metodologia	» 135
2.1. Le domande di revisione	» 135
2.2. I criteri di eleggibilità	» 136
2.3. Strategie di ricerca e screening dei contributi	» 138
2.4. Il processo di estrazione e di sintesi dei dati	» 139
3. Risultati	» 142
3.1. Contesti e programmi di Faculty Development	» 142
3.2. Obiettivi e strumenti di valutazione e di ricerca	» 145
3.3. Analisi della valutazione d'impatto secondo il modello di Kirkpatrick	» 147
3.4. Fattori di successo e aree di miglioramento	» 150
4. Discussione dei risultati	» 151
5. Conclusioni	» 152
Bibliografia	» 153

Conclusioni , a cura di tutti gli autori	» 157
---	-------

Gli autori	» 161
-------------------	-------

Prefazione

di *Ettore Felisatti**

Sono trascorsi ormai molti decenni da quando negli anni '60-'70 del secolo scorso ha fatto la sua prima comparsa negli Stati Uniti il Faculty Development. L'idea iniziale si fondava sull'esigenza di far avanzare le competenze disciplinari e di ricerca dei docenti per una migliore produttività accademica che veniva poi valutata in base alla quantità di prestazioni accademiche, di articoli prodotti, di borse o sovvenzioni ottenute (Sorcinelli, 2020). Si trattava quindi di una idea che, nella sostanza, ha mantenuto ancor oggi il suo originario valore di qualificazione delle competenze del docente.

Da poco più di un decennio, anche l'accademia italiana si è unita al contesto internazionale, assumendo gradualmente l'obiettivo di preparare una docenza in grado di affrontare le sfide di una formazione universitaria dei giovani che attualmente appare non in linea con l'evoluzione del contesto culturale, tecnologico e professionale odierno. Lo sfondo motivazionale su cui evolve il percorso innovativo va identificato nel concetto di qualità applicato alla formazione e alla didattica e a livello iniziale si concretizza nella scelta privilegiata della valutazione come strategia di controllo per rilevare i livelli di qualità e stimolare il miglioramento continuo. Si è trattato di una prima risposta istituzionale che ha evidenziato pregi innegabili – il primo fra tutti una forte attenzione alla didattica da parte degli atenei – e possibili adeguamenti su cui ancor oggi si sta sperimentando e riflettendo. In supporto al processo di sviluppo progressivo delle università, hanno influito gli organismi europei (EU, EUA) e internazionali (OCSE, UNESCO) attraverso l'offerta di report e linee di indirizzo che hanno indotto le istituzioni a perseguire strategie di cambiamento più ampie. La valutazione viene così indirizzata verso un sistema complessivo di quali-

* Università di Padova, Associazione Scientifica AsdUni.

ficazione di strutture, percorsi, ambienti e risorse per il conseguimento di risultati finali che – nella direzione indicata dal *Bologna Process* (1999) – promuovano e rafforzino negli studenti la formazione di competenze e l'apprendimento permanente.

Su questa linea si inserisce la tematica del Faculty Development.

La ricerca in campo didattico, inoltre, individua l'urgenza di abbandonare l'uso dei modelli contenutistici adottati nell'insegnamento tradizionale di tipo trasmisivo e la necessità di potenziare modalità di intervento innovativo con obiettivi ampi di competenza (*hard e soft skills*) fondati sul protagonismo attivo dello studente, sul valore dell'esperienza diretta e sulle dinamiche trasformative e sociali dell'apprendere. L'avanzare continuo dello sviluppo tecnologico e ancor più la recente affermazione dell'intelligenza artificiale generativa (GenAI) impongono, senza deroga alcuna, un cambio radicale nei metodi e nelle pratiche dell'insegnamento con l'adozione di nuovi modelli professionali connessi ai circuiti informativi ed elaborativi della cultura digitale.

A fronte di tutto ciò, l'innovazione diviene il mantra di tutte le istituzioni accademiche, le quali investono risorse significative nel miglioramento dei servizi didattici e tecnologici. Aumenta altresì la consapevolezza che il cambiamento nella didattica si costruisce sul campo e risulta impraticabile realizzarlo senza l'apporto di una docenza che sia effettivamente in grado di attuare all'interno delle aule un insegnamento efficace con/per l'apprendimento degli studenti. L'immagine del docente qualificato appare sempre più il "motore" dell'innovazione e la sua preparazione in didattica viene percepita come fattore indispensabile soprattutto perché non esiste al livello iniziale, a differenza di ciò che avviene in ambito di ricerca.

Il Faculty Development come sistema per la qualificazione della docenza e il miglioramento della didattica va però adeguatamente compreso in un'ottica poliedrica che, fra le altre, individua come componenti fondamentali: l'ateneo con i suoi servizi, la comunità accademica e il docente.

Nella sua forma organizzativa, come in parte anticipato, il Faculty Development è uno strumento dell'istituzione accademica necessario per costruire una risposta alle esigenze di un servizio didattico che deve modificarsi costantemente per essere efficace e funzionale al cambiamento in atto. Così inteso esso assume le forme di un complesso regolato, dotato di progetti, ambienti, percorsi, strumenti, figure e risorse, in linea con gli obiettivi indicati dalle leadership istituzionali. I vari "Teaching Learning Center", attivati dalle governance degli atenei, hanno questo specifico significato e sono l'anima strutturale, gestionale e progettuale per realizzare una nuova didattica. Da un lato, i TLCs garantiscono permanenza e solidità alle iniziative di Faculty Development ben oltre i rivolgimenti de-

terminati dai cambi di vertice nelle leadership accademiche; dall'altro lato, le strategie e i risultati della loro azione divengono un indicatore di qualità rispetto al livello di professionalità della docenza e al servizio didattico offerto all'utenza, da riportare coerentemente nei processi di valutazione e accreditamento di sede e dei corsi di studio.

In quanto dispositivo socio-culturale, il Faculty Development va visto in funzione dell'intera comunità accademica – specificatamente di quella docente – poiché questa è l'humus dove alberga e cresce la cultura dell'innovazione didattica e dove si conferma l'immagine identitaria del docente stesso. Ben sappiamo che il cambiamento, in qualsiasi campo lo si realizzi, si struttura sempre come dispositivo a forte valenza sociale, in cui il formato ecologico, pur comprendendola, va oltre la dimensione individuale e si proietta nella comunità concretizzandosi in visioni, valori, approcci, procedure e pratiche condivise che assumono valore identitario per le professioni. Oggi il Faculty Development è portatore di una rivoluzione copernicana dell'insegnamento e dell'apprendimento che modifica, integra e supera la tradizionale didattica trasmissiva con approcci trasformativi, riflessivi ed esperienziali centrati su chi apprende e sul valore dell'apprendimento attivo per la professione e la vita. Nell'insieme il portato innovativo è rilevante e occorre essere consapevoli che una simile prospettiva o si difondono in termini di vision condivisa, sostenuta e perseguita nella comunità o non avrà un futuro.

Il Faculty Development individua il docente universitario come “professionista del cambiamento”, egli con la sua azione diretta è chiamato a dare una risposta nuova ed efficace all'obiettivo di innovare l'insegnamento e l'apprendimento. Il cambiamento richiesto implica necessariamente anche un'assunzione di responsabilità individuale nella revisione degli abituali approcci alla didattica. In effetti, devono instaurarsi competenze in grado di modificare progressivamente le metodologie e le pratiche di intervento da attuare in partnership con gli studenti, accogliendo gli stimoli provenienti dalla ricerca didattica e dall'evoluzione delle tecnologie per l'insegnamento. Il tema della professionalità docente si profila quale nodo effettivo su cui converge il Faculty Development. Occorre riflettere a fondo su quale nuova professionalità docente serve per l'innovazione e quali sono le condizioni di base per costruirla. La risposta più idonea al primo aspetto sta nell'elaborazione di un framework di competenze per individuare i nodi, gli obiettivi e le pratiche della professione docente odierna e per impostare coerentemente adeguati percorsi di formazione. La risposta al secondo aspetto richiede un approccio complesso, articolato su più direzioni, possibile solo se si procede al superamento della profonda frattura fra didattica e ricerca. Non c'è futuro per l'innovazione didattica se

non riequilibriamo i rapporti fra le due principali missioni dell'università. Il Faculty Development implica una visione unitaria della professionalità docente in università che valorizzi la prospettiva di ricerca in ogni campo: disciplinare, interdisciplinare, applicativo e didattico. La formazione di un simile professionista – ricercatore nella propria didattica disciplinare, nelle pratiche e negli esiti del suo insegnamento – non può quindi essere lasciata al volontariato del singolo; deve diventare compito istituzionale pieno per le università e essere adeguatamente riconosciuta per l'accesso alla professione e lo sviluppo di carriera, così come già nel 2013 indicava il Report dell'*High Level Group on the Modernisation of Higher education*.

Sicuramente il Faculty Development ha bisogno di rafforzare ulteriormente lo spazio di proposta e di intervento con azioni di sperimentazione e ricerca utili sia per vagliare i livelli di impatto migliorativo, soprattutto nell'apprendimento degli studenti, sia per integrare l'azione formativa con interventi di accompagnamento e supporto alla docenza a garanzia di concreti e positivi risultati di qualità nell'innovazione per l'apprendimento.

Su questa linea, il presente volume è un significativo contributo offerto da un gruppo di competenti e appassionati professionisti dell'accademia che, avvalendosi delle migliori traiettorie internazionali, si assume il compito di offrire alla comunità nazionale i frutti dell'odierna ricerca di settore. La cura e la qualità della produzione presenta un quadro di riferimento di alto profilo scientifico e didattico che ricopre un considerevole ruolo di stimolo e di riflessione nel costante processo di sviluppo del Faculty Development.

Introduzione

di *Antonella Lotti**, *Anna Serbati***

Questo libro è il frutto del lavoro di soci SIPED che si occupano di Faculty Development (FD) e didattica universitaria innovativa.

La creazione dei nuovi Gruppi di Lavoro della Società Italiana di Pedagogia, per il triennio 2021-2024, ha offerto l'occasione di identificare alcuni docenti e ricercatori che desiderassero fermarsi a riflettere sulle basi epistemologiche del Faculty Development per offrire un contributo alla comunità scientifica.

Nel 2021 una ventina di soci¹ hanno deciso di lavorare insieme per un triennio con lo scopo di raggiungere i seguenti obiettivi:

1. mappare le iniziative di Faculty Development esistenti in Italia;
2. creare una rete tra i pedagogisti accademici italiani coinvolti e interessati alle tematiche oggetto del gruppo di lavoro;
3. definire il quadro teorico del Faculty Development e delinearne gli aspetti epistemologici;

* Università di Foggia.

** Università di Trento.

1. I soci che hanno aderito inizialmente alla creazione del Gruppo di Lavoro n. 6 Faculty Development e Didattica Universitaria innovativa erano: Laura Sara Agrati (Università Telematica Pegaso), Maria Cinque (LUMSA), Paola Damiani (Università di Modena e Reggio Emilia), Filippo Dettori (Università di Sassari), Anna Dipace (Università Telematica Pegaso), Beatrice Doria (Università di Padova), Laura Fedeli (Università di Macerata), Ettore Felisatti (ASDUNI), Ilaria Filograsso (Università di Chieti Pescara), Valentina Grion (Università Telematica Pegaso), Elif Gulbay (Università di Palermo), Alessandra La Marca (Università di Palermo), Leonarda Longo (Università di Palermo), Antonella Lotti (Università di Foggia), Berta Martini (Università di Urbino), Loredana Perla (Università di Bari), Federica Picasso (Università di Trento), Paolo Raviolo (Università Ecampus), Alessia Scarinci (Università del Salento), Anna Serbati (Università di Trento), Roberta Silva (Università di Verona), Viviana Vinci (Università di Foggia).

4. definire i modelli di Faculty Development;
5. definire gli aspetti epistemologici della didattica universitaria;
6. delineare i modelli formativi universitari, le strategie didattiche e valutative utilizzate in Università alla luce dell'evidenza scientifica;
7. proporre un sistema di qualificazione didattica universitaria, come espressione delle più avanzate teorie pedagogiche e didattiche contemporanee;
8. avviare ricerche poli-centriche dedicate al Faculty Development, didattica universitaria innovativa e qualificazione didattica universitaria sul territorio nazionale;
9. avviare ricerche internazionali dedicate al Faculty Development, didattica universitaria innovativa e qualificazione didattica universitaria;
10. elaborare un manuale sul Faculty Development e sulla didattica universitaria innovativa destinata ai docenti universitari italiani.

L'idea di partenza era quella di definire le basi epistemologiche del Faculty Development perché, benché numerose università italiane avessero avviato iniziative per lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari, sembrava mancare un quadro teorico di riferimento condiviso che definisse oggetti, ambiti, risorse umane implicate, modalità di ricerca e valutazione.

Tale Gruppo SIPeD ha costituito quindi il luogo ove incontrarsi per lavorare insieme per fare una ricerca collaborativa sugli aspetti epistemologici del Faculty Development.

Il Gruppo di Lavoro ha concordato di incontrarsi a distanza privilegiando una modalità di lavoro che favorisse la creazione di un gruppo coeso e ben organizzato in sottogruppi. Nei primi due incontri, svolti nel 2021, i partecipanti si sono presentati gli uni con gli altri, hanno illustrato le motivazioni e le aspettative che li avevano spinti ad aderire al gruppo. Successivamente sono stati identificati gli oggetti di studio: il Gruppo di Lavoro SIPeD ha deciso di soffermarsi sulla definizione di Faculty Development e di analizzarne alcuni oggetti che ne definiscono, nel panorama italiano, gli elementi distintivi: le strategie formative e le tecnologie utilizzate per sviluppare le competenze didattiche dei docenti universitarie, le strutture organizzative di cui si dotano le Università per realizzare il Faculty Development, ivi comprese le risorse umane, la presenza di un approccio inclusivo e la valutazione di impatto delle iniziative intraprese.

Il Gruppo si è quindi organizzato in sei sottogruppi di lavoro che hanno accolto la proposta di fare una ricerca sistematica della letteratura, partendo da una impostazione comune mirata ad approfondire i sei temi sopracitati.

I gruppi hanno lavorato in autonomia, partecipando a incontri collegiali di condivisione dei risultati parziali che si sono svolti con regolarità da dicembre 2022 ad aprile 2024.

Il libro offre i risultati dei sei sottogruppi di lavoro. Nel triennio alcuni nuovi soci sono intervenuti nel Gruppo e hanno partecipato alla ricerca e alla scrittura dei capitoli. Al termine di questa avventura scientifica, i partecipanti sono diventati trentadue, testimoniando un grande interesse verso questo tema.

La ragione per cui si è scelto di operare una revisione sistematica della letteratura è quella di offrire un contributo scientifico completo garantito dal protocollo PRISMA², in cui in ogni fase della ricerca si sia seguita una logica coerente e scientificamente fondata.

Il gruppo ha definito congiuntamente i criteri di inclusione ed esclusione, riportati di seguito:

	Criteri di inclusione	Criteri di esclusione
Tempistica	2017-2022	Prima del 2017
Lingua	Inglese e italiano	Tutte le altre lingue
Settore	Istruzione superiore	Istruzione scolastica o professionale o altri settori
Tema	Studi teorici, studi di caso, ricerche empiriche e systematic review che indagano il Faculty Development in relazione alle aree di interesse identificate Approcci interdisciplinari Focus sullo sviluppo dei docenti universitari	Studi teorici e ricerche empiriche che indagano solo il Faculty Development o le aree di interesse identificate senza investigarne le relazioni Approcci esclusivamente legati ad una sola disciplina Focus sullo sviluppo degli studenti o di altri target
Tipologia	Peer reviewed Articoli in rivista Capitoli di libro e atti di convegno Full text disponibile	Contributi non peer reviewed Report, libri Full text non disponibile
Database	web of Science Scopus Google scholar	Tutti gli altri database

2. www.prisma-statement.org/.

A partire da questi criteri comuni, ogni sottogruppo ha identificato la domanda di ricerca e quindi le parole chiave da ricercare nella propria rassegna sistematica.

Tale mappatura della letteratura esistente offre, a nostro avviso, un doppio valore aggiunto: da un lato, una fotografia sulle evidenze scientifiche in tema di Faculty Development. Il libro costituisce una collezione ragionata di systematic literature review che mappano la letteratura più recente sul tema del FD e delle sue declinazioni italiane. Dal lavoro emergono le aree più note e più comuni a livello internazionale e nazionale ma anche aree inesplorate e traiettorie di sviluppo futuro che possono orientare la ricerca del settore. Dall'altro, si auspica che il volume possa costituire un fondamento per le pratiche di Faculty Development dei vari Atenei, offrendo prospettive concrete per indirizzare politiche, attività ed esperienze a livello delle singole istituzioni e a livello nazionale, con un approccio integrato e sistematico.

Nello specifico, il cap. 1 apre il volume con un'analisi dell'evoluzione storica dei significati connessi al concetto di “Faculty Development” nel panorama della letteratura per identificare le principali concettualizzazioni del costrutto nel contesto della letteratura scientifica e gli obiettivi che guidano la progettazione e l'implementazione di azioni di FD. La disamina realizzata da Elena Benini, Federica Picasso e dalle due scriventi curatrici del volume vuole infatti presentare un approccio olistico al FD e porre le basi per i capitoli seguenti, tracciando altresì indicazioni per prospettive future.

Nel cap. 2 Loredana Perla, Susanna Puecher, Laura Sara Agrati, Roberta Silva, Viviana Vinci approfondiscono quali sono i modelli, le strutture e i focus che caratterizzano oggi i Faculty Development Centers, offrendo un prezioso contributo in relazione agli aspetti organizzativi e gestionali dei Centri, quali i programmi offerti, le strutture e i ruoli professionali dei centri.

Nel cap. 3 Ylenia Falzone, Elif Gülbay, Alessandra La Marca, Antonella Leone, Leonarda Longo, Savannah Olivia Mercer e Benedetta Miro si occupano invece di un'analisi delle strategie di Faculty Development, con particolare riferimento alle caratteristiche principali di programmi per il Faculty Development, alle tipologie di interventi e ai loro risultati focalizzandosi su come questi riguardano il miglioramento dell'efficacia dell'insegnamento. Il capitolo fa infatti un approfondito affondo sugli aspetti metodologici del FD con riferimento a pratiche e strategie di intervento.

Il cap. 4 introduce un tema imprescindibile nell'analisi delle strutture e degli approcci al FD: Matteo Adamoli, Marco Rondonotti, Laura Fedeli, Alessia Scarinci, Paolo Raviolo e Federica Emanuel discutono infatti il

ruolo delle tecnologie mappando gli effetti dell'integrazione tecnologica nello sviluppo professionale a vari livelli all'interno del contesto universitario; nello specifico, sono approfonditi aspetti rilevanti quali le posture, i processi e le istituzioni.

Il volume continua con il cap. 5 ove Paola Damiani, Ilenia Amati e Filippo Dettori si occupano di offrire un quadro teorico sul rapporto tra Faculty Development e inclusione, indagando studi e ricerche effettuati sul tema specifico dello sviluppo professionale dei docenti in relazione allo sviluppo dei processi inclusivi in università e indagando i modelli di inclusione assunti e sostenuti in letteratura. Il capitolo richiama l'importanza e gli approcci per promuovere inclusione a più livelli, affinché l'università sia davvero un luogo per tutti e tutte.

Il volume si chiude con il cap. 6 in Alessia Bevilacqua, Elena Benini, Cristiana Cardinali, Maria Cinque e Martina Ghio fanno un affondo sulla valutazione dei programmi di Faculty Development mediante un'analisi sistematica dell'impatto e delle sfide attraverso il modello di Kirkpatrick. Le autrici approfondiscono elementi cruciali che si riferiscono al monitoraggio e alla valutazione dei processi di FD, quali le caratteristiche dei programmi di FD oggetto di valutazione, i principali indicatori di successo dei programmi di FD considerati, le sfide e limitazioni riportate in letteratura e le raccomandazioni che emergono in relazione a possibili strategie migliorative circa la valutazione dell'impatto dei programmi di FD.

Ci auguriamo quindi che questo volume possa offrire un contributo alla riflessione pedagogica sul Faculty Development. A nostro avviso, il testo contribuisce a dare significato e coerenza alle attività di formazione dei docenti in atto negli Atenei italiani e alla ricerca scientifica in questo settore, offrendo chiavi interpretative ampie e ben documentate. Esso inoltre, mira a contribuire ad una visione olistica, etica, trasformativa e relazionale dell'insegnamento universitario, puntando il focus sulle competenze dei docenti universitari affinché possano favorire e massimizzare le opportunità di apprendimento di tutti gli studenti e le studentesse.

Faculty Development e l'evoluzione dei suoi significati: una scoping review*

di *Elena Benini***, *Federica Picasso****, *Antonella Lotti*****,
*Anna Serbati***

1. Introduzione

L'obiettivo principale di questa scoping review è quello di esplorare l'evoluzione storica dei significati connessi al concetto di “Faculty Development” (altresì detto “Educational Development” e “Academic Development”) nel panorama della letteratura internazionale.

Le domande di ricerca che hanno guidato questo studio sono state:

- Quali sono le principali concettualizzazioni del costrutto di Faculty Development nel contesto della letteratura scientifica internazionale?
- Quali sono gli obiettivi che guidano la progettazione e l'implementazione di azioni di Faculty Development (FD) e quali le relative prospettive future?

2. Metodologia

Al fine di analizzare al meglio il tema di riferimento, come metodo di indagine è stato selezionato quello della scoping review, definita da Munn e colleghi (2018), come:

* Anna Serbati e Antonella Lotti hanno supervisionato il lavoro e tutte le coautrici hanno contribuito alla progettazione e alla realizzazione della ricerca. Per quanto riguarda la stesura del manoscritto, le coautrici hanno partecipato con la seguente attribuzione: Introduzione (Anna Serbati); Metodologia (Elena Benini); Risultati (Elena Benini); Discussione (Elena Benini e Federica Picasso); Conclusioni (Anna Serbati e Antonella Lotti).

** Università degli Studi di Trento.

*** Università degli Studi di Genova.

**** Università degli Studi di Foggia.

an ideal tool to determine the scope or coverage of a body of literature on a given topic and give clear indication of the volume of literature and studies available as well as an overview (broad or detailed) of its focus. Scoping reviews are useful for examining emerging evidence when it is still unclear what other, more specific questions can be posed and valuably addressed by a more precise systematic review (Armstrong *et al.*, 2011). They can report on the types of evidence that address and inform practice in the field and the way the research has been conducted (Munn *et al.*, 2018, p. 2).

La progettazione e l'implementazione di tale approccio di ricerca si sono basate sulla metodologia presentata da Schellekens e colleghi (2021), i quali fanno diretto riferimento al framework ideato da Arksey e O'Malley (2005). Questi ultimi autori vedono come step principali del processo di scoping review i seguenti: 1) identificazione della domanda di ricerca; 2) identificazione degli studi pertinenti; 3) selezione degli studi peculiari per la ricerca; 4) tracciamento dei dati; 5) raccolta, sintesi e reporting dei risultati; 6) consultazione del comitato di ricerca per convalidare i risultati dello studio.

La ricerca è stata condotta a febbraio 2024 e sono stati presi in considerazione tre differenti database: Scopus, Web of Science ed ERIC. La selezione dei contributi scientifici si è focalizzata nel periodo temporale compreso tra il 1990 e il 2024, mentre, per quanto riguarda la tipologia di documento analizzata, si è scelto quella dell'articolo di rivista accademico il cui full text fosse accessibile in lingua inglese.

La stringa individuata per la selezione degli articoli è la seguente: (“Academic Development” OR “Educational Development” OR “Faculty Development”) AND (“description” OR “definition”).

Nella prima fase sono stati individuati in totale di 1050 articoli (ERIC n=522, Web of Science n=134, Scopus n=394); tale primo screening è avvenuto grazie all'introduzione dei criteri di eleggibilità posti in Tab. 1.

Tab. 1 - Criteri di inclusione e di esclusione

Criteri	Inclusione	Esclusione
Data	Articoli compresi tra 1990-2024	Articoli antecedenti al 1990
Lingua	Inglese	Tutte le altre lingue
Tipologia di documento	Articolo di rivista accademico	Capitoli di libro, tutte le altre tipologie
Database	ERIC, Web of Science, Scopus	Altri
Contenuto	Presenza di definizioni e descrizioni del costrutto di FD	Generica trattazione del tema del FD

Sono quindi stati selezionati gli articoli da prendere in esame rispetto al contenuto dell'abstract (ERIC n=13; Web of Science n=23; Scopus n=32). Sono stati poi eliminati gli articoli duplicati e quelli di cui non era disponibile il full text accessibile in lingua inglese, ottenendo così 43 articoli.

Al fine di massimizzare la presentazione del processo di selezione e analisi degli articoli scientifici, si è deciso di utilizzare il PRISMA Model (Moher *et al.*, 2009); nella Fig. 1 si presenta l'organizzazione del flusso di lavoro. Successivamente, per l'analisi degli articoli si è deciso di combinare un approccio top-down e bottom-up.

In primo luogo, si è proceduto con un approccio top down. Si sono identificate e quindi adottate tre macrocategorie: definizioni, obiettivi e traiettorie future. Ciascuna categoria verrà descritta nel dettaglio:

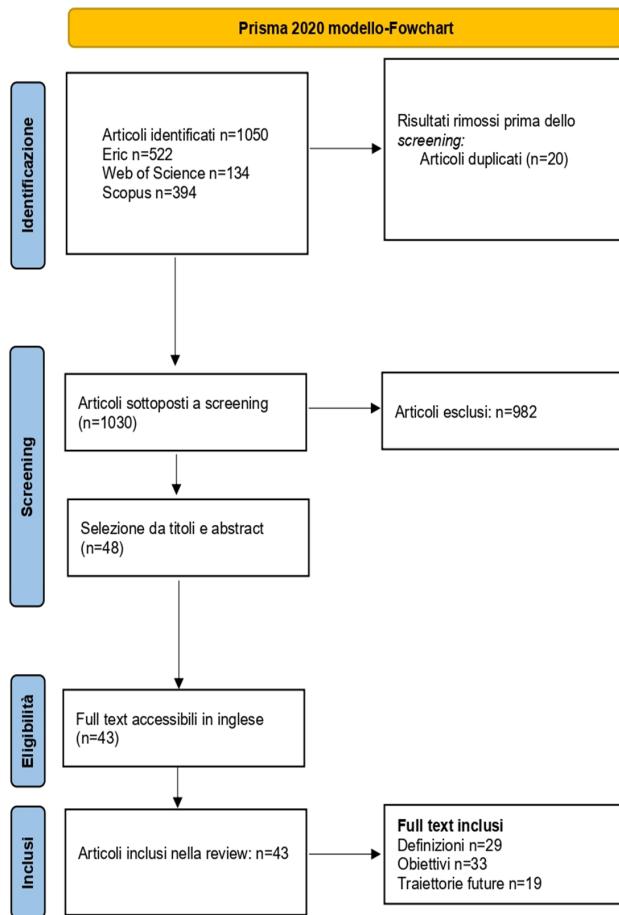
- Definizioni: la macrocategoria ha identificato le definizioni esistenti, le caratteristiche e le dimensioni peculiari che descrivono i processi, le azioni, le iniziative e i programmi di Faculty Development a livello internazionale.
- Obiettivi: macrocategoria dove si sono identificati gli scopi principali, la mission e gli obiettivi fondanti la progettazione, la gestione e l'implementazione dei programmi di Faculty Development.
- Traiettorie e prospettive future: macrocategoria nella quale si sono prese in considerazione le traiettorie future e le sfide future con cui si confronterà il Faculty Development, alla luce dei cambiamenti che permeano la società e le realtà istituzionali odierne, tenendo in considerazione i nuovi bisogni di docenti e studenti.

Successivamente a questa prima categorizzazione, si è proceduto con un approccio bottom-up.

Il processo di codifica degli articoli selezionati è stato condotto da due giudici indipendenti, i quali hanno estrapolato direttamente dai documenti scientifici un set di codici per ogni macrocategoria adottata a priori (1 - Definizioni; 2 - Obiettivi; 3 - Traiettorie e sfide future), andando a catalogare le specificità emerse dall'analisi del contenuto.

Dopo una prima fase individuale di definizione dei codici in connessione alle macrocategorie di riferimento, per raggiungere una sensibilità comune sul processo di codifica, le ricercatrici, attraverso un processo di negoziazione, hanno delineato di codici di riferimento in maniera collaborativa, creando una base comune per la lettura e l'interpretazione dei contenuti esaminati. Un accorpamento di diversi codici è stato prodotto successivamente da un secondo ciclo di analisi, che ha preceduto una fase di codifica focalizzata (Tarozzi, 2008).

Fig. 1 - Flowchart del processo



3. Risultati

Il processo di analisi del contenuto (Glaser & Strauss, 1967), sviluppato attraverso un approccio integrato bottom-up e top-down e con l'ausilio del software dedicato NVivo, ha fatto emergere differenti codici di analisi e interpretazione della letteratura esplorata, in connessione alle macroaree di riferimento 1 - Definizioni; 2 - Obiettivi; 3 - Traiettorie e sfide future.

Qui di seguito verranno proposte le frequenze relative ad ogni codice individuato per macroarea, con esempi di elementi individuati durante l'analisi della letteratura selezionata di riferimento.

Il numero totale delle citazioni prese in considerazione è stato 323, 84 di queste sono connesse all'area di analisi 1 - Definizioni, 184 citazioni erano relative all'area di analisi 2 - Obiettivi, mentre le restanti 55 riguardavano all'area di analisi 3 - Traiettorie e sfide future.

Relativamente all'area 1 - Definizioni, il numero di codici individuati sono 4 e vanno a caratterizzare le peculiarità descrittive utilizzate in letteratura in termini di caratteristiche affiliate al termine Faculty Development. Il numero totale delle frequenze rilevate per questa macroarea è 84 sul totale di 323.

Tab. 2 - Codici area di analisi 1 - Definizioni

Area 1 - Definizioni (n. 84 su un totale di 323)			
Codice (n. 4)	Frequenza	% (sul totale)	% (sulla macroarea n. 84)
Principi teorici e metodologici (pratica autoriflessiva, elementi adult education, active research, Universal Design for Learning, collaborative, mentoring, professional development, metacognizione)	25	7,7%	29,8%
Attività proposte	24	7,4%	28,6%
Domini (elementi sociali, individuali, internazionali, multidisciplinari, relazionali, psicosociali, vari livelli di conoscenza)	23	7,1%	27,4%
Dimensione etica	12	3,7%	14,3%

La macrocategoria 2 - Obiettivi è caratterizzata da 9 codici differenti, i quali propongono una sintesi della moltitudine di obiettivi alla base della progettazione e dell'implementazione dei programmi di Faculty Development. In questo caso, si contano 184 citazioni su un totale di 323.

Tab. 3 - Codici area di analisi 2 - Obiettivi

Area 2 - Obiettivi (n. 184 su un totale di 323)			
Codice (n. 9)	Frequenza	% (sul totale n. 323)	% (sulla macroarea n. 184)
Formare/migliorare insegnamento/apprendimento (anche autoriflessione, valutazione, certificazione)	60	18,6%	32,6%
Fornire competenze/dare uno spazio organizzativo (leadership, collaborazione, team building, networking, anche amministrativo)	43	13,3%	23,4%
Supportare nella ricerca, fronteggiare sfide, dare conoscenze di contenuto	22	6,8%	12,0%
Entrare nel ruolo/sviluppo di carriera/assistere anche al pensionamento	19	5,9%	10,3%
Investimento dell'università/produttività/efficienza/dimostrare professionalismo agli stakeholder	14	4,3%	7,6%
Competenze digitali/innovazione	10	3,1%	5,4%
Organizzazione attività, curriculum, componente olistica	8	2,5%	4,3%
Favorire principi come inclusione, transculturalità, uguaglianza	5	1,5%	2,7%
Promuovere il benessere	3	1,0%	1,6%

La terza e ultima macrocategoria 3 - Traiettorie e sfide future è caratterizzata da 6 codici, che contano un totale di 55 citazioni sul totale di 323. Tale area va ad analizzare quelle che sono le riflessioni, le proposte e le azioni che è importante sostenere al fine di promuovere una rinnovata struttura ed efficacia dei programmi di Faculty Development.

Tab. 4 - Codici area di analisi 3 - Traiettorie e sfide future

Area 3 - Traiettorie e sfide future (n. 55 su un totale di 323)			
Codice (n. 6)	Fre-quenza	% (sul totale n. 323)	% (sulla macroarea n. 55)
Valutazione/accountability/ miglioramento continuo/ interprofessionale	19	5,9%	34,5%
Cambiamenti negli studenti (più studenti, anche con bisogni ed. speciali), nell'università, nella società, Covid	12	3,7%	21,8%
Innovazione e tecnologie	10	3,1%	18,2%
Multiculturale/inclusivo/ non discriminante	5	1,5%	9,1%
Favorire la partecipazione	5	1,5%	9,1%
Approccio olistico/benessere e conciliazione vita familiare	4	1,2%	7,3%

4. Discussione

4.1. Approccio olistico

L'obiettivo di questa scoping review era quello di mettere a fuoco il tema di riferimento e i suoi obiettivi e identificare le traiettorie e le sfide future. In questo senso, nel contesto del Faculty Development si apprezza sempre più un approccio olistico che vada oltre le tradizionali dimensioni di formazione (Sutherland, 2018; Le-May Sheffield & Serbati, 2022). Questa prospettiva più completa ha anche l'obiettivo di favorire un ambiente accademico inclusivo che sia realmente in grado di promuovere il miglioramento di ciascuno e della collettività.

4.2. Definizioni

L'analisi tematica condotta nell'area di analisi 1 - Definizioni ha fatto emergere 4 codici, rappresentando 84 citazioni su un totale di 323.

4.2.1. Principi teorici e metodologici

Il codice maggiormente riportato con 25 frequenze (29,8%) è “Principi teorici e metodologici”. È interessante notare come questo codice integri vari aspetti peculiari del Faculty Development. Le citazioni incluse trattano l’importanza delle tematiche legate a pratiche autoriflessive, di elementi di adult education, active research ma anche Universal Design for Learning, delle metodologie collaborative. Trattano anche di mentoring, di Professional Development e di approccio metacognitivo. Per esempio, Allen (2014) identifica il Faculty Development riferendosi all’insieme di attività portate avanti dai docenti dell’istruzione superiore per favorire il proprio sviluppo professionale. Con il termine sviluppo professionale, Forward (2010) intende un approccio comprensivo, supportivo e intensivo che possa migliorare l’efficacia dei docenti nel successo formativo degli studenti. Per fare questo Misky e colleghi (2023) propongono programmi in cui si combinano momenti didattici e workshop con eventi legati all’aspetto comunitario o di networking. Anche Chauvin e colleghi (2013) evidenziano come i programmi di Faculty Development dovrebbero includere momenti di attività faccia a faccia (come sessioni seminariali, workshop o relazioni di mentoring) abbinate a risorse informative (come manuali, siti) fornite ad esempio ai neoassunti. Questo elemento di eterogeneità restituisce un quadro complesso e multisfaccettato.

4.2.2. Attività proposte

Anche nella sottocategoria “Attività proposte”, la quale rappresenta il 28,6% delle citazioni, emerge tale aspetto. A questo proposito, Alhassan (2022) afferma che la definizione di Faculty Development si è evoluta a partire dal miglioramento delle competenze didattiche e dell’insegnamento arrivando a una gamma completa di attività che coinvolgono non solo l’insegnamento, ma anche la leadership, il tutoraggio degli studenti e l’impatto sulla cultura istituzionale. Inoltre, Bilgic e colleghi (2023) evidenziano come il Faculty Development sicuramente serva a sviluppare nuove competenze o a consolidare quelle precedentemente sviluppate, ma anche migliorarle in base agli interessi, ai problemi attuali e ai cambiamenti nelle esigenze di docenti e studenti. In questo senso, è rispecchiata l’evoluzione storica dell’ambito: come ricordano Hubbard e Atkins (1995), i primi sforzi del Faculty Development andavano nella direzione di migliorare l’efficacia istituzionale, primariamente affrontando questioni disciplinari o relative

alle competenze pedagogiche del corpo docenti. Soltanto successivamente, l'approccio si è concentrato maggiormente sul processo di insegnamento-apprendimento e sulla sensibilizzazione dei docenti alle nuove informazioni che provenivano dagli ambiti della cognizione e dello sviluppo. Inoltre, negli ultimi anni si è assistito a un ritrovato interesse sia per gli approcci che vanno maggiormente a curare la professionalità del singolo docente, sia per gli approcci al Faculty Development che sostengono la creazione di comunità docenti e la loro competenza nel gestire l'organizzazione complessa dell'ambiente di apprendimento, sia a livello di gruppo classe sia a livello istituzionale. Questa riflessione mette in luce l'importanza del concetto di vitalità dei docenti i quali, grazie alle azioni di Faculty Development, vengono sostenuti nel rinnovamento complesso delle proprie competenze (Bland & Schmitz, 1988).

4.2.3. Domini

Questo ampliamento di prospettiva è riscontrabile anche nel terzo codice preso in esame, ovvero quello dei Domini, il quale raccoglie 23 citazioni (27,4%), facendo emergere una moltitudine di livelli. Alhassan (2022) evidenzia come il Faculty Development non si occupi più solamente di ricerca e di performance in aula. Per esempio, Hibbert e Semler (2016) sottolineano come nella progettazione di interventi di Faculty Development siano importanti sia gli aspetti individuali che quelli sociali. Anche nel lavoro di Shrader e colleghi (2015) compare la molteplicità delle componenti nei programmi di Faculty Development. Un ulteriore dominio interessante è quello proposto da Carroll (1993), secondo cui il Faculty Development dovrebbe focalizzarsi in un'ottica applicativa e quindi proporre programmi in grado di rispondere a vari livelli di esperienza nei processi di insegnamento e apprendimento, abbracciando diverse professionalità e ruoli, quali docenti, personale tecnico-amministrativo e studenti, i quali si intersecano all'interno del contesto universitario.

4.2.4. Dimensione etica del Faculty Development

L'ultimo codice individuato è quello relativo alla dimensione etica del Faculty Development. Questo codice ha raccolto il 14,3% delle citazioni nella macrocategoria 1 - Definizioni. I programmi di sviluppo professionale sono cruciali per incrementare e migliorare la crescita professionale dei docenti all'interno delle istituzioni accademiche. Tuttavia, Hubbard e

Atkins (1995) sottolineano quanto sia imperativo riconoscere che i membri del corpo docente non siano solo professionisti ma prima di tutto esseri umani.

Si evidenzia, pertanto, l'emergere di una dimensione etica del Faculty Development che non può prescindere da considerazioni su vari aspetti come il genere, l'etnia, la cultura, la lingua e lo status accademico. È dunque essenziale che i programmi finalizzati a promuovere lo sviluppo accademico integrino tali questioni di equità nel loro quadro operativo, al fine di garantire un ambiente inclusivo e diversificato nell'interesse di tutti i protagonisti dei processi formativi (Willison, 2007).

4.3. Obiettivi

L'analisi dei contributi scientifici individuati è stata sviluppata in parte a partire dalla macrocategoria denominata 2 - Obiettivi, che ha visto emergere dall'esplorazione del contenuto 9 differenti codici di interpretazione del testo e relative 184 citazioni. Attraverso le citazioni estrapolate dal testo, è stato possibile porre il focus sugli obiettivi che vanno a caratterizzare quelli che sono gli obiettivi dei programmi e delle azioni di Faculty Development. I confini di tale macrocategoria risultano fortemente intrecciati con la macroarea 1 - Definizioni. Le definizioni individuate, in effetti, hanno a che fare con la dimensione progettuale e operativa delle iniziative di Faculty Development, pertanto, gli obiettivi riscontrati sono in diretta connessione con la macrocategoria.

4.3.1. Formare/migliorare insegnamento/apprendimento

Il codice con maggior frequenza risulta essere “Formare/migliorare insegnamento/apprendimento (anche autoriflessione, valutazione, certificazione)” (n. 60, 18,6%). Tale codice ha collezionato molteplici riferimenti significativi per l'area di riferimento, mettendo l'accento sull'importanza, tramite la progettazione e l'implementazione di percorsi a cura dello sviluppo professionale continuo dei docenti universitari, di migliorare la qualità del processo di apprendimento degli studenti attraverso un insegnamento di qualità, frutto e impatto diretto dei programmi di Faculty Development (Kember & Gow, 1992). Qual è dunque la mission principale dei processi di Faculty Development? Come affermano Feixas e Zellweger (2010) “Faculty Development's primary role is to contribute to the enhancement of a teaching practice among higher education staff that is responsive for effective student learning” (Feixas & Zellweger, 2010, p. 2).

Oltre dunque all'importanza del Faculty Development nel sostegno dell'esperienza formativa degli studenti, Irby e O'Sullivan (2018) sottolineano quanto questi processi di sviluppo professionale siano cruciali al fine di supportare i docenti universitari nello sviluppo, l'organizzazione e la gestione di programmi di studio, dei processi di valutazione, di percorsi di tutoraggio e attività generali di studio, fortificando inoltre il loro ruolo come “educational leaders” abili nell'insegnamento, nella progettazione del curriculum, nel feedback e nella valutazione (Coates *et al.*, 2010).

4.3.2. Fornire competenze/ambito organizzativo

In connessione a quest'ultimo punto, il codice individuato e descritto come “Fornire competenze/dare uno spazio ambito organizzativo (leadership, collaborazione, team building, networking, anche amministrativo)” (n. 43, 13,3%) va proprio a concentrarsi sull'importanza dei programmi di Faculty Development di equipaggiare i docenti con specifiche competenze, utili ad affrontare le nuove sfide del contesto educativo superiore. Tali competenze vanno inoltre ad agganciarsi al tema del digitale: per supportare in maniera attiva e dinamica lo sviluppo continuo dei docenti, i programmi di Faculty Development dovrebbero infatti plasmarsi sulle nuove esigenze formative di docenti, anche legate all'uso della tecnologia nella propria pratica (Cutri & Whiting, 2018) e di conseguenza degli studenti, focalizzandosi su modalità formative flessibili e potenziate dall'uso della tecnologia per motivare al meglio la partecipazione (Bilgic *et al.*, 2023). Tecnologia, dunque come mezzo per incrementare la funzionalità e l'efficacia dei percorsi Faculty Developmnet, ma anche come contenuto caratterizzante e fondamentale di parti specifiche degli stessi processi formativi, cruciale per incentivare l'adozione di approcci didattici creativi e innovativi (Hibbert & Semler, 2016). Sempre citando Feixas e Zellweger (2010), si può affermare infatti che le azioni di Faculty Development, promosse all'interno delle istituzioni di riferimento, possono avere il potere di stimolare il cambiamento nei processi di insegnamento, apprendimento, valutazione e gestione generale della didattica e del ruolo dei docenti stessi andando, attraverso progettazioni specifiche, a scuotere credenze e abitudini consolidate, promuovendo una nuova cultura dell'apprendimento e della pratica didattica.

Per supportare questi movimenti di cambiamento, la letteratura inoltre mette in luce l'importanza di supportare l'instaurarsi di momenti di auto-formazione ma anche di condivisione per i docenti, grazie alla creazione di percorsi personalizzati e allo stesso tempo di Comunità di Pratica di pari,

potenti per il confronto libero e l'instaurarsi di processi di peer learning tra i professionisti dell'educazione (Irby & O'Sullivan, 2018). In collegamento a questo ultimo punto, al fine di massimizzare lo sviluppo di competenze fondamentali per i docenti, Chauvin e colleghi (2013) mettono in risalto come tali programmi possano svolgere un ruolo cruciale nella costruzione di un'affiliazione istituzionale da parte dei docenti stessi, facendosi vettori nella promozione della collegialità e del networking tra i docenti. Per concludere, dunque, i programmi di Faculty Development vanno a fornire opportunità ed esperienze attraverso il supporto di processi di team building tra docenti, stimolando momenti riflessivi e di sostegno alla resilienza, attraverso lo sviluppo di una cultura accademica basata sul sostegno e sulla collaborazione (Misky *et al.*, 2023).

