

I. Faculty development e mainstreaming per la qualità

di *Marina De Rossi*
Università di Padova

1. Riaffermare le ragioni per innovare l'insegnamento universitario

L'intreccio dei temi insiti nella complessità della qualificazione della didattica universitaria, dalla ricaduta degli esiti in termini di costruzione di competenze alle strategie dei piani operativi convergenti nelle azioni Faculty Development (FD) rappresenta ormai da alcuni anni, anche a livello nazionale, un'area di interesse consolidato (ANVUR, 2018).

Questione centrale, tra gli obiettivi prioritari del sistema universitario, è lo sviluppo della qualità dell'insegnamento finalizzato a promuovere miglioramento dei risultati di apprendimento per favorire un'adeguata preparazione professionalizzante.

Appare evidente l'opportunità di considerare tra loro collegate tre nodi complessi: la qualità progettuale e metodologica, l'integrazione delle tecnologie, lo sviluppo congiunto di *hard skills* (tecnico-disciplinari) e di *soft skills* (trasversali), tra cui rientrano le abilità per il 21° secolo richieste per la continuità tra formazione scolastica e mondo del lavoro (European Commission, 2008).

La vasta letteratura sull'argomento, oltre alle competenze tecnico-contenutistiche, definite *knowing-how* da Jones e Lichtenstein (2000), riconosce l'importanza di valorizzare nei processi formativi universitari altre competenze a carattere trasver-

sale, generalmente conosciute come *soft* che, se sviluppate in modo adeguato, sono in grado di determinare miglioramento nelle *performance* ed *empowerment*.

Definite da Allen, Remaekers e Van Der Velden (2005) anche come *general competency*, rimandano al presidio dei processi di pensiero critico e del comportamento interpersonale, ossia possono essere intese come fondamenta per sviluppare un significativo collegamento tra formazione iniziale e sviluppo dei differenti saperi richiesti dai contesti lavorativi.

I *cluster* delle competenze trasversali che incidono maggiormente sono di tipo cognitivo (pensiero sistemico e riconoscimento di pattern); emotivo, *emotional intelligence*, (consapevolezza e gestione del sé in relazione al contesto, orientamento al risultato); sociale (*team-working*, negoziazione e gestione dei conflitti) (Boyatzis, Gaad & Massa, 2012).

Favorire la loro sinergia nella formazione universitaria rappresenta una sfida che richiede di saper andare oltre la semplice somma di risorse e legami lineari tra contenuti e acquisizioni, considerando l'attivazione di processi d'integrazione volti a sviluppare un apprendimento di ordine più complesso, possibile solamente ripensando in profondità ai modi, agli strumenti e ai contesti dell'agire didattico traducibili in molteplici forme di conoscenza verso lo sviluppo di competenze (De Rossi & Ferranti, 2017).

Solo la consapevolezza della "potenzialità eversiva" contenuta nel costrutto di competenza, nell'interazione tra *hard* e *soft*, può consentire di affrontare le sfide e le implicazioni operative progettuali, metodologico-tecnologiche e valutative della formazione universitaria (Dipace & Tamborra, 2019).

Negli studenti la trasformazione di conoscenze e meta-cognizioni da "naturali" a "esperte" contempla l'attivazione di una costruttiva relazione tra apprendimento e insegnamento, esplicitata sotto forma di azioni sostenute da processi non solo razionali, ma anche relazionali, emozionali, corporei, non disgiungibili dalla sfera motivazionale (Reigeluth, 2013).

Si evidenzia la necessità di mettere in atto una didattica in grado di mobilitare tutte le risorse di studentesse e studenti favorendo il “saper agire” come *habitus mentale*, ossia lavorando intorno ai saperi in modo da “consentire [...] di riconoscerli ed impiegarli come strumenti utili per attribuire senso alla realtà, per affrontare sfide, per rispondere a interrogativi di carattere conoscitivo ed esperienziale” (Maccario, 2012, p. 13).