4.3.3. Entrare nel ruolo/sviluppo di carriera/assistere al pensionamento

Un ulteriore aspetto interessante viene rappresentato dal codice “Entrare nel ruolo/sviluppo di carriera/assistere anche al pensionamento” (n. 19, 5,9%).

Dai contributi scientifici analizzati, infatti, si scorge una certa attenzione alla cura della professionalità del docente non solo come esperto dei processi formativi ma anche come un professionista a tutto tondo. Di conseguenza, i programmi di Faculty Development dovrebbero sostenere processi evolutivi virtuosi dei docenti, sostenendoli nello sviluppo complesso del loro ruolo educativo e di ricercatori (Carroll, 1993), focalizzandosi nel potenziamento di competenze e capacità specifiche direttamente connesse ai reali bisogni formativi degli accademici stessi (Bilgic *et al.*, 2023), rappresentando sempre dinamici bacini di opportunità per la crescita personale e il rinnovamento della carriera (Hageseth & Atkins, 1988).

Infine, emerge il ruolo strategico che la struttura e le peculiarità dei programmi di Faculty Development possono giocare nell'accompagnamento e nella transizione dei professionisti verso la conclusione della propria carriera (Carroll, 1993). Questo elemento si rifà alla nuova visione del Faculty Development come azione e processo olistico, che tiene in conto la complessità dell'ambiente accademico e l'importanza dell'instaurarsi di approcci mirati al sostegno continuo, efficace e focalizzato del docente come essere umano, in continuo divenire, con bisogni specifici, desideri, attitudini e curve di sviluppo e crescita differenti (Hubbard & Atkins, 1995).

4.3.4. Promozione del benessere

I temi sopra descritti si collegano anche all'aspetto poco evidenziato della promozione del benessere (n. 3, 1%): come affermato da North (1991), infatti, gli aspetti tradizionali caratterizzanti la programmazione dei percorsi di Faculty Development, per essere davvero efficaci, devono far spazio anche ad elementi che toccano il benessere degli accademici e la cura ed il miglioramento della qualità di vita istituzionale in generale, tenendo in considerazione la pluralità del concetto di benessere non solo lavorativo, ma anche sociale, emotivo, spirituale e intellettuale (Hubbard & Atkins, 1995).

I contributi analizzati e inclusi in questa macrocategoria di indagine vanno a proporre una visione estremamente complessa e variegata della missione e degli obiettivi alla base dei programmi di Faculty Development, i quali non hanno solo lo scopo e la possibilità, attraverso lo studio della loro progettazione, di sostenere in maniera costante il percorso professionale dei docenti universitari, ma assumono un'importanza evidente nel supporto generale e mirato al benessere della comunità accademica e alla cura della qualità didattica.

4.4. *Traiettorie e sfide future*

Per la categoria dedicata all'analisi delle prospettive future sono emersi dai contributi scientifici 6 codici (55 citazioni), i quali permettono di comprendere come la letteratura di settore rifletta sulle possibili trasformazioni e linee di intervento per il potenziamento dei processi di Faculty Development.

4.4.1. Valutazione/accountability

Il codice con maggior frequenza è stato denominato come “Valutazione/accountability/miglioramento continuo/interprofessionale” (n. 19, 5,9%): tale elemento di codifica del contenuto degli articoli di riferimento mette in luce quanto la massificazione dei sistemi di educazione superiore vada ad influenzare l'organizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento e di conseguenza come questo ponga una nuova pressione e gestione delle attività formative e della loro qualità. Di conseguenza, Feixas e Zellweger (2010) pongono l'accento sulla necessità per i programmi di Faculty Development e per le istituzioni stesse di adeguare l'offerta formativa dedicata a

docenti e anche agli studenti, partendo da specifici obiettivi a breve e lungo termine, monitorando in maniera costante e continua i bisogni in evoluzione e dunque riprogettando sulla base di questi i programmi di Faculty Development all'interno delle realtà universitarie (Bilgic *et al.*, 2023).

4.4.2. Cambiamenti negli studenti/nella società

Il tema dei nuovi bisogni formativi dei docenti si collega alle nuove sfide caratterizzanti il contesto universitario (codice “Cambiamenti negli studenti (più studenti, anche con bisogni ed. speciali), nell'università, nella società, Covid”, n. 12, 3,7%): Hughes e colleghi (2023), infatti, delineano tre differenti categorie di sfide da affrontare per lo sviluppo futuro dei programmi di Faculty Development, ovvero “the changing professoriate, the changing nature of the student body, and the changing nature of teaching, learning, and scholarship” (Hughes *et al.*, 2023, p. 535). Queste nuove sfide vanno ad essere influenti sulla programmazione dei processi di formazione continua degli accademici: i professionisti dell'educazione si trovano ad affrontare nuovi target di studenti, con nuove necessità di apprendimento che dunque fanno emergere l'urgenza di potenziare e dinamizzare la progettazione e l'implementazione didattica (Feixas & Zellweger, 2010). In questo senso, le nuove caratteristiche dei discenti ed i cambiamenti portati dagli eventi contemporanei, come ad esempio gli impatti mossi dalla pandemia da Covid-19, hanno introdotto nuove riflessioni nelle istituzioni e di conseguenza i programmi di Faculty Development sono chiamati ad equipaggiare i docenti nell'affrontare temi come le disparità legate alla diversità, all'equità e all'inclusione (Hughes *et al.*, 2023).

Per concludere la panoramica emersa da questo codice di analisi, si può affermare che all'interno della comunità di ricercatori che si occupa del tema del Faculty Development vi sia “the urgency of a more comprehensive approach toward faculty development by describing how teaching has proved to be remarkably stable although significant societal changes exert influence on the work of faculty” (Feixas & Zellweger, 2010, p. 3).

4.4.3. Innovazione e tecnologie, Faculty Development multiculturale/inclusivo/non discriminante

Anche in quest'area di indagine emerge come cruciale il potenziamento dell'offerta formativa dedicata ai docenti al fine di promuovere competenze legate all'utilizzo consapevole ed efficace della tecnologia nei pro-

cessi di insegnamento e apprendimento codice “Innovazione e tecnologie”, n. 10, 3,1% (Mishra *et al.*, 2007; Cutri & Whiting, 2018; Bilgic *et al.*, 2023), abbracciando inoltre sempre più i principi legati alla diversità e all’inclusione, sia come tematica dei processi di Faculty Development sia come motore alla base della progettazione dei programmi stessi (codice “Multiculturale/inclusivo/non discriminante”, n. 5, 1,5%). Si denota in questo senso che le “areas for improvement included enhancing the diversity of program participants, program leaders and mentors across multiple domains including race, gender, geographic location, and [...] profession type” (Haas *et al.*, 2023, p. 10).

4.4.4. Approccio olistico/benessere e conciliazione vita familiare

Come elemento di nota, anche se va a contare scarse frequenze, troviamo il codice relativo al “Approccio olistico/benessere e conciliazione vita familiare” (n. 4, 1,2%). Come anche menzionato nel paragrafo precedente dedicato agli obiettivi del Faculty Development, si denota come la cura della complessità del ruolo del docente sia fondamentale nel contesto universitario odierno. È dunque necessario agire per la promozione della sostenibilità della figura del docente universitario, il quale si trova a ricoprire una moltitudine di cariche e mansioni di natura differente. Come affermano Felisatti e Serbati (2014), citando Galliani (2011),

la professione del docente universitario assume una complessità senza precedenti polarizzandosi su tre direzioni principali: la promozione del sapere, riferibile all’attività di insegnamento svolta con gli studenti; l’elaborazione scientifica, diretta ad operare un avanzamento delle conquiste verso nuova conoscenza; l’organizzazione di strutture curricolari e di ambienti di apprendimento per concretizzare l’offerta didattica e formativa (Galliani, 2011; Felisatti & Serbati, 2014, p. 138).

Grazie all’analisi dei contributi scientifici identificati per il processo di scoping review, si rileva che i

programs to enhance the professional development of faculty must consider that faculty members are, first of all, human beings. The most effective faculty development programs of the future will provide services to enhance all aspects of faculty well-being. Such programs will include a focus on mental and physical health as well as pedagogical and disciplinary issues. As universities attempt to meet the changing needs of faculty in instructional and curricular directions, it is likely that balanced programs that address social, personal, family, health, addiction,

and prevention needs – in addition to traditional instructional and curricular needs – will have the greatest long-term effects on the quality of life of the universities and their citizenry (Hubbard & Atkins, 1995, p. 127).

Questa importante riflessione ci guida nello sviluppo di una nuova consapevolezza relativa al profilo del docente universitario e ci invita a modificare, allineare e curare i programmi di Faculty Development seguendo un approccio olistico e toccando tutte le peculiarità del ruolo che gli accademici sono chiamati a ricoprire, tenendo conto non solo della dimensione professionale ma anche del contorno personale ed emotivo di questi ultimi. La questione dell'approccio olistico nella progettazione di interventi di Faculty Development viene anche vista come potente strumento alla riduzione delle disuguaglianze tra i vari livelli di professionalità all'interno dell'istituzione universitaria stessa. Creare un ambiente accogliente dove ogni professionista sia in grado di esprimere le proprie competenze è quello che serve al contesto accademico odierno: ciò richiede però una forte azione di advocacy per supportare cambiamenti a livello di politiche istituzionali, nazionali e locali, attivando di conseguenza processi di ricompensa e supporto accademico rispetto alla propria pratica e al proprio ruolo in generale, espandendo in questo senso i programmi di sviluppo professionale continuo e creando solidi meccanismi per garantire standard elevati per tutti i professionisti dell'istruzione superiore (Irby & O'Sullivan, 2018).

5. Conclusioni

Attraverso questa scoping review, è stato possibile esplorare nel dettaglio quelle che sono le peculiarità evidenziate dalla letteratura scientifica rispetto al concetto di Faculty Development.

In collegamento alle macroaree di indagine individuate a priori grazie ad un primo screening dei contributi identificati attraverso l'introduzione della stringa di parole chiave e dei criteri di eleggibilità (1 - Definizioni; 2 - Obiettivi; 3 - Traiettorie e sfide future), è stato possibile, in abbattimento poi ad un processo bottom-up di individuazione dei codici grazie all'analisi del contenuto tramite software specifico (NVivo), esplorare nel dettaglio l'evoluzione storica dei significati legati al tema dello sviluppo professionale continuo dei docenti universitari.

Nella macrocategoria 1 - Definizioni emergono varie concettualizzazioni molto sfaccettate, che tengono in considerazione la complessità del tema legato al Faculty Development. L'idea estrapolata dall'analisi di questa macroarea ci riporta alla necessità di riconsiderare l'approccio culturale tradizionale al Faculty Development non solo in ottica formativa su

specifiche competenze ma anche rispetto alla totalità degli ambiti in cui il professionista universitario è chiamato a operare.

Con particolare riferimento all'area di analisi 2 - Obiettivi, è interessante notare come i percorsi di Faculty Development si muovano primariamente attraverso l'identificazione di obiettivi specificatamente legati alla crescita professionale dei docenti universitari, con diretto collegamento al miglioramento della qualità della didattica e alla cura, dunque di un processo di insegnamento, apprendimento e valutazione più efficace e incentrato sullo studente (Kember & Gow, 1992). I contributi analizzati, ad ogni modo, non si concentrano solamente sulla dimensione della professionalità dei docenti, ma fanno emergere una rinnovata importanza rispetto all'adozione di programmi di Faculty Development che tengano conto della figura del docente universitario nella sua totalità e complessità, toccando la sfera personale e del benessere generale. Questo elemento, ovvero l'attenzione ad uno sviluppo a tutto tondo degli accademici è visto come chiave fondante della costruzione degli obiettivi legati al Faculty Development, ma anche come traiettoria e sfida futura (macrocategoria 3). Si parla, infatti, di dimensione olistica del Faculty Development, che attraverso un'attenta progettazione deve essere in grado di abbracciare le complessità riguardanti il corpo docente, curandone competenze specifiche, benessere lavorativo, personale, emotivo e intellettuale (Hubbard & Atkins, 1995). Una nuova visione, infatti, della funzionalità e della potenza di questi percorsi che sono sempre più permeati da quelli che sono le nuove caratteristiche della società e dell'ambiente di apprendimento universitario.

Le riflessioni e le evidenze emergenti dai contributi analizzati, infine, dimostrano come questi percorsi possano rappresentare una chiave di volta per l'instaurarsi di un cambiamento culturale delle realtà universitarie, sostenendo una crescita continua di studenti e docenti, nell'ottica di una sempre più forte collaborazione degli attori della comunità accademica e verso una cura maggiore della qualità dei processi formativi e del benessere generale dei protagonisti dell'istruzione superiore.

Bibliografia

- Alhassan, A. I. (2022). Implementing Faculty Development Programs in Medical Education Utilizing Kirkpatrick's Model. *Advances in Medical Education and Practice*, 13, 945-954. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S372652>
- Allen, Dr. J. F. (2014). Investigating Transnational Collaboration of Faculty Development and Learning: An Argument for Making Learning Culturally Relevant. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2). <https://doi.org/10.20429/ijstotl.2014.080217>

- Armstrong, R., Hall, B. J., Doyle, J., & Waters, E. (2011). 'Scoping the scope' of a cochrane review. *J Public Health*, 33(1), 147-150.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Balmer, D. F., & Richards, B. F. (2012). Faculty Development as Transformation: Lessons Learned From a Process-Oriented Program. *Teaching and Learning in Medicine*, 24(3), 242-247. <https://doi.org/10.1080/10401334.2012.692275>
- Baxley, E. G., Probst, J. C., Schell, B. J., Bogdewic, S. P., & Cleghorn, G. D. (1999). Program-Centered Education: A New Model for Faculty Development. *Teaching and Learning in Medicine*, 11(2), 94-99. <https://doi.org/10.1207/S15328015TL110207>
- Bilgic, E., van Mil, S., & Bassilius, E. (2023). Current Experiences, Expectations, and Future Roles of Faculty Development. *Medical Science Educator*, 33(5), 1147-1154. <https://doi.org/10.1007/s40670-023-01853-5>
- Bland, C., & Schmitz, C. C. (1988). Faculty vitality on review: Retrospect and prospect. *The Journal of Higher Education*, 59(2), 190-224.
- Caffarella, R. S., & Zinn, L. F. (1999). Professional development for faculty: A conceptual framework of barriers and supports. *Innovative higher education*, 23, 241-254.
- Carroll, R. G. (1993). Implications of adult education theories for medical school faculty development programmes. *Medical Teacher*, 15(2-3), 163-170. <https://doi.org/10.3109/01421599309006709>
- Chauvin, S. W., Anderson, W., Mylona, E., Greenberg, R., & Yang, T. (2013). New Faculty Orientation in North American Medical Schools. *Teaching and Learning in Medicine*, 25(3), 185-190. <https://doi.org/10.1080/10401334.2013.797345>
- Clay, M. A., Sikon, A. L., Lypson, M. L., Gomez, A., Kennedy-Malone, L., Bussey-Jones, J., & Bowen, J. L. (2013). Teaching While Learning While Practicing: Reframing Faculty Development for the Patient-Centered Medical Home. *Academic Medicine*, 88(9), 1215-1219. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31829ecf89>
- Coates, W. C., Love, J. N., Santen, S. A., Hobgood, C. D., Mavis, B. E., Maggio, L. A., & Farrell, S. E. (2010). Faculty Development in Medical Education Research: A Cooperative Model. *Academic Medicine*, 85(5), 829-836. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181d737bc>
- Cutri, R. M., & Whiting, E. F. (2018). Opening Spaces for Teacher Educator Knowledge in a Faculty Development Program on Blended Learning Course Development. *Studying Teacher Education*, 14(2), 125-140. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1447920>
- Deiorio, N. M., Carney, P. A., Kahl, L. E., Bonura, E. M., & Juve, A. M. (2016). Coaching: A new model for academic and career achievement. *Medical Education Online*, 21(1), 33480. <https://doi.org/10.3402/meo.v21.33480>
- Delgadillo, L. M. (2018). Collegiality as a Component in Faculty Development. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 110(3), 58-62. <https://doi.org/10.14307/JFCS110.3.58>

- Feixas, M., & Zellweger, F. (2010). Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education. In U.-D. Ehlers & D. Schneckenberg (a cura di), *Changing Cultures in Higher Education* (pp. 85-102). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03582-1_8
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 1, 137-153. https://doi.org/10.7466/fei-XII-01-14_10.
- Forward, L. (2010). Key points in Learning Forward's definition of professional development. *Journal of Staff Development*, 31(6), 16-17.
- Galliani, L. (2011) (ed.). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e go-vernance degli Atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gebhard, J. G. (2005). *Teacher Development through Exploration: Principles, Ways, and Examples*.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Haas, M., Triemstra, J., Tam, M., Neuendorf, K., Reckelhoff, K., Gottlieb-Smith, R., Pedigo, R., McTaggart, S., Vasquez, J., Hundert, E. M., Berkowitz, B., Humphrey, H. J., & Gruppen, L. D. (2023). A decade of faculty development for health professions educators: Lessons learned from the Macy Faculty Scholars Program. *BMC Medical Education*, 23(1), 185. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04155-x>
- Hageseth, J. A., & Atkins, S. S. (1988). *Assessing Faculty Quality of Life. To Improve the Academy*. <http://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/14>
- Haji Ahmad, R. (1998). Educational development and reformation in Malaysia: Past, present and future. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 462-475. <https://doi.org/10.1108/09578239810238456>
- Hibbert, P., & Semler, M. (2016). Faculty development in teaching and learning: The UK framework and current debates. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 581-591. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1022201>
- Hubbard, G. T., & Atkins, S. S. (1995). The professor as a person: The role of faculty well-being in faculty development. *Innovative Higher Education*, 20(2), 117-128. <https://doi.org/10.1007/BF01189643>
- Hughes, J. A., Martin, T., Gladwell, T. D., Akiyode, O., Purnell, M. C., Shahid, M., Moultry, A. M., Rapp, K. I., & Unonu, J. (2023). Lessons from a cross-institutional online professional development pilot. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 15(5), 534-540. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2023.05.004>
- Irby, D. M., & O'Sullivan, P. S. (2018). Developing and rewarding teachers as educators and scholars: Remarkable progress and daunting challenges. *Medical Education*, 52(1), 58-67. <https://doi.org/10.1111/medu.13379>
- Kember, D., & Gow, L. (1992). Action research as a form of staff development in higher education. *Higher Education*, 23(3), 297-310. <https://doi.org/10.1007/BF00145018>
- Leigh, J. (2019). Exploring multiple identities: An embodied perspective on academic development and higher education research. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 11(1), 99-114. https://doi.org/10.1386/jdsp.11.1.99_1

- Le-May Sheffield, S., & Serbati, A. (2022). Our academic development stories: Exploring identities, complexities, and experiences. *International Journal for Academic Development*, 27(4), 301-305. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2154138>
- Lieberman, J. M., & Wilkins, E. A. (2006). The professional development pathways model: From policy to practice. *Kappa Delta Pi Record*, 42(3), 124-128.
- Lieff, S. J. (2009). Evolving Curriculum Design: A Novel Framework for Continuous, Timely, and Relevant Curriculum Adaptation in Faculty Development: *Academic Medicine*, 84(1), 127-134. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181900f4b>
- Misky, G. J., Sharpe, B., Weaver, A. C., Niranjan-Azadi, A., Gupta, A., Rennke, S., Ludwin, S., Piper, C., Mlis, Sun, V. K., Brotman, D. J., & Frank, M. (2023). Faculty Development in Academic Hospital Medicine: A Scoping Review. *Journal of General Internal Medicine*, 38(8), 1955-1961. <https://doi.org/10.1007/s11606-023-08089-4>
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2007). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK): Confronting the Wicked Problems of Teaching with Technology. In R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2007--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2214-2226). San Antonio, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved October 9, 2024 from www.learntechlib.org/primary/p/24919/.
- Mitchell, J. D., Holak, E. J., Tran, H. N., Muret-Wagstaff, S., Jones, S. B., & Brzezinski, M. (2013). Are we closing the gap in faculty development needs for feedback training? *Journal of Clinical Anesthesia*, 25(7), 560-564. <https://doi.org/10.1016/j.jclinane.2013.05.005>.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Grp, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>.
- Mortaz Hejri, S., Vyas, R., Burdick, W. P., & Steinert, Y. (2023). Understanding and Embracing Culture in International Faculty Development. *Perspectives on Medical Education*, 12(1). <https://doi.org/10.5334/pme.31>.
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C. et al. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Med Res Methodol*, 18, 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Nagamani, C., Venkata Kirthiga, M., & Thomas, M. S. (2018). Power Engineering Education: A Description of Current Academic Developments in India. *IEEE Power and Energy Magazine*, 16(5), 42-52. <https://doi.org/10.1109/MPE.2018.2843899>
- Narayan, A. P., Whicker, S. A., & McGann, K. A. (2012). An Innovative Process for Faculty Development in Residency Training. *Teaching and Learning in Medicine*, 24(3), 248-256. <https://doi.org/10.1080/10401334.2012.692280>

- Nerantzi, C. (2019). The role of crossing boundaries in collaborative open learning in cross-institutional academic development. *Research in Learning Technology*, 27(0). <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2111>
- North, J., "Faculty Vitality: 1990 and Beyond" (1991). *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 224. <https://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/224>
- Raines, S. C., & Alberg, M. S. (2003). The role of professional development in preparing academic leaders. *New Directions for Higher Education*, 2003(124), 33-39. <https://doi.org/10.1002/he.128>
- Sabah, S., & Du, X. (2018). University faculty's perceptions and practices of student centered learning in Qatar: Alignment or gap? *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(4), 514-533. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2017-0144>
- Salajegheh, M., Gandomkar, R., & Mohammadi, E. (2022). Faculty Development in the Covid-19 Era: A Rapid Systematic Review. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*. <https://doi.org/10.47176/mjiri.36.86>.
- Schellekens, L. H., Bok, H. G., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D., & van der Vleuten, C. P. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101094.
- Shrader, S., Mauldin, M., Hammad, S., Mitcham, M., & Blue, A. (2015). Developing a comprehensive faculty development program to promote interprofessional education, practice and research at a free-standing academic health science center. *Journal of Interprofessional Care*, 29(2), 165-167. <https://doi.org/10.3109/13561820.2014.940417>.
- Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261-273. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos' è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Timmermans, J. A., & Sutherland, K. A. (2020). Wise academic development: Learning from the "failure" experiences of retired academic developers. *International Journal for Academic Development*, 25(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1704291>
- Turk, M. (2022). Twenty-five years of the European dimension in education in Croatia. *JSSE - Journal of Social Science Education*, Bd. 21 Nr. 1 (2022). <https://doi.org/10.11576/JSSE-4261>
- Willison, J. (2007). Vision & Choice: ethical characteristics of academic development programs. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 4(2), 14-30. <https://doi.org/10.53761/1.4.2.3>
- Xie, J., & Rice, M. F. (2021). Professional and social investment in universal design for learning in higher education: Insights from a faculty development programme. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 886-900. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1827372>
- Zhou, H., & Tu, C. C. (2021). Influential factors of university teachers' lifelong learning in professional development. *Australian Journal of Adult Learning*, 61(2), 267-297.

I Faculty Development Centers: quali modelli?

di *Loredana Perla**, *Susanna Puecher***, *Laura Sara Agrati****,
*Roberta Silva***, *Viviana Vinci*****

1. Introduzione

La strutturazione dei Faculty Development Centers (FDC) varia in base alla concezione di Faculty Development (FD) che si considera, ovvero in base agli obiettivi e ai piani d'azione prefissati. Questi mutano nel tempo, ed è perciò necessario analizzare il contesto attuale per comprendere quali sono, ad oggi, gli elementi su cui il Faculty Development si focalizza, e di conseguenza il tipo di organizzazione che i Faculty Development Centers dovrebbero attuare.

La ricerca proposta mira a comprendere quali sono i modelli, le strutture e i focus che caratterizzano oggi i Faculty Development Centers attraverso una Systematic Review, secondo il profilo di una Integrative Review. Nello specifico, sono stati selezionati un pool di 29 articoli, dalla cui analisi sono emersi tre topics centrali: la definizione di Faculty Development, i modelli dei Faculty Development Programs (FDP) e i ruoli dei Faculty Developers. La comprensione di questi punti ha permesso di indagare alcuni modelli di Faculty Development Programs, i focus su cui il Faculty Development si concentra e così i compiti dei Faculty Development Centers, i quali dovrebbero organizzarsi in strutture complesse, capaci di focalizzarsi sulle nuove esigenze odierne e contemporaneamente rispondere ai bisogni dei propri faculty members e così degli studenti.

L'organizzazione dei Faculty Development Centers (FDC) dipende da vari fattori che si modificano nel corso del tempo. Innanzitutto, è legata

* Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

** Università degli Studi di Verona.

*** Università Pegaso.

**** Università di Foggia.

al modo in cui si intende il Faculty Development (FD), che influenza il suo obiettivo, le sue strategie d'azione e la sua struttura. Tale concetto, è cambiato nel tempo, negli anni Sessanta e Settanta, l'obiettivo dei Faculty Development Centers era quello di supportare il processo di crescita e sviluppo degli atenei promuovendo le competenze professionali dei faculty members, con un focus specifico sulla dimensione didattica (Francis, 1975). In tal modo, si intendeva migliorare l'offerta formativa delle istituzioni accademiche, rispondendo alle necessità della nuova e diversificata popolazione degli studenti (Lee, 2010). La struttura che si andava a creare era semplice, con obiettivi stabiliti e precisi. Negli anni Ottanta, invece, l'obiettivo dei Faculty Development Centers si amplia, aggiungendo alla formazione degli aspetti accademici dei faculty members, anche competenze altre, come quelle gestionali, istituzionali e trasversali (Eble & McKeachie, 1985). Di conseguenza, si propongono maggiori attività diversificate, creando una struttura organizzativa più complessa e più stratificata, integrandosi anche con altre iniziative degli atenei (Sorcinelli *et al.*, 2006). Il concetto di Faculty Development continua a espandersi, comprendendo, negli anni Novanta, anche la necessità di sviluppare competenze collaborative, utili a creare dei rapporti tra le istituzioni accademiche e gli stakeholders (Lewis, 1996). Anche in questo caso, la struttura organizzativa dei Faculty Development Centers si modifica, trasformando la propria identità e assumendo una forma diversificata grazie al dialogo con il territorio (Lee, 2010).

Questo breve excursus storico delinea la natura complessa e variabile del Faculty Development, e di conseguenza la difficoltà a definire a priori gli elementi strutturali dei Faculty Development Centers. Al fine di comprendere quali essi siano nell'epoca attuale, è stata svolta una ricerca a partire dalla domanda: quali sono i modelli, le strutture e i focus che caratterizzano oggi i Faculty Development Centers?

2. Metodologia

La ricerca proposta nasce all'interno del Gruppo SIPED sul Faculty Development, che, al fine di indagare approfonditamente tale fenomeno in tutte le sue faccettature, ha promosso sei diverse esplorazioni della Letteratura focalizzate su vari aspetti del Faculty Development.

Il gruppo ha scelto di svolgere una ricerca seguendo i principi della Systematic Review (SR), e più nello specifico secondo il profilo di una Integrative Review (IR). La SR nasce in ambito sanitario, ma risulta efficace anche quando applicata alla ricerca sociale ed educativa (Evans &

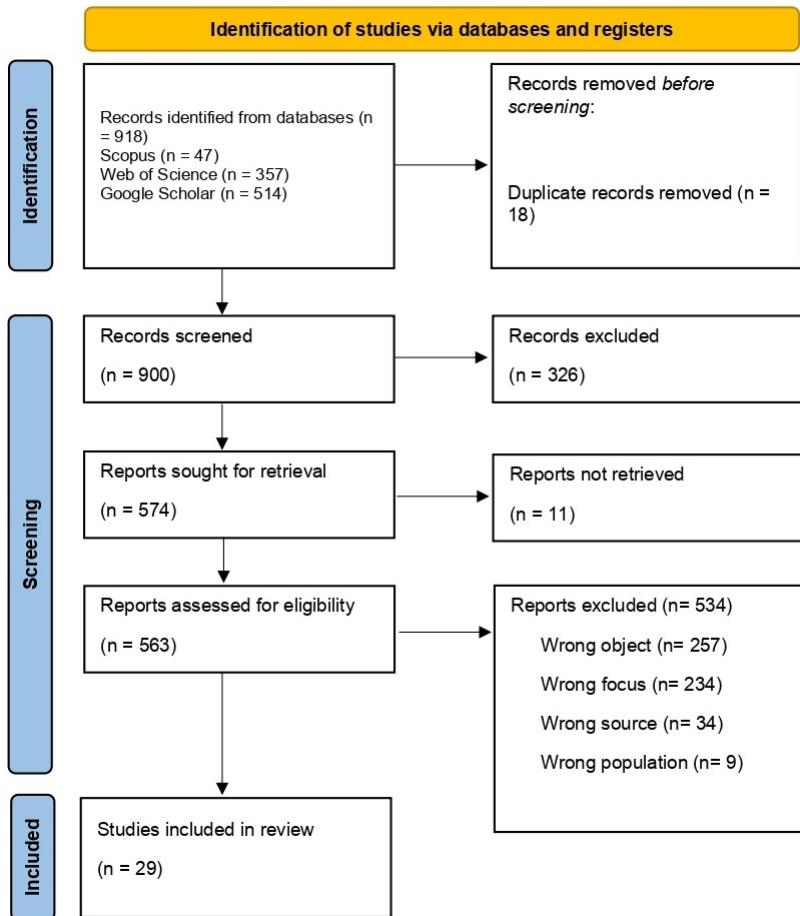
Benefield, 2001), poiché fornisce, a partire da una domanda di revisione, un focus preciso su questioni complesse, seguendo una procedura rigorosa e ripetibile (Hanley & Cutts, 2013). Ciò nonostante, nell'ambito delle scienze umane, è l'IR a risultare più funzionale, poiché permette di mettere in dialogo dati empirici, analisi di pratiche e concettualizzazioni teoriche, consentendo di operazionalizzare le variabili legate all'oggetto di interesse (Whittemore & Knafl, 2005).

Al fine di proporre una ricerca sistematica e rigorosa, il Gruppo SIPED ha condiviso alcune scelte metodologiche, come ad esempio le fonti di ricerca (i database Web of Science e Scopus e il motore di ricerca specialistico Google Scholar), l'arco temporale (2017-2023) e i materiali eleggibili (articoli in riviste peer review, capitoli di libro e atti di convegno). A partire da queste scelte comuni e dall'obiettivo dell'IR qui proposta, è stata elaborata la seguente stringa di ricerca, adattata alle specificità di ogni tool di ricerca interrogato: (“faculty development”, AND “higher education”, AND centers, OR centres OR structures, OR institution, OR models). Tale indagine, ha portato all'estrazione di un pool iniziale di 918 articoli che, tolte le ridondanze, è sceso a 900 articoli, di cui 326 sono stati esclusi e 11 non sono stati trovati. La lettura dei titoli e degli abstract dei rimanenti ha portato alla successiva esclusione di 345 articoli, di cui 257 perché inerenti a un obiettivo errato, 234 per il focus impreciso, 34 per l'impossibilità di trovare la risorsa e 9 perché riferiti alla popolazione scorretta. In conclusione, sono stati selezionati un totale di 29 articoli. I risultati sono presentati nel seguente PRISMA.

3. Risultati

In questa sezione viene presentata l'analisi degli articoli emersi dalla selezione finale. Innanzitutto, si riporta una tabella con informazioni sintetiche quali il titolo, gli autori, la rivista, l'anno di pubblicazione, la tipologia di articolo (revisione della letteratura, articolo di pratiche, articolo di ricerca, articolo di teoria), la tipologia di università (pubblica, privata) e l'area disciplinare (Fig. 1). Successivamente, si descrivono narrativamente i risultati emersi dall'analisi degli articoli. Tale analisi si ritrova anche in versione sinottica nella tabella completa in allegato, contenente inoltre le colonne “Definizione di Faculty Development”, “Modelli di Faculty Development Programs”, “Ruoli Faculty Developers” (Allegato 1).

Fig. 1 - PRISMA screening



Tab. 1 - Tabulazione articoli

n.	Titolo	Autori	Rivista	Anno	Tipologia articolo	Tipologia università	Area disciplinare
1	A call for promoting ownership, equity, and agency in Faculty Development via connected learning	Bali, M., & Caines, A.	International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15(1), 1-24	2018	Articolo di pratiche	Università privata	Education

2	Changing Centres for Teaching and Learning: an analytical review	Czerniewicz, L.	Non specificato	2021	Revisione della letteratura	Non specificato	Non specificato
3	Discussing the undiscussed: what ingredients are missing in Faculty Development programs?	Kumar, D.	Research and Development in Medical Education, 7(2), 64-67	2018	Revisione della letteratura	Non specificato	Medicina
4	Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review	Moreira, M. A., Arcas, B., Sánchez, T., García, R., Melero, M. J., Cunha, N., ... & Almeida, M. E.	Journal of University Teaching and Learning Practice, 20(1), 90-123	2023	Revisione della letteratura	Non specificato	Non specificato
5	Attending to the Teacher in the Teaching: Prioritizing Faculty Well-Being	Roos, B. H., & Borkoski, C. C.	Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, 6(4), 831-840	2021	Revisione della letteratura	Non specificato	Non specificato
6	University teaching induction programmes. A systematic literature review	Sánchez-Tarazona, L., Ruiz-Bernardo, P., Vinoles Cosentino, V., & Esteve-Mon, F. M.	Professional Development in Education, 50(2), 279-295	2024	Revisione della letteratura	Non specificato	Non specificato
7	What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education	Van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M.	Educational Research Review, 31, 100365	2020	Revisione della letteratura	Non specificato	Non specificato
8	Plotting Academic Innovation: A Content Analysis of Twenty Institutional Websites	Barger, A. P., Leffel, K. G., & Lott, M.	Innovative Higher Education, 47(1), 95-111	2022	Articolo di ricerca	Università private e pubbliche	Non specificato

9	Virtual Communities of Practice for Faculty and Staff in Higher Education: A Systematic Review of the Literature	Beres, J., & Janes, D. P.	International Journal of E-Learning & Distance Education/ Revue internationale du e-learning et la formation à distance, 37(2)	2022	Revisione della letteratura	Università pubblica	Tecnologia
10	Mediating role of employee motivation for training, commitment, retention, and performance in higher education institutions	Chahar, B., Jain, S. R., & Hatwal, V.	Problems and Perspectives in Management, 19(3), 95	2021	Articolo di ricerca	Università private e pubbliche	Non specificato
11	Coaching Academia: The Integration of Coaching, Educational Development, and the Culture of Higher Education	Cruz, L., & Rosemond, L.	Non specificato	2024	Revisione della letteratura	Non specificato	Non specificato
12	Towards a Model of Mentoring in South African Higher Education	Dhunpath, R	Alternation Journal, 25(2), 74-105	2018	Articolo di pratiche	Università pubblica	Non specificato
13	Supporting the well-being of new university teachers through teacher professional development	Gast, I., Neelen, M., Delnoij, L., Merten, M., Mihai, A., & Grohnert, T.	Frontiers in Psychology, 13, 866000	2022	Articolo di pratiche	Università pubblica	Economia e business
14	Mentoring faculty online: a literature review and recommendations for web-based programs	Hundey, B., Anstey, L., Cruickshank, H., & Watson, G. P.	International Journal for Academic Development, 25(3), 232-246	2020	Revisione della letteratura	Non specificato	Non specificato

15	Mastering futures literacy in higher education: An evaluation of learning outcomes and instructional design of a Faculty Development program	Kazemier, E. M., Damhof, L., Gulmans, J., & Cremers, P. H.	Futures, 132, 102814	2021	Articolo di pratiche	Università pubblica	Scienze Applicate
16	Three approaches for supporting faculty technological pedagogical content knowledge (TPACK) creation through instructional consultation	Koh, J. H. L.	British Journal of Educational Technology, 51(6), 2529-2543	2020	Articolo di pratiche	Non specificato	Non specificato
17	Library and information science collaboration in Pakistan: challenges and prospects	Malik, A., & Ameen, K.	Information and Learning Science, 119(9/10), 555-571	2018	Articolo di pratiche	Università private e pubbliche	Biblioteconomia e scienza dell'informazione
18	Faculty Development: A Review of the (Relatively Recent) Literature and Implications for Christian Higher Education	Matthias, L. R.	Christian Higher Education, 18(4), 260-275	2019	Revisione della letteratura	Università cristiana	Non specificato
19	The Components of the Development of Faculty Members at Universities of Medical Sciences in Iran and the World: A Systematic Review	Mohammadtabar, S., Abbaspour, A., & Taskoh, A. K.	Educational Research in Medical Sciences, 7(2)	2018	Revisione della letteratura	Non specificato	Medicina

20	Instructors' Readiness to Teach Online: A Review of TPACK Standards in Online Professional Development Programmes in Higher Education	Mujallid, A.	International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20(7), 135-150	2021	Revisione della letteratura	Non specificato	Non specificato
21	The Conversionism Theory of Education; Improving Instructional Practice in Higher Education Through Faculty Development and Cross-Institutional Learning Communities	Nkana, E.	Journal of Higher Education Theory and Practice, 20(1)	2020	Articolo di teoria	Non specificato	Non specificato
22	Examining adjunct faculty needs via a distance pedagogical framework in higher education	Norman, N., Robinson-Bryant, F., & Lin, Y.	Journal of Higher Education Theory and Practice, 20(10)	2020	Articolo di ricerca	Non specificato	Ingegneria e ingegneria tecnologica
23	Centering complexity in 'educators' data literacy' to support future practices in Faculty Development: a systematic review of the literature	Raffaghelli, J. E., & Stewart, B.	Teaching in Higher Education, 25(4), 435-455.	2020	Revisione della letteratura	Non specificato	Non specificato

24	Badge of honour? An exploration of the use of digital badges to support a partnership approach to Faculty Development	Risquez, A., Cassidy, D., & O'Suilleabhaín, G.	Australasian Journal of Educational Technology, 36(5), 18-29	2020	Articolo di ricerca	Università private e pubbliche	Non specificato
25	Faculty development: From rubies to oak	Steinert, Y.	Medical teacher, 42(4), 429-435	2020	Revisione della letteratura	Non specificato	Medicina
26	Responding to COVID-19 and Transitioning to Online Learning: Evaluation of an Institution wide Capacity Building Efforts on Technology-Enhanced Learning	Syed, K., Kanda-katla, R., Yadav, R., & Himasagarika, R.	Journal of Engineering Education Transformations, 34	2021	Articolo di ricerca	Università privata	Ingegneria
27	Institutional perspectives on Faculty Development for digital education in Canada	VanLeeuwen, C. A., Velestianos, G., Belikov, O., & Johnson, N.	Canadian Journal of Learning and Technology, 46(2)	2020	Revisione della letteratura	Università pubblica	Non specificato
28	Building a Faculty-Centric Virtual Community of Practice (vCoP) within the Post-Secondary Education Environment: A Systems Approach Framework	Watkins, D. R., McDaniel, A., & Erskine, M. A.	Communities of Practice: Facilitating Social Learning in Higher Education, 241-260	2017	Revisione della letteratura	Non specificato	Non specificato

29	Faculty Development for Advancing Community Engagement in Higher Education: Current Trends and Future Directions	Welch, M., & Plaxton-Moore, S.	Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 21(2), 131-166	2017	Revisione della letteratura e articolo di ricerca	Università private, pubbliche, religiose	Non specificato
----	--	--------------------------------	---	------	---	--	-----------------

La lettura degli articoli selezionati ha portato a individuare tre tematiche cardine sulle quali ruota la loro analisi: la definizione di Faculty Development, i modelli di Faculty Development Programs (FDP) e i ruoli dei Faculty Developers (FDs). Lo studio e la comprensione di questi elementi risultano necessari nella definizione di modelli, strutture e focus con cui caratterizzare e organizzare i Faculty Development Centers odierni.

4. Discussione

Innanzitutto, si è scelto di definire il concetto di Faculty Development negli studi analizzati al fine di comprendere la prospettiva teorica sottostante. Inoltre, la presenza di elementi diversi nei papers ha agevolato una definizione ampia di Faculty Development, che non si esaurisce con il solo accenno ai corsi di formazione per i faculty members nell'ambito dell'Higher Education (HE) (Matthias, 2019; Raffaghelli & Stewart, 2020), ma che espone l'innovazione accademica e il progresso dell'istituzione universitaria che lo caratterizza (Barger *et al.*, 2022; Nkana, 2020). Infatti, il Faculty Devopment è caratterizzato da programmi di sviluppo professionale per i faculty members, il cui obiettivo è duplice poiché aspira ad accrescere la qualità del processo d'insegnamento dei docenti al fine di migliorare le esperienze di apprendimento degli studenti (Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2024; Mujallid, 2021).

Per realizzare tale obiettivo è necessario lavorare sulla formazione dei docenti universitari, i quali devono essere formati a ricoprire i loro ruoli di docenti e ricercatori, creando un senso di identità comune, capace di gestire le proprie responsabilità di ricerca, di formazione continua, servizio disciplinare, cittadinanza universitaria e leadership (Mohammaditabar *et al.*, 2018; Chahar *et al.*, 2021; Cruz & Rosemond, 2024). Per farlo, il

Faculty Development propone una serie di programmi volti a sviluppare conoscenze, abilità e competenze, riferite all'insegnamento e all'apprendimento, alla valutazione, al curriculum e alla ricerca (Chahar *et al.*, 2021; Steinert, 2020; Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2024), ma anche attitudini, pratiche e comportamenti, sia a livello individuale che di gruppo, legate, ad esempio, alle iniziative imprenditoriali o ai loro ruoli di leader e manager (Barger *et al.*, 2022; VanLeeuwen *et al.*, 2020; Steinert, 2020). Infatti, il Faculty Development può agire in quattro ambiti che coinvolgono i diversi ruoli dei faculty members: insegnamento, apprendimento e valutazione; ricerca; impegno della comunità; servizio e amministrazione universitaria (Dhunpath, 2018).

L'analisi della letteratura dimostra che molteplici studi si sono finora concentrati sulle competenze didattiche e pedagogiche dei faculty members, inserendo nell'ultimo periodo anche quelle tecnologiche e tecniche, e sui loro ruoli da ricercatori e leader (VanLeeuwen *et al.*, 2020; Kumar, 2018). Tali competenze sono vitali per la figura del docente, il quale però dev'essere considerato in una prospettiva olistica, considerando oltre allo sviluppo professionale anche quello personale. In aggiunta alle conoscenze e abilità, si dovrebbero considerare anche i punti di vista, le caratteristiche personali e il benessere dei faculty members (Roos & Borkoski, 2021). Tale conoscenza permette di indagare i loro bisogni, che, una volta venuti alla luce, sono più semplici da gestire. Ad esempio, tramite il processo di Faculty Development si possono comprendere quali sono i problemi che affrontato gli insegnanti, cercando assieme a loro soluzioni valide ed efficaci, e costruendo conoscenza durante il processo di apprendimento e sviluppo (Gast *et al.*, 2022; Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2024). In tal modo, il Faculty Development integra allo sviluppo professionale anche il benessere della persona (Roos & Borkoski, 2021), diventando parte integrante della figura del docente, che è così più motivato a migliorare la propria pratica (Van Dijk *et al.*, 2020). Infine, la capacità del Faculty Development di rispondere ai bisogni specifici di chi ha di fronte, permette di tenere in considerazione anche la fase della carriera del personale, attuando programmi appositi per la formazione dei neoassunti e degli esperti, per i quali l'aggiornamento continuo è fondamentale (Kumar, 2018; Chahar *et al.*, 2021; VanLeeuwen *et al.*, 2020). Il processo di formazione continua assume valore (Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2024; Gast *et al.*, 2022) attraverso un insieme di attività pianificate e progettate nel tempo (Mohammaditabar *et al.*, 2018; Nkana, 2020), caratterizzate da un apprendimento individuale o di gruppo, grazie al quale si creano delle comunità di pratica con spazi condivisi di supporto e condivisione (Steinert, 2020; Bali & Caines, 2018; Koh, 2020; Risquez *et al.*, 2020). Tali attività possono essere più o meno strutturate, obbligatorie

o libere (Czerniewicz, 2021; Bali & Caines, 2018; Van Dijk *et al.*, 2020); formali o informali, con programmi riconosciuti con crediti o badge, seminari ed eventi (Czerniewicz, 2021; Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2024; Gast *et al.*, 2022; VanLeeuwen *et al.*, 2020); e in presenza o virtuali, utilizzando le potenzialità della tecnologia come strumento di supporto all'insegnamento (Bali & Caines, 2018; Koh, 2020; Mujallid, 2021). È evidente che la necessità di rispondere ai bisogni specifici dei faculty members, richiede una maggiore elasticità dei percorsi di Faculty Development.

4.1. I programmi di Faculty Development

La panoramica sulla definizione del Faculty Development ha già in parte accennato alla presenza di attività progettate al fine di sviluppare i faculty members in ambito accademico; esse vengono definite Faculty Development Programs (FDP). Tra gli articoli selezionati nella fase di analisi, vengono riportati diversi modelli di Faculty Development Programs che sono stati attuati in varie università, e dai quali è possibile prendere degli spunti, ricordandosi sempre di adattarli al proprio specifico contesto (Mohammadirabar *et al.*, 2018). In particolare, la loro analisi ha ricondotto alla suddivisione dei risultati in due categorie, una riguardante lo sviluppo delle professionalità del Faculty Development e una le sue strutture. Di seguito si riportano nel dettaglio gli elementi emersi, che risultano efficaci e rilevanti nell'organizzazione dei Faculty Development Programs.

4.2. Lo sviluppo delle professionalità accademiche

La prima categoria, si riferisce a tutti gli articoli all'interno dei quali si reperiscono informazioni riguardo allo sviluppo dei profili professionali inerenti al Faculty Development, come ad esempio le competenze del docente, i loro elementi personali oltre che professionali, e la creazione di comunità di pratiche tra di essi.

Emerge, dunque, sia dall'excursus sulla definizione del Faculty Development sia nel primo approccio ai Faculty Development Programs, che tali programmi vengano per lo più direzionati ai faculty members intesi come l'insieme dei docenti universitari. Nel paragrafo precedente è stato accennata la necessità del Faculty Development di sviluppare un insieme di conoscenze, competenze e comportamenti adeguati a tale ruolo. Per fare ciò, in letteratura si individuano diverse tipologie di Faculty Development Programs che possono fungere da modelli.

Innanzitutto, le competenze che un docente universitario deve sviluppare sono diverse, tra le principali troviamo le competenze personali; curriculare e didattiche; interpersonali; culturali ed etniche (Moreira *et al.*, 2023). Facendo sempre riferimento alla dimensione pratica, un insegnante dovrebbe sapere come insegnare, sostenere l'apprendimento, progettare e valutare, e inoltre, saper gestire la ricerca e lo studio, svolgere un'ampia varietà di compiti, ricoprire ruoli influenti e di leadership (Van Dijk *et al.*, 2020). Risulta evidente che le competenze richieste ai faculty members sono molteplici, ed è necessario avviare dei programmi di formazione per supportarli nel processo della loro acquisizione.

Tra tutte le competenze e conoscenze utili, ne sono state identificate alcune, rilevanti soprattutto nel contesto attuale, come ad esempio l'educazione digitale, la data literacy e la future literacy. In particolare, questi sono tutti elementi di novità nel contesto educativo, i cui cambiamenti devono essere tenuti in considerazione nella stesura dei Faculty Development Programs. Infatti, l'educazione digitale risulta necessaria a rispondere alla sempre maggiore richiesta di attuare la didattica a distanza o ibrida nei corsi universitari. Al fine di formare i docenti in questo, è necessario creare dei corsi basati su esperienze pratiche come workshop, corsi online, e pratiche esplorative, che propongano un cambiamento culturale nel contesto accademico, modificando l'orientamento dei faculty members all'istruzione digitale, rendendola più aperta al cambiamento e consapevole delle potenzialità degli strumenti tecnologici (VanLeeuwen *et al.*, 2020). Per supportare tale cambiamento, è possibile utilizzare il framework del Technological pedagogical content knowledge (TPACK), un quadro di conoscenza del contenuto pedagogico tecnologico, che mira a integrare in modo efficace la tecnologia alla didattica. Tale integrazione avviene attraverso modalità crescenti, passando per la creazione delle basi contenutistiche di pedagogia e tecnologia tramite il modeling, per il riallineamento pedagogico finalizzato a una comprensione profonda di tali contenuti, e portando infine alla loro implementazione seguita da momenti di riflessione e dialogo condivisi (Koh, 2020). Un'altra competenza inherente a quella digitale è la Data Literacy, per la quale si propone l'integrazione delle competenze tecniche e gestionali con un approccio critico e sistematico allo sviluppo professionale (Raffaghelli & Stewart, 2020). Tale considerazione è la base per lo sviluppo di altre competenze utili ai faculty members, come ad esempio la Future Literacy (Kazemier *et al.*, 2021), necessaria alla figura del docente, sempre pronto a rispondere ai possibili cambiamenti futuri. Nello specifico, anche il modello di Faculty Development Programs proposto per la formazione alla Future Literacy prevede un progresso graduale tramite la presentazione del quadro teorico, l'applicazione e la valutazione

di un prototipo e infine l'implementazione di progetti in contesti educativi diversi (Kazemier *et al.*, 2021). Dalla descrizione di questi modelli si evince che l'obiettivo dei Faculty Development Programs non dev'essere quello di formare i docenti ai soli contenuti, ma di proporre un apprendimento critico di tali competenze, che dovrebbero essere considerate la base per la costruzione di programmi efficaci e utili (Moreira *et al.*, 2023).

Oltre alle competenze professionali, i Faculty Development Programs devono occuparsi anche dello sviluppo di elementi personali e di benessere, secondo una prospettiva olistica della figura del docente (Roos & Borkoski, 2021). Infatti, sviluppare la propria professionalità richiede l'attivazione di corsi continui che integrino le competenze pedagogiche a quelle emotive (Gast *et al.*, 2022; Roos & Borkoski, 2021). Uno degli elementi da considerare è la motivazione, la quale, quando stimolata dai Faculty Development Programs, incrementa il rendimento e le performance dei faculty members. Per farlo, è necessario favorire maggiori riconoscimenti, aumentare le prospettive di carriera e le retribuzioni, e proporre lavori stimolanti ed entusiasmanti. Tali programmi, possono migliorare l'insegnamento dei docenti, rinforzando le loro abilità e capacità di svolgere compiti accademici e amministrativi, e aiutandoli a controllare le proprie emozioni (Chahar *et al.*, 2021). Al fine di migliorare il benessere dei faculty members, è necessario inoltre collegare i Faculty Development Programs proposti al benessere lavorativo, che viene circoscritto in sei dimensioni, quali l'accettazione di sé, le relazioni positive con gli altri, l'autonomia, la padronanza ambientale, lo scopo nella vita e la crescita personale (Gast *et al.*, 2022). Efficace in tal caso risulta essere l'attivazione di workshop, feedback tra pari, programmi di coaching e la creazione di momenti di scambio e condivisione tra colleghi, ad esempio, implementando una comunità di apprendimento che condivide uno scopo comune nel dipartimento, si supporta vicendevolmente, anche attraverso programmi di peer mentoring, e incoraggia momenti di riflessione profonda sulla propria pratica d'insegnamento (Gast *et al.*, 2022; Roos & Borkoski, 2021). A tal proposito, molteplici studi dimostrano l'importanza di costruire delle comunità di pratiche per potenziare i Faculty Development Programs in ambito accademico. In particolare, si sottolinea la necessità di costruire un sistema di collaborazione sia tra i docenti (Nkana, 2020) sia, più in generale, tra le varie figure professionali interne all'università (Malik & Ameen, 2018). Tale collaborazione è agevolata dall'organizzazione di workshop, seminari e conferenze e di progetti di ricerca, visite studio e programmi di scambio di docenti e studenti (Malik & Ameen, 2018).

Oltre a questi programmi collaborativi più tradizionali, alcuni studi propongono la creazione di una comunità di pratiche virtuale, creata

inizialmente per supportare i faculty members durante il periodo pandemico, e mantenuta successivamente per la sua efficacia. Essa può essere composta da staff e docenti, e si realizza tramite strumenti digitali diversi quali social media, piattaforme web per la comunicazione, file condivisi, conferenze web e molto altro (Beres & Janes, 2022). La sua composizione, dunque, può variare sulla base delle necessità del contesto in cui si inserisce e dagli strumenti di cui dispone. Tale progetto risulta efficace poiché agevola la creazione di un senso di comunità, incoraggiando il supporto reciproco, la comunicazione e la condivisione delle conoscenze in favore dell'innovazione accademica (Watkins *et al.*, 2017). Un possibile esempio di framework per la realizzazione di una comunità di pratiche tra faculty members prevede la sua pianificazione, attraverso l'identificazione degli obiettivi e delle caratteristiche del contesto, il suo sviluppo, precisando contenuti e strategie di collaborazione, e la sua valutazione, sia formativa che sommativa (Watkins *et al.*, 2017).

In conclusione, risulta chiaro che gli elementi da tenere in considerazione per formare la professionalità del docente sono molteplici. Alcuni di essi sono stati individuati e descritti in quest'analisi, ma la questione rimane aperta, consapevoli che il bagaglio di conoscenze, abilità e competenze del docente universitario sia ampio e continui ad espandersi seguendo i cambiamenti del contesto sociale e universitario di riferimento.

4.3. Le strutture dei Faculty Development Programs

Nella seconda categoria si trova tutto ciò che riguarda la strutturazione dei Faculty Development Programs, ossia le prospettive teoriche sottostanti e la presentazione di vere e proprie organizzazioni e percorsi di Faculty Development in ambito accademico.

Molti contesti universitari creano dei veri e propri Faculty Development Centres, che si organizzano in modalità e strutture diverse sulla base di alcuni parametri, quali: la storia del contesto di riferimento, la possibilità di allinearsi con le strategie organizzative già esistenti, il riconoscimento del ruolo che si vuole attribuire ai Faculty Development Programs, del suo focus (indirizzato a studenti, docenti, staff) e delle sue aree di lavoro (le sue priorità), la scelta degli elementi da centralizzare e da decentralizzare, il tipo di ricerca che si intende condurre, quali servizi è necessario acquistare all'esterno dell'accademia, quali collaborazioni creare, e il tipo di sviluppo professionale che si intende offrire al proprio staff (Czerniewicz, 2021). In riferimento all'ultimo punto, i Faculty Development Programs per lo staff accademico possono essere diversi, e diventa

fondamentale considerare i bisogni pedagogici e psicologici dei docenti, analizzando le influenze date dal ruolo dei faculty members e dal contesto in cui avvengono le esperienze didattiche (Matthias, 2019; Kumar, 2018). Il loro obiettivo dev'essere l'accompagnamento dei docenti alla crescita individuale, professionale, educativa e organizzativa, integrando la collaborazione tra pari e rimanendo ancorati all'obiettivo dell'istituzione di riferimento (Matthias, 2019; Mohammaditabar *et al.*, 2018). In tal senso, i Faculty Development Programs predispongono contemporaneamente lo sviluppo dei faculty members e l'innovazione accademica (Steinert, 2020). Dal punto di vista pratico, gli studi propongono, oltre ai framework basati sulle competenze e le comunità di pratiche, già descritti in precedenza, anche eventi unici o continui, attività individuali o di gruppo, di peer coaching, di apprendimento esperienziale e riflessive, di promozione della ricerca nel Faculty Development, e l'attuazione di strategie per promuovere il cambiamento organizzativo e la sua valutazione (Steinert, 2020; Welch & Plaxton-Moore, 2017).

In particolare, nell'analisi degli articoli sono emersi dei veri e propri esempi di Faculty Development Programs attuati in università sia pubbliche che private, in varie aree disciplinari e con obiettivi diversi.

Tra i modelli riportati, vi sono alcuni esempi che mirano a sviluppare le competenze digitali e pedagogiche dei faculty members, per favorire l'implementazione del Distance Learning o di modalità didattiche ibride. Tali programmi si basano su molteplici contesti online nei quali si utilizzano vari strumenti per agevolare conversazioni e dibattiti creando esperienze di apprendimento collaborativo. Ad esempio, si propongono videoconferenze, gruppi di lettura accademici e condivisione di documenti online (Bali & Caines, 2018). Inoltre, altri programmi incrementano l'utilizzo del TPACK framework per sviluppare le competenze tecnologiche e pedagogiche attraverso l'inclusione di attività di self-teaching, peer-mentoring, workshop e corsi progettati con fasi di pianificazione, azione e riflessione (Mujallid, 2021). Questi corsi dovrebbero promuovere la conoscenza degli strumenti tecnologici educativi legandoli ai principi pedagogici e didattici come i contenuti e la valutazione, utilizzando forme di apprendimento attivo in cui si propone l'acquisizione dei contenuti, la loro applicazione e momenti di riflessione sul proprio agire (Syed *et al.*, 2021).

Altri esempi di Faculty Development Programs riguardano corsi, workshop o eventi, progetti che, per essere efficaci e condurre all'innovazione accademica, necessitano del coinvolgimento attivo dei faculty members (Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2024; Barger *et al.*, 2022). In particolare, alcuni Faculty Development Programs richiedono loro di partecipare attivamente allo sviluppo professionale dei propri colleghi, sia attraverso la creazione

di comunità di pratiche e di collaborazioni interne ed esterne all'Ateneo (Bali & Caines, 2018; Barger *et al.*, 2022), sia con vere e proprie attività di mentoring e coaching, in cui un mentore, spesso un faculty member (anche appartenente a un Ateneo diverso) attua dei comportamenti di conoscenza, supervisione e supporto nei confronti di un nuovo collega (Dhunpath, 2018). Il mentoring può essere attuato in formati diversi (formali/informali, online/blended) (Hundey *et al.*, 2020) e secondo modelli diversi, come ad esempio la coaching consultation, il peer coaching o i coaching circles (Cruz & Rosemond, 2024). Tra questi programmi, molti sono stati costruiti esplicitamente per i faculty members neoassunti, ai quali vanno riconosciuti bisogni ed esigenze diverse. Infatti, i Faculty Development Programs devono considerare una serie di elementi per lo sviluppo dei neoassunti, come il fatto che durante il loro percorso di inserimento è necessario agevolare la condivisione di informazioni, di supporto e di formazione; vanno supportati nella gestione degli incarichi del corso, mantenendo il giusto equilibrio tra l'autonomia e l'erogazione di template e materiali; va promosso il lavoro in team e la comunicazione universitaria, migliorando la cooperazione e la disseminazione delle informazioni (Norman *et al.*, 2020).

Per quanto riguarda la motivazione dei faculty members nella partecipazione ai Faculty Development Programs, gli studi sul Faculty Development hanno analizzato l'efficacia del badge come strumento di riconoscimento alla partecipazione a un corso. Uno studio di caso ha dimostrato che il rilascio di un badge digitale è servito come incentivo a completare il corso, ma che diventa efficace nel momenti in cui si lega a una ricompensa intrinsecamente significativa piuttosto che al raggiungimento di crediti formali, quando i docenti sono motivati dai pari, hanno la possibilità di riflettere sul loro processo di apprendimento e di stabilire legami tra la propria identità personale e quella della comunità disciplinare e professionale in cui sono inseriti (Risque *et al.*, 2020).

In conclusione, i Faculty Development Programs presentati hanno modalità, tempistiche e obiettivi diversi, ma il loro fine ultimo è lo stesso, ovvero promuovere lo sviluppo e il coinvolgimento dei faculty members, nel rispetto delle loro esigenze, per migliorare le loro pratiche in ogni ambito della professionalità docente, e di conseguenza proporre un servizio e un supporto di qualità agli studenti (Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2024; Barger *et al.*, 2022).

4.4. I ruoli dei Faculty Developers

I Faculty Developers sono figure professionali che si occupano della gestione e dell'organizzazione del Faculty Development, spesso rappresentano lo staff dei Faculty Development Centers e possono essere accademici, professionisti, ex studenti, tutor, consulenti, e ricoprire ruoli permanenti o non permanenti (Czerniewicz, 2021). La carenza dei centri o della loro efficacia, emersa dalle ricerche, dimostra la necessità di educare i faculty developers stessi, così da portare innovazione e miglioramento ai Faculty Development Programs (Welch & Plaxton-Moore, 2017).

Questi, infatti, hanno diversi compiti, tra i quali proprio la creazione di Faculty Development Centres, anche definiti Teaching and Learning Center, finalizzati all'innovazione accademica (Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2024). Per raggiungere tale scopo, è necessario che i Faculty Developers attuino gli stessi comportamenti collaborativi che richiedono ai docenti, sia con personale esterno sia interno all'università (Matthias, 2019; Barger *et al.*, 2022). In generale, i Faculty Developers dovrebbero riuscire a reclutare e mantenere l'interesse degli stakeholder attraverso una buona e chiara comunicazione dell'innovazione proposta (Barger *et al.*, 2022), e allo stesso tempo promuovere il dialogo con i leader amministrativi, creando un ponte tra i faculty members e le sedi istituzionali (Matthias, 2019). Infatti, lo spirito collaborativo porta alla creazione di reti di scambio e supporto con altre unità universitarie, e a creare delle comunità di pratiche virtuali, di cui i Faculty Developers sono membri stessi (Barger *et al.*, 2022; Beres & Janes, 2022).

Oltre a ciò, il loro compito principale è quello di indagare il contesto di riferimento, comprendere le esigenze dei faculty members e, a partire da queste, identificare gli elementi utili alla creazione dei Faculty Development Programs (Kumar, 2018). Al fine di innovare il sistema educativo in modo trasformativo, infatti, è necessario individuare degli obiettivi chiari, tenendo in considerazione quali conoscenze e competenze si vuole far raggiungere ai propri docenti, e le loro caratteristiche ed esigenze (Barger *et al.*, 2022; Van Dijk *et al.*, 2020; Matthias, 2019). Infatti, è necessario prendere consapevolezza della storia personale dei faculty members, ponendo attenzione anche al loro benessere lavorativo, ed evidenziandolo nei Faculty Development Programs (Cruz & Rosemond, 2024; Gast *et al.*, 2022).

Dunque, i Faculty Developers dovrebbero lavorare mantenendo l'attenzione su due focus principali, uno riguarda gli obiettivi di sviluppo professionale e organizzativo, e l'altro la necessità di conoscere il contesto di

riferimento e adattare ogni azione ad esso (Mohammaditabar *et al.*, 2018). Attraverso questo processo di analisi e adattamento, i Faculty Developers hanno la possibilità di creare dei Faculty Development Programs efficaci e di qualità, capaci di fornire sostegno ai docenti tramite varie modalità (Van Dijk *et al.*, 2020; Koh, 2020). In aggiunta alla dimensione organizzativa, i Faculty Developers possono gestire anche quella pratica, offrendo il loro supporto ai docenti in modi diversi, ad esempio attraverso sessioni di osservazioni in aula seguite da momenti di riflessione (Koh, 2020), oppure attraverso delle forme di modeling, applicando delle strategie didattiche efficaci durante i propri corsi, così da proporre esempi concreti e validi ai docenti (Mujallid, 2021).

L'obiettivo ultimo dei Faculty Developers è quello, tramite le loro azioni organizzative e di supporto, di creare un ambiente accogliente che favorisce la partecipazione attiva dei membri della comunità docenti (Watkins *et al.*, 2017), agevolando la loro formazione continua in una prospettiva di cambiamento culturale a più livelli (VanLeeuwen *et al.*, 2020).

5. Conclusioni

L'analisi della letteratura riportata presenta un quadro di possibili modelli, strutture e focus su cui i Faculty Development Centres dovrebbero concentrarsi oggigiorno. Partendo dal presupposto che il loro obiettivo sia quello di promuovere lo sviluppo professionale dei membri dell'Ateneo, la ricerca dimostra la necessità di creare dei Faculty Development Programs che considerano i docenti in una prospettiva olistica, valorizzandone sia la dimensione professionale che personale. Per raggiungere tale scopo, è necessario attuare dei percorsi di formazione continua, finalizzati al raggiungimento di un'ampia gamma di conoscenze e competenze, che si diversificano con il mutare storico e sociale del contesto accademico. A tal riguardo, l'analisi presentata rivela tre elementi di continuità, emersi come centrali sia allo sviluppo delle professionalità accademiche, sia nelle strutture dei Faculty Development Pregrams, ovvero l'educazione digitale, necessaria per cogliere le potenzialità educative degli strumenti tecnologici, la creazione di comunità di pratiche, che favorisce momenti di scambio e condivisione delle conoscenze, e la consapevolezza dell'influenza di elementi personali dei faculty members, che condizionano il loro processo di apprendimento e insegnamento. Inoltre, sono stati riportati alcuni esempi pratici di Faculty Development Programs implementati in varie università al fine di raggiungere tali obiettivi. È essenziale ricordare che questi forniscono solo degli stimoli per la realizzazione di Faculty Development

Programs, in quanto devono essere modificati e adattati al contesto di riferimento. Lo studio, infatti, ha sottolineato il fatto che, tra i vari compiti dei Faculty Developers, uno è proprio quello di comprendere le esigenze e i bisogni dei faculty members al fine di identificare le azioni e le strategie migliori per coinvolgerli, motivarli e supportarli nel loro percorso di sviluppo professionale. Risulta evidente che per raggiungere i propri obiettivi, sia gestionali che formativi, i Faculty Developers devono sviluppare una serie di competenze complesse, che richiedono, a loro volta, percorsi di formazione specifici e precisi.

In conclusione, dunque, i Faculty Development Centres dovrebbero organizzarsi in strutture complesse, capaci di focalizzarsi sulle nuove esigenze odierne e contemporaneamente, e di rispondere ai bisogni di tutti i suoi membri, a partire dalla formazione dei Faculty Developers, per migliorare quella dei faculty members e così degli studenti.

Bibliografia

- Ahmad, S., & Nath, A. R. (2017). Higher Education in India: Challenges, Opportunities, Trends and Priorities. *University News*, 55(37), 37.
- AlRuthia, Y., Bashatah, A., Batis, A. A., Alradhi, S. A., Almohammed, O., Sales, I., & Asiri, Y. (2023). Exploring the opportunities and challenges to implementing interprofessional education in Saudi Arabia: a qualitative study among faculty. *Journal of Interprofessional Care*, 37(1), 47-57.
- Amorós-Poveda, L., Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2022). Pedagogical Patterns for tMOOC as a Social Technology of Relationship. *Societies*, 12(2), 47.
- Appe, S., Rubaïi, N., Castro, L. D., & Capobianco, S. (2017). The concept and context of the engaged university in the Global South: Lessons from Latin America to guide a research agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 7-36.
- Baker, V., Manning, C., Baker, V. L., & Manning, C. E. (2021). Preparing the next generation of institutional leaders: Strategic supports for mid-career faculty. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 40(1).
- Bali, M., & Caines, A. (2018). A call for promoting ownership, equity, and agency in faculty development via connected learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-24.
- Barger, A. P., Leffel, K. G., & Lott, M. (2022). Plotting academic innovation: a content analysis of twenty institutional websites. *Innovative Higher Education*, 47(1), 95-111.
- Beres, J., & Janes, D. P. (2022). Virtual Communities of Practice for Faculty and Staff in Higher Education: A Systematic Review of the Literature.

- International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 37(2).
- Beres, J., & Janes, D. P. (2022). Virtual communities of practice for faculty and staff in higher education: A systematic review of the literature. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 37(2).
- Blayone, T. J., vanOostveen, R., Barber, W., DiGiuseppe, M., & Childs, E. (2017). Democratizing digital learning: theorizing the fully online learning community model. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 1-16.
- Borji, H. V., & Babaee, S. BUILDING Teacher assessment literacy through e-portfolios implementation: a review study. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 3(2), 160-182.
- Bovill, C. (2019). Student-staff partnerships in learning and teaching: An overview of current practice and discourse. *Journal of Geography in Higher Education*, 43(4), 385-398.
- Caniglia, G., Luederitz, C., Groß, M., Muhr, M., John, B., Keeler, L. W., ... & Lang, D. (2017). Transnational collaboration for sustainability in higher education: Lessons from a systematic review. *Journal of Cleaner Production*, 168, 764-779.
- Chahar, B., Jain, S. R., & Hatwal, V. (2021). Mediating role of employee motivation for training, commitment, retention, and performance in higher education institutions. *Problems and Perspectives in Management*, 19(3), 95.
- Cruz, L., & Rosemond, L. (2024). *Coaching academia: The integration of coaching, educational development, and the culture of higher education*.
- Czerniewicz, L. (2021). *Changing Centres of Teaching and Learning an analytical review*.
- Dhunpath, R. (2018). Towards a model of mentoring in South African higher education. *Alternation Journal*, 25(2), 74-105.
- Eble, K. E., & McKeachie, W. J. (1985). *Improving Undergraduate Education through Faculty Development. An Analysis of Effective Programs and Practices*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 433 California Street, San Francisco, CA 94194.
- Evans, J., & Benefield, P. (2001). Systematic reviews of educational research: does the medical model fit?. *British Educational Research Journal*, 27(5), 527-541.
- Francis, J. B. (1975). How do we get there from here? Program design for faculty development. *The Journal of Higher Education*, 46(6), 719-732.
- Gast, I., Neelen, M., Delnoij, L., Menten, M., Mihai, A., & Grohnert, T. (2022). Supporting the well-being of new university teachers through teacher professional development. *Frontiers in Psychology*, 13, 866000.
- Hanley, T., & Cutts, L. (2013). What is a systematic review. *Counselling Psychology Review*, 28(4), 3-6.
- Hay, C., Saudelli, M. J., Johnson, M., Jones, J. (2018). *ePortfolios: a best practice guide for faculty*. UFV TLC Annual Report.
- Hundey, B., Anstey, L., Cruickshank, H., & Watson, G. P. (2020). Mentoring faculty online: a literature review and recommendations for web-based programs. *International Journal for Academic Development*, 25(3), 232-246.

- Kazemier, E. M., Damhof, L., Gulmans, J., & Cremers, P. H. (2021). Mastering futures literacy in higher education: An evaluation of learning outcomes and instructional design of a faculty development program. *Futures*, 132, 102814.
- Koh, J. H. L. (2020). Three approaches for supporting faculty technological pedagogical content knowledge (TPACK) creation through instructional consultation. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2529-2543.
- Kumar, D. (2018). Discussing the undiscussed: what ingredients are missing in faculty development programs? *Research and Development in Medical Education*, 7(2), 64-67.
- Lee, V. S. (2010). Program type and prototypes. In K. J. Gillespie, D. L. Robertson, and Associates (Eds.), *A Guide to Faculty Development*, 2nd ed., Jossey-Bass, San Francisco, 21-35.
- Lewis, K. G. (1996). Faculty development in the United States: A brief history. *The International Journal for Academic Development*, 1(2), 26-33.
- Malik, A., & Ameen, K. (2018). Library and information science collaboration in Pakistan: challenges and prospects. *Information and Learning Science*, 119(9/10), 555-571.
- Matthias, L. R. (2019). Faculty development: A review of the (relatively recent) literature and implications for Christian higher education. *Christian Higher Education*, 18(4), 260-275.
- Mohammaditabar, S., Abbaspour, A., & Taskoh, A. K. (2018). The components of the development of faculty members at universities of medical sciences in Iran and the world: A systematic review. *Educational Research in Medical Sciences*, 7(2).
- Moreira, M. A., Arcas, B., Sánchez, T., García, R., Melero, M. J., Cunha, N., ... & Almeida, M. E. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(1), 90-123.
- Mujallid, A. (2021). Instructors' Readiness to Teach Online: A Review of TPACK Standards in Online Professional Development Programmes in Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(7), 135-150.
- Nkana, E. (2020). The conversionism theory of education; improving instructional practice in higher education through faculty development and cross-institutional learning communities. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(1).
- Norman, N., Robinson-Bryant, F., & Lin, Y. (2020). Examining adjunct faculty needs via a distance pedagogical framework in higher education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(10).
- Raffaghelli, J. E., & Stewart, B. (2020). Centering complexity in 'educators' data literacy' to support future practices in faculty development: A systematic review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 435-455.
- Risquez, A., Cassidy, D., & O'Suilleabhain, G. (2020). Badge of honour? An exploration of the use of digital badges to support a partnership approach to faculty development. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(5), 18-29.

- Roos, B. H., & Borkoski, C. C. (2021). Attending to the teacher in the teaching: Prioritizing faculty well-being. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 6(4), 831-840.
- Sánchez-Tarazaga, L., Ruiz-Bernardo, P., Vinoles Cosentino, V., & Esteve-Mon, F. M. (2024). University teaching induction programmes. A systematic literature review. *Professional Development in Education*, 50(2), 279-295.
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present* (Vol. 59). Jossey-Bass.
- Steinert, Y. (2020). Faculty development: from rubies to oak. *Medical teacher*, 42(4), 429-435.
- Syed, K., Kandakatla, R., Yadav, R., & Himasagarika, R. (2021). Responding to Covid-19 and Transitioning to Online Learning: Evaluation of an Institution wide Capacity Building Efforts on Technology-Enhanced Learning. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34.
- Van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365.
- VanLeeuwen, C. A., Veletsianos, G., Belikov, O., & Johnson, N. (2020). Institutional perspectives on faculty development for digital education in Canada. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 46(2).
- Watkins, D. R., McDaniel, A., & Erskine, M. A. (2017). Building a faculty-centric virtual community of practice (vCoP) within the post-secondary education environment: A systems approach framework. *Communities of Practice: Facilitating Social Learning in Higher Education*, 241-260.
- Welch, M., & Plaxton-Moore, S. (2017). Faculty development for advancing community engagement in higher education: Current trends and future directions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 131-166.
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553.

Strategie per il Faculty Development: una revisione sistematica*

di *Ylenia Falzone***, *Elif Gülbay***, *Alessandra La Marca***,
*Antonella Leone***, *Leonarda Longo***, *Savannah Olivia Mercer***,
*Benedetta Miro***

1. Introduzione

Il contesto dell’istruzione accademica, caratterizzato da un rapido progresso tecnologico e da cambiamenti continui nelle metodologie didattiche, richiede sempre più un’attenzione alla formazione e all’aggiornamento dei docenti universitari. Le istituzioni accademiche, consapevoli della necessità di garantire un insegnamento di alta qualità, hanno iniziato a valorizzare, in maniera sempre più diffusa, programmi di Faculty Development (FD). Questi programmi vengono implementati, da un lato, con l’obiettivo di migliorare le competenze pedagogiche e di ricerca dei docenti e, dall’altro, di promuovere un ambiente accademico che favorisca l’innovazione didattica e l’eccellenza scientifica. Partendo da queste considerazioni è stato condotto un lavoro di revisione della letteratura per esplorare l’evoluzione dei programmi di Faculty Development implementati negli ultimi anni, esaminando le strategie principali e le diverse tipologie di interventi adottati a livello internazionale. L’analisi condotta offre una panoramica critica delle pratiche riscontrate negli studi susseguitisi nel corso del tempo, evidenziando le strategie più efficaci e le tendenze emergenti. L’obiettivo finale è quello di contribuire alla costruzione di un quadro di riferimento che possa guidare il miglioramento continuo dell’insegnamento universitario, favorendo lo

* Il contributo è frutto della riflessione e della ricerca di tutte le autrici. In particolare, Y. Falzone è autrice dei paragrafi “descrizione dei criteri di inclusione” e della sezione “risultati”; E. Gülbay del paragrafo “discussione”; A. La Marca del paragrafo “introduzione”; A. Leone del paragrafo “Faculty Development: strategie chiave per un insegnamento di qualità”; L. Longo del paragrafo “conclusioni”; S.O. Mercer del paragrafo “Metodologia di ricerca”; B. Miro del paragrafo “strategie di ricerca”.

** Università degli Studi di Palermo.

sviluppo di competenze e conoscenze che rispondano alle sfide educative contemporanee.

Nel contesto educativo contemporaneo, caratterizzato da rapide evoluzioni tecnologiche e cambiamenti nelle metodologie didattiche, la preparazione e l'aggiornamento continuo dei docenti sono diventati elementi cruciali per garantire un'istruzione di alta qualità. Per adeguarsi ai rapidi cambiamenti del contesto educativo e per garantire un insegnamento di alta qualità, i programmi di Faculty Development (FD) vengono sempre più valorizzati e adottati come strategie essenziali per preparare i docenti alle sfide richieste dal loro ruolo (Ghazvini *et al.*, 2014, Jones *et al.*, 2015). I sistemi di assicurazione della qualità dei singoli atenei, che in Europa stanno alimentando il dibattito e le iniziative finalizzate al potenziamento della qualità dell'alta formazione, puntano molto sul Faculty Development e sulla riqualificazione della docenza universitaria attraverso azioni di innovazione della didattica (Dipace, Limone & Bellini, 2017). Il Faculty Development può svolgere un ruolo fondamentale sia nello sviluppo individuale dei docenti che nel progresso organizzativo delle istituzioni accademiche. A livello individuale, questi programmi aiutano i docenti a migliorare le proprie competenze pedagogiche e di ricerca, che si traduce in una maggiore efficacia nell'insegnamento e nella produzione scientifica. A livello organizzativo, contribuisce a creare un ambiente accademico di alta qualità, dove l'eccellenza didattica e la ricerca innovativa sono al centro dell'attività istituzionale (Dipace, Limone & Bellini, 2017).

L'interesse per la valutazione sistematica dei risultati degli studi sul Faculty Development è emerso intorno al 2000 (Hendricson *et al.*, 2007), e l'attenzione si è spostata sempre più verso la valutazione delle strategie di insegnamento-apprendimento impiegate per migliorare la conoscenza, modificare atteggiamenti e fiducia, aumentare la capacità di utilizzare le competenze, anche durante le interazioni didattiche con gli studenti. Steinert e colleghi (2009) hanno proposto le caratteristiche chiave di un efficace sviluppo della facoltà: utilizzo dell'apprendimento esperienziale; feedback tempestivo ed efficace; relazioni tra pari e colleghi; interventi ben organizzati nei modelli per i principi dell'insegnamento e dell'apprendimento; e diverse strategie educative.

Tra i vantaggi riportati nella letteratura scientifica, si evidenziano un aumento della motivazione, un miglioramento delle competenze e una maggiore capacità di gestire il cambiamento (Almeida *et al.*, 2019). Inoltre, i programmi che adottano questo approccio sono stati riconosciuti come una forma di pedagogia educativa indipendente, che è importante per lo sviluppo di competenze e conoscenze professionali (Bilal, Guraya & Chen, 2019). Steinert *et al.* (2006) hanno proposto che sia ragionevole per le isti-

tuzioni aspettarsi che il Faculty Development migliori le prestazioni didattiche e, di conseguenza, i risultati degli studenti. Secondo gli autori, esempi di tali miglioramenti includono lo sviluppo e l'uso di nuovi metodi di insegnamento e tecniche di valutazione, processi migliorati per analizzare, pianificare e implementare i curricula, nuove percezioni sui fattori che influenzano le relazioni tra studenti e insegnanti, e un impegno accresciuto verso la ricerca educativa.

Partendo dal lavoro condotto da Stainert e colleghi nel 2016 abbiamo deciso di indagare quanto, negli ultimi anni, i programmi di Faculty Development per il miglioramento dell'efficacia dell'insegnamento si siano evoluti ed aggiornati. Il nostro interesse di ricerca non si è focalizzato su un ambito disciplinare specifico al fine di identificare le tendenze emergenti e articolare un programma di pratica e ricerca per aiutare a far progredire il settore senza restrizioni disciplinari.

2. Metodologia

Il lavoro di Revisione Sistematica è stato condotto utilizzando le linee guida Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) suggerito da Moher e altri (2009) per identificare e valutare le strategie di Faculty Development implementate a livello internazionale nelle istituzioni accademiche, sintetizzando le principali sfide e i vantaggi. Il focus è rivolto alle tipologie e alle caratteristiche degli interventi di Faculty Development adottati negli ultimi anni per fornire una panoramica completa e critica delle pratiche correnti, evidenziando i programmi più efficaci e le tendenze emergenti. Le specifiche domande di ricerca che hanno guidato questo lavoro sono:

- RQ1. Quali sono le caratteristiche principali dei programmi per il Faculty Development?
- RQ2. Quali tipologie di interventi di Faculty Development sono stati implementati?
- RQ3. Quali risultati individuali e organizzativi sono stati riportati?
- RQ4. La partecipazione ai programmi di Faculty Developmnet migliora le capacità didattiche, di ricerca e amministrative dei membri?

La ricerca è stata condotta nel 2023 utilizzando due database di carattere generalista: Scopus e Web of Sciences. Per includere studi significativi condotti nel contesto nazionale che potessero non essere indicizzati nei due database principali è stato integrato Google Scholar nella strategia di ricer-

ca. Per garantire la massima precisione e rilevanza nella raccolta dei dati necessari, al fine di rispondere alle domande di ricerca, è stata progettata e adottata una stringa di ricerca avanzata utilizzando gli operatori booleani (OR e AND) così da combinare i termini chiave di ricerca. La stringa di ricerca alla quale si è pervenuti è la seguente: strateg* OR approach* OR method* OR teaching AND TITLE-ABS-KEY “faculty development” OR “academic development” OR “educational development” OR “staff development” AND “higher education”.

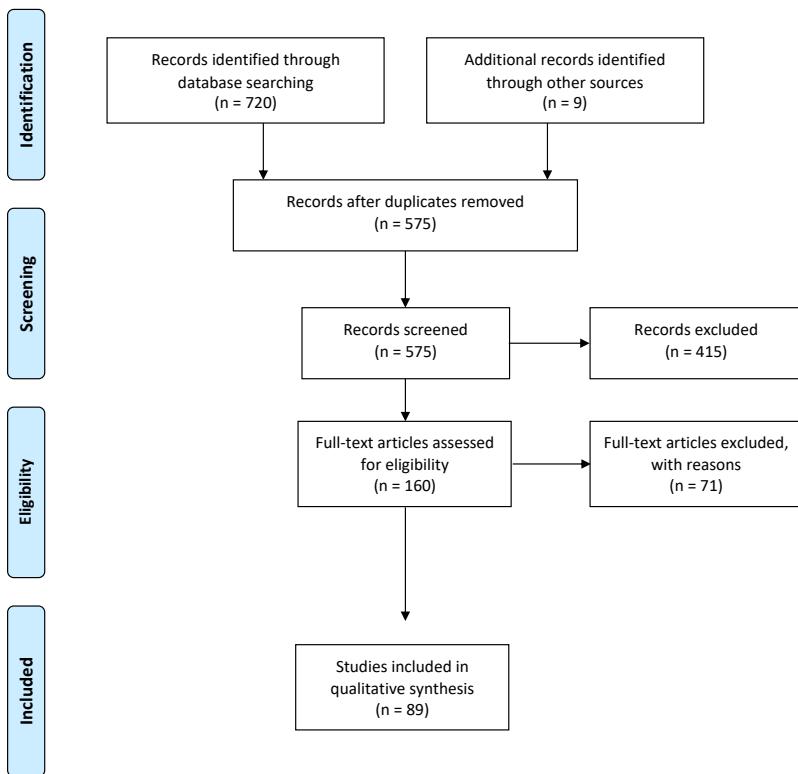
Durante la ricerca sono stati applicati dei criteri limitativi nelle banche dati per determinare che tutti gli articoli inclusi fossero appropriati per rispondere alle domande di ricerca. Sono stati adottati i seguenti criteri:

- temporalità: la finestra di osservazione comprende un periodo di pubblicazione generale tra gennaio 2017 e dicembre 2023;
- accesso: sono stati selezionati solo gli articoli ad accesso aperto;
- tipologia: sono stati selezionati articoli originali ed empirici e capitolo di libro;
- lingue di pubblicazione: gli articoli sono stati selezionati in inglese e italiano;
- inclusione: sono stati inclusi studi che presentano esperienze e programmi di Faculty Development ristretti nel contesto dell’istruzione superiore.

È stata inoltre inclusa la ricerca empirica, escludendo i manoscritti teorici poiché, per quanto basati su esperienze pratiche, non riportavano risultati specifici e metodi che potessero essere esaminati.

È stato creato un unico database per scaricare e identificare tutti i risultati. Questo ha permesso di individuare la maggior parte dei potenziali articoli duplicati una volta scaricati dai rispettivi database. Gli studi sono stati inizialmente rimossi in base alla loro rilevanza basata su uno screening iniziale del titolo e dell’abstract. È stato necessario un secondo screening per esaminare le sezioni relative al contesto e ai partecipanti degli studi, poiché si è riscontrato che diversi articoli non offrivano informazioni chiare su questi aspetti (cruciali per questa revisione) all’interno dell’abstract. Infine, gli studi rimanenti sono stati letti e valutati completamente per l’inclusione in questa revisione sistematica in base a diversi criteri di inclusione (Fig. 1).

Fig. 1 - PRISMA Flow Diagram (Moher et al., 2019)



Seguendo la procedura menzionata, l'estrazione dei dati descrittivi degli studi inclusi (Tab. 1) nella sintesi qualitativa è stata effettuata utilizzando un database Excel, in cui sono state incluse le informazioni rilevanti alle domande di ricerca. Questo processo ha reso possibile offrire risultati in relazione alle caratteristiche e ai dati bibliografici e bibliometrici degli studi analizzati.