Dal punto di vista didattico la questione è ben nota, ma ancora aperta e oggetto di studio, nella consapevolezza che l'apprendimento significativo, superando il mero meccanicismo istruzionale, possa svilupparsi mediante scelte metodologiche in ragione di direzioni formative ben chiare, mettendo in connessione didattica e ricerca scientifica sulla didattica a sostegno del processo di progettazione dell'architettura dell'istruzione superiore (Jonassen, 1999). Questo significa saper arricchire il percorso curricolare con specifici format di apprendimento esperienziale (ad es. stage, tirocinio, laboratori) adeguatamente connessi nella progettazione con l'ampliamento e la flessibilizzazione delle dimensioni spazio-temporali della didattica d'aula, anche sviluppata mediante l'approccio sistemico al digitale (Hybrid Instruction Solution) (Trentin, 2014).

Infatti, in tale direzione, dal processo di Bologna in poi, tutte le raccomandazioni fanno riferimento alla necessità di un cambiamento paradigmatico verso approcci *learner centered*, atti a favorire l'allestimento di ambienti d'apprendimento integrati per lo sviluppo di apprendimento attivo, collaborativo e riflessivo (Amundsen & Wilson, 2012). Con il termine *active learning* si intendono quelle metodologie didattiche che mirano sia a rendere la persona discente consapevole della sua responsabilità all'interno dell'azione didattica, sia a costruire il contesto didattico nella forma di un coinvolgimento in azioni concrete, che si ricollegli al vissuto esperienziale del soggetto favorendo lo sviluppo di pensiero critico (De Rossi, 2019).

Tale prospettiva volge verso l'adozione di modelli di proget-

tazione *context-oriented*, sottesi dai quadri teorici di sfondo ecologico e costruttivista, i cui focus sono costituiti dall'organizzazione curricolare caratterizzata da format, tecniche e strumenti atti a favorire la centralità dell'apprendimento per lo sviluppo attivo del potenziale formativo di conoscenze e abilità, verso le competenze (Perla, 2012).

Infatti, secondo l'approccio metodologico dei modelli volti a enfatizzare l'apprendimento, piuttosto che l'insegnamento, studentesse e studenti sono incoraggiati a "situarsi", cioè ad assumere una posizione consapevole e responsabile rispetto al proprio apprendimento, armonizzando e facendo convergere tutte le risorse interne ed esterne disponibili.

In quest'ottica le possibili risposte al bisogno di sviluppo integrato delle competenze disciplinari e trasversali sono la flessibilità e la personalizzazione didattica che spingono a rivedere i percorsi universitari per favorire il superamento dell'inadeguatezza dell'approccio formativo prevalentemente trasmissivo, caratteristico dell'esclusiva modalità frontale più tradizionale, che stenta a concepire la dimensione didattica come un'effettiva opportunità d'interpretazione dei saperi, di riflessione su di essi, sulla loro connessione e contestualizzazione considerandone la dimensione complessa, non riducibile a semplici oggetti trasmissibili.

Al contrario, l'ambiente formativo accademico dovrebbe rappresentare quel contesto "fornitore" d'eccellenza del capitale intellettuale impiegabile nella società e il luogo dove armonizzare quell'insieme di competenze che permettano, a chi apprende, di risultare *employable* (Torlone & Del Gobbo, 2014).

Sul piano organizzativo il sistema universitario è quindi sollecitato "a ripensare la sua identità e la sua *mission* per offrire risposte adeguate, dei contenuti e delle metodologie alle nuove esigenze e competenze richieste dal mondo della scuola, del lavoro e dalla società globale" (Di Palma & Belfiore, 2020, p. 283).

È attraverso l'innovazione, intesa come processo continuo di

progettazione, sviluppo e implementazione dei processi di insegnamento-apprendimento volti a promuovere esperienze partecipative e *learner-centered* (Salomoni & Sancassani, 2018), che si possono realizzare forme di didattica attiva integrando le tecnologie digitali, questione attuale e nevralgica che sarà trattata in un capitolo dedicato a seguire.