Tab. 1 - Studi inclusi nel processo di Revisione

Id	Citation	Title	Country
1	Alqahtani <i>et al.</i> , 2020	Effectiveness and needs assessment of Faculty Development programme for medical education experience from Saudi Arabia	Saudi Arabia
2	Alkhatnai, 2023	Mentoring in Saudi higher education: considering the role of culture in academic development	Saudi Arabia
3	Almanpis & Joseph-Richard, 2022	Lecturing from home: Exploring academics' experiences of remote teaching during a pandemic	United Kingdom
4	Atrushi & Woodfield, 2018	The quality of higher education in the Kurdistan region of Iraq	Iraq
5	Bager-Elsborg, 2018	How lecturers' understanding of change is embedded in disciplinary practices: a multiple case study	Denmark
6	Beaton, 2022	How do I know who I am? Academic professional development, peer support, and identity for practitioners who teach	United Kingdom
7	Behari-Leak <i>et al.</i> , 2018	How to be or not to be? A critical dialogue on the limitations and opportunities of academic development in the current higher education context	South Africa
8	Belton, Folley & McGown, 2021	Transforming the online learning space through advanced development retreats	United Kingdom
9	Bertram, Johnson & Goldring, 2022	Using scaffolding academic literacy practices in tertiary classrooms: A South African case study	South Africa
10	Botham, 2018	The perceived impact on academics' teaching practice of engaging with a higher education institution's CPD scheme*	United Kingdom
11	Buchanan & Parry, 2019	Engagement with peer observation of teaching by a dental school faculty in the United Kingdom	United Kingdom
12	Buchholz <i>et al.</i> , 2019	Educational Leadership in Teaching Excellence (EnLITE): A Peer-Driven Faculty Development Program	Canada
13	Chadha, 2022	How Do We Prepare to Teach? Exploring Science Lecturers' Authentic Approaches to Teaching in Higher Education	United Kingdom
14	Chadha, 2021	Continual professional development for science lecturers: using professional capital to explore lessons for academic development	United Kingdom
15	Chahar, Jain & Hatwal, 2021	Mediating role of employee motivation for training, commitment, retention, and performance in higher education institutions	India
16	Chen <i>et al.</i> , 2017	Moving beyond smile sheets: A case study on the evaluation and iterative improvement of an online Faculty Development program	United States
17	Clarke <i>et al.</i> , 2023	Early-career STEM faculty members' perceptions on their teaching praxis	Ireland
18	Collett <i>et al.</i> , 2018	Incubating a slow pedagogy in professional academic development: an ethics of care perspective	South Africa
19	Compton & Alsford, 2022	Prestige, power, practice, and professional development: exploring transnational teachers' experiences of a UK-based lecturer development course	United Kingdom

20	Craveiro, Carvalho & Ferrinho, 2020	"get us partnerships!"- A qualitative study of Angolan and Mozambican health academics' experiences with North/South partnerships	Mozambique - Angola
21	Cutajar, 2019	Teaching Using Digital Technologies: Transmission or Participation?	Malta
22	Dalgarno <i>et al.</i> , 2020	Participant Perceptions of the Faculty Development Educational Research Series	Canada
23	de Lange & Wittek, 2018	Creating shared spaces: developing teaching through peer supervision groups	Norway
24	de Oliveira <i>et al.</i> , 2018	Professor training in health postgraduate studies: analysis of an experience	Brazil
25	Dennis & Somerville, 2023	Supporting thinking about thinking: examining the metacognition theory-practice gap in higher education	United Kingdom
26	Deraney, 2022	"Because more trust now": The Role of Peer Observation of Teaching in Building a Faculty Community of Practice	Saudi Arabia
27	Dumitrescu <i>et al.</i> , 2022	Analysis of UNESCO ESD Priority Areas' Implementation in Romanian HEIs	Romania
28	Efu, 2023	Reflection: a means to faculty engagement in meaningful continuing professional development	Canada
29	Emery, Maher & Ebert-May, 2021	Environmental influences and individual characteristics that affect learner-centered teaching practices	United States
30	Englund & Price, 2018	Facilitating agency: the change laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education	Sweden
31	Evans <i>et al.</i> , 2020	Blended learning in higher education: professional development in a Hong Kong university	Hong Kong
32	Farakish, Cherches & Zou, 2022	Faculty Success Initiative: An Innovative Approach to Professional Faculty Onboarding and Development	United States
33	Fields, Kenny & Mueller, 2019	Conceptualizing educational leadership in an academic development program	Canada
34	Freire <i>et al.</i> , 2017	New national curricula guidelines that support the use of interprofessional education in the Brazilian context: An analysis of key documents	Brazil
35	Fremstad <i>et al.</i> , 2020	Deliberative academic development: the potential and challenge of agency	Norvegia - Svezia
36	Furtado, Sanches & Zagone, 2022	Significance of Faculty Development for higher education in health: social representations	Brasile
37	Gachago <i>et al.</i> , 2017	Developing eLearning champions: a design thinking approach	Sudafrica
38	Gast <i>et al.</i> , 2022	Supporting the well-being of new university teachers through teacher professional development	Holland
39	Gebru, Raza & Khan, 2021	Efficiency of Higher Education in the Presence of Shared Inputs using Data Envelopment Analysis	Pakistan
40	Gegenfurtner, 2019	Reconstructing goals for transfer of training in Faculty Development programs for higher education teachers: A qualitative documentary method approach	Germany

41	Hassan 2020	Problem-based learning training and implementation: An analysis using semantics in legitimization code theory	Sudafrica
42	Hassel <i>et al.</i> , 2020	Inter-Institutional Collaboration for the Development of a Local Peer Observation Process to Enhance Teaching	United States
43	Heydari <i>et al.</i> , 2019	Preferences of the medical faculty members for electronic Faculty Development programs (e-FDP): a qualitative study	Iran
44	Jääskelä, Nykänen & Tynjälä, 2018	Models for the development of generic skills in Finnish higher education	Finland
45	Jaramillo-Baquerizo, Valcke & Vanderlinde, 2019	Professional development initiatives for university teachers: Variables that influence the transfer of learning to the workplace	Ecuador
46	Jen & Hoogeveen, 2022	Design an international blended professional development model for gifted education: An evaluation study	Netherlands
47	Johannes <i>et al.</i> , 2019	Exploring academic development programme evaluation at a university: a systematic scholarly approach	Sudafrica
48	Lamers & Admiraal, 2018	Moving out of their comfort zones: enhancing teaching practice in transnational education	Oman
49	Lundberg, 2022	Academics' perspectives on good teaching practice in Switzerland's higher education landscape	Swiss
50	Marques & Rosado-Pinto, 2017	Pedagogical Professional Development of Medical Teachers: The Experience of NOVA Medical School/Universidade Nova de Lisboa	Portugal
51	Maya & Maraver, 2020	Teaching-learning processes: Application of educational psychodrama in the university setting	Spain
52	McCowan <i>et al.</i> , 2022	Enablers of pedagogical change within universities: Evidence from Kenya, Ghana and Botswana	Botswana, Ghana Kenya
53	McGrath, Roxå & Laksov, 2019	Change in a culture of collegiality and consensus-seeking: a double-edged sword	Sweden
54	McKinnon, Hammond & Foster, 2019	Reflecting on the value of resources for internationalising the curriculum: exploring academic perspectives	United Kingdom
55	Mohr & Shelton, 2017	Best practices framework for online faculty professional development: A Delphi study	United States
56	Mooney, 2018	Emergent Professional Learning Communities in Higher Education: Integrating Faculty Development, Educational Innovation, and Organizational Change at a Canadian College	Canada
57	Myllykoski-Laine <i>et al.</i> , 2023	Building a framework of a supportive pedagogical culture for teaching and pedagogical development in higher education	Finland
58	Noben <i>et al.</i> , 2022	The development of university teachers' collaboration networks during a departmental professional development project	Netherlands
59	Nottingham, Mazerolle & Barrett, 2017	Promising and established investigators' experiences participating in the national athletic trainers' association foundation research mentor program	United States
60	Nowell <i>et al.</i> , 2020	Postdoctoral scholars' perceptions of a university teaching certificate program	Canada

61	Nowell <i>et al.</i> , 2021	Professional learning and development framework for post-doctoral scholars	Canada
62	Peisachovich <i>et al.</i> , 2021	CVRriculum Program Faculty Development Workshop: Outcomes and Suggestions for Improving the Way We Guide Instructors to Embed Virtual Reality Into Course Curriculum	Canada
63	Pelger, 2020	Academic development to overcome STEM teachers' challenges in teaching communication	Sweden
64	Porta <i>et al.</i> , 2020	Higher education institution partnership to strengthen the health care workforce in Afghanistan	Afghanistan
65	Rekalde-Rodríguez & Mendoza-Urrutia, 2020	The mentoring in the academic impact on beginner teachers in the University of the Basque Country	Spain
66	Riaz <i>et al.</i> , 2018	What's happening with women leaders in higher education: Understanding careers for women in the higher education sector of Pakistan	Pakistan
67	Risquez, Cassidy & Súilleabhadháin, 2020	Badge of honour? An exploration of the use of digital badges to support a partnership approach to Faculty Development	Ireland
68	Rothman, 2020	Faculty development in Japan: MEXT expectations and the reality at internationalizing universities.	Japan
69	Sana <i>et al.</i> , 2022	Faculty Perceptions and Applications of the In-service Training Programs of the Association of Philippine Medical Colleges	Philippines
70	Serbati <i>et al.</i> , 2020	Exploring good teaching practices and needs for improvement: Implications for staff development;	Italy
71	Sharma & Kenaphoom, 2022	A Research Framework And Evaluation Of The Efficiency Of Online Teaching Pedagogy In Individual Skill Development	United States
72	Simmons <i>et al.</i> , 2020	Introducing the flip: A mixed method approach to gauge student and staff perceptions on the introduction of flipped pedagogy in pre-clinical medical education	Australia
73	Smith & Walker, 2022	Scholarship and teaching-focused roles: An exploratory study of academics' experiences and perceptions of support	United Kingdom
74	Speer, <i>et al.</i> , 2022	A mixed-methods study of the effectiveness and perceptions of a course design institute for health science educators	USA
75	Syed <i>et al.</i> , 2021	Responding to COVID-19 and transitioning to online learning: Evaluation of an institution wide capacity building efforts on technology-enhanced learning	India
76	Tuan <i>et al.</i> , 2022	Factors In Staffing Autonomy Affecting Academic Staff Development: A Case Study in University of Education, Vietnam National University Hanoi	Vietnam
77	Uehara & Kojima, 2021	Prioritizing English-Medium Instruction Teachers' Needs for Faculty Development and Institutional Support: A Best-Worst Scaling Approach	Japan
78	van de Heyde & Siebriets, 2022	The ecosystem of e-learning model for higher education	Africa
79	van den Berg, Verster & Collett, 2018	Flipped out in the blended classroom, the good, the bad and the ugly: when academics become students	Africa

80	Van Waes <i>et al.</i> , 2018	Strengthening networks: A social network intervention among higher education teachers	Belgium
81	Vaughan <i>et al.</i> , 2017	Blended Learning from Design to Evaluation: International Case Studies of Evidence-Based Practice	Canada, Brazil, Swiss, Sudafrica
82	Vilppu <i>et al.</i> , 2019	The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching–learning situations	Finland
83	Von Vacano <i>et al.</i> , 2022	Critical Faculty and Peer Instructor Development: Core Components for Building Inclusive STEM Programs in Higher Education	United States
84	Wadii, Bali & Souissi, 2018	Repercussions of behavior of cooperative teacher's on health and attractiveness of Tunisian student teachers	Tunisia
85	Webb, 2019	Navigating the Lows to Gain New Heights: Constraints to SoTL Engagement	Canada
86	Welch & Plaxton-Moore, 2017	Faculty development for advancing community engagement in higher education: Current trends and future directions.	United States
87	Weng <i>et al.</i> , 202	A Novel Improvement Strategy of Competency for Education for Sustainable Development (ESD) of University Teachers Based on Data Mining	China
88	Westine <i>et al.</i> , 2019	Familiarity, current use, and interest in Universal Design for Learning among online university instructors	United States
89	Zenni & Turner, 2021	Planning and Presenting Workshops That Work: A Faculty Development Workshop	United States

3. Risultati

I risultati relativi al paese in cui sono stati implementati i programmi di Faculty Development rivelano che gli 89 studi inclusi si distribuiscono in paesi diversi. Pertanto, per facilitare l'analisi, si è proceduto a organizzare la distribuzione degli studi per macroaree. L'Europa rappresenta il 39,32% del totale degli studi, risultando il continente con il maggior numero di ricerche, di cui l'Inghilterra detiene il numero più alto. Il Nord America segue con il 22,47%, con una prevalenza di studi condotti negli Stati Uniti (n=11) e in Canada (n=9). Il 13,48% degli studi è stato condotto in Africa, mentre il 19,10% in Asia. Il Sud America contribuisce con il 3,37% degli studi, con il Brasile che rappresenta la maggior parte della ricerca proveniente da questa regione (n=3). L'Oceania rappresenta solo l'1,25% del totale, con un solo contributo limitato alla letteratura esaminata. Uno studio, invece, è stato condotto in quattro diversi paesi.

L'analisi delle date di pubblicazione degli studi rivela la distribuzione temporale delle ricerche condotte dal 2017 al 2023 (Tab. 1). In questo arco temporale, infatti, la pubblicazione di articoli ha mostrato una notevole variabilità, riflettendo fluttuazioni significative nel numero di articoli pub-

blicati annualmente. Inizialmente, nel 2017, sono stati pubblicati 8 articoli, un numero che ha visto una crescita consistente l'anno successivo, con un aumento del 87,5%, che ha portato il totale a 15 articoli nel 2018. Questo trend positivo ha subito una leggera battuta d'arresto nel 2019, con una diminuzione del 13,33%, riducendo il numero a 13 articoli. L'analisi delle date di pubblicazione mostra una chiara tendenza al rialzo nella produzione di studi scientifici nel corso degli anni, con un picco significativo nel 2022 pari a 21 articoli. Questa tendenza evidenzia l'importanza crescente della ricerca scientifica nel rispondere a sfide globali e nell'avanzamento delle conoscenze.

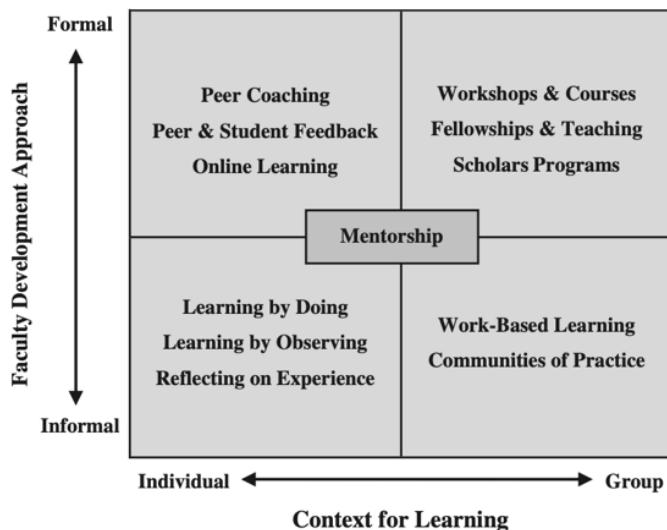
Gli interventi di Faculty Development inclusi in questa revisione si focalizzano su diversi obiettivi che sono stati categorizzati attraverso un'analisi convenzionale del contenuto (Hsieh & Shannon, 2005). Questo approccio ha permesso di approfondire la comprensione delle differenti modalità di attuazione e gli effetti prodotti da tali programmi.

Sono state individuate quattro categorie principali che racchiudono i diversi obiettivi. Dalla lettura dei full text emerge un focus sulle percezioni e valutazioni da parte dei docenti riguardo ai programmi di Faculty Development. L'attenzione si focalizza sull'efficacia e sull'utilità percepita di questi programmi, nonché sul loro impatto sullo sviluppo personale dei docenti e sui cambiamenti nelle pratiche didattiche. Altri studi analizzano e identificano le esigenze, le sfide e le difficoltà incontrate dai docenti nel loro sviluppo professionale e nelle loro pratiche didattiche. In diverse ricerche viene esplorato il ruolo del mentoring, il supporto professionale e lo sviluppo delle reti professionali per i docenti, comprese le comunità di pratica e le collaborazioni internazionali. Infine, alcuni interventi di Faculty Development si concentrano sull'innovazione e sull'adattamento delle pratiche didattiche, inclusi l'uso delle tecnologie educative, l'integrazione di nuovi approcci pedagogici e l'implementazione di metodi didattici innovativi.

In riferimento alle tipologie di intervento identificate da Steinert e colleghi nel 2006, e aggiornato poi nel 2016, la presente revisione ha voluto esaminare nei diversi studi quali tipologie di interventi vengono implementati nei programmi di Faculty Development dal 2017 al 2023 per migliorare l'efficacia dell'insegnamento nell'istruzione accademica.

Per l'analisi di questo aspetto sono state, pertanto, riprese le categorie evidenziate dai lavori di Steinert (Fig. 2).

Fig. 2 - Approaches to Faculty Development (Steinert et al., 2016)



Il modello è strutturato per rappresentare visivamente le diverse metodologie e strategie utilizzate nel Faculty Development, evidenziando le interazioni tra vari approcci e contesti. Il modello è progettato per fornire una visione complessiva delle diverse strategie e metodologie disponibili, sottolineando l'importanza di un approccio olistico che consideri sia le dimensioni individuali che quelle collettive del processo di apprendimento.

Nel presente studio sono state considerate undici strategie e metodologie di intervento, ciascuna con specifici obiettivi e metodi. È stata condotta un'analisi delle frequenze degli interventi riportati nei vari articoli al fine di valutare la prevalenza e la distribuzione di ciascuna tipologia (Tab. 2). La maggior parte degli interventi ($n=72$) hanno mostrato una sovrapposizione, rientrando in più di una categoria, suggerendo una multidimensionalità nelle metodologie applicate. Questo approccio ha permesso di identificare le strategie di intervento più comunemente utilizzate offrendo così una panoramica dettagliata delle pratiche correnti nel campo studiato.

Tab. 2 - Tipologie di intervento

Tipologia di intervento	N. studi
Peer Coaching	n=16
Online Learning	n=19
Learning by Doing	n=19
Learning by Observing	n=10
Reflecting on Experience	n=54
Workshop	n=32
Courses	n=38
Fellowships & Teaching	n=18
Scholars Programs	n=19
Work-based Learning	n=6
Communities of Practice	n=24

La sovrapposizione dei dati dimostra che in entrambi i contesti di apprendimento, individuale e di gruppo, i programmi di Faculty Development usano una vasta gamma di strategie, integrandole tra loro. In totale il 55,05% (n=49) degli studi inclusi ha adottato strategie di apprendimento che hanno previsto momenti individuali e di gruppo. Solo il 14,60% (n=13) ha utilizzato strategie in contesto di gruppo e, infine, il 10,11% degli studi (n=9) ha utilizzato un setting individuale.

La letteratura degli ultimi anni ha evidenziato cambiamenti positivi negli atteggiamenti, nelle conoscenze, nelle competenze e nelle pratiche educative degli insegnanti a seguito della partecipazione a un'attività di Faculty Development. Per classificare gli outcomes degli studi inclusi in questa revisione abbiamo utilizzato le indicazioni delle revisioni precedenti (Steinert *et al.*, 2016; Kohan, Changiz, & Yamani, 2023) per determinare le categorie su cui focalizzare la nostra attenzione (Tab. 3).

Tab. 3 - Analisi degli outcomes

Outcomes	%
Apprendimento	
Cambiamenti conoscenze/abilità	55,05
Cambiamenti negli atteggiamenti	58,42
Comportamento	39,32
Organizzativi	
Cambiamenti nella pratica organizzativa	58,42
Costruzione di comunità	42,60

Numerosi partecipanti ai programmi di Faculty Development hanno evidenziato un miglioramento nelle loro conoscenze specifiche e trasversali, compreso l'uso di nuove tecniche di insegnamento, anche grazie all'uso delle tecnologie. Inoltre, in alcuni studi (Von Vacano *et al.*, 2022; van den Berg, Verster & Collett, 2018; Pelger, 2020; Wadii, Bali & Souissi, 2018) la partecipazione a questi programmi ha favorito un approccio più empatico e attento verso gli studenti, migliorando anche le competenze di ricerca educativa. Si evidenzia uno sviluppo verso metodi didattici innovativi e aumento motivazionale per lo sviluppo professionale in generale. A livello comportamentale c'è stato un maggiore coinvolgimento, da parte dei partecipanti dei vari studi, nelle attività accademiche e un uso più frequente delle piattaforme online. In generale i programmi di Faculty Development hanno un impatto sul miglioramento dell'ambiente di apprendimento, ma anche nella capacità di crescita professionale e personale.

Si segnalano alti impatti di questi programmi a livello organizzativo e collaborativo. Emerge la necessità di programmi di Faculty Development strutturati, con obiettivi chiari e un follow-up trasparente (Deraney, 2022). L'integrazione olistica di nuove pratiche, quali la metacognizione, il service-learning (Chadha, 2021; Dennis, 2023; Welch & Plaxton-Moor, 2017) hanno arricchito il curriculum con un impatto positivo nella pratica e nella ricerca accademica. A livello collaborativo, infine, i programmi hanno facilitato il dialogo critico e la formazione di comunità di pratica, utili per favorire la condivisione di conoscenze ed esperienze e per il miglioramento delle pratiche accademiche (Webb, 2019; Sana *et al.*, 2022; Fields, Kenney & Mueller, 2019; Farakish, Cherches & Zou, 2022).

4. Discussione

Il presente studio si è concentrato sui risultati delle evidenze relative alle strategie adottate nel Faculty Development, focalizzandosi specificamente su come queste riguardano il miglioramento dell'efficacia dell'insegnamento.

Anche se molti studi sull'argomento hanno utilizzato metodologie di ricerca non particolarmente solide, la letteratura analizzata indica che l'implementazione di programmi di Faculty Development porta a cambiamenti positivi nelle conoscenze, atteggiamenti e competenze dei docenti, costruendo una cultura di sviluppo e responsabilità condivisa, di fiducia reciproca e rispetto (Englund & Price, 2018). Le università hanno beneficiato di una maggiore attenzione al processo di insegnamento-apprendimento, promuovendo un approccio più deliberato e inclusivo e di una cultura

di miglioramento continuo e collaborazione che incidono positivamente sull'impegno e sulla visibilità sociale dell'università (Welch & Plaxton-Moore, 2017; Sana & Atienza, 2022; Webb, 2019; Rekalde-Rodríguez & MENDIA-URRUTIA, 2020).

Lo studio dei testi inclusi ci ha permesso di rilevare le strategie per migliorare l'efficacia didattica, gli approcci per integrare i programmi di Faculty Development nelle pratiche istituzionali e i metodi per favorire una cultura di miglioramento continuo e collaborativo.

Alcuni studi sottolineano l'importanza di utilizzare strategie di mentoring, in quanto componente chiave della leadership educativa, fondamentale per rafforzare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento poiché supporta i docenti nel diventare più consapevoli delle proprie responsabilità e capacità, aiutandoli a pianificare il percorso da seguire per sviluppare e migliorare le loro competenze e prestazioni in vari ambiti della loro professione accademica (Alkhatai, 2023; Chadha, 2024; Compton & Alsford, 2022; Rekalde-Rodríguez & MENDIA-URRUTIA, 2020; Weng *et al.*, 2020). Altri studi, invece, spostano il loro focus verso l'utilizzo della tecnologia per promuovere reti di supporto significative, offrendo uno spazio comunitario virtuale, in grado di facilitare l'interazione e la collaborazione tra studenti e docenti, creando comunità di apprendimento dinamiche (Cutajar, 2019; Evans *et al.*, 2020; Vaughan *et al.*, 2017; Vilppu *et al.*, 2019; Ragupathi & Chen, 2021; Craveiro, Carvalho, Ferrinho, 2020; Simmons *et al.*, 2020; van den Berg, Verster & Collett, 2018). La collaborazione risulta essere, infatti, un elemento fondamentale, insieme ai momenti di feedback, per migliorare le pratiche di insegnamento. Le istituzioni che promuovono la costruzione di relazioni diversificate tra colleghi e uno sviluppo professionale continuo favoriscono lo scambio di buone pratiche e lo sviluppo di nuovi modi di lavorare (de Lange & Wittek, 2018; Collett *et al.*, 2018; Porta *et al.*, 2020; Hassel *et al.*, 2020; Noben *et al.*, 2022; Fields, Kenny & Muelle, 2019; Rothman, 2020).

Per integrare le pratiche di Faculty Development a livello istituzionale è essenziale adottare un approccio olistico e culturalmente consapevole. Il successo delle iniziative di Faculty Development richiede il supporto organizzativo a livello dipartimentale, dove il senso di responsabilità condivisa contribuisce alla sostenibilità dei cambiamenti (Botham, 2018). Le iniziative devono volgersi al miglioramento della qualità dell'istruzione, alla promozione dell'imprenditorialità, dell'innovazione e delle capacità di problem-solving, oltre a consentire alla facoltà e agli studenti di esplorare nuovi approcci e strategie, ad esempio introducendo finanziamenti che incoraggino lo sviluppo di pedagogie interattive e strategie innovative, con un riguardo all'incremento tecnologico (Chadha, 2021, 2022; Atrushi &

Woodfield, 2018; Cutajar, 2019; Coswatte Mohr & Shelton, 2017). Affinché le iniziative di Faculty Development abbiano successo, è necessario il supporto organizzativo della direzione a livello di dipartimento e dei gruppi di lavoro (Bager-Elsborg, 2018; Clarke *et al.*, 2023). È altrettanto importante promuovere la condivisione di buone pratiche tra istituzioni (Emery *et al.*, 2021; Rekalde-Rodríguez & Mendoza-Urrutia, 2020).

In ultima analisi, per favorire una cultura di miglioramento continuo e una rete di supporto efficace è importante stabilire collegamenti e supporti a diversi livelli (macro, meso e micro) all'interno della comunità universitaria. Implementare momenti di scambio, a livello formale e informale, favorisce l'ampliamento delle prospettive e l'apprezzamento delle nuove pratiche (Behari-Leak *et al.*, 2015; Belton, Folley & McGown, 2021; Buchanan & Parry, 2019; Serbati *et al.*, 2020; Compton & Alsford, 2022; Craveiro, Carvalho & Ferrinho, 2020; Rothman, 2020). Seminari, workshop e momenti di peer-feedback facilitano il miglioramento continuo e il supporto reciproco tra docenti poiché incoraggiano la formulazione di domande, la chiarificazione di concetti e la spiegazione di idee da diverse prospettive (Dalgarno *et al.*, 2020; Pelger, 2022; Peisachovich *et al.*, 2021; Speer *et al.*, 2022; Deraney, 2022; Clarke *et al.*, 2023).

Emerge l'importanza di un approccio strutturato e integrato che consideri non solo lo sviluppo delle competenze dei docenti, ma anche il loro impatto sugli studenti e sulla comunità accademica.

5. Conclusioni

In questa revisione, abbiamo esaminato la letteratura empirica riguardante l'implementazione di interventi di Faculty Development, per mettere in luce strategie, metodologie e approcci maggiormente utilizzati per lo sviluppo del personale docente nelle istituzioni universitarie. L'analisi degli studi ha dimostrato come l'ampiezza delle tipologie dei programmi di Faculty Development, descritti in letteratura, è in continua crescita, in linea con le innovazioni metodologiche e didattiche che caratterizzano la nostra epoca storica. I risultati suggeriscono che i progetti di Faculty Development hanno avuto successo nel promuovere l'interazione professionale creando relazioni più collaborative.

Le tendenze emergenti nel campo del Faculty Development mostrano una crescente attenzione per la valutazione delle percezioni e necessità dei docenti, così da poter sviluppare programmi mirati alle esigenze dei singoli contesti accademici. Una strategia predominante negli studi analizzati è l'utilizzo del mentoring per il supporto professionale e la riflessione sulla

propria pratica. Un interesse crescente si riscontra nell'introdurre programmi che integrino l'innovazione tecnologica nell'insegnamento per migliorare le pratiche didattiche.

È stato osservato un effetto positivo riguardo ai cambiamenti negli atteggiamenti, nelle conoscenze e nelle competenze dei partecipanti. Questo suggerisce che i programmi di sviluppo della facoltà hanno avuto un impatto benefico. Rispetto alle revisioni precedenti sul tema, l'impatto sulla pratica organizzativa è molto più esplorato e discusso. Diversi studi hanno analizzato gli outcomes organizzativi in relazione anche all'impatto culturale che questi programmi esercitano. Gli studi sottolineano cambiamenti positivi nella cultura organizzativa, con una maggiore enfasi sul valore del coinvolgimento della comunità (Welch & Plaxton-Moore, 2017; Westine *et al.*, 2019; Zayed, Bali & Souissi, 2018).

Infine, sulla base dei risultati della revisione, si suggeriscono diverse implicazioni per la pratica e la ricerca futura nel campo. La maggior parte dei programmi inclusi in questa revisione sono stati condotti attraverso approcci formali e si sono verificati principalmente in gruppi.

Mentre gli approcci formali e strutturati, come workshop, seminari, peer coaching e altri programmi, riflettono l'interesse di una progettazione più sistematica, dovrebbero essere presi in considerazione anche gli approcci informali che sfruttano l'apprendimento esperienziale, quali il learning by doing o learning by observing (che in questa revisione è risultata una tipologia di intervento raramente implementata), poiché interventi che permettono di riflettere sull'esperienza.

Per sviluppare e integrare la ricerca esistente, suggeriamo alcune raccomandazioni per futuri studi sulle strategie da utilizzare nel Faculty Development, sulla base dei limiti riscontrati nella nostra ricerca. In primo luogo, è necessario determinare la durata ottimale dei programmi (numero di incontri settimanali e durata complessiva) per garantire un programma efficace, così come il numero dei partecipanti per i programmi di Faculty Development di gruppo. È importante spostare il focus della ricerca sulle tematiche specifiche e sistematizzare i risultati sugli obiettivi dei diversi programmi riportati in letteratura, identificando anche quale combinazione di strategie e approcci risulti più efficace.

Infine, sono necessari ulteriori studi per osservare il potenziale impatto dei programmi di Faculty Development sul cambiamento comportamentale e organizzativo dei docenti e delle istituzioni coinvolte. Questi studi aiuteranno a comprendere meglio i benefici di questi programmi e permetteranno di sistematizzare delle linee guida per l'organizzazione e l'implementazione degli stessi.

Bibliografia

- Algahtani, H., Shirah, B., Subahi, A., Aldarmahi, A., & Algahtani, R. (2020). Effectiveness and Needs Assessment of Faculty Development Programme for Medical Education: Experience from Saudi Arabia. *Sultan Qaboos University medical journal*, 20(1), e83-e89. <https://doi.org/10.18295/squmj.2020.20.01.012>
- Alkhatnai, M. (2021). Mentoring in Saudi higher education: considering the role of culture in academic development. *International Journal for Academic Development*, 28(1), 20-30. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1963734>
- Almeida, M. T. C., Maia, F. A., Machado, M. D. M. B. C., Souza, F. A., Silva, V. B. D., Carvalho, M. A. D., & Rodrigues Neto, J. F. (2019). Desenvolvimento docente: avaliação de uma experiência em um curso de Medicina. *Revista eletrônica de Educação*, 13(1), 306-318. <https://doi.org/10.14244/198271992635>
- Almpanis, T., & Joseph-Richard, P. (2022). Lecturing from home: Exploring academics' experiences of remote teaching during a pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100133-100133. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100133>
- Atrushi, D. S., & Woodfield, S. (2018). The quality of higher education in the Kurdistan Region of Iraq. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 45(4), 644-659. <https://doi.org/10.1080/13530194.2018.1430537>
- Bager-Elsborg, A. (2018). How lecturers' understanding of change is embedded in disciplinary practices: a multiple case study. *High Education*, 76, 195-212. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0195-0>
- Beaton, F. (2021). How do I know who I am? Academic professional development, peer support, and identity for practitioners who teach. *International Journal for Academic Development*, 27(3), 234-248. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1910953>
- Behari-Leak, K., Vorster, J. E., Chitanand, N., Ganas, R., Padayachee, K., Merckel, V., & Masehela, L. M. (2018). How to be or not to be? A critical dialogue on the limitations and opportunities of academic development in the current higher education context. *South African Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.20853/32-6-2993>
- Belton, D. J., Folley, S., & McGown, S. (2021). Transforming the online learning space through advanced development retreats. *Research in Learning Technology*, 29. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2490>
- Bertram, C., Johnson, K., & Goldring, J. D. (2022). Using scaffolding academic literacy practices in tertiary classrooms: A South African case study. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 10(1), 165-185. <https://doi.org/10.14426/cristal.v10i1.5155>
- Bilal, Guraya, S. Y., & Chen, S. (2019). The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi Journal of Biological Sciences*, 26(4), 688-697. <https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2017.10.024>
- Botham, K. A. (2018). The perceived impact on academics' teaching practice of engaging with a higher education institution's CPD scheme. *Innovations in*

- education and teaching international*, 55(2), 164-175. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1371056>
- Buchanan, J. A. G., & Parry, D. (2019). Engagement with peer observation of teaching by a dental school faculty in the United Kingdom. *European Journal of Dental Education: Official Journal of the Association for Dental Education in Europe*, 23(1), 42-53. <https://doi.org/10.1111/eje.12391>.
- Buchholz, A. C., Wolstenholme, J., Varghese, J., Robinson, J. A., Spencer, J., & Reniers, J. (2019). Educational Leadership in Teaching Excellence (EnLITE): A Peer-Driven Faculty Development Program. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2). <https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2019.2.8178>.
- Chadha, D. (2020). How Do We Prepare to Teach? Exploring Science Lecturers' Authentic Approaches to Teaching in Higher Education. *Research in Science Education*, 52(2), 635-653. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09972-4>
- Chadha, D. (2021). Continual professional development for science lecturers: using professional capital to explore lessons for academic development. *Professional Development in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973076>.
- Chahar, B., Rana Jain, S., & Hatwal, V. (2021). Mediating role of employee motivation for training, commitment, retention, and performance in higher education institutions. *Problems and Perspectives in Management*, 19(3), 95-106. [https://doi.org/10.21511/ppm.19\(3\).2021.09](https://doi.org/10.21511/ppm.19(3).2021.09)
- Chen, K.-Z., Lowenthal, P. R., Bauer, C., Heaps, A., & Nielsen, C. (2017). Moving Beyond Smile Sheets: A Case Study on the Evaluation and Iterative Improvement of an Online Faculty Development Program. *Online Learning*, 21(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i1.810>
- Clarke, M., Barrett, T., Dignam, B. J., Galvin, Á., Hyland, S., & Jennings, D. D. (2021). Early-career STEM faculty members' perceptions on their teaching praxis. *International Journal for Academic Development*, 28(1), 101-114. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1960353>.
- Collett, K., van den Berg, C., Verster, B., & Bozalek, V. (2018). Incubating a slow pedagogy in professional academic development: An ethics of care perspective. *South African Journal of Higher Education*, 32(6), 117-136. <https://doi.org/10.20853/32-6-2755>.
- Compton, M., & Alsford, S. (2022). Prestige, power, practice, and professional development: exploring transnational teachers' experiences of a UK-based lecturer development course. *International Journal for Academic Development*, 29(1), 48-61. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2119240>.
- Craveiro, I., Carvalho, A., & Ferrinho, P. (2020). "Get us partnerships!" - a qualitative study of Angolan and Mozambican health academics' experiences with North/South partnerships. *Globalization and health*, 16(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s12992-020-00562-7>.
- Cutajar, M. (2019). Teaching Using Digital Technologies: Transmission or Participation? *Education Sciences*, 9(3), 226. <https://doi.org/10.3390/educsci9030226>
- Dalgarno, N., Laverty, C., Egan, R., Garton, K., Soleas, E., Babando, J., & Van Wylick, R. (2020). Participant perceptions of the faculty development

- Educational Research Series. *Teaching and Learning Inquiry*, 8(1), 221-245. <https://doi.org/10.20343/teachlearniniqu.8.1.15>
- De Lange, T., & Wittek, L. (2018). Creating shared spaces: developing teaching through peer supervision groups. *Mind, Culture, and Activity*, 25(4), 324-339. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1544645>.
- De Oliveira, W. A., Silva, J. L. D., Scarpini, N. A. M., Munoz, S. S., Silva, M. A. I., & Goncalves, M. F. C. (2018). Professor training in health postgraduate studies: analysis of an experience. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(6), 3115-3120. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0319>
- Dennis, J. L., & Somerville, M. P. (2023). Supporting thinking about thinking: examining the metacognition theory-practice gap in higher education. *Higher Education*, 86(1), 99-117. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00904-x>
- Deraney, P. (2022). "Because More Trust Now": The Role of Peer Observation of Teaching in Building a Faculty Community of Practice. *Qualitative Research in Education*, 11(3), 270-297. <https://doi.org/10.17583/qre.10266>
- Dipace, A., Limone, P., & Bellini, C. (2017). Faculty development e innovazione didattica. Le esperienze dell'Università di Foggia. *Excellence and innovation in learning and teaching*, (2017/1). <https://doi.org/10.3280/exi2017-001008>
- Dumitrescu, C. I., Moiceanu, G., Dobrescu, R. M., & Popescu, M. A. M. (2022). Analysis of UNESCO ESD Priority Areas' Implementation in Romanian HEIs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20), 13363. <https://doi.org/10.3390/ijerph192013363>
- Efu, S. I. (2023). Reflection: a means to faculty engagement in meaningful continuing professional development. *Teacher Development*, 27(2), 234-255. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2159508>
- Emery, N., Maher, J. M., & Ebert-May, D. (2021). Environmental influences and individual characteristics that affect learner-centered teaching practices. *PLoS One*, 16(4), e0250760. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250760>
- Englund, C., & Price, L. (2018). Facilitating agency: The change laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 192-205. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2018.1478837>
- Evans, J. C., Yip, H., Chan, K., Armatas, C., & Tse, A. (2020). Blended learning in higher education: professional development in a Hong Kong university. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 643-656. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685943>
- Farakish, N., Cherches, T., & Zou, S. (2022). Faculty success initiative: An innovative approach to professional faculty onboarding and development. *Journal of formative design in learning*, 6(2), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s41686-022-00069-x>
- Fields, B. A., Kenny, N. A., & Mueller, R. A. (2019). Conceptualizing educational leadership in an academic development program. *Studies in Higher Education*, 44(4), 657-672. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2019.1570211>
- Freire, R. M., Trindade, R. A., Vasconcelos, A. R., & Almeida, R. (2017). New national curricula guidelines that support the use of interprofessional education in the Brazilian context: An analysis of key documents. *Journal of*

- Interprofessional Care*, 31(4), 471-478. <https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1346592>
- Fremstad, E., Bergh, A., Solbrekke, T. D., & Fossland, T. (2020). Deliberative academic development: The potential and challenge of agency. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 107-120. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2019.1631169>
- Gachago, D., Morkel, J., Hitge, L., van Zyl, I., & Ivala, E. (2017). Developing eLearning champions: a design thinking approach. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 1-14. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0068-8>
- Gast, I., Neelen, M., Delnoij, L., Menten, M., Mihai, A., & Grohnert, T. (2022). Supporting the well-being of new university teachers through teacher professional development. *Frontiers in Psychology*, 13, 866000. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.866000>
- Gebru, M. G., Raza, S., Khan, M. S., & Gebru, M. G. (2021). Efficiency of Higher Education in the Presence of Shared Inputs using Data Envelopment Analysis. *Sains Malaysiana*, 50(11), 3421-3438. <https://doi.org/10.17576/jsm-2021-5011-25>
- Gegenfurtner, A. (2019). Reconstructing goals for transfer of training in faculty development programs for higher education teachers: A qualitative documentary method approach. *Helijon*, 5(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02928>
- Ghazvini, K., Mohammadi, A., & Jalili, M. (2014). The Impact of the Faculty Development Workshop on Educational Research Abilities of Faculties in Mashhad University of Medical Sciences. *Future of Medical Education Journal*, 4(4). <https://doi.org/10.52547/rbmb.11.3.411>
- Guraya, S. Y., & Chen, S. (2019). The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi journal of biological sciences*, 26(4), 688-697. <https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2017.10.024>
- Hassan, S. L. (2020). Problem-based learning training and implementation: An analysis using semantics in Legitimation Code Theory. *Perspectives in Education*, 38(2), 185-200. <https://doi.org/10.18820/2519593x/pie.v38.i2.12>
- Hassel, D. M., Fahie, M., Löhr, C. V., Halsey, R. L., Vernau, W., & Gorman, E. (2020). Inter-institutional collaboration for the development of a local peer observation process to enhance teaching. *Journal of Veterinary Medical Education*, 47(5), 555-569. <https://doi.org/10.3138/jvme-2019-0093>
- Hendricson, W. D., Anderson, E., Andrieu, S. C., Chadwick, D. G., Cole, J. R., George, M. C., ... & Young, S. K. (2007). Does faculty development enhance teaching effectiveness? *Journal of Dental Education*, 71(12), 1513-1533. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2007.71.12.tb04428.x>
- Heydari, S., Adibi, P., Omid, A., & Yamani, N. (2019). Preferences of the medical faculty members for electronic faculty development programs (e-FDP): a qualitative study. *Advances in Medical Education and Practice*, 515-526. <https://doi.org/10.2147/amep.s205306>

- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jääskelä, P., Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 130-142. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2016.1206858>
- Jaramillo-Baquerizo, C., Valcke, M., & Vanderlinde, R. (2019). Professional development initiatives for university teachers: Variables that influence the transfer of learning to the workplace. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(3), 352-362. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1479283>
- Jen, E., & Hoogeveen, L. (2022). Design an international blended professional development model for gifted education: An evaluation study. *Evaluation and Program Planning*, 91, 102034. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2021.102034>
- Johannes, H., Batyi, T. T., Goldstone, S. P., Olsen, A. M., & Champion, E. (2019). Exploring academic development programme evaluation at a university: A systematic scholarly approach. *South African Journal of Higher Education*, 33(1), 144-172. <https://doi.org/10.20853/33-1-1474>
- Jones, M., Schuer, K. M., Ballard, J. A., Taylor, S. A., Zephyr, D., & Jones, M. D. (2015). Outcomes of an immersive pilot faculty development program for interprofessional facilitation: a mixed methods study. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 1(3-4), 83-89. <https://doi.org/10.1016/j.jxep.2015.10.001>
- Kohan, M., Changiz, T., & Yamani, N. (2023). A systematic review of faculty development programs based on the Harden teacher's role framework model. *BMC Medical Education*, 23(1), 910. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04863-4>
- Lamers, A. M., & Admiraal, W. F. (2018). Moving out of their comfort zones: Enhancing teaching practice in transnational education. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 110-122. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2017.1399133>
- Lundberg, A. (2022). Academics' perspectives on good teaching practice in Switzerland's higher education landscape. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100202. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100202>
- Marques, J., & Rosado-Pinto, P. (2017). Pedagogical Professional Development of Medical Teachers: The Experience of NOVA Medical School/Universidade Nova de Lisboa. *Acta Medica Portuguesa*, 30(3), 190-196. <https://doi.org/10.20344/amp.8446>
- Maya, J., & Maraver, J. (2020). Teaching-learning processes: application of educational psychodrama in the university setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3922. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113922>
- McCowan, T., Omingo, M., Schendel, R., Adu-Yeboah, C., & Tabulawa, R. (2022). Enablers of pedagogical change within universities: Evidence from Kenya, Ghana and Botswana. *International Journal of Educational Development*, 90, 102558. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102558>

- McGrath, C., Roxå, T., & Bolander Laksov, K. (2019). Change in a culture of collegiality and consensus-seeking: A double-edged sword. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 1001-1014. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1603203>
- McKinnon, S., Hammond, A., & Foster, M. (2019). Reflecting on the value of resources for internationalising the curriculum: exploring academic perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 138-147. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2017.1359506>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(6): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mohr, S. C., & Shelton, K. (2017). Best practices framework for online faculty professional development: A Delphi study. *Online Learning Journal*, 21(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.1273>
- Mooney, J. A. (2018). Emergent professional learning communities in higher education: Integrating faculty development, educational innovation, and organizational change at a Canadian college. *Journal of Teaching and Learning*, 12(2), 38-53. <https://doi.org/10.22329/jtl.v12i2.5526>
- Myllykoski-Laine, S., Postareff, L., Murtonen, M., & Vilppu, H. (2023). Building a framework of a supportive pedagogical culture for teaching and pedagogical development in higher education. *Higher Education*, 85(4), 937-955. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00873-1>
- Noben, I., Brouwer, J., Deinum, J. F., & Hofman, W. A. (2022). The development of university teachers' collaboration networks during a departmental professional development project. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103579. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103579>
- Nottingham, S. L., Mazerolle, S. M., & Barrett, J. L. (2017). Promising and established investigators' experiences participating in the national athletic trainers' association foundation research mentor program. *Journal of Athletic Training*, 52(4), 368-376. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-52.2.11>
- Nowell, L., Dhingra, S., Kenny, N., Jacobsen, M., & Pexman, P. (2021). Professional learning and development framework for postdoctoral scholars. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 12(3), 353-370. <https://doi.org/10.1108/sgpe-10-2020-0067>
- Nowell, L., Laventure, A., Räisänen, A., Strzalkowski, N., & Kenny, N. (2020). Postdoctoral scholars' perceptions of a university teaching certificate program. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 11(3), 233-248. <https://doi.org/10.1108/sgpe-12-2019-0088>
- Pelger, S. (2022). Academic development to overcome STEM teachers' challenges in teaching communication. *International Journal for Academic Development*, 27(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2021.1891905>
- Porta, C. M., Mann, E. M., Amiri, R., Avery, M. D., Azim, S., Conway-Klaassen, J. M., Golzareh, P., Joya, M., Mwikarago, E. I., Nejadi, M. B., Olejniczak, M., Radhakrishnan, R., Tengera, O., Thomas, M. S., Weinkauf, J. L., & Wiesner, S. M. (2020). Higher Education Institution Partnership to Strengthen

- the Health Care Workforce in Afghanistan. *International Journal of Higher Education*, 9(2), 95. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n2p95>
- Rekalde Rodríguez, I., & Mendoza Urrutia, A. (2020). La mentoría en el impacto académico del profesorado novel de la UPV/EHU. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 191-213. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000200191>
- Riaz, N., Sultan, S., Dossa, N., & Aftab, F. (2018). *What's happening with women leaders in higher education: Understanding careers for women in the higher education sector of Pakistan*. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v5i3.3918>
- Risquez, A., Cassidy, D., & O'Suilleabhain, G. (2020). Badge of honour? An exploration of the use of digital badges to support a partnership approach to faculty development. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(5), 18-29. <https://doi.org/10.14742/ajet.6112>
- Rothman, J. R. (2020). Faculty development in Japan: MEXT expectations and the reality at internationalizing universities. *神田外語大学紀要*, (32), 301-321. https://doi.org/10.5512/sea.2017.46_47
- Sana, E. A., Atienza, M. A., Arcadio, R. L., Gruet, E. B., Gonzaga, N. C., Chan, R. D., & Mejia, A. D. (2022). Faculty perceptions and applications of the in-service training programs of the Association of Philippine Medical Colleges. *Acta Medica Philippina*, 56(7). <https://doi.org/10.47895/amp.vi0.1456>
- Serbati, A., Aquario, D., Da Re, L., Paccagnella, O., & Felisatti, E. (2020). Exploring good teaching practices and needs for improvement: Implications for staff development. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 43-64. <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-021-serb>
- Sharma, G., & Kenaphoom, S. (2022). A Research Framework And Evaluation Of The Efficiency Of Online Teaching Pedagogy In Individual Skill Development. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 743-753. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.s09.85>
- Simmons, M., Colville, D., Bullock, S., Willems, J., Macado, M., McArdle, A., ... & Reser, D. (2020). Introducing the flip: A mixed method approach to gauge student and staff perceptions on the introduction of flipped pedagogy in pre-clinical medical education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 163-175. <https://doi.org/10.14742/ajet.5600>
- Smith, S., & Walker, D. (2024). Scholarship and teaching-focused roles: An exploratory study of academics' experiences and perceptions of support. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(1), 193-204. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2132981>
- Speer, J., Conley, Q., Thurber, D., Williams, B., Wasden, M., & Jackson, B. (2022). A mixed-methods study of the effectiveness and perceptions of a course design institute for health science educators. *BMC Medical Education*, 22(1), 873. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03910-w>
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (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. <https://doi.org/10.1080/01421590600902976>

- Steinert, Y., McLeod, P. J., Boillat, M., Meterissian, S., Elizov, M., & Macdonald, M. E. (2009). Faculty development: a “field of dreams”? *Medical Education*, 43(1), 42-49. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03246.x>
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., ... & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769-786. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2016.1181851>
- Syed, K., Kandakatla, R., Yadav, R., & Himasagarika, R. (2021). Responding to Covid-19 and Transitioning to Online Learning: Evaluation of an Institution wide Capacity Building Efforts on Technology-Enhanced Learning. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34. <https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/157232>
- Tizzot de Munhoz Furtado, C., da Conceição Sanches, L., & Sanson Zagonel, I. P. (2022). Significance of teaching development for higher education in health: Social representations. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(1). <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14942>
- Tuan, N. A., Nhung, C. T. H., Tuan, N. M., Thuy, H. T. T., & Hieu, A. Q. (2022). Factors in Staffing Autonomy Affecting Academic Staff Development: A Case Study in University of Education, Vietnam National University Hanoi. *WSEAS Transactions on Business and Economics*, 19, 1804-1815. <https://doi.org/10.37394/23207.2022.19.162>
- Uehara, T., & Kojima, N. (2021). Prioritizing english-medium instruction teachers' needs for faculty development and institutional support: A best-worst scaling approach. *Education Sciences*, 11(8), 384. <https://doi.org/10.3390/educsci11080384>
- van de Heyde, V., & Siebrits, A. (2019). The ecosystem of e-learning model for higher education. *South African Journal of Science*, 115(5-6), 1-6. <https://doi.org/10.17159/sajs.2019/5808>
- Van den Berg, C. L., Verster, B., & Collett, K. S. (2018). Flipped out in the blended classroom, the good, the bad and the ugly: When academics become students. *South African Journal of Higher Education*, 32(6), 440-459. <https://doi.org/10.20853/32-6-2984>
- Van Waes, S., De Maeyer, S., Moolenaar, N. M., Van Petegem, P., & Van den Bossche, P. (2018). Strengthening networks: A social network intervention among higher education teachers. *Learning and Instruction*, 53, 34-49. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.005>
- Vaughan, N., Realí, A., Stenbom, S., Van Vuuren, M. J., & MacDonald, D. (2017). Blended learning from design to evaluation: international case studies of evidence-based practice. *Online Learning*, 21(3), 103-114. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1252>
- Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L., & Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching–learning situations. *Instructional Science*, 47(6), 679-709. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>

- Von Vacano, C., Ruiz, M., Starowicz, R., Olojo, S., Moreno Luna, A. Y., Muzzall, E., ... & Harding, D. J. (2022). Critical faculty and peer instructor development: Core components for building inclusive STEM programs in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 754233. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.754233>
- Wadii, Z., Naila, B., & Nizar, S. (2018). Repercussions of behavior of Cooperative Teacher's on health and attractiveness of Tunisian Student Teachers. *Physical education of students*, (2), 104-111. <https://doi.org/10.15561/20755279.2018.0208>
- Webb, A. S. (2019). Navigating the Lows to Gain New Heights: Constraints to SoTL Engagement. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.2.8173>
- Welch, M., & Plaxton-Moore, S. (2017). Faculty development for advancing community engagement in higher education: Current trends and future directions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 131-166. <https://doi.org/10.4324/9781003443353-8>
- Weng, S. S., Liu, Y., Dai, J., & Chuang, Y. C. (2020). A novel improvement strategy of competency for education for sustainable development (ESD) of university teachers based on data mining. *Sustainability*, 12(7), 2679. <https://doi.org/10.3390/su12072679>
- Westine, C. D., Oyarzun, B., Ahlgrim-Delzell, L., Casto, A., Okraski, C., Park, G., ... & Steele, L. (2019). Familiarity, current use, and interest in universal design for learning among online university instructors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5), 20-41. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4258>
- Zenni, E. A., & Turner, T. L. (2021). Planning and presenting workshops that work: a faculty development workshop. *MedEdPORTAL*, 17, 11158. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.11158

Le tecnologie didattiche e lo sviluppo professionale dei docenti universitari*

di *Matteo Adamoli***, *Marco Rondonotti***, *Laura Fedeli****,
*Alessia Scarinci*****, *Paolo Raviolo***, *Federica Emanuel***

1. Introduzione

Le università stanno affrontando sfide complesse nell'attuale contesto di digitalizzazione dell'istruzione superiore, in primis la sostenibilità dei modelli di insegnamento e la ridefinizione delle esperienze di apprendimento (Eurydice, 2024). I processi di cambiamento in atto nell'istruzione superiore hanno incontrato le aspettative di docenti e studenti che, anche a seguito alla pandemia da Covid-19, hanno sperimentato l'erogazione di corsi e attività didattiche online cogliendone sia i punti di forza sia di debolezza dal punto di vista tecnologico e didattico (Williamson, Komljenovic & Gulson, 2023). L'accesso alla connessione Internet, la flessibilità dei tempi e degli spazi dell'apprendimento, la progettazione di corsi in modalità remota o blended hanno portato le istituzioni accademiche a ripensare pratiche che sembravano ormai consolidate e poco permeabili dalle tendenze sociali in atto (Veletsianos *et al.*, 2024). L'integrazione di metodologie didattiche innovative, quali quelle che prevedono l'applicazione di strumenti tecnologici come ad esempio i learning analytics, l'intelligenza artificiale e i big data, richiede lo sviluppo di una serie di abilità e competenze distinti da quelle richieste nell'ambito dell'insegnamento tradizionale (Dipace, Fornasari & De Angelis, 2022). Per affrontare queste sfide le istituzioni ac-

* Paolo Raviolo ha supervisionato il lavoro e tutti i coautori hanno contribuito alla progettazione e alla realizzazione della ricerca. Per quanto riguarda la stesura del manoscritto, i coautori hanno partecipato con la seguente attribuzione: Introduzione (Alessia Scarinci e Matteo Adamoli); Metodologia (Matteo Adamoli); Risultati (Federica Emanuel); Analisi dei risultati e discussione (Laura Fedeli); Conclusioni (Paolo Raviolo e Marco Rondonotti).

** Università eCampus.

*** Università di Macerata.

**** Università del Salento.

cademiche hanno implementato percorsi di Faculty Development (FD) con l'obiettivo di migliorare le competenze del personale docente rispetto alle tecnologie e ridurre il divario digitale tra docenti e studenti emerso durante il periodo pandemico (Edouard, 2022). Tali iniziative si sono concentrate sullo sviluppo delle abilità tecniche dei docenti lasciando in secondo piano le competenze pedagogiche necessarie ad applicare in modo efficace le tecnologie didattiche negli ambienti di apprendimento (Belt & Lowenthal, 2020). Le ricerche suggeriscono l'importanza crescente delle competenze digitali nel contesto educativo, specialmente per i docenti universitari. La competenza digitale è qui intesa come l'integrazione tra le conoscenze pedagogico-didattiche (metodi e strategie di apprendimento e insegnamento), le conoscenze tecnologiche (strumenti e dispositivi) e le conoscenze disciplinari (i contenuti specifici di ogni disciplina) (Wohlfart & Wagner, 2023).

Da una revisione sistematica di articoli scientifici pubblicati tra il 2000 e il 2021 emerge un basso livello di competenza digitale da parte dei docenti universitari, in particolare nelle attività di progettazione e valutazione didattica. Le principali difficoltà nell'acquisire competenze digitali da parte dei docenti sono legate alla mancanza di un supporto pedagogico adeguato e alla tendenza ad apprendere l'utilizzo degli strumenti in maniera autodidatta rivolgendosi ad Internet o consultando informalmente i propri colleghi (Basilotta-Gómez-Pablos *et al.*, 2022).

Le istituzioni accademiche evidenziano la necessità di un potenziamento delle competenze del corpo docente, attraverso un approccio integrato che comprenda l'insegnamento e il supporto all'apprendimento, la progettazione educativa, le attività di valutazione, la leadership e il management educativo, lo studio, la ricerca e lo sviluppo professionale continuo (Van Dijk *et al.*, 2020).

Partendo da questo contesto, il gruppo di lavoro “Faculty Development e didattica universitaria” della SIPED (Società Italiana di Pedagogia) ha avviato una revisione sistematica per esplorare e comprendere le dimensioni chiave nell'area di ricerca dello sviluppo professionale dei docenti. Tra gli elementi chiave è emerso fin da subito il ruolo svolto dalla tecnologia nei programmi di Faculty Development per migliorare i metodi di insegnamento e apprendimento. I primi risultati del lavoro di systematic review, svolto da un sottogruppo di ricercatori, hanno messo in evidenza le opportunità e le criticità che emergono nell'utilizzo di strumenti digitali per migliorare le iniziative di sviluppo professionale dei docenti (Raviolo, Fedeli, Scarinci, Adamoli & Rondonotti, 2024). Nello specifico, la codifica dei risultati presentati in questo contributo è stata svolta attraverso le tre categorie proposte da Bergquist e Phillips (1975): le posture e gli atteggiamenti del personale accademico; i processi che caratterizzano i cambiamenti delle istituzioni universitarie direttamente collegabili alle iniziative di Faculty Development; le istituzioni e il ruolo che assumono all'interno

dei programmi di Faculty Development. Queste tre categorie interpretative hanno permesso di mappare gli effetti dell'integrazione tecnologica nello sviluppo professionale a vari livelli all'interno del contesto universitario.

2. Metodologia

Per realizzare la systematic review è stato utilizzato il metodo PRISMA (Page *et al.*, 2020) con l'obiettivo di rispondere alla seguente domanda di ricerca: “Quali sono le possibili interazioni tra le tecnologie didattiche e i programmi di Faculty Development nell'istruzione superiore?”. Per rispondere al quesito, tra febbraio e settembre 2023, si è scelto di attivare l'indagine in tre banche dati digitali (Scopus, Web of Science e Google Scholar) rispettando i criteri di inclusione ed esclusione riportati nella Tab. 1.

Tab. 1 - *Criteri di inclusione ed esclusione*

Criteri	Inclusione	Esclusione
Intervallo di tempo	Documenti pubblicati tra gennaio 2017 e dicembre 2022	Documenti pubblicati prima di gennaio 2017 o dopo dicembre 2022
Lingua	Documenti pubblicati in inglese o italiano	Documenti pubblicati in lingue diverse da inglese o italiano
Settore	Documenti relativi al higher education	Documenti non relativi al higher education
Topics	Documenti che includono un framework teorico interdisciplinare e/o studi empirici	Documenti che non includono un framework teorico interdisciplinare e/o studi empirici
Tipologia di documenti	Documenti open access, peer reviewed, full text, e/o capitoli di libro	Documenti che non sono open access, full text peer reviewed; reports, atti di conferenze
Database	Scopus, Web of Science e Google Scholar	Tutti gli altri database

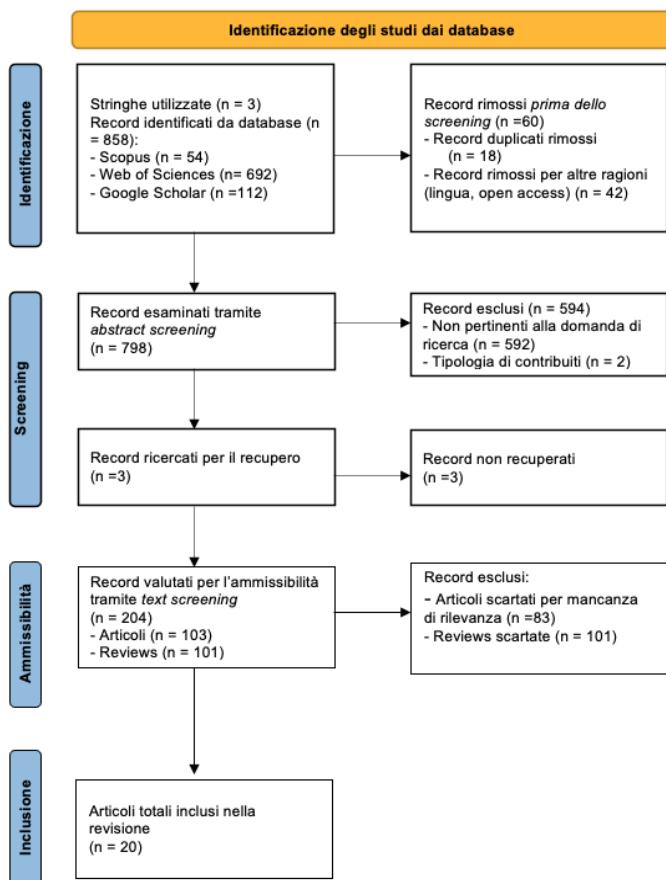
Il processo di ricerca tramite Google Scholar non ha permesso ai ricercatori di impostare il periodo temporale (2017-2022) all'interno della stringa: la ricerca, quindi, è stata affinata manualmente a partire dalla lista dei risultati. A partire dalla letteratura sul tema sono stati definiti i seguenti termini di ricerca: “higher education”, “faculty development”, “technology”,

“digital” e “online”. Le tre stringhe utilizzate nelle diverse banche dati sono: (1) Scopus: (LANGUAGE (italian or english) AND TITLE-ABS-KEY (“faculty development” and “higher education”) AND TITLE-ABS-KEY (digital or technology or online) AND NOT TITLE-ABS-KEY (school)) AND PUBYEAR > 2016 AND PUBYEAR < 2023 AND (LIMIT-TO (OA,“all”)); (2) Web of Science: (((PY=(2017-2022)) AND LA=(Italian OR English)) AND TS=(“faculty development”, “higher education”)) OR TS=(digital, technology, online)) NOT TS=(school); (3) Google Scholar: “faculty development”, AND “higher education”, AND (technology, OR digital, OR online) - school. Il numero di documenti identificati il 13 febbraio 2023 attraverso questa ricerca è stato di 858: 48 documenti su Scopus, 685 su Web of Science e 108 su Google Scholar (vedi Fig. 1).

Come presentato nel diagramma di flusso (Fig. 1), 43 documenti sono stati rimossi prima della fase di screening: 18 articoli duplicati e 42 articoli non liberamente disponibili, non disponibili in versione integrale o scritti in lingue diverse dall’italiano o dall’inglese. Successivamente, i restanti 798 documenti sono stati esaminati in base all’abstract e al contesto dello studio, seguendo la categorizzazione proposta da Bergquist e Phillips (1975), che identifica tre dimensioni principali per descrivere le attività di sviluppo del personale docente: atteggiamenti, processi e strutture. Gli “atteggiamenti” includono le attività e i corsi di Faculty Development progettati per influenzare gli atteggiamenti del personale accademico; i “processi” mirano al cambiamento organizzativo nell’ecosistema universitario; e le “strutture” riguardano la trasformazione delle risorse a supporto del Faculty Development, come la tecnologia e le risorse informatiche. Utilizzando questo sistema di codifica, 592 documenti sono stati esclusi in questa fase perché non pertinenti al contenuto e 2 documenti perché non rispettavano i criteri di inclusione ed esclusione (un documento era una tesi, l’altro un e-book). Dopo un’ulteriore rilettura degli abstract, tre articoli sono stati recuperati dalle banche dati per la revisione e altri tre sono stati esclusi, portando a 204 documenti valutati per l’ammissibilità. Di questi documenti, 101 revisioni sono state escluse perché oggetto di un’analisi specifica (Adamoli *et al.*, 2024), mentre sono stati considerati 103 articoli identificati nelle tre banche dati: 42 su Scopus, 52 su Web of Science e 9 su Google Scholar. Gli articoli sono stati letti integralmente e 83 sono stati esclusi perché non congruenti con il focus della ricerca e non in grado di rispondere esaustivamente alla domanda di ricerca originale. Infine, 20 articoli sono stati inclusi nella revisione finale, la cui analisi ha coinvolto tutti i membri del gruppo di ricerca che hanno triangolato il processo di codifica e definito le categorie necessarie per la discussione dei risultati.

Per garantire l'affidabilità della ricerca in ogni fase, i revisori hanno esaminato ogni documento recuperato, lavorando indipendentemente e compilando i dati in una tabella Excel per riassumere il processo utilizzato per selezionare i documenti ammissibili e presentare i risultati della ricerca. Le altre dimensioni stabilite nel protocollo PRISMA (valutazione del rischio di bias degli studi, misure degli effetti, metodi di sintesi, reporting della valutazione dei bias, valutazione della certezza) sono state valutate dai revisori nella fase iniziale della ricerca e incluse nel set di evidenze dei risultati.

Fig. 1 - Diagramma di flusso del processo di selezione degli articoli (Elaborazione propria da Page et al., 2021)



3. Risultati

Il processo di screening e categorizzazione ha individuato 20 articoli. La Tab. 2 presenta i contributi selezionati indicando per ognuno il Database in cui è stato individuato e le parole chiave indicate dagli autori.

Tab. 2 - *Gli articoli selezionati*

	Articolo	Database	Keywords
1	Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odinokaya, M. (2020)	Web of Science	Covid-19 pandemic; electronic educational environment; online education; online teaching challenges
2	Bali, M., & Caines, A. (2018)	Web of Science, Scopus	faculty development; transformative learning; heutagogy; connected learning; connectivism; higher education; educational development; equity
3	Bedford, L. (2019)	Web of Science, Scopus	professional learning community; faculty development; remote faculty; social media
4	Belton, D. J., Folley, S., & McGown, S. (2021).	Web of Science	transforming practice; academic development; technology-enhanced learning; learning technologies; staff development
5	Chen, K.-Z., Lowenthal, P. R., Bauer, C., Heaps, A., & Nielsen, C. (2017)	Scopus	online education; faculty development; instructional consultation; online course design
6	Edouard, G. (2022)	Web of Science	faculty development; faculty technology mentoring; faculty training; mentoring for technology use; technology coaching; technology integration; technology mentoring; technology training
7	Eldridge, D., Watts, R., Guy, G. M., Lalongo, E., & Zoe, L. (2021)	Scopus	faculty development; online pedagogy; student engagement; virtual learning; teaching excellence; COVID
8	Guilbaud, T. C., Martin, F., & Newton, X. (2021)	Scopus	accessibility in online learning; faculty development; transformative learning; online learners with disabilities
9	Karkouti, I. M. (2023)	Web of Science, Scopus	educational technology; faculty behavior; faculty development; higher education; instructional technology; technology integration
10	Langset, I. D., Jacobsen, D. Y., & Haugbakken, H. (2018)	Web of Science	-
11	Mohr, S. C., & Shelton, K. (2017)	Scopus	online faculty development; online faculty training; teaching online
12	Richardson, J. W., Lingat, J. E. M., Hollis, E., & Pritchard, M. (2020)	Web of Science, Scopus	online learning; higher education; professional development; diffusion of innovations theory; faculty development; instructor development

13	Risquez, A., Cassidy, D., & Ó Súilleabhaín, G. (2020)	Scopus	continuing professional development (CPD); digital badges; micro-credentials; online teaching; higher education partnerships
14	Rodés, V., Porta, M., Garófalo, L., & Enríquez, C. R. (2021)	Web of Science	teacher professional development; MOOC; emergency remote teaching; higher education; critical digital pedagogy; pedagogy of care
15	Sullivan, R., Neu, V., & Yang, F. (2018)	Web of Science	faculty development; faculty learning communities; lifelong learning; instructional technologies; technology integration; digital literacy
16	Syed, K., Kandakatla, R., Anon, M., Yadav, R., & Himasagarika, R. (2021)	Scopus	Covid-19; online teaching; online learning; technology enhanced learning; FDP
17	VanLeeuwen, C.A., Veletsianos, G., Belikov, O., & Johnson, N. (2020)	Scopus	professional development; online learning; Canada, faculty development; faculty training
18	Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L., & Murtonen, M. (2019)	Web of Science, Scopus	conceptions of teaching; faculty development; higher education; online pedagogical training; pre-tests; post-tests
19	Westine, C. D., Oyarzun, B., Ahlgren-Delzell, L., Casto, A., Okraski, C., Park, G., Person, J., & Steele, L. (2019)	Scopus	Universal Design for Learning; online teaching; faculty development; higher education
20	Willems, J. (2019)	Scopus	staff professional development; technology; higher education; faculty development; capacity building; equity; empathy

Osservando i risultati dal punto di vista geografico, emerge che gli studi analizzati si riferiscono complessivamente alla produzione internazionale. Le aree geografiche maggiormente rappresentate comprendono le Americhe, con una prevalenza di contributi provenienti dagli Stati Uniti [2, 3, 5-8, 11, 12, 15, 19], dal Canada [17] e dall'Uruguay [14]. In Europa sono identificati contributi da Regno Unito [4], Irlanda [13], Russia [1], Finlandia [18] e Norvegia [10]. In Asia gli studi sono stati condotti in Qatar [9] e India [16]; solo un contributo è riferito all'Oceania [20], mentre non vi sono contributi dal continente africano.

Gli articoli si distribuiscono lungo tutto l'arco temporale considerato nella revisione sistematica, con la maggior parte dei contributi pubblicati tra il 2019 e il 2021. Tutti i contributi selezionati evidenziano le sfide legate ai processi di insegnamento e apprendimento che l'istruzione superiore ha dovuto affrontare negli ultimi anni, tra cui l'avvento della tecnologia e l'erogazione della didattica in modalità ibrida o completamente online. Numerosi contributi fanno diretto riferimento ai cambiamenti in ambito

accademico ed educativo indotti dalla pandemia Covid-19 [1, 4, 6, 7, 9, 14, 16, 17]. In alcuni studi viene sottolineata la difficoltà di docenti e studenti emersa nella fase emergenziale della pandemia, legata alla scarsa alfabetizzazione informatica e digitale [1, 16].

All'interno dei diversi contributi sono rilevati e presentati i bisogni formativi del personale docente, che riguardano aspetti sia pedagogici sia tecnologici, con particolare attenzione alle percezioni e agli atteggiamenti rispetto all'uso della tecnologia nella didattica e nell'erogazione di corsi online [9, 17]. L'istruzione superiore mira a garantire una didattica che supporti efficacemente i processi di insegnamento/apprendimento [4] e sia centrata sulla facilitazione dell'apprendimento degli studenti [18], e attenta a superare le difficoltà legate all'implementazione di modelli didattici tradizionali nella modalità online [6, 7, 14].

Le iniziative di Faculty Development presentate nei contributi selezionati sono generalmente erogate in modalità blended (sia online sia in presenza/distanza) e includono workshop, MOOC, corsi brevi e anche iniziative di durata maggiore, variabili da tre settimane a un anno. I percorsi si focalizzano sullo sviluppo professionale del docente in relazione alla gestione del processo di insegnamento/apprendimento online, con attenzione sia agli aspetti pedagogici sia a quelli tecnologici e digitali. Le modalità individuate pongono particolare attenzione a dimensioni riflessive e collaborative che possano favorire il confronto [6, 10, 17, 18, 20], o testimoniano l'avvio di comunità di pratiche [3, 12, 15, 17]. In alcune esperienze, i social media vengono utilizzati come strumenti per discutere le sfide dell'apprendimento e della didattica online e per costruire competenze professionali, ad esempio il caso delle Virtual Professional Learning Community [3].

Alcuni studi sottolineano l'importanza di garantire, nella formazione online, aspetti legati all'equità e alla giustizia sociale [2], promuovendo la democratizzazione dell'apprendimento [4, 20] e sostenendo la digital literacy di docenti e studenti. Due studi affrontano direttamente il tema dell'inclusione e dell'accessibilità dei corsi online, con attenzione alla progettazione e all'erogazione di corsi online accessibili. Emerge una buona consapevolezza degli aspetti generali relativi a norme e standard [8, 19], anche se le difficoltà aumentano nella pratica e nella definizione degli strumenti compensativi [8].

4. Discussione

Attraverso un'analisi del contenuto dei prodotti di ricerca selezionati (Bardin, 2000), la discussione si sviluppa intorno alle tre categorie interpretative evidenziate da Bergquist e Phillips ("attitude", "process", "struc-

ture") (1975) che descrivono il sistema di Faculty Development tenendo in considerazione le seguenti connotazioni: (1) la postura del docente che rimanda al concetto di identità e al complesso delle aspettative, motivazioni, barriere che caratterizza lo sviluppo personale e professionale; (2) i processi sottesi alla progettazione e all'erogazione di programmi di Faculty Development; (3) le politiche e i piani strategici attivati dalle singole istituzioni, dagli enti di ricerca, dalle associazioni e da tutte le strutture potenzialmente coinvolte nella programmazione di iniziative di Faculty Development. Le implicazioni dell'integrazione delle tecnologie nel sistema di formazione si declina in due dimensioni, quella degli obiettivi di apprendimento, ossia la formazione del digital scholar, e la dimensione delle modalità attraverso le quali raggiungere questo e altri obiettivi, utili nelle diverse espressioni di scholarship, con il supporto di ambienti e strumenti online come facilitatori (approcci, format, strategie) nel processo di formazione.

4.1. *Le posture*

I lavori che si focalizzano maggiormente sull'analisi delle posture che assume il docente universitario, in riferimento a iniziative di Faculty Development, affrontano il ruolo delle tecnologie in una duplice connotazione, la discussione dei fattori che incidono sulla motivazione e sulla percepita efficacia delle iniziative di formazione e aggiornamento professionale (Almazova *et al.*, 2020; Bali & Caines, 2018) e l'esplicitazione dei bisogni formativi anche in relazione alle sfide/barriere incontrate (Guilbaud *et al.*, 2021; Karkouti, 2023; VanLeeuwen *et al.*, 2020).

Nel presupposto che ogni ambiente/contesto formativo possa generare nell'apprendente un diverso senso di autoefficacia e differenti livelli di agentività e motivazione, lo studio di Bali e Caines (2018) individua nelle tecnologie, in particolare nei social media, un mezzo per assicurare una formazione che sia basata sui principi di trasformatività, partecipazione e equità consentendo l'accesso a risorse aperte (OER - Open Educational Resources) e a una collaborazione tra pari ad ampio spettro, anche al di fuori dell'istituzione universitaria. Gli autori interpretano il ruolo delle tecnologie come catalizzatori e non come strumenti a cui affidare, ingenuamente, caratteri di assoluta innovatività in ambito pedagogico-didattico. La trasformatività dei processi di sviluppo professionale è legata ad approcci critici e riflessivi, caratterizzati da ambienti (e.g. e-portfolio), strategie e pratiche (e.g. comunicazione e interazione multilivello dei social media) che possano promuovere autonomia e autodeterminazione nell'apprendente.

Le iniziative di Faculty Development basate su modelli/formati precostituiti e unidirezionali (one-size-fits-all), soprattutto in formule convenzionali di formazione in presenza con tempi e spazi poco flessibili, rischiano di non garantire equità nell'accogliere le diverse esigenze dei docenti coinvolti. Le tecnologie, dunque, possono offrire una maggiore personalizzazione e apertura in termini di interazione sociale e accessibilità a risorse e network collaborativi favorendo l'apprendimento in chiave eutagogica. Il coinvolgimento attivo e partecipativo dei docenti viene associato ad ambienti e strumenti basati sul dialogo e sul confronto attraverso diversi sistemi di condivisione come piattaforme di *social reading* e *annotation* e sistemi di *microblogging*. L'analisi condotta evidenzia la necessità di agire sulla motivazione che, nella disamina degli autori, viene favorita dalla flessibilità delle soluzioni adottate per le iniziative di formazione (es. l'esperienza #DigPINS¹) e dalla possibilità di operare scelte, dialogare e gestire in autonomia un percorso che deve necessariamente coinvolgere opportunità di networking uscendo dai limiti imposti da una formazione istituzionale condotta esclusivamente in presenza.

L'aspetto motivazionale caratterizza anche lo studio condotto su 87 docenti presso Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Almazova *et al.*, 2020) che fa emergere la necessità di una formazione che prenda in esame le possibili barriere psicologiche e le strategie di coping. Il supporto richiesto nello sviluppo professionale del docente investe sia il livello meramente tecnologico (alfabetizzazione informatica), sia l'aspetto metodologico (progettazione didattica; uso di metodologie attive e collaborative), ma anche psicologico e metacognitivo (strategie motivazionali e di promozione allo sviluppo di autonomia, riflessione e senso critico, auto-determinazione nello studente). Emerge una netta consapevolezza rispetto alle sfide imposte dalla didattica a distanza che si configura come un processo su cui investire in termini di formazione per il docente “il cui ruolo sembra cambiare” in direzione di una funzione focalizzata maggiormente sulla facilitazione e sulla relazione educativa che si estende al di là dello spazio-tempo classe.

In relazione ai bisogni formativi, Guilbaud e colleghi (2021) si focalizzano sulle tecnologie e gli standard di qualità rispetto all'accessibilità e alle regolamentazioni per la disabilità. La limitata preparazione del docente universitario, in merito a processi di insegnamento/apprendimento online,

1. #DigPINS (<https://digpins.org/about/>) è un'iniziativa di Faculty Development basata su un formato aperto e disponibile online, un curriculum che prevede 4 macro aree di interesse (Digital Pedagogy, Identity, Networks, Scholarship) che possono essere esplorate e personalizzate nella logica di vivere un'esperienza formativa in cui le tecnologie alimentano il potere agentivo del singolo, anche in relazione al concetto di comunità.

viene sottolineata come una criticità e un'esigenza urgente di informazione/formazione rispetto alle leggi sulla disabilità e agli strumenti/strategie da adottare. In termini di esigenze anche l'analisi delle percezioni dei partecipanti al sondaggio dell'Associazione Canadian Digital Learning Research Association/Association Canadienne de Recherche sur la Formation en Ligne (CDLRA) (VanLeeuwen, 2020) evidenzia il fattore “benessere” come prioritario, i processi di cambiamento, determinati dall'introduzione delle tecnologie, dovrebbero garantire un contesto sicuro e sereno in cui il docente venga adeguatamente accompagnato, obiettivi che possono essere raggiunti anche grazie a piani di comunicazione assunti dalla leadership in cui sia chiaro e trasparente il modello da adottare per la didattica (online/blended), così come le strategie che si intendono promuovere per sostenerla in termini di formazione.

4.2. I processi

L'analisi condotta in merito ai processi di progettazione e organizzazione di iniziative di Faculty Development evidenzia l'uso di un'ampia varietà di format (workshop, seminari, corsi): dai modelli blended intesi come integrazione di sessioni sincrone e asincrone all'ibridazione intesa come alternanza di interventi in presenza/a distanza (Bedford, 2019; Belton *et al.*, 2021; Eldridge *et al.*, 2021; Syed *et al.*, 2021); anche rispetto alle strategie di supporto attivate durante la formazione possiamo individuare soluzioni personalizzate (one-to-one) che si possono avvalere del supporto di esperti (Belton *et al.*, 2021) e/o di processi di peer-mentoring (Edouard, 2022; VanLeeuwen *et al.*, 2020), assetti collaborativi in piccolo gruppo per la co-costruzione dello sviluppo professionale (VanLeeuwen *et al.*, 2020; Vilppu *et al.*, 2019; Willems, 2019), la predisposizione di comunità di pratica (Bedford, 2019; Richardson *et al.*, 2020; Risquez *et al.*, 2020; Sullivan *et al.*, 2018; VanLeeuwen *et al.*, 2020).

I lavori presi in esame riportano, per la maggior parte, esperienze condotte in autonomia dalla singola istituzione universitaria con due casi esemplari di sforzo sinergico di partnership: lo studio di Eldridge e colleghi (2021) che offre un resoconto della programmazione e dello sviluppo di una serie di iniziative formative condotte da due università con diversi profili di competenza (City University of New York - CUNY e Western Governors University - WGU) da cui scaturisce un modello multi-campus (25 università) e la partnership tra tre istituti universitari in Irlanda e un'Agenzia nazionale, the National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning (Risquez *et al.*, 2020) in cui la stessa Agenzia incoraggia un

modello di azione partecipativa, piuttosto che un intervento meramente valutativo di assicurazione di qualità.

Gli obiettivi della formazione convergono sul processo di empowerment del docente in merito al processo di progettazione didattica e di gestione efficace del processo di insegnamento/apprendimento online dove l'efficacia viene declinata sulla capacità di attivare pratiche riflessive (Rodés *et al.*, 2021; VanLeeuwen *et al.*, 2020), la promozione del coinvolgimento attivo dello studente (Eldridge *et al.*, 2021; Willems, 2019), la diversificazione e la comunicazione del feedback (Eldridge *et al.*, 2021) e, infine, l'allineamento tra progettazione, contenuti e valutazione (Syed *et al.*, 2020).

Al fine di raggiungere tali obiettivi le scelte condotte nell'ambito dell'organizzazione di programmi di Faculty Development non possono ignorare aspetti quali il digital divide e il principio di equità, già evidenziato in riferimento all'analisi delle posture (Bali & Caines, 2018); il lavoro di Willems (2019) sottolinea come il riconoscimento empatico di una variabilità nei bisogni formativi del docente garantisca un approccio inclusivo di “digital equity”.

In riferimento agli ambienti digitali per l'erogazione della formazione le soluzioni adottate comprendono piattaforme gestite dalla singola università (Eldridge *et al.*, 2021), piattaforme multi-campus (Vilppu *et al.*, 2019) e piattaforme sociali, in questo ultimo caso la motivazione della scelta è legata a un ruolo di maggiore autonomia per il docente che si fa promotore di un dialogo continuo con i pari e le rispettive esperienze (Bedford, 2019). Un'ulteriore dimensione che emerge dall'analisi è legata ai contenuti e ai format e al loro valore per una formazione che accolga le esigenze di tutti (accessibilità, flessibilità, equità); si fa riferimento all'appropriatezza della scelta in direzione di OER (Eldridge *et al.*, 2021; Rodés *et al.*, 2021; VanLeeuwen *et al.*, 2020) con una riflessione sulla necessità di formare il docente alla costruzione di materiale didattico che segua anche i principi promossi dall'approccio “Universal Design for Learning” (UDL) (Westine *et al.*, 2019) che individua nell'uso delle tecnologie una stretta alleanza grazie ai vantaggi di adattabilità della digitalizzazione.

4.3. Le istituzioni

Le fasi di transizione al digitale e i programmi di Faculty Development ad essa correlati possono rientrare nelle azioni dei Piani Strategici o di Emergenza redatti dalle singole istituzioni (Rodés *et al.*, 2021) o dalla sinergia tra più attori (Eldridge *et al.*, 2021) mostrando un'impostazione

prevalentemente top-down. In questa direzione, le politiche e i protocolli destinati a rendere operativo il cambiamento fanno spesso leva su una necessaria ed estesa consultazione tra esperti e/o rappresentanti di organi amministrativi e didattici quali i direttori di centri per l'apprendimento e/o di centri per la didattica a distanza, referenti dell'Amministrazione centrale, referenti/delegati IT (Eldridge *et al.*, 2021; Mohr & Shelton, 2017).

Non sono assenti, però, iniziative che, partendo dal basso, possano compensare un approccio direttivo e contribuire a garantire una maggiore motivazione e coinvolgimento da parte dei docenti e di tutto lo staff coinvolto nei processi di sviluppo delle competenze digitali, come soggetti in apprendimento e/o con ruoli di peer-reviewers (Sullivan *et al.*, 2018) e peer-mentors (Bedford, 2019).

Il dispositivo pedagogico-didattico del “ritiro”, descritto da Belton e colleghi (2021), risulta di particolare interesse nell’ambito delle strategie bottom-up; l’Università di Huddersfield ha sperimentato, infatti, uno spazio di confronto, all’interno di un quadro più ampio di iniziative di Faculty Development, limitato a un piccolo gruppo di partecipanti e per una breve formazione residenziale; la struttura organizzativa di tale spazio didattico ha consentito di ottimizzare i processi attraverso il confronto, il supporto di esperti e la condivisione delle pratiche (“show and tell”). Il vantaggio di tali iniziative è legato alla possibilità di creare delle task force di change agents a livello locale (dipartimento/facoltà/scuola) che, gradualmente, possono promuovere il cambiamento su livelli maggiormente profondi e ampi; questi gruppi vengono anche definiti microculture (Langset *et al.*, 2018) in grado di produrre cambiamento attraverso l’attività di networking all’interno e all’esterno del gruppo, anche grazie alle potenzialità dei sistemi di comunicazione e socializzazione dei canali sociali digitali.

Da un punto di vista della motivazione estrinseca sono diversi i lavori che individuano l’incentivo formale (a livello istituzionale o nazionale) come uno strumento idoneo per raggiungere un numero sempre più consistente di docenti nei processi di sviluppo professionale, garantendo un beneficio diretto a fronte di un impegno aggiuntivo anche rispetto al superamento di quelle barriere che, come abbiamo visto, possono caratterizzare la postura del docente rispetto all’uso delle tecnologie.

Tra le opzioni di incentivazione menzionate si individuano soluzioni di diverso tipo che fanno leva su stimoli diversificati: (1) attribuzione di digital badges (Risquez *et al.*, 2020) al fine di agganciare un valore specifico al corso frequentato (branding) anche in funzione di un’attestazione di merito rispetto alle competenze acquisite (livello identitario e reputazione); (2) premialità in termini economici e/o di sgravio rispetto ad altri impegni riconducibili alla funzione docente (Chen *et al.*, 2017; VanLeeuwen *et al.*,

2020); (3) meriti (awards) di “eccellenza” da cui si genera un avanzamento professionale (VanLeeuwen *et al.*, 2020).

L'impatto dei processi di Faculty Development è legato alla costruzione di un cambiamento culturale in cui le tecnologie sono pienamente integrate nei processi di progettazione, in termini didattici e pedagogici, ma affinché tale integrazione riesca a generare high-impact practices si rende necessaria un'attenta analisi delle aspettative e dei bisogni del sistema, nella sua interezza. Partnership, networking e equità emergono come elementi chiave di un processo trasformativo in cui il docente è partecipante attivo in un itinerario di autodeterminazione nel raggiungimento del proprio sviluppo professionale.

5. Conclusioni

La review presentata in questo lavoro fa emergere alcuni ambiti in cui l'impatto delle tecnologie digitali sul Faculty Development appaiono essere più rilevanti, in particolare possiamo evidenziare i seguenti.

Evoluzione: Le iniziative di Faculty Development devono evolversi per rispondere alle esigenze emergenti della didattica digitale. L'integrazione delle tecnologie nella didattica spesso non è solo un'opzione ma una necessità per garantire che il corpo docente possa mantenere un buon livello di efficacia didattica. Le tecnologie digitali devono essere viste come strumenti catalizzatori per promuovere una didattica trasformativa, partecipativa e inclusiva.

Postura e Identità del Docente: la Faculty Development deve affrontare le varie posture dei docenti nei confronti della tecnologia, tenendo conto delle loro identità, motivazioni e delle barriere percepite. È essenziale promuovere una cultura di autoefficacia e agentività tra i docenti, in modo che possano sentirsi competenti e motivati nell'uso delle tecnologie digitali per l'insegnamento.

Processi e Strategie di Faculty Development: le strategie di Faculty Development devono includere approcci critici e riflessivi, utilizzando ambienti e strumenti online come e-portfolio e social media per facilitare la formazione continua. È cruciale che i programmi di Faculty Development siano progettati per essere adattabili e rispondere ai bisogni specifici dei docenti, promuovendo una formazione continua che valorizzi la partecipazione attiva e collaborativa.

Politiche e Piani Strategici: dal punto di vista organizzativo gli atenei dovrebbero sviluppare politiche e piani strategici che supportino la Faculty Development in modo sostenibile. Tra le strategie che emergono dalla revi-

sione possiamo citare la definizione di incentivi formali come digital badges, premi di eccellenza e facilitazioni economiche, che possano motivare i docenti a partecipare attivamente ai programmi di Faculty Development. Tali politiche dovrebbero stimolare un cambiamento culturale all'interno delle istituzioni, favorendo un ambiente di apprendimento digitale inclusivo e accessibile per tutti.

Equità e Inclusione: un tema ricorrente nelle iniziative di Faculty Development è la necessità di promuovere equità e giustizia sociale nell'educazione online. È essenziale che le istituzioni garantiscono l'accesso equo alle risorse educative digitali e promuovano la digital literacy tra docenti e studenti. Le iniziative di Faculty Development devono essere progettate tenendo conto delle diverse esigenze degli studenti e dei docenti, con un'attenzione particolare alla progettazione di corsi online accessibili e inclusivi.

Collaborazione e Comunità di Pratica: la creazione di comunità di pratica attraverso le piattaforme digitali emerge come una strategia efficace per sostenere il Faculty Development. Queste comunità offrono ai docenti l'opportunità di condividere esperienze, discutere sfide e sviluppare nuove competenze in un contesto collaborativo. La promozione di tali comunità è essenziale per facilitare il networking e l'apprendimento peer-to-peer, elementi chiave per un efficace sviluppo professionale.

In conclusione, la Faculty Development deve essere vista come un processo continuo e dinamico, che richiede l'impegno attivo di docenti e istituzioni. L'integrazione delle tecnologie digitali nei programmi di Faculty Development è fondamentale per promuovere una cultura di apprendimento inclusiva, equa e partecipativa. Solo attraverso un approccio olistico e strategico è possibile garantire che il corpo docente sia adeguatamente preparato per implementare una didattica in grado di sfruttare davvero il potenziale delle tecnologie digitali.