I principi che motivano e sostengono tale prospettiva trasformativa verso l'innovazione sono ben evidenziati dal report del progetto EFFECT (2019) promosso dall'Unione Europea:

1. l'esperienza di apprendimento alimenta e consente lo sviluppo di studenti come cittadini attivi e responsabili, pensatori critici, *problem-solver* e predisposti per il *lifelong learning* e ad affrontare le sfide del cambiamento;
2. l'insegnamento va promosso in ottica *learner-centred* (offerta di opportunità di apprendimento adeguate alle diverse esigenze e capacità volto a promuovere esperienze, responsabilità e coinvolgimento);
3. la *mission* delle istituzioni universitarie comprende apprendimento e insegnamento per migliorare l'impatto e la sostenibilità della formazione);
4. la *governance* promuove e guida attivamente il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento;
5. l'apprendimento-insegnamento è un processo collaborativo e collegiale che coinvolge tutta l'università, la scuola, studenti, personale amministrativo e staff tecnico e la più ampia comunità;
6. apprendimento, insegnamento e ricerca sono interconnessi e si arricchiscono a vicenda (stimolo all'innovazione e alla creatività di nuove conoscenze);
7. l'insegnamento è il cuore della pratica accademica (rispettato e riconosciuto come attività professionale qualificante e attivamente promossa attraverso il reclutamento, lo sviluppo professionale e un sistema premiale);

8. la comunità esplora e sostiene attivamente una varietà di approcci all'apprendimento e all'insegnamento che rispettano la diversità di discenti, *stakeholders* e discipline (l'offerta formativa affronta le diversità di chi apprende, delle discipline, degli obiettivi di apprendimento e degli *outcomes*);
9. per il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento sono necessarie risorse e strutture sostenibili (finanziamenti, leadership distribuita, responsabilità chiare);
10. il controllo di qualità istituzionale sviluppa processi flessibili, adatti allo scopo per valutare la qualità dell'esperienza di apprendimento (promuove una cultura che coinvolge tutta la comunità universitaria).

2. Strategie e azioni a supporto dell'innovazione didattica

La prospettiva di analisi internazionale del recente rapporto dell'European Higher Education Area (EUA) (Gaebel & Zhang, 2018), sottolinea che mentre le dinamiche per il cambiamento e la trasformazione si sostanziano nella pratica dell'apprendimento e dell'insegnamento, il loro successo e la loro sostenibilità richiedono supporto e coordinamento da parte dell'istituzione e del sistema. Infatti, dal processo di Bologna alla strategia Europa 2020 sforzi congiunti hanno contribuito a questi obiettivi favorendo politiche, strutture e finanziamenti condivisi per lo scambio e la collaborazione che, comunque, devono ancora proseguire perchè, se la meta è chiara, non sempre la via per raggiungerla è semplice ed immediata.

Infatti, il già citato progetto dell'European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) realizzato tra il 2015-2019, evidenzia un quadro di iniziative di formazione iniziale e continua dei docenti universitari, per la qualificazione della didattica, ancora fortemente caratterizzato da eterogeneità con punte di maggior sistematizzazione e organicità progettuale

in alcune aree, soprattutto del Nord Europa e, invece, in altri contesti ancora in via di sviluppo.

Ne sono un esempio i dati pubblicati dal Report dell'Osservatorio Università-Imprese (CRUI, 2016), da cui risultava che solo il 12% degli Atenei italiani, del 75% totale considerato, fosse impegnato nella promozione di attività formative finalizzate alla qualità della didattica.

Dati, che seppur in aumento, segnalano ad oggi il permanere della carenza di strategie FD nazionali, normate e dedicate sia alla promozione della didattica in generale, sia al riconoscimento nella progressione di carriera della docenza, in seguito a partecipazione a iniziative per migliorare la preparazione professionale (EFFECT, 2019).