Bibliografia

- Adamoli, M., Rondonotti, M., Fedeli, L., Scarinci, A., & Raviolo, P. (2024). The Impact of the Digital Environment on Faculty Development: A Literature Review. In *Proceedings of the 5th International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 746-759). Springer.
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odinokaya, M. (2020). Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid Covid-19: Teachers' Perspective. *Education Sciences*, 10(12), 368, 1-11. <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>

- Bali, M., & Caines, A. (2018). A call for promoting ownership, equity, and agency in faculty development via connected learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(46), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0128-8>
- Bardin, L. (2000). *L'Analyse de Contenu*, tr. Port., Análise de Conteúdo. Lisbon: Edições 70.
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 8, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Bedford, L. (2019). Using social media as a platform for a virtual professional learning community. *Online Learning*, 23(3), 120-136. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.1538>.
- Belt, E., & Lowenthal, P. (2020). Developing faculty to teach with technology: Themes from the literature. *TechTrends*, 64(2), 248-259. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00447-6>
- Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1975). *A Handbook For Faculty Development*. New York: DansvillePress.
- Belton, D. J., Folley, S., & McGown, S. (2021). Transforming the online learning space through advanced development retreats. *Research in Learning Technology*, 29. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2490>
- Chen, K.-Z., Lowenthal, P. R., Bauer, C., Heaps, A., & Nielsen, C. (2017). Moving Beyond Smile Sheets: A Case Study on the Evaluation and Iterative Improvement of an Online Faculty Development Program. *Online Learning*, 21(1), 85-111. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i1.810>
- Dipace, A., Fornasari, A., & De Angelis, M. (2022). *Il post digitale. Società, Culture, Didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Edouard, G. (2022). Why and How Colleges and Universities Should Leverage Technology Mentoring to Maximize Faculty's Technology Integration Efforts. *TechTrends*, 67, 124-132. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00769-y>
- Eldridge, D., Watts, R., Guy, G. M., Ialongo, E., & Zoe, L. (2021). Collaborative Faculty Professional Development: Bringing the Classroom to the Screen. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(11), 86-97. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i11.4666>
- Eurydice - European Education and Culture Executive Agency (2024). *The European higher education area in 2024 – Bologna process implementation report*, Publications Office of the European Union.
- Guilbaud, T. C., Martin, F., & Newton, X. (2021). Faculty perception on accessibility in online learning: Knowledge, practice and professional development. *Online Learning*, 25(2), 6-35. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i2.2233>
- Karkouti, I. M. (2023). Integrating Technology in Qatar's Higher Education Settings: What Helps Faculty Accomplish the Job. *Technology, Knowledge and Learning*, 28, 279-305. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09553-y>
- Langset, I. D., Jacobsen, D. Y., & Haugsbakken, H. (2018). Digital professional development: towards a collaborative learning approach for taking higher education into the digitalized age. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(1), 24-39. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-01-03>

- Mohr, S. C., & Shelton, K. (2017). Best Practices Framework for Online Faculty Professional Development: A Delphi Study. *Online Learning Journal* (OLJ), 21(4), 123-140. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.1273>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, R. C., Glanville J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Espanola De Cardiologia (English Ed.)*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Raviolo, P., Fedeli, L., Scarinci, A., Adamoli, M. & Rondonotti, M. (2024). Faculty development and digital technologies: a systematic review. In *Book of Abstract Helmeto 2023 - 5th International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 234-236). Roma: Studium.
- Richardson, J. W., Lingat, J. E. M., Hollis, E., & Pritchard, M. (2020). Shifting Teaching and Learning in Online Learning Spaces: An Investigation of a Faculty Online Teaching and Learning Initiative. *Online Learning*, 24(1), 67-91. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.1629>
- Risquez, A., Cassidy, D., & Ó Súilleabháin, G. (2020) Badge of honour? An exploration of the use of digital badges to support a partnership approach to faculty development. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(5), 18-29. <https://doi.org/10.14742/ajet.6112>
- Rodés, V., Porta, M., Garófalo, L., & Enríquez, C. R. (2021). Teacher Education in the Emergency: a MOOC -inspired Teacher Professional Development Strategy Grounded in Critical Digital Pedagogy and Pedagogy of Care. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(12), 1-14. <https://doi.org/10.5334/jime.657>
- Sullivan, R., Neu, V., & Yang, F. (2018). Faculty Development to Promote Effective Instructional Technology Integration: A Qualitative Examination of Reflections in an Online Community. *Online Learning*, 22(4), 341-359. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1373>
- Syed, K., Kandakatla, R., Anon, M., Yadav, R., & Himasagarika, R. (2021). Responding to Covid-19 and Transitioning to Online Learning: Evaluation of an Institution wide Capacity Building Efforts on Technology-Enhanced Learning. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34, 620. <https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/157232>
- Van Dijk, E. E., Van Tartwijk, J., Van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>
- VanLeeuwen, C. A., Veletsianos, G., Belikov, O., & Johnson, N. (2020). Institutional Perspectives on Faculty Development for Digital Education in Canada. *Canadian Journal of Learning and Technology (CJLT)*, 46(2), 1-19. <https://doi.org/10.21432/cjlt27944>

- Veletsianos, G., Houlden, S., Ross, J., Alhadad, S., & Dickson-Deane, C. (2024). Higher education futures at the intersection of justice, hope, and educational technology. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00475-0>
- Vilppu, H., Södervik, I., Postaref, L., & Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching-learning situations. *Instructional Science*, 47, 679-709. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>
- Westine, C. D., Oyarzun, B., Ahlgrim-Delzell, L., Casto, A., Okraski, C., Park, G., Person, J., & Steele, L. (2019). Familiarity, Current Use, and Interest in Universal Design for Learning Among Online University Instructors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5), 20-41. <https://doi.org/10.19173/irrod1.v20i5.4258>
- Willems, J. (2019). Digital equity: Considering the needs of staff as a social justice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(6), 150-160. <https://doi.org/10.14742/ajet.5503>
- Williamson, B., Komljenovic, J., & Gulson, K. (Eds.) (2023). *World yearbook of education 2024: Digitalisation of education in the era of algorithms, automation and artificial intelligence*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003359722>
- Wohlfart, O., & Wagner, I. (2023). Teachers' role in digitalizing education: an umbrella review. *Educational technology research and development*, 71(2), 339-365. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10166-0>

Faculty Development e inclusione: quadro teorico e analisi della letteratura*

di *Paola Damiani***, *Ilenia Amati****, *Filippo Dettori*****

1. Introduzione

1.1. *La relazione tra Faculty Development e inclusione: un quadro di riferimento iniziale tra consapevolezze, limiti e potenziali. Quale inclusione?*

Per avviare una riflessione sul tema della relazione tra Faculty Development e inclusione, finalizzata all'identificazione/esplorazione di un campo di indagine specifico, occorre innanzitutto tener conto dei problemi epistemologici connessi al concetto stesso di inclusione. Il termine inclusione è stato ufficializzato in ambito educativo, e riconosciuto a livello sociale e culturale, con la Dichiarazione di Salamanca del 1994 (Caldin, 2015, p. 236), dando origine a radicali processi di cambiamento e rinnovamento ai quali assistiamo tuttora. Tuttavia, le differenti interpretazioni del concetto di educazione inclusiva hanno determinato scelte politiche e pratiche educative anche molto diverse tra loro. Liasidou (2012) mette in luce l'ambiguità del termine inclusione definendolo un “camaleonte semantico” che cambia il suo significato in base a chi lo usa e ai differenti contesti; “fuori dall’Italia, ad esempio, il tema dell’inclusione educativa risulta prevalentemente riferito all’ inserimento nelle scuole “normali” degli alunni e delle alunne con disabilità” (Lascioli, 2021, p. 25). Anche all’interno degli stessi contesti geografici e/o istituzionali, le interpretazioni e gli atteggiamenti delle singole persone possono veicolare “azioni per l’inclusione” significati-

* Il presente contributo è il frutto del lavoro collettivo dei tre autori; Paola Damiani ha curato la redazione del primo paragrafo; Ilenia Amati il secondo; Filippo Dettori il terzo.

** Università di Modena e Reggio Emilia.

*** Università di Bari.

**** Università di Sassari.

vamente diverse. Come sottolinea Lascioli (2021), inclusione è un concetto storicamente determinato; oggi ci troviamo nel paradigma dell'inclusione, ma domani potrebbe essere verosimilmente superato (una prospettiva già aperta nel recente dibattito della letteratura di settore). In questo senso, secondo l'autore, individuare un ambito di studio e ricerca assumendo come oggetto un concetto espressione di un certo periodo storico può non essere una "soluzione valida".

Nel nostro caso, la scelta della relazione tra inclusione e Faculty Development come ambito di ricerca e sviluppo, come vedremo, risulta sostenuta dalle priorità dello scenario culturale, politico e sociale, ancor prima che dalle esigenze di ricerca peculiari del nostro gruppo di lavoro; nondimeno, si tratta di una scelta che richiede una solida consapevolezza culturale e un'attenzione critica costante, al fine di evitare visioni riduzioniste, polarizzate o decontestualizzate che cristallizzano la complessità e la dinamicità dei processi caratterizzanti l'avanzamento dei saperi e dell'agire inclusivi.

Parlando di inclusione, intendiamo riferirci innanzitutto alla sua dimensione essenziale come valore e diritto (per/dell') umano. Tale dimensione si connota come aspetto "meta" che travalica, e al contempo accomuna, le diverse declinazioni del termine inclusione, dalle più ristrette alle più ampie, dalle più vicine alle più lontane, fungendo da bussola anche nei confronti di un uso "debordante" del concetto, in cui si orientano la cultura pedagogica e la ricerca educativo-didattica nella dialettica tra pedagogia speciale e pedagogia inclusiva (Gaspari, 2021, p. 33).

Nelle scuole italiane, la dialettica tra inclusione e integrazione ha visto articolarsi negli anni, soprattutto a valle della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), un fitto dibattito scientifico (Pinnelli, 2021, p. 63). Ritroveremo tale dialettica più recentemente anche nei contesti universitari nazionali e internazionali (De Anna, 2016; Gibson *et al.*, 2016), sebbene con livelli di esplicitazione e con angolature differenti (dall'attenzione a studenti e studentesse con Learning Disabilities e/o disabilità fisiche e intellettive, agli "Underrepresented Groups in Higher Education", alla full inclusion), tra le cui pieghe riemerge quello che è stato identificato come il "dilemma delle differenze" (Terzi, 2005) e si insinuano i rischi e le derive che hanno impegnato la riflessione pedagogica negli ultimi vent'anni. Medeghini (2011) ci ricorda come la pratica discorsiva dell'integrazione e l'epistemologia che la ispira siano risultate dominanti (e spesso implicite) non solo nelle aree della disabilità, ma anche in quelle delle differenze culturali e dello svantaggio sociale, riproducendo il rischio di riduzione e chiusura all'interno delle differenze definite deficitarie, che separano le risposte per gli studenti con difficoltà/fragilità da quelle per gli studenti con processi di apprendimento definiti normali.

La prospettiva inclusiva propone un modello antropologico che tutela uomini e donne, bambini e bambine, che riguarda tutti indistintamente (Caldin, 2013), fornendo uno sfondo adeguato alle «differenze» in ambienti di forte connotazione relazionale. Nella prospettiva ecologica dell'inclusione risultano centrali le interazioni fra sistemi (persone, contesti), le loro culture e le loro storie, in un rimando continuo fra dimensioni macro (politiche, sistema sociale e istituzionale) e micro (sistemi di funzioni come ad esempio la scuola, i servizi alle persone e i sistemi di significati espressi dalle singole persone o da gruppi) e la loro organizzazione (Medeghini, 2011). Entro tale quadro, una svolta verso l'inclusione da parte di tutte le organizzazioni e istituzioni richiede un nuovo senso del noi – un senso di “we are all in this together” – per il quale le nostre differenze sono fondamentali per il nostro successo (Miller & Katz, 2002).

Il concetto di inclusione viene declinato nel senso “complesso” di (ben)-essere, che implica il sentirsi rispettati, valorizzati per quello che si è e la sensazione di un livello di supporto, energia e impegno da parte degli altri in modo che si possa fare del proprio meglio (Ghedin, 2021, p. 55).

Tali definizioni richiamano l'essenzialità fondativa del concetto, individuando nella dimensione relazionale del co-sviluppo una componente sostanziale e universale dell'inclusione, che può (e deve) essere messa al centro delle culture, delle politiche e delle pratiche di tutti i sistemi educativi e organizzativi, compreso quello universitario.

1.2. *La relazione tra Faculty Development e inclusione come ambito di ricerca: lo scenario*

Il nostro focus di ricerca riguarda il tema della relazione tra lo sviluppo professionale dei docenti e lo sviluppo dei processi inclusivi, un tema ampiamente dibattuto a livello transnazionale, sia dal punto di vista scientifico sia politico, con particolare riferimento al contesto educativo e scolastico; la ricerca Evidence Based ha infatti dimostrato che gli insegnanti costituiscono la variabile più influente per il successo formativo e per gli apprendimenti degli allievi (Hattie, 2009). Numerosi studi hanno indagato i fondamenti epistemologici e le dimensioni caratterizzanti di tale relazione, al fine di realizzare percorsi formativi rivolti agli insegnanti – iniziali e in servizio – coerenti ed efficaci.

Più recentemente, tale consapevolezza ha coinvolto in modo esplicito anche l'ambito dell'Higher Education, con una particolare attenzione alla dimensione della didattica, come affermato anche dai documenti dell'Unione Europea (High Level Group UE 2013; EHEA Conferenze di Yerevan

2015; Parigi 2018; Roma 2020): “La formazione alla didattica dei docenti universitari è diventata un’esigenza irrinunciabile per le università europee, che identificano nella qualità dell’insegnamento un fattore rilevante di innovazione, in grado di migliorare gli apprendimenti degli studenti e di favorire la loro futura inclusione sociale e lavorativa” (Coggi, 2022, p. 17). Anche in relazione alle altre componenti del lavoro accademico (si vedano, ad es. European University Association, 2018; Bennett, Roberts, Ananthram & Broughton, 2018), la didattica viene riconosciuta come un elemento-chiave della professionalità, in virtù del peculiare nesso tra ricerca e insegnamento che caratterizza l’attività dei docenti universitari (Boyer, 1990; Boyer *et al.*, 2015; Tight, 2016) (cit. in van Dijk, van Tartwijk, van der Schaaf & Kluijtmans, 2020).

L’attenzione alla qualità della didattica viene ulteriormente sostenuta dal costante e significativo aumento di studenti e studentesse con disabilità e con disturbi del neurosviluppo – e con variegate situazioni di fragilità – che si sta registrando presso le università a livello globale.

Si delinea pertanto un ambito di indagine complesso, articolato e di non semplice definizione (anche in riferimento ai differenti contesti geografici e socioculturali di università e docenti), nei confronti del quale, di fatto, la ricerca non ha seguito un’evoluzione chiara e lineare. Come afferma Bruschi (2022, p. 12), anche se sin dal secolo scorso il successo degli studenti è stato collegato alla qualità dell’insegnamento e, di conseguenza, al livello di formazione dei docenti, affrontare il tema dell’innovazione didattica e della professionalità docente, come capacità di svolgere con competenza ed efficacia la propria attività e non come “dote naturale”, risulta spesso ancora difficile. Tra le criticità messe in luce da Van Dijk *et al.* (2020, p. 2), i numerosi studi che si concentrano su iniziative e programmi di sviluppo professionale (cfr. Amundsen & Wilson, 2012; Steinert *et al.*, 2016) raramente si occupano di cosa esattamente gli insegnanti universitari dovrebbero sviluppare e chiariscono i modelli culturali posti a fondamento.

Un obiettivo prioritario del nostro Gruppo di Lavoro consiste pertanto nell’esplicitazione del tema della relazione tra Faculty Development e sviluppo inclusivo in ambito universitario come uno dei temi caratterizzanti il Faculty Development e, conseguentemente, come ambito specifico di ricerca, al fine di identificare un framework coerente a partire dal quale, attraverso l’analisi della letteratura, delineare le principali caratteristiche (inerenti i soggetti, gli oggetti, i modelli di riferimento), i punti di forza, i rischi e i limiti e le prospettive, per un’implementazione del Faculty Development in ottica inclusiva, con particolare riferimento al nostro Paese.

Alla luce dello scenario sopra esposto, l’assunzione della relazione tra Faculty Development e inclusione come tema/problema di ricerca ha condotto all’individuazione dei seguenti campi e domande di indagine:

1. Il tema della relazione tra Faculty Development e inclusione è identificato e definito in letteratura? Quanti e quali studi e ricerche sono stati effettuati sul tema specifico dello sviluppo professionale dei docenti in relazione allo sviluppo dei processi inclusivi in università? Quale/i modello/i di inclusione assumono e sostengono? Con quale livello di consapevolezza e problematizzazione?
2. Quali aspetti della professionalità docente sono importanti per lo sviluppo inclusivo nell'Higher Education e devono essere sostenuti e potenziati in modo intenzionale e mirato nei percorsi formativi dei docenti universitari? Sono aspetti simili/coerenti a/con quelli dei docenti della scuola già individuati dalla letteratura? Sono aspetti coerenti con quelli già individuati dalla letteratura sui docenti universitari "esperti"?
3. Quali modelli e approcci formativi risultano funzionali? Quali sono le esperienze e quali le piste di sviluppo per la formazione dei docenti universitari nella prospettiva inclusiva?

Nel presente lavoro verranno illustrati e discussi i dati inerenti alla prima area di indagine, ottenuti attraverso un'analisi sistematica della letteratura italofona e anglofona. Prima di intraprendere tale analisi, abbiamo delineato un quadro di riferimento finalizzato alla definizione provvisoria del nostro campo di studio e ricerca e, in particolare, dei due specifici oggetti, Faculty Development e inclusione, e degli elementi che possono sostenere tale relazione. Più nel dettaglio, risulta importante rilevare se e come l'idea di formazione/sviluppo professionale alla base del Faculty Development sia coerente con un'idea di inclusione valida e attualizzata (fondata sulle dimensioni essenziali sopra citate) e, conseguentemente, con un'idea di formazione/sviluppo esplicitamente finalizzata allo sviluppo inclusivo delle persone e dei contesti accademici (co-sviluppo).

Secondo Lampugnani (Lotti & Lampugnani, 2020, p. 27), le origini del Faculty Development, per come inteso attualmente, possono essere ritrovate nei primi sforzi finalizzati alla promozione e alla valorizzazione dell'efficacia della didattica universitaria nella formazione dei professionisti sanitari. Tale genesi non è ininfluente per la nostra riflessione; la consapevolezza della necessità di una didattica innovativa, valida ed efficace, per i docenti dei futuri professionisti della cura è centrale anche per tutti gli altri docenti – di diversi Corsi di Studio – che riconoscono il valore della cura (educativa) come dimensione relazionale essenziale per un agire didattico inclusivo. Il focus sulla didattica come elemento chiave per lo sviluppo professionale inteso come miglioramento della capacità formativa – trasformativa dei docenti è coerente con un'idea di "didattica per la capacitazione" (Sen, 1985; Nussbaum, 2008) degli studenti; una didattica che promuove

libertà, capability e functioning, in termini di sviluppo ed emancipazione, delle persone e dei contesti. In ambito universitario, le azioni di promozione della didattica rappresentano un insieme spesso dinamico e complesso costituito dall'intreccio di azioni formali e di azioni che – secondo un modello a cascata o a palla di neve – vengono intraprese a livello personale o interpersonale – dunque informale – grazie alla formazione ricevuta (Lampugnani, 2020).

Tale accezione ampia della didattica universitaria, e delle azioni per la sua promozione e il suo potenziamento, comprende dimensioni e processi personali, interpersonali, formali e informali, coerenti con una visione ecologico-relazionale funzionale allo sviluppo inclusivo del contesto della didattica, nella prospettiva di un ecosistema formativo capacitante (Ellerani, 2020). Nel tempo, il Faculty Development si è sviluppato “in modo policromo” al fine di perseguire un sistema complesso di obiettivi, dalla promozione delle pratiche riflessive, alla riorganizzazione dei curriculi, alla creazione di comunità di pratica relative all’apprendimento, di scambio e dialogo (Lotti & Lampugnani, 2020), connotandosi come Faculty Learning Communities (Cox, 2004, 2017), la cui cifra è data dalla spinta a creare partecipazione e connessioni.

Entro tale quadro complesso e multidimensionale caratterizzante il Faculty Development anche nel nostro Paese, Bruschi (2022) identifica otto motivi alla base della necessità di promuovere interventi di formazione e sviluppo di didattiche innovative, che sostengono e rinforzano l’idea di una coerenza della prospettiva del Faculty con i valori, i principi e gli approcci inclusivi “più maturi”. Tra questi: il rapporto tra didattica e benessere; la centralità della “voce degli studenti” e della loro partecipazione attiva a livello di policy e di progettazione, a partire dai loro bisogni; l’attenzione ai contesti di vita e alle diverse declinazioni della didattica attiva; il contatto con il mondo, anche fisico (aula senza confini, oltre l’università); gli approcci basati sulle evidenze e sulla fiducia nel cambiamento, sull’emancipazione e l’utopia per il well-being personale e del mondo.

Possiamo quindi affermare che l’idea del Faculty Development sia in linea con un’idea di didattica capacitante, centrata sullo sviluppo di “Studenti Esperti” (Cast, 2011) capaci di leggere i contesti e di progettarne il cambiamento in ottica cooperativa, emancipativa e plurale, con un’attenzione esplicita alle differenze, ai bisogni (e ai sogni) delle persone, nella relazione con se stesse, con gli altri e con il mondo. La “via italiana al Faculty” (Felisatti, 2020; Lotti, 2020), si fonda pertanto su una prospettiva formativa trasformativa, sostanzialmente inclusiva.

A livello nazionale, in effetti, sono presenti esperienze e contributi che affrontano in modo esplicito il tema dell’inclusione in università alla luce

del quadro del Faculty Development, anche se – come vedremo nei successivi paragrafi – pare ancora carente una formalizzazione sistematica di tale campo di indagine. Pavone (2022), nel sottolineare che lo sviluppo inclusivo degli Atenei è parte fondamentale della mission accademica, afferma che la qualità inclusiva si misura in buona parte sulla loro capacità di trasformarsi nell’ottica dell’accessibilità, non solo di spazi e infrastrutture, altresì della progettualità, della comunicazione e della didattica, al fine di rispondere alle esigenze di tutta la popolazione studentesca, senza dovere identificare nessuno come “speciale” per poter garantire tutele (Pace, Pavone & Petrini, 2018, p. 56).

“Generare innovazione per tutti significa sia ripensare i modelli trasmissivi tradizionali, sia andare oltre la logica dell’approccio individuale agli Special Educational Needs” (De Anna & Covelli, 2018, p. 1). L’idea stessa di “esigenze complesse” si sta modificando e ampliando nei contesti accademici, in linea con le recenti prospettive intersezionali e con la problematizzazione del costrutto stesso di inclusione (Bombelli & Serrelli, 2021; Ianes, 2023¹).

Marchisio, Ghislieri, Bigotti & Ricucci (2022) mettono in luce che l’obiettivo di sensibilizzazione e lotta agli stereotipi costituisce ad oggi un elemento imprescindibile che viene perseguito attraverso programmi diffusi e diversamente articolati (Carballo, Morgado & Cortés-Vega, 2021). Come affermano Stentiford e Koutsouris (2020), nell’ambito dell’istruzione superiore, l’inclusione tende ad essere concettualizzata in termini più ampi, attinente all’equità e alla giustizia sociale per tutti i gruppi (Hockings, 2010), in linea con le politiche di “sostegno per tutti”, di valorizzazione della diversità e di un’agenda basata sui diritti piuttosto che sui bisogni (Pirrie & Head, 2007, p. 24; Runswick-Cole & Hodge, 2009). L’unione europea fornisce indicazioni per il cambiamento “inclusive and connected” nell’Higher Education, focalizzando l’attenzione su “disadvantaged and underrepresented groups” (Gibson, 2006). In questa direzione, si stanno promuovendo formazioni e interventi con i docenti orientati all’implementazione dell’approccio dell’Universal Design for Learning.

Entro tale quadro, l’individuazione di un campo specifico di ricerca sulla relazione tra Faculty e inclusione risulta giustificata e fondata dalla presenza di elementi (finalità, caratteristiche, approcci) coerenti e cogenti con/per lo scenario attuale, ma connotati da un alto livello di complessità e problematicità. Riteniamo altresì che si tratti di un campo non ancora

1. Inclusione, concetto da superare. Ianes: “Meglio parlare di convivenza reciprocamenete rispettosa di tutte le varie unicità personali” [INTERVISTA] - Orizzonte Scuola Notizie.

sufficientemente ed esplicitamente tematizzato, che necessiti di un’indagine mirata, a partire da un’analisi sistematica della letteratura, per poter – con maggior consapevolezza ed efficacia – orientare la riflessione critica sui suoi fondamenti epistemologici e migliorare la progettazione, la realizzazione e il monitoraggio di percorsi formativi efficaci, innovativi e inclusivi, nell’ambito del Faculty Development.

La teoria alla base di tale indagine si basa sul riconoscimento del Faculty Development, per come concettualizzato sin qui, come dispositivo adeguato per favorire il miglioramento della qualità della didattica inclusiva e – in generale – della professionalità di docenti “sviluppatori di processi inclusivi” nell’Higher Education. Il Faculty Development sostiene le competenze didattiche complesse (organizzative, relazionali, valutative), dinamiche e flessibili, attente agli studenti e ai contesti, nella direzione della costruzione e implementazione di ecosistemi formativi capacitanti.

L’idea di inclusione per/nell’Higher Education da assumere per orientarsi nello scenario attuale – e porre alla base della nostra ricerca – non può essere semplice e lineare, ma deve essere collocata entro una cornice relazionale integrata e complessa, in grado di attraversare sfide ed emergenze e sostenere il cambiamento emancipativo di tutti e di ciascuno, a partire dalla didattica inclusiva quale elemento chiave (si veda, ad es. Damiani, Guaraldi, Genovese & Lotti, 2024).

2. Metodologia

La ricerca empirica è quel processo che serve per rispondere a delle domande di conoscenza (Mortari & Ghirotto, 2019); è la domanda che costruisce la conoscibilità del fenomeno di indagine (Sasso, Bagnasco & Ghirotto, 2015). La systematic review (Hammersley, 2016; Pellegrini & Vivianet, 2018), o revisione sistematica, è un metodo di ricerca scientifica che mira a sintetizzare e valutare criticamente l’insieme delle evidenze disponibili su un determinato argomento. Questo tipo di revisione si basa su un approccio rigoroso e sistematico per identificare, selezionare, valutare e analizzare gli studi rilevanti (Pope, Mays & Popay, 2007).

La ricerca scientifica ha svolto un ruolo fondamentale nell’analisi e nella promozione dell’inclusione nelle università. La presente systematic review si basa sulla consultazione di database accademici e biblioteche digitali specializzate in scienze dell’educazione, sociologia dell’istruzione e psicologia dell’apprendimento.

L’obiettivo principale della systematic review è stato quello di fornire una panoramica completa e imparziale delle prove scientifiche disponibili

sul tema di ricerca delineato: la relazione tra Faculty Development e inclusione, con particolare riferimento alla prima area di indagine enucleata nel paragrafo precedente. È stato utilizzato un protocollo di ricerca predefinito e ben strutturato per identificare e selezionare gli studi pertinenti. Le evidenze che sono state raccolte sono state poi valutate criticamente per determinare la qualità dei singoli studi e la consistenza dei risultati. Questa valutazione critica delle evidenze ci ha aiutato a identificare limiti degli studi e a valutare l'affidabilità e l'applicabilità delle conclusioni.

Saranno presentati i risultati della systematic review fornendo una sintesi delle evidenze disponibili e delle principali conclusioni emerse dagli studi inclusi. Per comprendere bene il senso della systematic review è necessario introdurre il concetto di “basato sulle evidenze” (Sackett *et al.*, 1996). Come è fatta una evidenza scientifica? Quali sono le evidenze migliori? Quando la ricerca è rilevante? Per rispondere a queste domande ci siamo avvalsi della Piramide delle evidenze (Guyatt, 2000; Ghirotto, 2020) che consente di adottare un approccio top down per individuare l'evidenza maggiore che funziona nella pratica. Come descritto da Ghirotto (2020) (cfr. Fig. 1), la prima fonte di evidenze, quelle migliori, proviene proprio dalle revisioni sistematiche² che, se non disponibili, dovrebbero essere recuperate dagli studi sperimentali (Randomized Controlled Trials³) o studi osservazionali⁴ (Studi di coorte⁵, Studi caso-controllo⁶, Studi cross-sectional⁷ o Studi longitudinali⁸).

2. La revisione sistematica riassume i risultati degli studi disponibili attentamente progettati e fornisce un alto livello di prove sull'efficacia degli interventi.

3. Randomized Controlled Trials, ovvero una forma sperimentale di valutazione dell'impatto.

4. Gli studi osservazionali/prospettici sono quelli in cui i ricercatori osservano l'effetto di una variabile senza intervenire. Rientrano: studi coorte, studio di caso-controllo, studi cross-sectional o studi longitudinali).

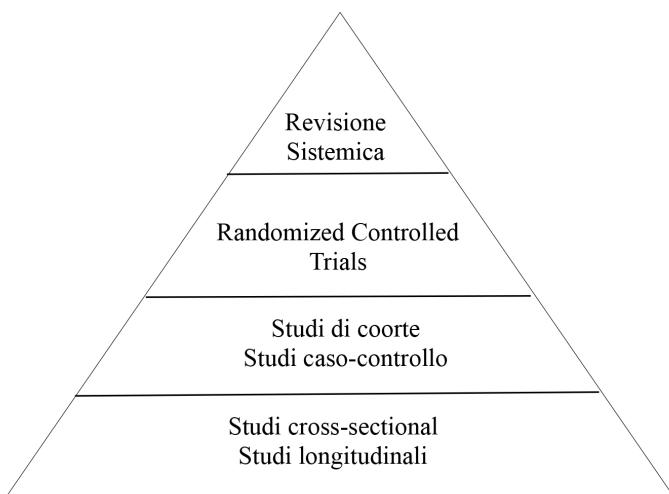
5. Studi di coorte, ovvero un qualunque gruppo collegato per caratteristiche.

6. I ricercatori identificano i “casi” e li confrontano fra loro rispetto a una o più esposizioni di variabili.

7. I ricercatori registrano le informazioni senza manipolare i dati.

8. In uno studio longitudinale, i ricercatori conducono diverse osservazioni per un periodo di tempo, a volte anche lungo.

Fig. 1 - La piramide delle evidenze



Le fasi a cui noi ricercatori ci siamo rifatti per le cumulative literature review sono state le seguenti dieci⁹:

Tab. 1 - Fasi per le cumulative literature review

Mappatura dei concetti	Variabili indipendenti, dipendenti, associazione fra variabili
Creazione della stringa di ricerca	Includere gli studi più pertinenti, escludere quelli meno rilevanti, interrogare motori di ricerca diversi, avvantaggiarsi con i filtri di ricerca
Creazione di un set di dati	Esportare i risultati da diversi motori di ricerca
Selezione delle fonti primarie degli studi primari da controllare	Togliere i duplicati, escludere studi irrilevanti in base al solo titolo
Vaglio delle fonti secondarie	Controllare le bibliografie degli studi inclusi
Estrazione dei dati	Variabili chiave, tipo di progetto di ricerca, contesto, sommario dei risultati

9. Cfr. <https://osf.io/9aqrp/>.

Aggiornamento	Aggiornare i risultati facendo una nuova perlustrazione del database
Verifica	Ricodificare un campione
Scrittura del report	
Revisione	Rendere disponibili le parole chiave, i dati estratti ed il materiale di lavoro

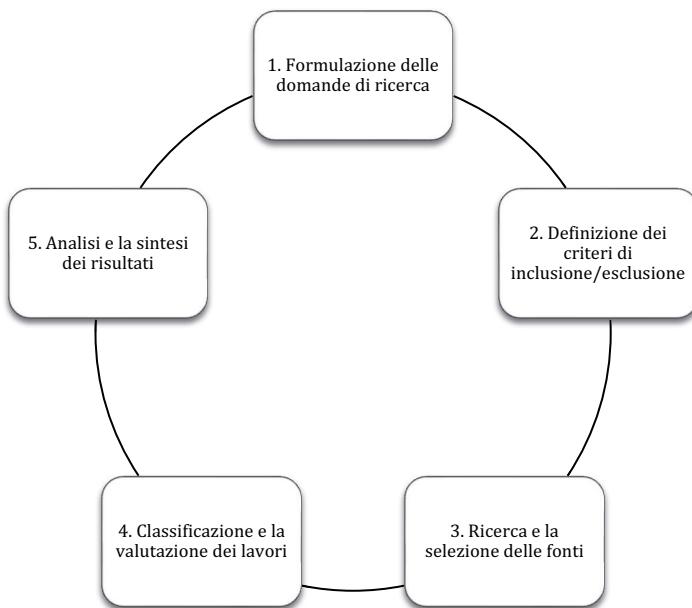
Le domande di ricerca che hanno guidato questo studio sono state:

1. In che misura il concetto di inclusione universitaria è presente nella letteratura scientifica nazionale ed internazionale in relazione al tema del Faculty Development?
2. Quanti e quali studi e ricerche sono stati effettuati sul tema specifico dello sviluppo professionale dei docenti (o del Faculty Development) in relazione allo sviluppo dei processi inclusivi in università?
3. Quali sono i temi prevalenti?
4. Quale/i modello/i di inclusione assumono e sostengono? Con quale livello di consapevolezza e problematizzazione?

In questo paragrafo, ci sforzeremo di presentare in modo accurato e oggettivo le metodologie di ricerca utilizzate nell'attuale produzione scientifica. Di seguito, saranno descritti le fasi della Systematic Review e i criteri di inclusione/esclusione.

La systematic review ha permesso di sintetizzare e analizzare, mediante l'utilizzo di specifici criteri, le fonti selezionate e ha previsto cinque fasi operative (Fig. 2):

Fig. 2 - Fasi di ricerca



Partendo da queste premesse, sono stati definiti i criteri di inclusione o esclusione (Fig. 3) ed è stata svolta un'analisi dei lavori pubblicati negli ultimi sei anni (2018-2024) su tre database quali: Web of Science, Scopus, Google Scholar, sul tema ‘Studi teorici e ricerche empiriche’ volti ad indagare processi inclusivi nell’Higher Education attraverso un approccio interdisciplinare. Alle parole chiave utilizzate quali Faculty Development, inclusion, higher education; equity/equality, inclusive teaching, tutoring, UDL, è stata applicata sempre la stringa Higher Education (cfr. Fig. 3), con l’obiettivo di delineare lo stato dell’arte dell’attuale panorama scientifico nel contesto internazionale.

Tab. 2 - Inclusione ed esclusione dei criteri

Parole chiave	Faculty development; inclusion; higher education; equity/equality; inclusive teaching; tutoring; udl	Exclusion
Time frame	2018-2024	Prima del 2018
Language	Inglese e italiano	Tutte le altre lingue
Settore	Università	Istruzione scolastica o professionale o altri settori
Tema	<p>Studi teorici e ricerche empiriche che indagano i processi inclusivi in relazione al Faculty Development; Approccio interdisciplinare</p> <p>Le parole chiave devono essere applicate e contestualizzate all'ambito universitario/ Higher Education</p>	
Tipologia	Peer reviewed Articoli in rivista scientifica	Contributi non peer reviewed Report, libri, atti Full text non disponibile
Database	Web of Science Scopus Google scholar	Tutti gli altri database

Sono stati esclusi (è stata utilizzata l'etichetta OT - Off Topic):

- articoli pubblicati prima del 2018 e dopo il 2024;
- articoli non consultabili;
- articoli in altre lingue diverse da inglese e/o italiano;
- articoli che non trattano temi riguardanti l'ambito dell'inclusione in Università.

Abbiamo utilizzato una tassonomia di riferimento comunemente accettata nella letteratura internazionale per distinguere gli impianti di ricerca inclusi negli articoli. Questa tassonomia li classifica in metodi quantitativi e qualitativi (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010; cfr. Allegati 1, 2). Sulla base di questa distinzione, sono stati identificati i seguenti criteri di inclusione

da utilizzare per la selezione e la codifica degli articoli di ricerca (Calvani, *et al.*, 2022):

- studi descrittivi che contenessero la voce “Faculty Development/Higher Education/University e Inclusion”;
- studi descrittivi che contenessero la voce “Faculty Development Higher Education/University e Equity/Equality”;
- studi descrittivi che contenessero la voce “Faculty Development Higher Education/University e Inclusive Teaching”;
- studi descrittivi che contenessero la voce “Faculty Development Higher Education/University e Tutoring”;
- studi descrittivi che contenessero la voce “Faculty Development Higher Education/University e Udl”.

Per la selezione degli articoli e degli studi di ricerca da analizzare sono stati utilizzati tre motori di ricerca: Web of Science, Scopus, Google Scholar. Il maggior numero di fonti è attribuibile a Google Scholar, dove nella ricerca preliminare sono stati rilevati 50.785 studi.

L'analisi è stata trattata attraverso il modello PRISMA statement, ovvero Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (Moher *et al.*, 2009; Ghirotto, 2020), il cui cuore pulsante è rappresentato da due elementi: la flow-chart che è presente in tutti gli studi di questo tipo, descrivendo graficamente il processo di screening, selezione e inclusione degli articoli, e una checklist di 27 voci (item) avente l'obiettivo di guidare gli autori in un'ottimale e trasparente descrizione dell'intero lavoro a partire dal titolo fino alle conclusioni (Marolo, 2021).

Si è scelto di condividere l'utilizzo del modello PRISMA per garantire la trasparenza, la riproducibilità e l'affidabilità delle revisioni sistematiche. Si evidenza, infatti, che a livello scientifico, l'uso corretto del modello PRISMA contribuisce a migliorare la qualità delle revisioni sistematiche e a fornire una base solida per l'elaborazione di linee guida e la pianificazione della ricerca futura.

Prima di inserire nel diagramma di flusso e fare sintesi (Fig. 4) abbiamo provveduto ad inserire tutti gli studi rispettanti i criteri di inclusione nella tabella (Fig. 3) condivisa con il gruppo Siped di cui si riporta in questo articolo solo un esempio.

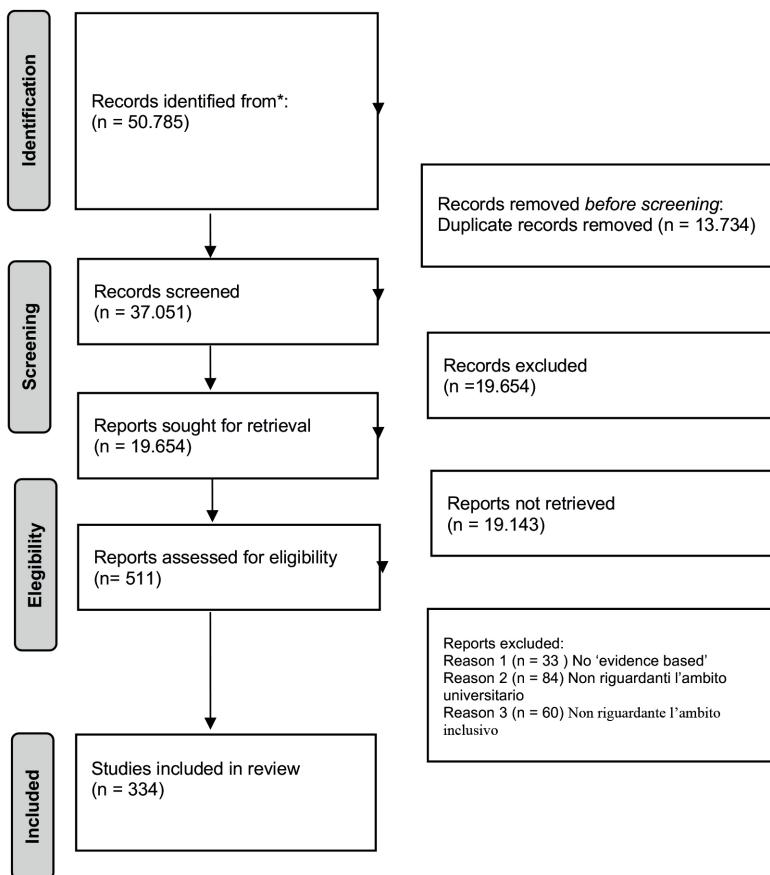
Fig. 3 - Estratto esemplificativo della tabella riassuntiva condivisa nel gruppo madre Siped. Estratto della tabella riassuntiva utilizzata per l'analisi degli articoli.

Article ID	Authors	Year	Title	Journal	Volume, pages	Higher Education Research & Development	Abstract	Demand a di ricerca	Metodi/ approcci della ricerca	Conclusioni sintetiche	Socio presentatore	Parole chiave/ categorie
INCLUSION	Evenscio, KDM, (Evenscio, Katia Maria de Moura); Falcão, GMB, (Falcão, Giovana, Maria Belém);	2022	Inclusion of scholars with disabilities in higher education: a bibliographic review from the perspective of historical-cultural theory	REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCACAO	Vol 17; pp 1611-1624		This writing refers to a clipping referring to the State of the Question developed between September 2020 and March 2021, which makes up the ongoing doctoral research in education, investigates the meanings of inclusion produced by academics with autism in higher education. The purpose of this article is to map the research on inclusion of academics with disabilities in higher education carried out in Brazil between 2012 and 2020, in the light of cultural-historical theory. Because we emphasize stricto sensu postgraduate research (masters and doctorate), the main database consulted was the Thesis and					Inclusion; University education; Literature review; Deficiency;

Il diagramma di flusso (Fig. 4), suddiviso in 4 aree, ha previsto le seguenti fasi di lavoro:

1. identificazione: sono stati inseriti i numeri degli studi recuperati nelle banche dati;
2. screening: è stata prevista la rimozione di eventuali duplicati e un primo controllo di titolo e abstract;
3. eleggibilità: è stata prevista, sulla base dei criteri di inclusione ed esclusione, quali studi considerare;
4. inclusione finale: sono stati indicati i numeri su cui è stata fatta sintesi.

Fig. 4 - Il diagramma di flusso PRISMA relativo alle domande di ricerca



I risultati della systematic review hanno evidenziato diverse tematiche e approcci relativi all'inclusione nelle università.

3. Risultati e discussione

Il progressivo aumento di studenti con DSA¹⁰ e disabilità che frequentano i corsi universitari impone alla governance accademica e alla ricerca pedagogico-didattica un’ulteriore spinta per il cambiamento inclusivo. Attraverso la letteratura presa in esame è stato possibile iniziare a rispondere alle domande di ricerca descritte nel precedente paragrafo, che saranno di seguito riprese singolarmente:

- A) In che misura il concetto di inclusione universitaria è presente nella letteratura scientifica nazionale ed internazionale in relazione al tema del Faculty Development?

I numerosi articoli analizzati non presentano una chiara correlazione fra inclusione e Faculty Development, nel senso che non sono stati reperiti studi specifici che riconoscono che per una migliore inclusione universitaria sia necessaria, utile, importante una formazione dei docenti sui temi inclusivi.

Alcuni studi, infatti, mettono in evidenza la necessità di migliorare i contesti formativi sia in termini di spazi più accessibili (Njoku & Evans, 2023) che di relazioni interpersonali per rendere l’insegnamento accademico più inclusivo (Sabbah, Hallabieh & Hussein, 2020).

Molti articoli italiani richiamano le linee guida della CNNUD ed in particolare ricordano ciò che viene evidenziato nella premessa del documento: “Le intenzionalità e le azioni delle Università italiane a favore degli studenti con disabilità o con DSA si ispirano ai principi di diritto allo studio, vita indipendente, cittadinanza attiva e inclusione nella società, che orientano più in generale le politiche di indirizzo del nostro tempo, il cui principale punto di riferimento è la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006, ratificata nel 2009 dal Parlamento italiano”.

Molti studi sull’inclusione nell’Higher Education esplicitano tali principi teorici e propongono attività di supporto agli studenti che presentano

10. Dall’indagine dell’ANVUR gli studenti iscritti al corrente anno accademico sono 19.616 con un aumento del 22% rispetto a quello precedente. Sulla base degli ultimi dati Mur, l’81,6% dei ragazzi con DSA è iscritto a un corso di laurea triennale, il 9,4 a una laurea magistrale e l’8,8 a un corso di laurea a ciclo unico. La maggioranza, il 35,4%, ha optato per l’area scientifica, il 33,2% per l’area sociale, il 20,8% per quella umanistica, e il 10% per quella sanitaria. Infine, per quanto riguarda la distribuzione geografica il 50,5% degli studenti con DSA frequenta un Ateneo del Nord Ovest, il 19,9% del Nord Est, il 18,2 un’università del centro e solo il 4,8% è iscritto in un Ateneo del Sud, dato sicuramente falsato, quest’ultimo, dal bassissimo numero delle certificazioni di DSA nel Meridione.

Learning Disabilities (LD) e disabilità da parte di specialisti (psicologi e educatori) o di studenti senior (Chen, 2021) presso appositi centri. Nei contributi presi in esame, spesso sono descritti tali centri, preposti ad accogliere e supportare gli studenti con disabilità e Learning Disabilities, al cui interno non sono presenti docenti ma educatori, psicologi o studenti tutor (Stone, King & Ronan, 2022). Alcune pubblicazioni prendono in esame il punto di vista del docente sulla formazione universitaria (Acquario & Mazzucco, 2016; Serbati & Felisatti, 2022) ma non con riferimenti specifici alle tematiche dell'inclusione.

Un ulteriore aspetto di criticità rilevato, messo in luce anche da Van Dijk, Van Tartwijk, Van Der Schaaf e Kluijtmans (2020, p. 2), si riferisce al fatto che i numerosi studi che si concentrano su iniziative e programmi di sviluppo professionale raramente si occupano di quali ambiti esattamente gli insegnanti universitari dovrebbero sviluppare e i modelli di riferimento non risultano chiaramente esplicitati. Per esempio, il tema della relazione fra studente e docente è più volte richiamato in letteratura, ci si sofferma in particolare sull'importanza di creare a livello universitario un contesto formativo che dia allo studente senso di appartenenza, motivazione e piacere per vivere l'esperienza accademica in maniera stimolante, ma non si fa accenno a quali percorsi i docenti debbano seguire per migliorare tale rapporto (Priestley *et al.*, 2022). Nella maggior parte dei casi si descrive il supporto allo studente con disabilità e si analizzano le azioni di counseling da parte di esperti, trascurando di prendere in considerazione il fatto che la formazione ai docenti non possa essere ignorata per realizzare un contesto accogliente con una didattica più coinvolgente e attenta alle differenze (Pedler, Willis & Nieuwoudt, 2022).

Talvolta nei contributi presi in esame si descrivono gli sforzi nell'ambito dell'Higher Education nel semplificare i programmi formativi per promuovere l'inclusione, modificando tematiche di insegnamento e modalità di verifica; tutto ciò senza prevedere percorsi formativi mirati per il corpo docente che dovrebbe rivedere le sue modalità didattiche (Lequia *et al.*, 2023).

In sintesi: molti studi entrano nel vivo sull'importanza di dare risposte adeguate agli studenti universitari con disabilità e Learning Disabilities, altri considerano altre situazioni di fragilità, spesso in modo separato; quasi mai viene indicata la formazione dei docenti come la risposta per un'università più inclusiva. Si conferma, dunque, la presenza di una varietà di modelli concettuali nei differenti studi, come rilevato dalla nostra riflessione preliminare.

- B) Quanti e quali studi e ricerche sono stati effettuati sul tema specifico dello sviluppo professionale dei docenti (o del Faculty Development) in relazione allo sviluppo dei processi inclusivi in università?

Osservando la letteratura americana su come l'università possa essere più inclusiva, gli studi guardano la formazione accademica in una prospettiva storica: negli Stati Uniti le università furono originariamente concepite per uomini ricchi, bianchi e “normodotati”; poiché oggi la platea degli studenti è decisamente diversificata, le istituzioni hanno la responsabilità e il compito di esaminare criticamente il clima e le pratiche pedagogiche per garantire che tutte le studentesse e gli studenti siano supportati nella loro esperienza di apprendimento (Donlan, Green & Byrne, 2023). Ci si interroga, dunque, nel contesto internazionale (non solo americano) su come la didattica accademica possa migliorare per rispondere meglio agli studenti dei nostri giorni, specie se presentano disturbi e/o particolari esigenze formative. Uno studio recente, partendo dalle statistiche che indicano gli studenti universitari quattro volte più esposti alla possibilità di sperimentare livelli elevati di disagio psicologico rispetto ai loro coetanei, spiega che la causa di tale malessere è che non trovano un contesto adeguato per comprendere e riconoscere i loro sforzi, il loro stress, il disagio che provano per il fallimento e la frustrazione quando non superano le prove di verifica (MacArthur & Santo, 2023). La conoscenza dei docenti universitari di questi aspetti (legati alla motivazione e ai processi cognitivi e emotivi) è necessaria per aiutare lo studente e facilitare il suo percorso di studi, ma nella review effettuata non si individuano specifici percorsi formativi né si propone, come modalità per ridurre il disagio degli studenti universitari, la formazione dei professori su tematiche psicopedagogiche (Vaughan & Henderson, 2016).

- C) Quali sono i temi prevalenti? Quale/i modello/i di inclusione assumono e sostengono? Con quale livello di consapevolezza e problematizzazione?

Nella tabella riportata di seguito si cercherà di sintetizzare i temi prevalenti individuati attraverso i motori di ricerca sopra citati, alle voci inclusion, Faculty Development, higher education, university:

Tab. 3 - Tematiche emerse dalla Systematic Review

Tematiche prevalenti	Distribuzione in percentuale
Sussidi didattici per l'inclusione	9%
Politiche universitarie per promuovere l'inclusione	15%
Descrizione di centri per l'inclusione di studenti con disabilità e DSA	21%
Tecnologie e inclusione	18%
Supporto psicologico a studenti con disabilità e famiglie	12%
Supporto per gli studenti appartenenti a minoranze etniche	9%
Didattica a distanza per l'inclusione 13%	
Altro	3%

Da diversi anni si parla nelle ricerche di inclusione di persone con disabilità sensoriale in ambito accademico, evidenziando una serie di metodologie specifiche che prevedano ausili particolari come ingranditori ottici, audio registrazione e altri supporti per allievi non vedenti o ipovedenti (Al-Jarf, 2021) e sistemi di sottotitolazione delle lezioni per studenti sordi (Welch & Tennia, 2023). Alcuni articoli enfatizzano il bisogno di una presa in carico seria degli studenti con disabilità anche a partire dalle loro testimonianze che propongono importanti criticità in merito all'esperienza accademica (Nonis & Gibson, 2021).

I contributi presi in esame in questa ricerca, propongono sempre il seguente principio di sfondo: un'università “giusta” non deve trascurare e lasciare indietro nessuno (Koomen *et al.*, 2021). Tuttavia, alcuni contributi presi in esame in questa systematic review hanno chiaramente dimostrato che seppure nei documenti ufficiali è specificato che l'università deve essere per tutti, di fatto nelle selezioni dei candidati gli atenei privilegiano gli studenti più performanti e non prevedono processi di valutazione personalizzati per coloro che hanno specifici disturbi (Boliver & Powell, 2023). Inoltre, l'attenzione rimane spesso focalizzata su specifiche “categorie”, in prevalenza Learning Disabilities e disabilità fisiche e sensoriali. In alcuni articoli la didattica a distanza viene considerata la possibilità (non una delle possibilità) per includere gli studenti con disabilità (Pierce, 2023), anche in questo caso sono le modalità di trasmissione che cambiano (da “in presenza” a “online”) ma non vi è un investimento sulla formazione dei docenti per conoscere e comprendere i bisogni formativi degli studenti (Acun, 2020).

Possiamo quindi affermare che già da diversi anni la ricerca affronta la tematica degli allievi con Special Needs in ambito universitario; molte indagini hanno avuto come focus le esigenze didattiche degli studenti con svantaggio linguistico e culturale, altri si soffermano su disturbi specifici. Alcuni studi esaminano la qualità dei curriculum in merito al sostegno delle tradizioni culturali, dell'identità e della valorizzazione del patrimonio culturale (Swales, Al Said & Al Fahdi, 2010).

Moltissimi studi affrontano la tematica degli studenti con Learning Disabilities e in alcuni casi si mette in evidenza che spesso essi si laureano fuori corso perché non vengono dati loro gli strumenti compensativi e le misure dispensative di cui necessitano (Bishara, 2023). In tanti contributi le nuove tecnologie vengono richiamate come opportunità per facilitare l'inclusione di studenti con disabilità e Learning Disabilities (Wu & Chen, 2023; Morina *et al.*, 2024).

La letteratura presa in esame enfatizza talvolta su quello che non si fa per gli studenti con SEN e sulla necessità di introdurre modalità più inclusive in ambito universitario, proponendo servizi pensati ad hoc per gli studenti e richiamando l'attenzione politica perché trovi le risorse per rendere le università più accessibili, ma raramente è possibile reperire articoli che descrivono sperimentazioni che si sono rilevate utili per garantire risultati di qualità grazie alla formazione specifica dei docenti. La ricerca scientifica sulla tematica dell'inclusione nelle università ha fornito un'ampia gamma di conoscenze e informazioni sulle difficoltà, le strategie necessarie e i pericoli della mancata inclusione (stress, depressione, abbandono). Questi studi hanno contribuito a stimolare le politiche universitarie verso la realizzazione di contesti accademici più democratici e a sollecitare pratiche didattiche inclusive (Nielsen & Hamilton, 2022). L'inclusione nelle università rimane un obiettivo cruciale per promuovere l'uguaglianza di opportunità e garantire il successo accademico e personale di tutti gli studenti, ma talvolta rimane solo un riferimento nelle declaratorie.

4. Conclusioni

In conclusione, la ricerca scientifica sulla tematica dell'inclusione in ambito universitario ha fornito un'ampia gamma di conoscenze e informazioni sulle politiche, le strategie e gli effetti dell'inclusione. Numerosi studi richiamano la necessità di rivedere la didattica e di proporre modalità di insegnamento e di valutazione adeguate a rispondere ai numerosi studenti con disabilità e Learning Disabilities. I contributi analizzati enfatizzano sulla necessità di ripensare i programmi e di offrire percorsi su misura per

gli studenti che presentano esigenze particolari. In più occasioni si riconosce che la struttura universitaria è pensata per gli studenti “normodotati” e che con difficoltà riesce a “piegarsi” alle esigenze di chi fatica di più. Talvolta viene richiamato il principio di un’università democratica e giusta che non può permettere che uno studente abbandoni gli studi solo perché ha problemi sociali, relazionali o disturbi specifici dell’apprendimento. Ma l’aspetto più interessante che emerge da questa review è che sembrerebbe che manchi la consapevolezza che per rendere più inclusiva l’università si deve investire sulla preparazione e quindi sulla formazione dei docenti. Nelle declaratorie, l’inclusione nelle università rimane un obiettivo cruciale per promuovere l’uguaglianza di opportunità e garantire il successo accademico e personale di tutti gli studenti, ma per perseguire tale risultato si punta quasi esclusivamente sui servizi specialistici che offrono supporto allo studente sia mediante esperti che studenti tutor o le tecnologie.

In una prospettiva futura di ricerca sarebbe importante, utile, necessario proporre dei modelli di formazione del personale docente. La responsabilità dell’inclusione, infatti a nostro parere, non può essere delegata ai centri per la facilitazione didattica degli studenti che presentano disturbi né alle tecnologie che, per quanto utili, non possono da sole superare tutte le barriere per la vera equità. È la cultura dell’inclusione che deve essere valorizzata e promossa nel mondo accademico e per fare questo è necessario il coinvolgimento di tutto il corpo docente che, attraverso la formazione mirata, deve acquisire nuove competenze per garantire una didattica personalizzata. Solo se coinvolti in formazione e sperimentazione, i professori non vedranno più gli studenti con disturbi come intrusi che alterano il regolare (e tradizionale) svolgimento dell’attività didattica, ma come risorse per migliorare la didattica a vantaggio di tutti. Sensibilizzare, attraverso la formazione, i docenti universitari sui temi dell’inclusione è la modalità più efficace, come avvenuto per la scuola, per un’università più accessibile, equa e giusta. Questa deve essere la vera sfida per il presente e il futuro.

In conclusione, la nostra teoria iniziale pare corroborata da questa prima revisione della letteratura; il Faculty Development rappresenta un’occasione preziosa per sostenere la sfida dello sviluppo inclusivo a livello universitario seppure non vi siano in letteratura esperienze in tal senso. In una prossima prospettiva di ricerca, occorrerebbe compiere nuove indagini, anche attraverso la ricerca sul campo, al fine di chiarire ulteriori aspetti caratterizzanti la relazione tra Faculty Development e inclusione, con particolare riferimento ai modelli e ai processi di formazione dei docenti.

Bibliografia

- Acun, I. (2020). University Students' Social Capital, Social Media Usage and Democratic Citizenship Behaviours. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 223-236.
- Al-Jarf, R. (2021). Blind Saudi Female College Students and Assistive Technologies: A Case Study. *International Journal of Research in Engineering, IT and Social Sciences*, 11(4), 1-9.
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions?: A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Aquario, D., & Mazzucco, C. (2016). 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 Teaching and Learning. Research and practices*, 1, 85-104.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. 8th edition. Wadsworth: Cengage Learning.
- Bennett, D., Roberts, L., Ananthram, S., & Broughton, M. (2018). What is required to develop career pathways for teaching academics? *Higher Education*, 75(2), 271-286. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0138-9>
- Bishara, S. (2023). Humor, Motivation and Achievements in Mathematics in Students with Learning Disabilities. *Cogent Education*, 10(1), Article 2162694.
- Boliver, V., & Powell, M. (2023). Competing Conceptions of Fair Admission and Their Implications for Supporting Students to Fulfil Their Potential at University. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 27(1), 8-15.
- Boyer, E. L. (1990). Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. Princeton, N.J: *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*.
- Boyer, E. L., Moser, D., Ream, T. C., & Braxton, J. M. (2015). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Bombelli, M. C., & Serrelli, E. (2021). *La cultura del rispetto. Oltre l'inclusione*. Milano: Guerini.
- Bruschi, B. (2022). Didattica innovativa nelle Università europee: nuovi bisogni formativi dei docenti. In C. Coggi (a cura di), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 11-15). Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (2015). La promozione dell'inclusione e l'impegno "cooperativo". *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(3), 231-242.
- Calvani, A. (2022). *La ricerca didattica può diventare rilevante per la pratica? Se sì, in che modo?* <https://doi.org/10.7358/ecps-2022-026-calv>
- Carballo, R., Morgado, B., Cortés-Vega, & M. D. (2021). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 843-859.

- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Chen, C. P. (2021). Career Counselling University Students with Learning Disabilities. *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(1), 44-56.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2022). Introduzione. Sfide per l'innovazione didattica in prospettiva europea e per la valutazione di impatto della formazione. In C. Coggi (a cura di), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 316-333). Milano: FrancoAngeli.
- Cox, M. (2004). Introduction to Faculty Learning Communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97(97), 5-23.
- Cox, M. (2017). Faculty Learning Communities: Change Agents for Transforming Institutions into Learning Organizations. *To Improve the Academy*, 19, 69-93.
- Damiani, P., Guaraldi, G., Genovese, E., & Lotti, A. (2024). *An ecological-integrated framework for an Inclusive Academia*. Springer in press.
- De Anna, L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- Donlan, A. E., Green Carlton, E. & Byrne Virginia, L. (2023). *Sense of belonging in the college classroom Strategies for instructors*. Londra: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Ellerani, P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 129-145.
- Felisatti, E. (2020). Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In A. Lotti & P.A. Lampugnani (a cura di), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 69-79). Genova University Press.
- Gaspari, P. (2021). Special Pedagogy as an inclusive science: some critical reflections. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX(1), 30-34.
- Ghedin, E. (2021). Pedagogy between inclusiveness and specialty: The value of accessibility to learning opportunities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX(1), 54-62.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie. La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie (univr.it)*.
- Gibson, S. K. Mentoring of Women Faculty: The Role of Organizational Politics and Culture. *Innov High Educ*, 31, 63-79.
- Gibson, S., Baskerville, D., Berry, A., Black, A., Norris, K., & Symeonidou, S. (2016). “Diversity” “Widening Participation” and “Inclusion” in Higher Education: An International study. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 18(3).
- Guyatt, G. H. (2000). *Making sense of quality-of-life data*. (5) Making sense of quality-of-life data | Request PDF (researchgate.net).
- Hafferty, F. W. (1998). Beyond curriculum reform: Confronting medicine's hidden curriculum. *Academic Medicine*, 73(4), 403-407.
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2015). *Ethics in Qualitative Research: Controversies and Contexts*. New York: SAGE Publications Ltd.

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*, EvidenceNet HEA. Retrieved from: www.heacademy.ac.uk/system/files/inclusive_teaching_and_learning_in_he_synthesis_200410_0.pdf
- Koomen, M. H., Hedenstrom, M. N., & Moran, M. K. (2021). Rubbing Elbows with Them: Building Capacity in STEM through Science and Engineering Fairs. *Science Education*, 105(3), 541-579.
- Lascioli, A. (2021). Special pedagogy and inclusive approach: a new pedagogy or the gain of a new perspective? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX(1), giugno 2021.
- Lequia, J. L., Vincent, L. B., Lyons, G. L., Asmus, J. M., Carter, E. W. (2023). Individualized Education Programs of High School Students with Significant Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 58(1), 22-35.
- Liasidou, A. (2012). *Inclusive education, politics and policymaking*. London: Continuum International Publishing Group. ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf
- Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (a cura di) (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- MacArthur, K. R., & Santo, J. B. (2023). A Multi-Level Analysis of the Effects of Statistics Anxiety/Attitudes on Trajectories of Exam Scores. *Journal of Statistics and Data Science Education*, 31(1), 102-112.
- Marchisio, C., Ghislieri, C., Bigotti, E., & Ricucci, R. (2022). Attenzione alle specificità e inclusione di studentesse e studenti. In C. Coggi (a cura di), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 247-269). Milano: FrancoAngeli.
- Marolo, A. E. (2021). *Una bussola per le revisioni sistematiche: la versione italiana della nuova edizione del PRISMA statement*. <https://springerhealthcare.it/GIHTAD/2021/04/20/una-bussola-per-le-revisioni-sistematiche-la-versione-italiana-%E2%80%A8della-nuova-edizione-del-prisma-statement/>
- Medeghini, R. (2011). L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. In R. Medeghini & W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 95-127). Milano: FrancoAngeli.
- Miller, F. A., & Katz, J. H. (2002). *The inclusion breakthrough: Unleashing the real power of diversity*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Moriña, A., Carballo, R., & Castellano-Beltran, A. (2024). A Systematic Review of the Benefits and Challenges of Technologies for the Learning of University Students with Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 39(1), 41-50.

- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Njoku, A., Evans, M., Nino-Sefah, L. & Bailey, J. (2023). Listen to the Whispers before They Become Screams: Addressing Black Maternal Morbidity and Mortality in the United States. *Healthcare (Basel)*, 11(3): 438. <https://doi.org/10.3390/healthcare11030438>.
- Nielsen, K., & Hamilton, L. T. (2022). Democracy's Experiment Station. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 54(1), 24-32.
- Nonis, K. P., & Gibson, A. (2021). Overcoming Barriers in Higher Education: The Voice of a University Student with a Disability. *Journal of the International Association of Special Education*, 21(1), 65-75.
- Nussbaum, M. (2008). Creating Capabilities: The Human Development Approach and Its Implementation, *Hypatia*, 24(3), 211-215.
- Pace, S., Pavone, M., & Petrini, D. (eds.) (2018). *Universal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2022), Accessibilità e inclusione nei piani strategici degli Atenei. Indirizzi e prospettive. In C. Coggi (a cura di), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 56-69). Milano: FrancoAngeli.
- Pedler, M. L., Willis R., & Nieuwoudt J. E. (2022). A Sense of Belonging at University: Student Retention, Motivation and Enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397-408.
- Pellegrini, M. & Vivianet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Pierce, D. (2023). Bringing Equity to Online Learning: Campus Leaders Work to Ensure Fair and Inclusive E-Learning Experiences for All Students. *Community College Journal*, 93(5), 20-25.
- Pinnelli, S. (2021), Inclusion and contexts. A survey on fonts and High Readability among heterogeneous readers. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX(1), giugno 2021.
- Pirie, A., & Head, G. (2007). Martians in the playground: Researching special educational needs. *Oxford Review of Education*, 33(1), 19-31.
- Pope, C., Mayas, N., & Popay, J. (2007). Synthesizing Qualitative and Quantitative Health Evidence: A Guide to Methods. *Maidenhead: Open University Press*. ISBN 978 0 335 21956 8 (pb), 978 0 335 21957 5 (hb)
- Priestley, M., Hall, A., Wilbraham, S. J., Mistry, V., Hughes, G., & Spanner, L. (2022), Student Perceptions and Proposals for Promoting Wellbeing through Social Relationships at University. *Journal of Further and Higher Education*, 46(9), 1243-1256.
- Runswick-Cole, K., & Hodge, N. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education*, 36(4), 198-203
- Sabbah, S., Hallabieh F., & Hussein, O. (2020). Communication Skills among Undergraduate Students at Al-Quds University. *World Journal of Education*, 10(6), 136-142.

- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. A., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). *Evidence based medicine: what it is and what it isn't*. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>.
- Sasso, L., Bagnasco, A., & Ghirotto, L. (2015). *La ricerca qualitativa. Una risorsa per i professionisti della salute*. Milano: Edizione EDRA.
- Sen, A. K. (1985). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Elsevier Science Publishers.
- Serbati, A., & Felisatti, E. (2022). Didattica universitaria e preparazione professionale dei docenti: prospettive e approcci metodologici e valutativi nel *faculty development*. In G. Domenici (a cura di), *Didattiche e didattica universitaria*. Roma: Roma Tre Press.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., & Naismith, L., et al. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769-786.
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2020). What are Inclusive Pedagogies in Higher Education?: A Systematic Scoping Review. *Studies in Higher Education*, 1-27. Open Research Exeter.
- Stone, C., King S., & Ronan, C. (2022). Taking University to the Students: Forging Connections and Inclusion through Regional University Centres (RUCs). A Practice Report. *Student Success*, 13(3), 46-53.
- Swales, S., Al Said, L. G., & Al Fahdi, S. (2012). Localisation policy in Oman: A psychological contracting interpretation. *International Journal of Public Sector Management*, 25(5), 357-372. <https://doi.org/10.1108/09513551211252387>
- Terzi, L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447>
- Tight, M. (2016). Examining the research/teaching nexus. *European Journal of Higher Education*, 6(4), 293-311. <https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1224674>.
- van Dick, E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in Higher Education. *Educational Research Review*. Elsevier.
- Vaughan, M., & Henderson, A. (2016). Exceptional Educators: a collaborative training partnership for the inclusion. *Support for Learning*, 31(1), 46-58.
- Welch, T. A., & Tennial, D. M. (2023). Stories of Deaf Students Acculturation Experiences on the College Campus: A Narrative Inquiry. *Journal on Educational Psychology*, 16(3), 11-31.
- Wu, T., & Chen, C. (2023). Factors Affecting Information and Communication Technology Use for University Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 355-369.

Valutazione dei programmi di Faculty Development: un'analisi sistematica dell'impatto e delle sfide attraverso il modello di Kirkpatrick*

di Alessia Bevilacqua**, Elena Benini***, Cristiana Cardinali****,
Maria Cinque****, Martina Ghio**

1. Introduzione

Negli ultimi anni, le ricerche nel campo del Faculty Development (FD) hanno registrato un notevole incremento, riflettendo una crescente consapevolezza dell'importanza di supportare e sviluppare la professionalità del corpo docente. I programmi di FD hanno come obiettivo quello di migliorare le competenze didattiche, la ricerca e la leadership dei docenti universitari, contribuendo così a una maggiore qualità dell'insegnamento e della ricerca (Steinert, 2010). La letteratura mostra che questi programmi non solo migliorerebbero le competenze individuali dei docenti, ma anche influenzerebbero positivamente la cultura organizzativa e i risultati degli studenti (McLean *et al.*, 2008). In particolare, la metanalisi di Steinert *et al.* (2006) ha evidenziato che programmi ben strutturati di FD portano a significativi miglioramenti nelle pratiche didattiche e nella soddisfazione dei docenti.

La valutazione dell'impatto di questi programmi sta diventando un aspetto di grande rilevanza. Tale aspetto risulta cruciale per monitorare e garantire l'efficacia e la qualità dei programmi di FD. Fernandez e colleghi (2019) sottolineano come, nonostante l'esistenza di numerosi modelli di valutazione dell'efficacia, vi sia una scarsità di studi sulla valutazione di

* Sebbene la redazione del capitolo sia frutto dello sforzo congiunto di progettazione ed elaborazione delle cinque autrici, nella stesura dello stesso è stata operata la seguente suddivisione dei paragrafi: 1. Elena Benini; 2 Alessia Bevilacqua; 3.1 Martina Ghio; 3.2, 3.3. e 3.4 Cristiana Cardinali; 4 Maria Cinque.

** Università degli Studi di Verona.

*** Università degli Studi di Trento.

**** Università LUMSA di Roma.

programmi specifici di FD. Questa mancanza di dati concreti rappresenta un problema significativo per il miglioramento continuo dei programmi. La meta-review di Phoung *et al.* (2020) rivela che la modalità di valutazione più frequente per i programmi di FD è l'applicazione della tassonomia di Kirkpatrick (1994), con indagini sugli outcome relativi a conoscenze, abilità e comportamenti.

Nonostante la vasta quantità di letteratura disponibile, le prove sull'efficacia e sugli impatti a lungo termine di questi programmi rimangono eterogenee e spesso aneddotiche (Guraya *et al.*, 2019). In particolare, la ricerca sui programmi di FD nelle discipline mediche, infermieristiche e delle scienze della salute è aumentata significativamente (McLean *et al.*, 2008; Wilkerson & Irby, 1998), ma l'impatto di questi programmi sui partecipanti è stato ad oggi poco studiato (Irby & Hekelman, 1997; Reid *et al.*, 1997; Alexandraki *et al.*, 2021). Analogamente, nei settori STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) manca una verifica sostanziale dell'efficacia dei programmi (Garet *et al.*, 2001; Henderson *et al.*, 2011, Henderson, 2012).

Per affrontare queste lacune, emerge la necessità di revisioni sistematiche che sintetizzino le evidenze disponibili, identifichino le migliori pratiche, i modelli di successo e le aree che necessitano di ulteriori ricerche (Leslie *et al.*, 2013; Amundsen & Wilson, 2012). L'obiettivo di questa revisione sistematica è esaminare e sintetizzare l'impatto dei programmi di FD presenti nella letteratura internazionale, con un focus particolare sulle competenze didattiche. Questo lavoro fornirà una panoramica esaustiva e aggiornata delle evidenze esistenti, descrivendo i programmi di FD e il loro impatto secondo il modello di Kirkpatrick. Inoltre, verranno identificati i metodi per la valutazione dei programmi di FD, i fattori di successo e le aree di miglioramento.

2. Metodologia

2.1. Le domande di revisione

A partire dal framework teorico delineato, la domanda di revisione principale è stata formulata seguendo il metodo PICOC, uno strumento che consente di considerare cinque criteri orientativi (P: Popolazione; I: Intervento; Comparazione; O: Outcome; C: Contesto) per elaborare una domanda chiara, specifica e ben definita, facilitando così la successiva ricerca e l'analisi delle evidenze disponibili (Booth *et al.*, 2016).

1. Quali metodologie vengono utilizzate per valutare l'impatto dei programmi di Faculty Development (I) rispetto ad altri metodi di formazione o sviluppo professionale (C) tra il personale accademico universitario (P) in termini di efficacia e miglioramento delle competenze (O) in contesti educativi superiori (C)?

A questa domanda ne sono state accostate altre quattro finalizzate a comprendere in modo esaustivo i contesti oggetto di valutazione e in che modo le caratteristiche di tali contesti abbiano esplicitamente o implicitamente influenzato le strategie valutative implementate.

2. Quali sono le caratteristiche dei programmi di FD oggetto di valutazione?
3. Quali sono i principali indicatori di successo dei programmi di FD considerati?
4. Quali sfide e limitazioni sono state riportate nella valutazione dell'impatto dei programmi di FD?
5. Quali raccomandazioni emergono in relazione a possibili strategie migliorative circa la valutazione dell'impatto dei programmi di FD?

Per rispondere a queste domande di ricerca, si è fatto ricorso come metodologia di ricerca ad una revisione sistematica al fine di raccogliere tutti gli studi pubblicati dal 2017 al 2023 per aggregarne e interpretarne i risultati. La revisione sistematica è “una revisione esaustiva basata su protocollo e una sintesi dei dati focalizzata su un argomento e su domande chiave ad esso correlate” (Russell *et al.*, 2009). Essa consente di raccogliere tutte le evidenze empiriche che soddisfano criteri di eleggibilità predefiniti per rispondere a una specifica domanda di ricerca (Higgins *et al.*, 2023).

2.2. I criteri di eleggibilità

Per condurre una revisione sistematica rigorosa e focalizzata, è essenziale stabilire criteri di inclusione ed esclusione chiari e dettagliati, sintetizzati nella Tab. 1.

La popolazione target (1) della revisione sistematica è composta esclusivamente da docenti universitari (*faculty members*). Sono stati esclusi quindi i percorsi di FD rivolti ad altri soggetti, es. studenti o personale amministrativo. Rispetto all'intervento (2), sono stati oggetto di analisi i programmi di FD finalizzati allo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti; sono stati quindi esclusi programmi focalizzati sullo sviluppo di

altre competenze quali, ad esempio, quelle personali, di ricerca o organizzative. In riferimento ai risultati (3), sono stati inclusi gli studi che riportano l'impatto dei percorsi di FD per comprendere come questi programmi influenzino la qualità dell'insegnamento, le tecniche didattiche adottate e l'efficacia complessiva delle pratiche attuate dai docenti universitari. Rispetto al contesto (4) sono stati analizzati percorsi di FD realizzati esclusivamente in ambito universitario; sono stati quindi esclusi studi realizzati nell'ambito della scuola primaria e secondaria. Rispetto al modello PICOC, sono stati aggiunti ulteriori 5 criteri utilizzati per raffinare ulteriormente la fase di screening. In primo luogo, il metodo della ricerca: sono stati inclusi studi di tipo empirico ed esclusi contributi focalizzati esclusivamente su aspetti teorici e revisioni della letteratura (5). Rispetto alla tipologia di contributo, sono stati inclusi esclusivamente articoli, capitoli di libri o atti di conferenze accessibili alle ricercatrici in versione full-paper attraverso le banche dati a loro disposizione (6) e pubblicati in riviste peer-reviewed (7). Sono stati infine considerati studi pubblicati tra il 2017 e il 2023 (8), in lingua italiana e inglese (9).

Tab. 1 - Criteri di inclusione e di esclusione della revisione sistematica

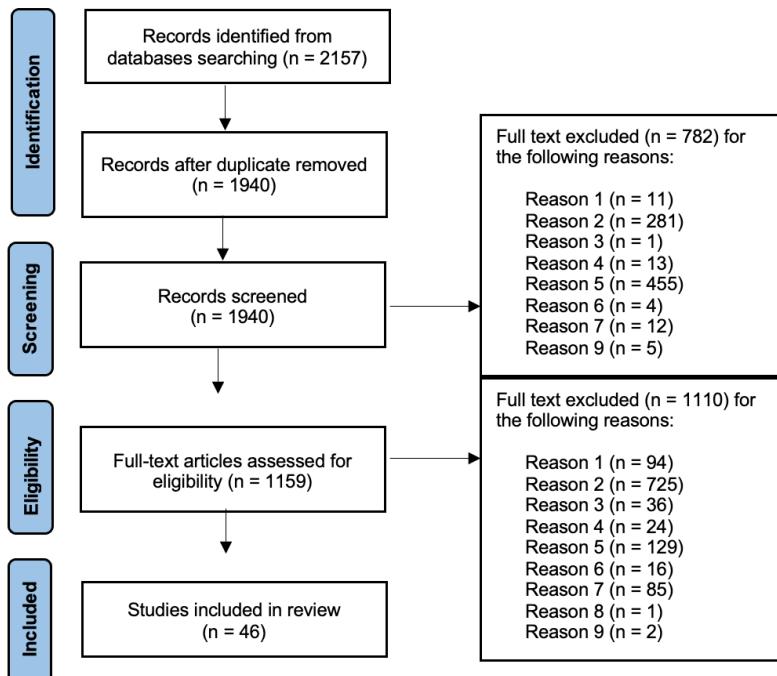
N.	Criteria	Inclusion	Exclusion
1	Population (P)	University faculties	Not university faculties
2	Intervention (I)	Faculty development programs focused on didactic skills	Not faculty development programs focused on didactic skills
3	Outcomes (O)	Impact of FD programs	Other outcomes
4	Context (C)	Higher education	High schools, middle school, primary schools, kindergarten
5	Research method	Empirical study	Not empirical study (theoretical, literature review)
6	Availability	Available	Not available
7	Literature Type	Peer reviewed (Journal (Article, Book chapter, conference proceeding)	Not peer reviewed
8	Time frame	2017-2023	Before 2017-2023
9	Language	English, Italian	Non-English, Non-Italian

2.3. Strategie di ricerca e screening dei contributi

La ricerca dei contributi è stata realizzata utilizzando tre database: Web of Science, Scopus e Google Scholar. Le keywords – declinate in modo diverso in relazione alle caratteristiche procedurali degli specifici database – hanno prioritariamente focalizzato l’attenzione sul programma di FD (*Academic Development, Educational Development, Faculty Development*), sul contesto (*Higher Education*) e sulla tipologia di intervento (*Evaluation, Impact, Efficacy, Monitoring*). Il processo di selezione dei contributi viene qui presentato in modalità sintetica (Fig. 1) utilizzando come strumento il flowchart PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Moher *et al.*, 2009).

La ricerca nelle banche dati ha prodotto un primo campione di 2157 contributi. Dopo aver escluso i duplicati (217) e i contributi non considerati pertinenti nella fase di screening, realizzata attraverso la lettura di titolo ed abstract (782), 1940 contributi sono stati inseriti in un foglio Excel così strutturato: anno di pubblicazione, autore/i, titolo della pubblicazione, DOI/link, inclusion (yes/no), exclusion criteria, if excluded. La Fig. 1 riporta nel dettaglio il flusso della selezione dei contributi che ha portato le ricercatrici, dopo le fasi di identificazione, screening ed eligibilità, ad analizzare un pool di 46 articoli.

Fig. 1 - Il diagramma di flusso PRISMA relativo alle domande di ricerca



2.4. Il processo di estrazione e di sintesi dei dati

Per identificare e comprendere in modo esaustivo le informazioni significative incluse negli studi considerati, il team di ricerca ha creato un secondo file Excel condiviso utile per estrarre le caratteristiche chiave degli studi (Booth *et al.*, 2016). La Tab. 2 presenta le macro e le micro-categorie analitiche considerate.

Tab. 2 - Macro e micro-categorie di analisi dei contributi

Context	Country University Field and degree course in which FD is done Specify how FD is named
Fd program	Target group of the program Year(s) Objective of the FD program Short description of the program Number of faculties involved Number of students involved Duration of the program Program impact level
Evaluation method	Main objective of the study and/or research questions Evaluation approach/principles Research method Research design Sample Research tools for data gathering Information about the research tools Research methods for data analysis
Evaluation outcomes	Reaction; Learning; Behavior; Results Impact on faculties/students/organization
Fd evaluation principles	Success factor about FD program evaluation Limitations of FD program evaluation Suggestions about FD program evaluation

Seguendo l'approccio proposto da Sandelowski e Barroso (2006), le ricercatrici hanno letto i contributi estraendo dalle diverse sezioni le citazioni utili a comprendere le diverse aree di approfondimento. Tali citazioni, inserite manualmente utilizzando il foglio Excel¹, sono state oggetto di *content analysis*, ovvero di un processo sistematico di confronto dei testi e di analisi dei relativi contenuti utile a restituire una descrizione minuziosa e accurata del fenomeno, mettendone in luce le peculiarità (Elo & Kyngäs, 2008). Tale metodo viene considerato particolarmente opportuno per analizzare fonti testuali o audio secondarie come le pubblicazioni scientifiche.

L'analisi dei contenuti, circoscrivibile nella cornice paradigmatica socio-costruttivista, può seguire un approccio induttivo oppure deduttivo: sul piano procedurale, nel primo framework il processo di codifica è funziona-

1. Qualora non fosse presente un riferimento specifico all'oggetto di analisi, laddove possibile è stata inserita un'inferenza formulata dalla ricercatrice.

le all'elaborazione di categorie e di una teoria capace di portare alla luce la struttura concettuale sottesa al fenomeno oggetto di studio; nel secondo, teorie pre-determinate vengono utilizzate per identificare categorie utili ad orientare epistemologicamente la successiva fase di codifica (Elo & Kyngäs, 2008; Harwood & Garry, 2003; Hsieh & Shannon, 2005).

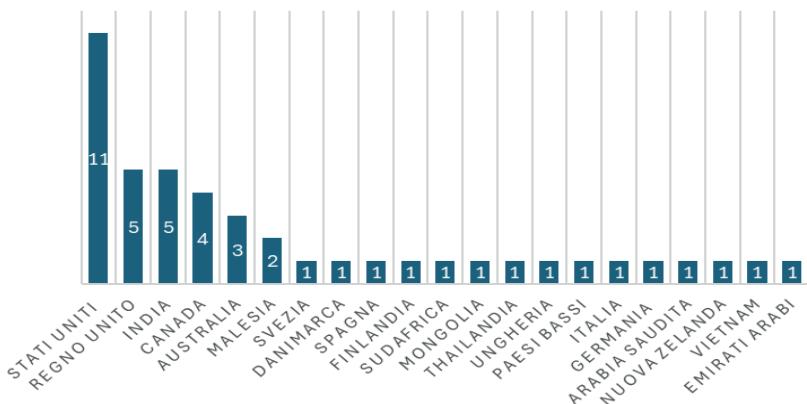
In riferimento alla revisione sistematica qui presentata, si è optato per un accostamento delle due metodologie al fine di operare una triangolazione metodologica capace di integrare diversi sguardi sui dati, nonché di sfruttare i punti di forza di entrambi gli approcci, migliorando la completezza, la validità e l'affidabilità complessiva dell'analisi qualitativa dei dati. Nello specifico, tutti i dati inseriti nelle categorie presentate nella Tab. 2 sono stati oggetto di *inductive content analysis* ad eccezione delle informazioni incluse nella categoria “Evaluation outcomes”, laddove si è fatto invece ricorso ad una *deductive content analysis*. Se l'approccio induttivo è stato scelto prioritariamente per mettere a frutto l'adozione di una postura filosofica fenomenologica capace di consentire al fenomeno di manifestarsi nella propria essenza (Mortari, 2007), l'approccio deduttivo ha consentito ai ricercatori di utilizzare una struttura, ovvero una cornice epistemologica come riferimento per l'analisi di uno specifico costrutto: l'impatto dei percorsi formativi. La teoria assunta a tale scopo è il modello valutativo a quattro livelli proposto da Kirkpatrick (1994). Il primo livello, definito *Reaction*, valuta le percezioni dei partecipanti relativamente al percorso formativo cui si è preso parte e consente di comprendere come l'esperienza formativa, considerati aspetti come le modalità organizzative, i contenuti, la docenza, i metodi e i materiali utilizzati, è stata accolta e vissuta dai partecipanti. Il secondo livello, definito *Learning*, determina quanto i partecipanti hanno appreso attraverso il percorso formativo e misura l'acquisizione di principi, procedure e tecniche proposti durante il corso. Il terzo livello, definito *Behavior*, valuta i cambiamenti nei comportamenti e nelle prestazioni dei partecipanti derivanti dall'applicazione nel proprio contesto lavorativo delle conoscenze e competenze sviluppate durante il percorso formativo. Il quarto livello, definito *Results*, mira a determinare se il percorso formativo ha portato a miglioramenti negli indicatori di performance a livello organizzativo, come incrementi nella quantità e qualità dei prodotti o servizi offerti.

3. Risultati

3.1. Contesti e programmi di Faculty Development

La systematic review ha esaminato una molteplicità di programmi di FD proposti in diverse università e paesi, analizzando i dati di 46 articoli provenienti da una vasta gamma di contesti geografici, tra cui Europa (es. Svezia, Danimarca, Italia), America (Stati Uniti, Canada), Asia (es. India, Malesia), Oceania (Australia, Nuova Zelanda) e Africa (Sudafrica). Questo ampio spettro di provenienze evidenzia un interesse globale per il miglioramento della formazione dei docenti universitari. In particolare, il grafico a barre della Fig. 2 mostra chiaramente che gli Stati Uniti hanno il maggior numero di articoli inclusi nella review, seguiti dal Regno Unito e dall'India, con altri paesi che, seppur meno rappresentati, offrono contributi significativi.

Fig. 2 - Distribuzione dei programmi di FD nei paesi rintracciati negli articoli coinvolti nella revisione sistematica



I programmi di FD esaminati sono denominati in modo diverso a seconda del contesto, riflettendo una varietà di approcci e obiettivi. Tra i termini utilizzati ci sono “programma di sviluppo dell'università” (Svezia), “programma di sviluppo professionale” (Danimarca, Italia), e “innovazione didattica” (Spagna), indicando un focus diversificato su vari aspetti della formazione. La Tab. 3 presenta una suddivisione degli articoli in base alla tipologia di programma, che può essere incentrato su contesti disci-

plinari specifici o su approcci interdisciplinari, con obiettivi che spaziano dal potenziamento delle competenze pedagogiche all'uso delle tecnologie didattiche.

Tab. 3 - Suddivisione degli articoli in base alla tipologia di programma

Programmi in contesti disciplinari specifici di sviluppo delle competenze pedagogiche e didattiche, di approcci innovativi e rivolti all'uso delle tecnologie	Laksov <i>et al.</i> , 2022; Salam & Mohamad, 2020; Zheng <i>et al.</i> , 2017; Buchanan & Parry, 2019; Urban <i>et al.</i> , 2018; Silva-Fletcher & May, 2018; Krishnan, 2018; Deepika <i>et al.</i> , 2021; Farakish <i>et al.</i> , 2022; Vu Nguyen & Thi Pham, 2021
Programmi interdisciplinari di sviluppo delle competenze pedagogiche e didattiche e di approcci innovativi	Maya & Maraver, 2020; Vilppu <i>et al.</i> , 2019; Botham, 2018; Patfield <i>et al.</i> , 2022; Flierl <i>et al.</i> , 2020; Collett <i>et al.</i> , 2018; Vedhathiri, 2021; Kazemier <i>et al.</i> , 2021; Derreth <i>et al.</i> , 2022; Simmonds & Dicks, 2018; Dalgarno <i>et al.</i> , 2020; Weuffen <i>et al.</i> , 2020; Kaplar-Kodacsy & Dorner, 2022; Mueller & Schroeder, 2018; Abdul Razak <i>et al.</i> , 2022; McLin & Smith, 2018; Van der Sluis, 2021; Daumiller <i>et al.</i> , 2021; McEwan <i>et al.</i> , 2023; Deraney, 2022; O'Byrne <i>et al.</i> , 2018; Smith <i>et al.</i> , 2020; Lamers & Admiraal, 2017; Serbati <i>et al.</i> , 2018; Schmid <i>et al.</i> , 2021; Mishra <i>et al.</i> , 2022; Zenni & Turner, 2021; Nowell <i>et al.</i> , 2020; Houston & Hood, 2017; Inprasitha, 2022
Programmi interdisciplinari rivolti all'insegnamento online, blended e all'uso delle tecnologie	Chen <i>et al.</i> , 2017; Brinkley-Etzkorn, 2018; Syed <i>et al.</i> , 2021; Basdogan & Birdwell, 2023
Programmi interdisciplinari per l'insegnamento in contesti internazionali e multilinguistici	Lauridsen & Lauridsen, 2018; Gundsambuu, 2019

I programmi sono rivolti a due principali categorie di partecipanti: da un lato, i docenti afferenti a specifici ambiti disciplinari, come la clinical education (Laksov *et al.*, 2022), le scienze agrarie (Urban *et al.*, 2018), e l'ingegneria (Krishnan, 2018); dall'altro, a docenti di vari ambiti disciplinari, come riportato in studi quali quelli di Botham (2018) e Patfield *et al.* (2022). Alcuni programmi sono specificamente orientati a docenti junior o a quelli con poca esperienza nell'insegnamento online (Chen *et al.*, 2017; Brinkley-Etzkorn, 2018). Inoltre, alcuni studi, come quelli di Vilppu *et al.*

(2019) e di Nowell *et al.* (2020), si concentrano su programmi rivolti a studenti di dottorato e ricercatori post-dottorato.