A fronte di tale modesto riscontro nell'analisi della realtà contestuale, comunque, a livello della comunità scientifica è cresciuta la consapevolezza e l'attenzione verso la valorizzazione delle differenti aree d'azione che caratterizzano la professione accademica e la loro significativa integrazione (ricerca, insegnamento, impegno nella terza missione) e, in particolare, della necessità di sviluppare buone pratiche didattiche attraverso il supporto di solidi programmi di formazione (ad es. Bruschi & Ranieri, 2018; Fabbri & Romano, 2019; Fedeli, 2019; Lotti & Lampugnani, 2020).

Molte università, soprattutto a livello internazionale a partire da esperienze di tradizione statunitense (Little, 2014; Beach et al., 2016) e diffuse ormai in molti Paesi, hanno implementato programmi mirati allo sviluppo professionale iniziale e continuo del personale docente per rendere possibile lo sviluppo delle necessarie competenze, anche trasversali e tipiche del ruolo complesso di *faculty member*, utili alla gestione dei contesti e dei processi di apprendimento.

Interessante è l'esempio promosso dalla Federazione delle Università Olandesi, che prevede l'acquisizione di una certificazione (University Teaching Qualification-UTQ) per tutti i do-

centi universitari ottenibile attraverso la partecipazione a diversi cicli di attività al termine dei quali viene valutato il raggiungimento di specifiche competenze nella progettazione dell'insegnamento, nelle strategie e metodologie in azione nonché nella valutazione degli studenti. Inoltre, sono considerate anche le competenze meta-analitiche che consentono di assumere una postura riflessiva volta ad effettuare un'analisi realistica auto-valutativa finalizzata ad una costante riprogettazione in itinere (Lampugnani, 2020).

Una formazione specifica e continua sembra essere la risposta adeguata all'istanza trasformativa per la qualità e l'innovazione, considerando che lo sviluppo di competenza didattica non può essere dato per scontato in base ai requisiti di reclutamento e di avanzamento del profilo accademico; soprattutto in quei sistemi, tra cui anche quello nazionale, che valutano prevalentemente solo in base alla produzione scientifica.

Quindi, per quanto riguarda la specificità relativa all'implementazione di questa non scontata competenza, si tratta di mettere in campo molteplici e sistematiche azioni – *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) – (Hubbal & Burt, 2006), integrate nella dimensione più ampia di Faculty Development (FD), definibili come un insieme di attività formative progettate in forma non episodica per stimolare i docenti alla crescita continua nella loro pratica professionale d'insegnamento (McKee et al., 2013).

Tuttavia, per evitare semplificazioni riduzionistiche, è necessario precisare che il termine FD, in generale, comprende strategie e piani che, pur mettendo al centro la dimensione didattica dell'agire del docente, sono rivolte all'efficacia di tutti quei ruoli d'impegno nella vita accademica (Sorcinelli, & Austin, 2006).

L'espressione Faculty Development (FD), coniata circa quarant'anni fa, definita in origine in prospettiva trasformativa come un indistinto processo utile a rinnovare l'attenzione dei docenti principalmente verso i bisogni degli studenti, i propri e quelli dell'istituzione (Francis, 1975, p. 720), due decenni dopo

circa, si va modificando nella contestualizzazione delle pratiche formali e non formali evidenziando tre aree di azione: accanto allo sviluppo didattico (progettualità *student-centered*), quello personale (auto-riflessione, impegno, crescita), e quello rivolto all'organizzazione (coinvolgimento organizzativo e istituzionale) (Lewis, 1996).

L'integrazione equilibrata e combinata delle tre aree rappresenta la struttura di base per l'implementazione della policy accademica che dovrebbe valorizzare l'interdipendenza dei differenti ruoli che ogni docente incarna, considerando nel programma le relative dimensioni di sviluppo che attualmente possono essere identificate in: abilità didattiche personali (uso di approcci metodologici centrati sugli apprendimenti degli studenti), sviluppo organizzativo, integrazione tra ricerca-didattica-terza missione e partecipazione attiva nelle unità di lavoro e nelle istituzioni per la corresponsabilità nella gestione dei contesti (Fedeli et al., 2020; Lotti & Lampugnani, 2020).