Benché, come precedentemente illustrato, la systematic review si focalizzi principalmente sul potenziamento delle competenze didattiche dei docenti universitari, sono molteplici le declinazioni assunte dagli obiettivi identificati nell'ambito degli studi considerati. Nello specifico si fa riferimento al miglioramento delle competenze pedagogiche, metodologiche, di pianificazione e riflessive (Vilppu *et al.*, 2019; Urban *et al.*, 2018; Patfield *et al.*, 2020; Inprasitha, 2022; Simmonds & Dick, 2018; Mishra *et al.*, 2022); l'obiettivo è, complessivamente, sollecitare lo sviluppo di contesti di insegnamento e di apprendimento di qualità e student-centred (Weuffen *et al.*, 2020). Si auspica inoltre il potenziamento delle competenze socio-emotive dei docenti affinché possa accrescere la comprensione dei bisogni e dei vissuti di apprendimento degli studenti e, conseguentemente, anche le azioni di supporto loro rivolte (Serbati *et al.*, 2018; Derret *et al.*, 2022).

Con riferimento più specifico alle competenze oggetto di potenziamento da parte dei partecipanti, alcuni programmi si prefiggono di supportare i docenti nell'accrescimento di competenze informatiche e tecnologiche (Flierl *et al.*, 2020), nonché didattiche relativamente all'insegnamento in ambienti di apprendimento online (Chen *et al.*, 2017; Brinkley-Etzkorn, 2018; Syed *et al.*, 2021; Basdogan & Birdwell, 2023), oppure a competenze per l'insegnamento in classi internazionali, per le quali è necessaria una buona padronanza della lingua inglese (Lauridsen & Lauridsen, 2018; Gundsambuu, 2019). Infine, due studi focalizzano l'attenzione sull'importanza di sostenere i docenti nella proposta di innovazioni didattiche inerenti all'ambito della didattica disciplinare, con particolare riferimento all'area medica (Laksov *et al.*, 2022; Salam & Mohamad, 2020).

Dal punto di vista metodologico, i programmi adottano diverse strategie per facilitare l'apprendimento, come workshop tematici (ad es. Laksov *et al.*, 2022; Silva-Fletcher & May, 2018), seminari in presenza, online e blended (ad es. Chen *et al.*, 2017; Vilppu *et al.*, 2019), e attività laboratoriali che permettono ai partecipanti di mettere in pratica le competenze apprese (ad es. Brinkley-Etzkorn, 2018; Vedhathiri, 2021), e momenti di riflessione e discussione (ad es. Dalgarno *et al.*, 2020; Derreth *et al.*, 2022; Mishra *et al.*, 2022).

Si evidenzia altresì l'utilizzo di metodologie caratterizzate da un elevato livello di engagement, come lo psicodramma (Maya & Maraver, 2020) e viaggi istruttivi in altri paesi per la conoscenza sul campo di nuove pratiche (Urban *et al.*, 2018). In numerosi studi si attesta la presenza di momenti di confronto e di restituzione con faculty developers per supportare i partecipanti nell'acquisizione delle competenze utilizzando la strategia del

feedback (Laksov *et al.*, 2022; Lauridsen & Lauridsen, 2018; Vilppu *et al.*, 2019), sfruttando altre tecniche valutative come la richiesta di elaborare un portfolio riflessivo (Botham, 2018), una presentazione finale o un compito scritto (Collett *et al.*, 2018).

Oltre alla proposta dell'invio di e-mail “just-in-time” finalizzato alla ricezione di consigli pedagogici, link e risorse (Farakish *et al.*, 2022) e di sessioni di one-on-one mentoring (Smith *et al.*, 2020), sono numerosi i programmi che utilizzano la *peer observation* per il potenziamento delle competenze didattiche (Houston & Hood, 2017; Simmonds & Dicks, 2018; Mueller & Schroeder, 2018; Buchanan & Parry, 2019; Vu Nguyen & Thi Pham, 2021; Lauridsen & Lauridsen, 2018). Si evidenzia, infine, come in due casi la realizzazione delle specifiche attività offerte dal programma di FD sia stata preceduta da momenti di *needs analysis* (Serbati *et al.*, 2018) e *needs assessment* (Zenni & Turner, 2021). In una occasione i feedback sono stati forniti da studenti di corsi di laurea (Simmonds & Dicks, 2018).

Per quanto riguarda la partecipazione, i programmi sono stati classificati in base al numero di partecipanti: da *limitata* (3-34 partecipanti) fino a *elevata* (fino a 300 partecipanti) (Collett *et al.*, 2018; Maya & Maraver, 2020; Zenni & Turner, 2021). Anche la durata dei programmi varia notevolmente, da pochi giorni (Vilppu *et al.*, 2019) a diversi anni (Mishra *et al.*, 2022).

L'impatto di questi programmi è prevalentemente locale, interessando singole università, ma in alcuni casi è nazionale, come indicato da Vilppu *et al.* (2019), Collett *et al.* (2018) e Serbati *et al.* (2018), o addirittura internazionale, con ricadute su più paesi (Kazemier *et al.*, 2021; Van der Sluis, 2021).

Complessivamente, è quindi possibile affermare come la review metta in luce una vasta gamma di strategie e obiettivi nell'ambito del FD, evidenziando l'importanza di adattare i programmi alle specificità dei contesti e delle esigenze formative dei docenti.

3.2. Obiettivi e strumenti di valutazione e di ricerca

Rispetto agli obiettivi degli studi che si focalizzano sull'impatto dei percorsi di FD, si evidenzia come la maggior parte di questi si concentri sulla valutazione *ex post*, focalizzata su 4 aree principali:

- partecipazione e percezioni del corpo docente (n=17);
- formazione e sviluppo professionale continuo (n=10);
- valutazione dell'efficacia dei programmi (n=7);
- cambiamenti nelle pratiche organizzative e didattiche (n=4).

Collegate alle pratiche organizzative vi sono altre due aree (residuali):

- influenza sui programmi e le politiche istituzionali (n=1);
- esplorazione di fattori culturali e contesti internazionali (n=2).

Altri articoli si focalizzano sulla valutazione ex ante, in particolare partendo da un'analisi dei bisogni (esigenze e tecniche didattiche) e sull'analisi e valutazione di strumenti e modelli di sviluppo da utilizzare per il FD:

- esigenze e tecniche didattiche (n=4);
- strumenti e modelli di sviluppo (n=5).

Questi risultati evidenziano un forte interesse nella comprensione delle percezioni e della partecipazione dei docenti nei programmi di sviluppo, nonché nella valutazione dell'efficacia di tali programmi.

L'analisi dei metodi di valutazione e di ricerca evidenzia la complessità e la multidimensionalità della valutazione dei programmi di FD, sottolineando l'importanza di approcci integrati e ben documentati per migliorare continuamente la qualità e l'efficacia di tali programmi. Il panorama degli approcci e dei principi di valutazione degli studi sul FD rileva una varietà di metodi utilizzati per garantire un processo valutativo completo e accurato.

I metodi misti (n=8) sono prevalenti. L'integrazione di dati quantitativi e qualitativi consente di offrire una visione olistica dell'impatto dei programmi, dai cambiamenti comportamentali agli effetti organizzativi. I modelli di valutazione consolidati, come il modello di Kirkpatrick (n=6), vengono frequentemente adottati per assicurare un processo analitico fortemente strutturato e documentato. Gli approcci partecipativi e la ricerca-azione (n=3) coinvolgono attivamente i partecipanti, migliorando le pratiche formative attraverso il coinvolgimento diretto. Gli studi fenomenologici ed esplorativi (n=3) si concentrano sulle esperienze soggettive dei partecipanti, rivelando aspetti nascosti dell'esperienza formativa. Approcci basati su indagini/questionari (n=2), analisi comparativa e modelli specifici come il TPACK (n=1), e la ricerca basata sul design (n=1) completano il quadro degli approcci valutativi.

In termini di metodi di ricerca, i case study (n=10) offrono approfondimenti qualitativi, mentre gli studi sperimentali (n=1) e quasi-sperimentali (n=2) forniscono prove rigorose dell'efficacia dei programmi. I disegni di ricerca utilizzano prevalentemente metodi qualitativi (n=17) e misti (n=16),

con una forte enfasi sulla triangolazione dei dati per una comprensione integrata.

Il campione di ricerca varia, con una predominanza di studi con campioni piccoli (41%), che permettono analisi dettagliate, ma con limitazioni in termini di generalizzabilità. Gli studi con campioni medi (24%), grandi (12%) e molto grandi (2%) completano il quadro, mentre gli studi descrittivi rappresentano il 22%.

Gli strumenti di ricerca maggiormente utilizzati sono i sondaggi (n=18) e le interviste (n=13), riflettendo una preferenza per metodi che catturano sia percezioni quantitative, sia qualitative. L'uso di analytics (n=5) e moduli di valutazione (n=5) è altresì significativo, supportando il monitoraggio continuo e l'ottimizzazione dei programmi.

I metodi di analisi dei dati spaziano dall'analisi tematica (n=11) e del contenuto (n=6) alle statistiche descrittive (n=8) e comparative, con una crescente adozione di approcci misti per una valutazione maggiormente completa e rigorosa.

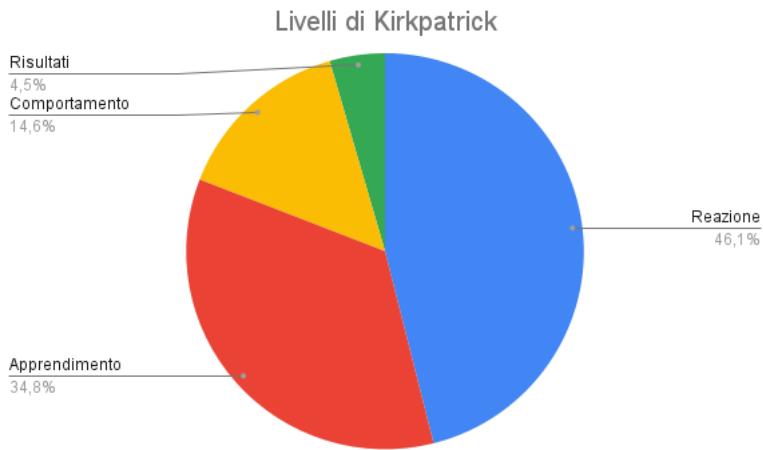
Questi metodi e strumenti di analisi, particolarmente efficaci per cogliere la multidimensionalità della valutazione, trovano applicazione diretta nel modello di Kirkpatrick, il cui impatto verrà esaminato dettagliatamente nel prossimo paragrafo.

3.3. Analisi della valutazione d'impatto secondo il modello di Kirkpatrick

È importante sottolineare che le prime quattro categorie di analisi indicate nel paragrafo precedente (partecipazione e percezioni del corpo docente; formazione e sviluppo professionale continuo; valutazione dell'efficacia dei programmi; cambiamenti nelle pratiche organizzative e didattiche) coincidono con il modello di valutazione dell'impatto proposto da Kirkpatrick (reazione, apprendimento, comportamento e risultati): la categoria “partecipazione e percezioni del corpo docente”, valutando la soddisfazione e le reazioni immediate dei partecipanti, corrisponde al livello di reazione di Kirkpatrick; “esigenze e tecniche didattiche”, concentrandosi sull'apprendimento e le nuove competenze acquisite, riflette il secondo livello di Kirkpatrick; “cambiamenti nelle pratiche organizzative e didattiche”, osservando i cambiamenti nel comportamento dei docenti nelle loro organizzazioni, riguarda il terzo livello di Kirkpatrick; la “valutazione dell'efficacia dei programmi”, misurando i risultati tangibili e l'impatto a lungo termine dei programmi formativi, include studi relativi al quarto livello di Kirkpatrick.

L'analisi degli studi rispetto al modello di valutazione dell'impatto di Kirkpatrick evidenzia una forte enfasi sulla valutazione della reazione e dell'apprendimento, con una buona considerazione anche per il cambiamento di comportamento e una minore focalizzazione sui risultati a lungo termine, come mostrato nel grafico seguente:

Fig. 3 - Distribuzione dei programmi di FD secondo il modello di valutazione di impatto di Kirkpatrick



Il Livello 1, che misura la reazione dei partecipanti, è quello più frequentemente analizzato (46,1%). Questo indica che il feedback immediato dei partecipanti, in termini di soddisfazione e reazione alle attività del workshop, è stato ampiamente valutato (Salam & Mohamad, 2020; Maya & Maraver, 2020; Vilppu *et al.*, 2019; Botham, 2018; Patfield *et al.*, 2022; Urban *et al.*, 2018). Ad esempio, Laksov *et al.* (2022) hanno esaminato il design dei programmi per informare futuri sviluppi del FD e identificare aspetti del programma che possono portare a cambiamenti nelle pratiche organizzative. Chen *et al.* (2017) hanno analizzato la partecipazione dei docenti e le loro percezioni riguardo agli strumenti di sviluppo elettronico, trovando che le competenze, le attitudini e le motivazioni dei docenti cambiano nel tempo. Lauridsen e Lauridsen (2018) hanno valutato le reazioni immediate dei partecipanti, confermando l'importanza di raccogliere feedback immediati per migliorare l'efficacia del programma.

Il Livello 2, che misura l'apprendimento, emerge con una presenza molto alta nei risultati (34,8%). Questo suggerisce che è stato dato grande

rilievo alla valutazione di quanto i partecipanti hanno effettivamente appreso durante il workshop. Studi di Lauridsen e Lauridsen (2018) hanno valutato l'aumento delle conoscenze e delle competenze dei partecipanti, portando a un cambiamento concettuale. Maya e Maraver (2020) hanno esplorato le necessità dei docenti e l'efficacia percepita delle tecniche psicodrammatiche. Vilppu *et al.* (2019) hanno studiato le interpretazioni dei docenti riguardo alla didattica durante un breve corso online di pedagogia. Urban *et al.* (2018) hanno identificato gli elementi del programma che hanno supportato l'acquisizione di conoscenze. Inoltre, Flierl *et al.* (2020) hanno esaminato l'uso di sondaggi pre-workshop, Houston e Hood (2017) hanno indagato sulle dinamiche dei gruppi di studio, Brinkley-Etzkorn (2018) ha valutato l'impatto dei metodi di valutazione diversificati, Kazemier *et al.* (2021) hanno approfondito l'efficacia degli strumenti di valutazione e Derreth *et al.* (2022) e Simmonds e Dicks (2018) hanno analizzato lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei partecipanti.

Il Livello 3, che valuta il cambiamento di comportamento, è stato analizzato in un numero considerevole di studi (14,6%), indica che ci sono state numerose valutazioni su come il comportamento dei partecipanti è cambiato come risultato del workshop. Sebbene meno numerose rispetto ai Livelli 1 e 2, queste valutazioni dimostrano un'importante attenzione agli effetti pratici del workshop sui partecipanti. Lauridsen e Lauridsen (2018) hanno analizzato i cambiamenti comportamentali nei partecipanti ai programmi di sviluppo. Brinkley-Etzkorn (2018) ha esaminato l'influenza di un intervento intensivo di redesign dei corsi sull'efficacia didattica degli istruttori. Studi di Kazemier *et al.* (2021), Derreth *et al.* (2022), Simmonds e Dicks (2018), Kumar *et al.* (2021) e Weuffen *et al.* (2020) hanno approfondito vari aspetti del cambiamento comportamentale legato alla partecipazione ai programmi di FD.

Il Livello 4, che misura i risultati a lungo termine, è stato meno frequentemente analizzato (4,5%). Questo può suggerire che la valutazione dei risultati finali del workshop, come miglioramenti a lungo termine nelle performance delle organizzazioni o altri impatti significativi, è stata meno frequentemente documentata o potrebbe essere più difficile da misurare rispetto agli altri livelli. Vedhathiri (2021), Kumar *et al.* (2021) e Weuffen *et al.* (2020) hanno esplorato come la partecipazione ai programmi di FD influenzò i risultati a livello organizzativo. Syed *et al.* (2021) hanno investigato l'allineamento degli strumenti tecnologici educativi con i contenuti e l'approccio pedagogico-didattico, Lokanath *et al.* (2022) hanno esaminato le percezioni dei nuovi docenti riguardo al programma di induzione, Nowell *et al.* (2020) hanno identificato l'uso delle competenze sviluppate

attraverso i programmi di certificazione e Deraney (2022) ha esplorato le percezioni di un programma di osservazione tra pari.

3.4. Fattori di successo e aree di miglioramento

L'analisi degli studi di FD ha identificato otto categorie principali di successo, ciascuna delle quali rappresenta aspetti chiave relativi al miglioramento delle pratiche didattiche e all'efficacia dei programmi di formazione.

L'efficacia del programma emerge come la categoria più frequentemente riportata (26%), con studi che evidenziano un impatto significativo sulle capacità di insegnamento e sulla fiducia dei partecipanti (Laksov *et al.*, 2022; Lauridsen & Lauridsen, 2018). Il 12% degli studi ha sottolineato i *miglioramenti nelle competenze didattiche*, con particolare attenzione all'insegnamento online e alle buone pratiche didattiche (Vilppu *et al.*, 2019; Urban *et al.*, 2018).

Analogamente, il 12% degli studi ha riscontrato *progressi nella metodologia e valutazione*, grazie all'uso di strumenti diversificati per dimostrare l'efficacia degli interventi formativi (Chen *et al.*, 2017; Brinkley-Etzkorn, 2018). Anche il *mentoring* e i sistemi di supporto hanno registrato un miglioramento nel 12% degli studi, con un impatto positivo sull'efficacia individuale e sugli approcci didattici (Simmonds & Dicks, 2018; Kaplar-Kodacsy & Dorner, 2022).

L'approccio interdisciplinare e inclusivo è stato evidenziato in un altro 12% degli studi, sottolineando l'importanza di gruppi diversificati per arricchire l'esperienza formativa (Collett *et al.*, 2018; Buchanan & Parry, 2019). Il 9% degli studi ha implementato *miglioramenti basati sul feedback*, personalizzando i workshop per mantenerli rilevanti e adattabili (Flierl *et al.*, 2020; Salam & Mohamad, 2020).

Un ulteriore 9% degli studi ha adottato *linee guida pratiche per migliorare i percorsi di sviluppo accademico*, combinando lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo (Dalgarno *et al.*, 2020; Maya & Maraver, 2020). Infine, l'8% degli studi ha evidenziato *l'integrazione della tecnologia nell'insegnamento* come elemento cruciale per modernizzare le pratiche didattiche, seppur richiedendo una formazione adeguata per allineare efficacemente tecnologia e contenuti pedagogici (Syed *et al.*, 2021; Schmid *et al.*, 2021).

L'analisi delle limitazioni dei programmi di FD ha identificato cinque categorie principali di problematiche. I problemi metodologici, evidenziati da 13 studi, riguardano il bias di campionamento dovuto alla partecipazione volontaria e le dimensioni ridotte dei campioni, che limitano la gene-

ralizzabilità dei risultati (Botham, 2018; Maya & Maraver, 2020; Vilppu *et al.*, 2019). Le limitazioni nella raccolta dati, citate in 9 studi, includono l'affidamento su dati autovalutati e la mancanza di informazioni socio-demografiche (Chen *et al.*, 2017; Botham, 2018; Vilppu *et al.*, 2019). La validità e la generalizzabilità dei risultati, discusse in 7 studi, sono limitate dalla specificità dei campioni e dalla breve durata degli studi, suggerendo la necessità di ricerche più approfondite (Botham, 2018; Kazemier *et al.*, 2021). Problemi di misurazione, riportati in 4 studi, derivano dall'uso di strumenti di valutazione non standardizzati (Chen *et al.*, 2017; Zenni & Turner, 2021). Infine, i problemi di applicazione, menzionati in 3 studi, sottolineano la difficoltà nel trasferire le conoscenze acquisite alla pratica, evidenziando l'importanza del supporto continuo (Collett *et al.*, 2018; Houston & Hood, 2017).

4. Discussione dei risultati

Rispetto ai quesiti di ricerca identificati all'inizio del lavoro (cfr. par. 2.1), la revisione ha permesso di individuare alcuni elementi chiave di seguito descritti.

Innanzitutto, dall'analisi emerge che un rilievo, forse scontato, ma che vale la pena di ribadire: la valutazione dei programmi di FD è cruciale per migliorare le competenze del personale accademico.

I programmi di FD mostrano una grande varietà di approcci e focus, come workshop, seminari, mentoring, e riflessione, con durata variabile da poche ore a diversi anni. Essi sono destinati a docenti universitari di diverse discipline, con iniziative specifiche per diverse fasi di carriera accademica, inclusi dottorandi e post-doc.

Le metodologie di valutazione, analizzate attraverso la tassonomia di Kirkpatrick, includono approcci misti (quantitativi e qualitativi), studi sperimentali e quasi-sperimentali, e strumenti come questionari, interviste, osservazioni e analytics, adattati alle specifiche esigenze accademiche e disciplinari.

I successi principali includono il miglioramento delle competenze didattiche, la soddisfazione dei partecipanti, e l'impatto positivo sull'insegnamento e sull'apprendimento degli studenti, misurati attraverso feedback immediati, acquisizione di nuove conoscenze, e valutazioni a lungo termine.

Le sfide principali riguardano la mancanza di studi longitudinali, la variabilità nei metodi di valutazione e la difficoltà nel generalizzare i risultati, data la specificità dei contesti. La raccolta di dati accurati rimane complessa, richiedendo un bilanciamento tra aspetti quantitativi e qualitativi.

Si raccomanda l'adozione di approcci di valutazione misti, l'implementazione di studi longitudinali e il coinvolgimento attivo dei partecipanti nella valutazione per ottenere feedback più approfonditi.

5. Conclusioni

Questa revisione sistematica si è focalizzata su alcuni elementi chiave per la valutazione e per il miglioramento dei programmi di FD.

Innanzitutto, dall'analisi emerge con forte evidenza come il contesto istituzionale e la cultura locale influenzino il trasferimento dell'apprendimento alla pratica. Laksov *et al.* (2022) raccomandano di considerare questi fattori nella valutazione dei programmi di FD.

È necessario utilizzare strumenti di valutazione diversificati per catturare l'apprendimento. Chen *et al.* (2017) consigliano interviste post-corso, mentre Botham (2018) propone di testare il miglioramento dello sviluppo cognitivo e socio-emotivo.

Per la valutazione dei programmi di FD è cruciale raccogliere dati da diverse fonti. Botham (2018) suggerisce focus group, sondaggi pre e post seminari, e valutazioni di fine corso, mentre Chalmers e Gardiner (2015) sottolineano l'importanza di studi longitudinali. Vilppu *et al.* (2019) raccomandano l'uso di video per comprendere meglio le concezioni dei docenti.

I risultati possono essere distribuiti nei quattro livelli del modello di Kirkpatrick. Al Livello 1 (reazione), l'efficacia dei programmi è stata misurata attraverso le percezioni positive dei partecipanti, che hanno riportato un miglioramento nella fiducia e nelle capacità di insegnamento (Laksov *et al.*, 2022; Vedhathiri, 2021). Al Livello 2 (apprendimento), sono stati rilevati significativi miglioramenti nelle competenze didattiche e nella consapevolezza delle buone pratiche, con l'adozione di metodi di valutazione diversificati (Vilppu *et al.*, 2019; Chen *et al.*, 2017). Al Livello 3 (comportamento), il mentoring e i sistemi di supporto hanno avuto un impatto positivo, promuovendo un ambiente di apprendimento collaborativo e riflessivo, con l'integrazione di tecnologie e approcci interdisciplinari nelle pratiche didattiche (Simmonds & Dicks, 2018; Collett *et al.*, 2018). Infine, al Livello 4 (risultati), l'implementazione di miglioramenti e linee guida ha portato a un miglioramento complessivo dei risultati accademici e organizzativi, modernizzando le pratiche didattiche e migliorando l'apprendimento degli studenti (Flierl *et al.*, 2020; Schmid *et al.*, 2021).

Infine, il processo di miglioramento dei programmi di FD richiede un supporto istituzionale adeguato, più tempo per praticare nuovi approcci, e attenzione ai contesti specifici. Gundsambuu (2019) sottolinea l'importanza

del coordinamento internazionale e del supporto alle università nazionali. Botham (2018) evidenzia l'importanza del feedback individuale e della riflessione critica, promuovendo discussioni e condivisione di buone pratiche.

La ricerca futura dovrebbe concentrarsi sui cambiamenti nella qualità dell'insegnamento. Patfield *et al.* (2022) suggeriscono di valutare l'impatto dei nuovi metodi didattici sugli esiti dell'insegnamento e sulla soddisfazione degli studenti. Urban *et al.* (2018) propongono di esaminare il modello GPACK, mentre Botham (2018) raccomanda l'implementazione di un modello concettuale per il FD.

In conclusione, la revisione ha permesso di identificare categorie critiche che influenzano il miglioramento delle pratiche didattiche e l'efficacia dei programmi di FD, tra cui suggerimenti sulla valutazione, indicazioni per la ricerca futura, specifiche considerazioni sui contesti e sulle variabili, diversificazione degli strumenti e approcci di valutazione, nonché raccomandazioni per il perfezionamento dei programmi. L'integrazione di questi elementi, insieme alla necessità di adattare gli interventi alle specificità istituzionali e culturali, è fondamentale per potenziare l'efficacia complessiva dei programmi e promuovere ambienti di apprendimento più inclusivi e tecnologicamente avanzati.

Bibliografia

- Alexandraki, I., Rosasco, R. E., & Mooradian, A. D. (2021). An evaluation of faculty development programs for clinician-educators: A scoping review. *Academic Medicine*, 96(4), 599-606.
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2nd ed.). Sage.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fernandez, N., & Audébat, M. C. (2019). Faculty development program evaluation: A need to embrace complexity. *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 191-199. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S188164>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Guraya, S. Y., & Chen, S. (2019). The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi Journal of Biological Sciences*, 26(4), 688-697.

- Harwood, T. G., & Garry, T. (2003) An overview of content analysis. *The Marketing Review*, 3, 479-498.
- Henderson, C. (2012). Use of research-based instructional strategies in introductory physics: Where do faculty leave the innovation-decision process? *Physical Review Physics Education Research*, 8(2).
- Henderson, C., Beach, A., & Finkelstein, N. (2011). Facilitating change in undergraduate STEM instructional practices: An analytic review of the literature. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(8), 952-984.
- Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (Eds.) (2023). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*, version 6.4 (updated August 2023). Cochrane. Available from www.training.cochrane.org/handbook
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.
- Irby, D. M., & Hekelman, F. P. (1997). Future directions for research on faculty development. *Family Medicine*, 29(4), 287-289.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3rd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs. The four levels* (1st ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kumar, A., Krishnamurthi, R., Bhatia, S., Kaushik, K., Ahuja, N. J., Nayyar, A., & Masud, M. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis. *Ieee Access*, 9, 85151-85197. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3085844>
- Leslie, K., Baker, L., Egan-Lee, E., Esdaile, M., & Reeves, S. (2013). Advancing faculty development in medical education: A systematic review. *Academic Medicine*, 88(7), 1038-1045. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318294fd29>
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), 555-584. <https://doi.org/10.1080/01421590802109834>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med*, 6: e1000097.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Puong, T. T., Foster, M. J., & Reio Jr, T. G. (2020). Faculty development: A systematic review of review studies. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 32(4), 17-36.
- Reid, A., Stritter, F. T., & Arndt, J. E. (1997). Assessment of faculty development program outcomes. *Family Medicine*, 29(4), 242-247.
- Russell, R., Chung, M., Balk, E. M. et al. (2009). *Issues and Challenges in Conducting Systematic Reviews to Support Development of Nutrient Reference Values: Workshop Summary: Nutrition Research Series*, Vol. 2. Rockville (MD): Agency for Healthcare Research and Quality (US); Mar. (Technical Reviews, No. 17.2.) 2, Systematic Review Methods. Available from: www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK44088/

- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. New York: Springer Publishing Company.
- Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32(5), 425-428. <https://doi.org/10.3109/01421591003677897>
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (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. <https://doi.org/10.1080/01421590600902976>
- Wilkerson, L., & Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, 73(4), 387-396.

Conclusioni

a cura di tutti gli autori

I risultati di questa revisione sistematica confermano che il Faculty Development è diventato uno strumento chiave per il miglioramento dell'efficacia della formazione accademica, della crescita professionale e dei risultati istituzionali. Il Faculty Development (FD) si costituisce in un insieme di attività, programmi e strategie finalizzate a migliorare la preparazione e le competenze del personale accademico, con particolare attenzione alla didattica, ma anche alla ricerca, alla terza missione e allo sviluppo professionale complessivo.

Negli studi considerati attraverso le systematic review condotte in questo volume, emergono pratiche e strategie condivise che promuovono una cultura basata sul miglioramento continuo, sulla collaborazione e sul coinvolgimento attivo della comunità accademica.

L'originalità di questo libro si colloca in particolare negli approfondimenti tematici dei capitoli, con un taglio sulle tematiche relative al FD ritenute dal gruppo di lavoro della SIPED più urgenti e attuali, quali la concettualizzazione del costrutto, i modelli e le strutture di FD, gli approcci formativi, le tecnologie educative nel FD, l'inclusione come oggetto e principio ispiratore e la valutazione di impatto dei processi di FD.

Il FD si inserisce in un contesto accademico in continuo mutamento, in cui l'aspetto multiforme di questo ambito può essere interpretato come il riflesso del tentativo di far fronte ai numerosi cambiamenti del sistema di istruzione superiore. Questi cambiamenti sono resi ancora una volta più complessi dall'inedita presenza dell'intelligenza artificiale. In questo senso, la dimensione etica emergente dalla mappatura delle definizioni di FD assume un ruolo di rilievo. Allo stesso tempo, un ulteriore elemento che emerge con forza è la necessità di un approccio olistico, che non si limiti allo sviluppo professionale ma consideri anche il benessere complessivo dei docenti universitari e l'equilibrio tra vita professionale e

personale. Ne emerge un Faculty Development che, per essere realmente efficace, dovrebbe promuovere strategie che favoriscano non solo lo sviluppo professionale ma che non prescindano da un ambiente di lavoro sostenibile e da azioni che coinvolgano in modo sistematico l'intera comunità accademica.

Le competenze richieste agli accademici infatti sono molteplici, e spaziano da ambiti disciplinari e/o professionali ad aree più sfumate come quelle che rientrano nell'ambito delle competenze trasversali (competenze comunicative, socio-emotive, ecc.). Esigenze così composite, in un contesto così diversificato come quello che caratterizza l'istruzione superiore, richiedono tipologie di azioni e strutture di supporto altrettanto diversificate, e che siano altresì capaci di adattarsi a condizioni in costante mutamento. Questo spiega il perché le strutture dei Faculty Development Centers (FDC) o Teaching Learning Centers (TLC) siano caratterizzate da un alto livello di multiformità, che si relaziona positivamente con una notevole molteplicità di servizi offerti, talvolta anche con un intreccio di destinatari o di finalità che evidenzia ulteriormente la complessità del sistema in cui si inseriscono. Intuibile, a questo punto, come tutto ciò si traduca nella necessità, per coloro che “animano” (per così dire) i FDC, ovvero i *faculty developers*, di un profilo professionale non solo ampio e composito, ma anche capace di processi di ridefinizione e di arricchimento “in itinere”. Una riflessione su questo stato di cose non può che indicare come le peculiarità che dovrebbero caratterizzare i FDC possono essere riassunte in quella che potremmo chiamare una “chiave di volta tripartita”, ovvero, la capacità di analizzare e identificare bisogni ed esigenze dei *faculty members*; la capacità di rileggere e ridefinire (se necessario) il proprio expertise in coerenza con esse e la capacità di definire e realizzare percorsi e strumenti atti a coinvolgerli, motivarli e supportarli.

Le strategie innovative di FD includono approcci integrati, l'integrazione della tecnologia didattica e le metodologie di valutazione/feedback. Il mentoring emerge come approccio privilegiato per guidare i docenti alla riflessione critica circa le responsabilità accademiche. L'importanza della collaborazione interdisciplinare, sostenuta attraverso workshop, peer-feedback e seminari, risulta centrale per favorire un ambiente di apprendimento condiviso e dinamico. Per massimizzare i benefici del Faculty Development, è essenziale promuovere una cultura collaborativa e inclusiva, sostenuta da un'organizzazione istituzionale solida, da strategie innovative e da un approccio olistico e culturalmente consapevole.

Si sottolinea la necessità di integrare approcci informali basati sull'apprendimento esperienziale, come l'osservazione e il “learning by doing”,

che risultano ancora poco implementati ma potenzialmente efficaci per stimolare la riflessione critica.

L'analisi del rapporto tra FD e tecnologie richiede l'assunzione di una prospettiva integrata che investe il sistema universitario nelle sue molteplici connotazioni formative. Le opportunità offerte dai dispositivi tecnologici, dalla digitalizzazione e dalle reti collaborative e sociali del web trovano, infatti, significato solo nell'ambito di una costruzione condivisa e partecipativa di itinerari di cambiamento culturale. Tale approccio diventa trasformativo se sostenuto da piani strategici istituzionali incentivati anche con approcci bottom-up che possano favorire un maggiore coinvolgimento del docente, sia nell'applicazione di approcci didattici diversificati, che fanno leva su strumenti, spazi e tempi flessibili (blended), sia nello sviluppo di pratiche riflessive volte ad acquisire una piena consapevolezza dei rapporti di efficacia tra tecnologie e percorsi di apprendimento. Risulta evidente come lo sviluppo dell'identità professionale richieda un investimento sulla formazione alla condivisione di pratiche e alla collaborazione tra pari in un processo di avvicinamento a ruoli diversi e complementari (peer-mentor, peer-reviewer) che possano contribuire a caratterizzare una postura da change agent all'interno del sistema universitario.

Dal volume emerge inoltre la complessità concettuale del termine “inclusione” e la necessità di una sua interpretazione critica e aggiornata in relazione al Faculty Development. Pur non essendoci modelli sistematici per la formazione dei docenti in chiave inclusiva, emerge una visione ecologica e capacitante del Faculty Development. Viene affermata la necessità di investire nella formazione dei docenti per promuovere una cultura accademica inclusiva e trasformativa. Il testo rappresenta un primo passo per costruire un framework teorico-operativo che valorizzi il docente come promotore di inclusione. La sfida è quella di passare da un'università “per tutti” dichiarata a una realmente tale, attraverso una didattica capace di accogliere le differenze e farne risorsa. L'obiettivo finale è l'evoluzione verso un ecosistema formativo equo, partecipativo e trasformativo.

Da ultimo, l'affondo sugli studi sull'impatto evidenzia un'ampia varietà di programmi e approcci, spesso valutati per la reazione (Livello 1) e l'apprendimento (Livello 2), meno frequentemente per i cambiamenti comportamentali (Livello 3) e gli esiti organizzativi (Livello 4). La metodologia adottata combina analisi qualitativa e quantitativa, con strumenti come sondaggi, interviste e analytics. Tra i fattori di successo spiccano la personalizzazione, il mentoring, l'approccio interdisciplinare e l'uso delle tecnologie. Le criticità includono limiti metodologici, difficoltà di generalizzazione e scarsa misurazione degli effetti a lungo termine. Ne emerge l'importanza di valutazioni più integrate, studi longitudinali e coinvol-

gimento attivo dei partecipanti. Viene così promosso un modello di FD sostenibile e trasformativo, capace di incidere sulla qualità didattica e sul contesto accademico.

Il futuro del Faculty Development appare quindi da queste evidenze scientifiche come un processo interdisciplinare, strategico e inclusivo. Per le università che intendono restare al passo con le sfide globali dell’istruzione superiore, investire nel continuo sviluppo dei propri docenti è una leva chiave e una traiettoria imprescindibile per garantire qualità, innovazione e impatto sociale.

Gli autori

Adamoli Matteo, PhD, Professore Associato, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DISUS), Università eCampus.

Agrati Laura Sara, PhD, Professoressa Ordinaria, PAED-02/B - Pedagogia Sperimentale, Facoltà di Scienze Umane, della Formazione e dello Sport, Università Pegaso.

Amati Ilenia, PhD, Ricercatrice, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Referente Dipartimentale Teaching and Learning Center (TLC), Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Benini Elena, Dottoranda di Ricerca, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università degli Studi di Trento.

Bevilacqua Alessia, PhD, Professoressa Associata, PAED-02/B - Pedagogia Sperimentale, Membro del Teaching and Learning Center, Università degli Studi di Verona.

Cardinali Cristiana, PhD, Assegnista di ricerca, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze Umane, Università LUMSA.

Cinque Maria, PhD, Professoressa Ordinaria, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze Umane, Università LUMSA.

Damiani Paola, PhD, Professoressa Associata, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia, Componente del Gruppo di lavoro “Faculty Development” di Unimore.

Dettori Filippo, PhD, Professore Associato, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Storia e Scienze dell'Educazione, Università di Sassari.

Emanuel Federica, PhD, Ricercatrice in Tenure Track, PAED-02/B - Pedagogia Sperimentale, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DISUS), Università eCampus.

Falzone Ylenia, PhD, Dottore di Ricerca, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF), Università degli Studi di Palermo.

Fedeli Laura, MSc, PhD, Professoressa Ordinaria, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, Gruppo di coordinamento del Teaching & Learning Lab (TLL), Università di Macerata.

Ghio Martina, Dottoranda di Ricerca, PAED-02/B - Pedagogia Sperimentale, Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Verona.

Gulbay Elif, Professoressa Associata, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF), Università degli Studi di Palermo.

La Marca Alessandra, Professore Ordinario, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF), Università degli Studi di Palermo.

Leone Antonella, Dottoranda di ricerca, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF), Università degli Studi di Palermo.

Longo Leonarda, PhD, Professoressa Associata, PAED-02/B - Pedagogia Sperimentale, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF), Università degli Studi di Palermo.

Lotti Antonella, PhD, Professoressa Ordinaria, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Direttore Scientifico, Sezione Faculty Development, Università di Foggia.

Mercer Savannah Olivia, Dottoranda di ricerca, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF), Università degli Studi di Palermo.

Miro Benedetta, Dottoranda di ricerca, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF), Università degli Studi di Palermo.

Perla Loredana, PhD, Professoressa Ordinaria, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Picasso Federica, PhD, Instructional Designer, PAED-02/B - Pedagogia Sperimentale, Settore Innovazione Didattica Sviluppo e Certificazione delle Competenze, Instructional Designer a supporto delle attività del Teaching and Learning Centre per il Faculty Development, Università degli Studi di Genova.

Puecher Susanna, Dottoranda di ricerca, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Verona.

Raviolo Paolo, PhD, Professore Ordinario, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DISUS), Coordinatore della commissione per il Faculty Development di Ateneo, Università eCampus.

Rondonotti Marco, PhD, Professore Associato, PAED-02/B - Pedagogia Sperimentale, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DISUS), Co-coordinatore della commissione per il Faculty Development di Ateneo, Università eCampus.

Scarinci Alessia, PhD, Professoressa Ordinaria, PAED-02/B - Pedagogia Sperimentale, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DISUS), Università del Salento.

Serbati Anna, PhD, Professoressa Associata, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Coordinatrice FormID, Teaching Learning Center, Università di Trento.

Silva Roberta, PhD, Professoressa Associata, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale, Direttrice del Teaching and Learning Center TALC, Università degli Studi di Verona.

Vinci Viviana, PhD, Professoressa Ordinaria, PAED-02/B - Pedagogia Sperimentale, Delegato Dipartimento DISTUM Faculty Development, Coordinamento delle azioni di ricerca sul “Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria”, Centro Formazione Docenza, Area Faculty Development, Università di Foggia.

*Università: Didattica, Valutazione, Professionalità docente/University:
Teaching, Assessment and Professional Development*
Open Access - diretta da E. Felisatti, P. Limone, A. Serbati

Ultimi volumi pubblicati:

SERGIO BELLANTONIO, ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO, *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria* (E-book).

LOREDANA PERLA, VIVIANA VINCI (a cura di), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università* (E-book).

ETTORE FELISATTI, RENATA CLERICI (a cura di), *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani* (E-book).

ANNA DIPACE, VALERIA TAMBORRA (a cura di), *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (E-book).

RENATA CLERICI, LORENZA DA RE, ANNA GIRALDO, SILVIA MEGGIOLARO, *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia* (E-book).



OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835181538

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR
Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche
Didattica, scienze
della formazione
Economia,
economia aziendale
Sociologia
Antropologia
Comunicazione e media
Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio
Informatica, ingegneria
Scienze
Filosofia, letteratura,
linguistica, storia
Politica, diritto
Psicologia, benessere,
autoaiuto
Efficacia personale
Politiche
e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835181538

Questo libro è il frutto del lavoro di soci SIPED che si occupano di Faculty Development (FD), approccio che si focalizza sullo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari e la loro crescita professionale.

All'interno del Gruppo di Lavoro SIPED, dedicato a Faculty Development e Didattica Universitaria innovativa, coordinato da Antonella Lotti e Anna Serbati, trenta soci, afferenti a undici università italiane, hanno riflettuto per un triennio sulle basi epistemologiche del Faculty Development per offrire un contributo alla comunità scientifica.

Il risultato è una descrizione accurata, basata su evidenze scientifiche e su un approccio rigoroso di revisione sistematica della letteratura, di sei grandi temi: le definizioni di Faculty Development, le strutture organizzative o Teaching and Learning Center preposti al FD, gli approcci formativi usati per sviluppare le competenze dei docenti universitari, le tecnologie educative utili per i docenti universitari, l'inclusione come oggetto del FD e come principio ispiratore, la valutazione di impatto del FD.

Il libro è rivolto a tutti i docenti universitari italiani che si preoccupano di mantenere, migliorare, aggiornare le proprie competenze didattiche. In particolare, questo testo è destinato a coloro che dirigono Teaching and Learning Centers, Unità di Faculty Development, Gruppi di lavoro dipartimentali, locali, nazionali e associati in reti dedicati alla docenza universitaria e allo sviluppo di una didattica efficace e innovativa.

Antonella Lotti, professoressa ordinaria di Didattica e direttrice scientifica della Sezione Faculty Development dell'Università di Foggia, collabora con numerosi atenei italiani per diffondere i temi del FD e della didattica universitaria innovativa.

è membro del Direttivo della SIPeM e di ASDUNI e co-coordinatrice di due gruppi di lavoro sui Teaching and Learning Center (TLC) istituiti all'interno della Conferenza Italiana dei Rettori (CRUI).

Anna Serbati, professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale, è direttrice del Teaching Learning Center dell'Università di Trento. Associate Editor dell'*International Journal for Academic Development*, è autrice di numerose pubblicazioni nazionali e internazionali sul tema. Si occupa da anni di FD, sia da un punto di vista scientifico che di formazione e intervento in numerosi Atenei italiani e internazionali. è membro del Direttivo di ASDUNI e co-coordinatrice di due gruppi di lavoro sui Teaching and Learning Center (TLC) istituiti all'interno della Conferenza Italiana dei Rettori (CRUI).