Di fatto si profila un insieme di competenze collegate al *curriculum design*, alla scelta consapevole dei modelli di apprendimento, alle strategie di insegnamento e di valutazione, unitamente alla valorizzazione delle competenze trasversali organizzative, comunicative, relazionali, collaborative e di *leadership* (Steinert et al., 2012).

I nessi operativi che mettono in relazione i programmi di FD e le potenzialità di produrre processi trasformativi rappresentano gli indicatori della fiducia che le istituzioni adottano per conseguire un incremento di qualità (Amundsen & Wilson, 2012), intesa in senso più ampio racchiuso anche nel concetto di *Educational Development* che considera le iniziative legate allo sviluppo di molteplici ambiti e attori del lavoro accademico per la didattica, compresa una nuova e differente concezione del personale tecnico-amministrativo preparato a condividere la sfida del miglioramento continuo dell'offerta formativa (Richardson et al., 2019).

Si entra così nel vivo della “cultura della qualità”, fortemente correlata al costrutto di cultura organizzativa, che già nel 2006 nel Report EUA “Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach” è stata definita l’elemento propulsore per sostenere positivamente i processi di sviluppo in modo permanente ed è caratterizzata da due elementi distinti: da un lato, un elemento culturale/psicologico di valori condivisi, credenze, aspettative e impegno verso la qualità e, dall’altro, un elemento strutturale/gestionale con processi definiti che migliorano la qualità e mirano a coordinare gli sforzi individuali (p. 10).

In questa prospettiva è evidente come la formazione del personale docente non possa rimanere un’azione isolata e volontaria, ma rappresenti una strategia di apprendimento organizzativo da accompagnare, secondo processi di *mainstreaming*, con il coinvolgimento nelle differenti strutture (ad es. Dipartimenti, Centri, Uffici e Servizi).

Ciò è fondamentale per la realizzazione di una efficace cultura della qualità (Sattler & Sonntag, 2018) e come capacità del sistema di mantenere e migliorare le proprie azioni e la propria identità (Perla & Vinci, 2021).

Il termine “qualità” associato a quello di “cultura” stabilisce un legame semantico che travalica il significato degli approcci tradizionali di *Quality Assurance*, dando “una connotazione della qualità come insieme condiviso di valori, norme, artefatti e richiama la responsabilità collettiva di tutti i membri di un’istituzione. Parlare di cultura della qualità implica la necessità di garantire una condivisione dal basso, diffusa e caratterizzante, degli atteggiamenti e dei comportamenti che rendono possibile, di fatto, la stessa assicurazione della qualità” (Del Gobbo, 2021, p. 6).

In questa prospettiva culturale il processo di miglioramento risulta flessibile e continuo, non frammentabile e cristallizzato, ma autopoietico grazie al coinvolgimento della comunità accademica resa nel suo insieme protagonista nell’interpretazione

dell'innovazione per la qualità dell'offerta formativa (Kairiša & Lapiņa, 2019; Trust & Whalen, 2020).

È attraverso azioni coordinate di Faculty Development (Beach et al., 2016), realizzabili in forme organizzate e, ancor meglio, in veri e propri Centri, che la cultura della qualità può essere promossa e divenire il mezzo e il fine per giungere alla condivisione e comprensione del sistema complessivo della didattica, favorendo l'accesso critico, l'interpretazione dei processi e degli artefatti, delle norme, delle procedure e dei dispositivi con cui la comunità accademica realizza pratiche e obiettivi culturali in sinergia con la comunità sociale (Pascucci & Viteritti, 2020).

Amundsen e Wilson (2012) raggruppano i vari tipi di attività per la formazione in ambito didattico: iniziative di educational development incentrate sui metodi, i processi di riflessione, il livello di gestione istituzionale, gli aspetti disciplinari e le azioni di ricerca. Un Centro per il *mainstreaming* di Faculty Development dovrebbe offrire supporto formativo, tecnico e organizzativo per raggiungere obiettivi di qualità, anche in vista di costruzione e revisione critica dei curricula formativi in prospettiva collegiale (Steinert, 2014), competenza quanto mai richiamata nelle università italiane dal sistema AVA introdotto dall'AN-VUR.

Sul piano pratico, secondo l'analisi delle attività che vengono proposte da consolidate esperienze di Centri Faculty Development, risulta che le competenze che maggiormente si richiede di promuovere sono riferite: alla costruzione del syllabus declinando la coerente progettazione del corso; alla scrittura degli obiettivi di un corso; alla costruzione di procedure di valutazione; alla progettazione di rubriche; all'elaborazione di *grading strategies*; alla promozione della motivazione degli studenti; all'acquisizione di strategie per affrontare difficoltà nell'apprendimento; all'acquisizione di tecniche di gestione della classe; allo sviluppo delle competenze di *active learning*; allo sviluppo di *soft skill*; allo

sviluppo della capacità di auto-riflessive; all'uso di risorse digitali; alla costruzione di newsletter; al supporto organizzativo per la disseminazione attraverso seminari e workshop; alla possibilità di disporre di “consulenze individuali” per migliorare la didattica (Lancaster et al., 2014).

È evidente che per raggiungere livelli avanzati non sia possibile procedere in modo episodico e solo su basi volontarie, ma sia necessario un forte impegno delle istituzioni universitarie nell'assumere la responsabilità politica di promuovere, anche con investimenti, come nel caso del progetto Teaching4Learning dell'Università di Padova (Fedeli et al., 2020), una progettualità volta a incentivare l'innovazione didattica, sostenendola nel suo progredire con la valorizzazione di connessi processi di ricerca e revisione critica sull'organizzazione curricolare, sulle metodologie di insegnamento-apprendimento in prospettiva trasversale e disciplinare e garantendo opportunità di formazione e sviluppo professionale di alto livello (Fedeli & Taylor, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Allen, J., Ramaekers, G., & Van Der Velden, R. (2005). Measuring competencies of higher education graduates. In D.J. Weerts, & J. Vidal (eds.), *Enhancing alumni research: European and American perspectives. New directions for institutional research* (pp. 49-59). Jossey-Bass.
- 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/10.1177%2F1548051811435793>
- ANVUR (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università (Quarc)*. <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/>

- Beach, A., Sorcinelli, M.D., Austin, A., & Rivard, J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. Stylus.
- Boyatzis, R.E., Good, D., & Massa, R. (2012). Emotional, social, and cognitive intelligence and personality as predictor of sales leadership performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19 (2), 191-201. <https://doi.org/10.1177%2F1548051811435793>
- Bruschi, B., & Ranieri, M. (2018). Didattica all'università: qualità, efficacia e formazione docenti. *Form@re*, 18 (1), 1-6. <https://doi.org/10.13128/formare-22954>
- CRUI Fondazione (2016). *Report Osservatorio Università -Imprese*. Roma: CRUI. http://www2.cruif.it/cruif/osservatorio_2016/report_2016_web.pdf
- Dipace, A., & Tamborra, V. (2019). *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. FrancoAngeli.
- Di Palma, D., & Belfiore, P. (2020). La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione?. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 1, 281-293. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_23
- De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design*. McGraw-Hill.
- De Rossi, M., & Ferranti, C. (2017). *Integrare le ICT nella didattica Universitaria*. Padova University Press.
- Del Gobbo, G. (2021). Cultura della Qualità e Faculty Development: Sinergie da sviluppare. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 6 (1), 5-24. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2021-0a12063>
- EFFECT (2019). *Promoting a European dimensions to teaching enhancement. A feasibility study from the European forum for enhanced collaboration in teaching (EFFECT) project*. Brussels: EUA.
- EUA (2006). *Report Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach*, <https://eua.eu/resources/publications/656:quality-culture-in-european-universities-a-bottom-up-approach.html>
- European Commission (2008). *Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica*, <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=C-OM:2008:0425:FIN:IT:PDF>
- Fabbri, L., & Romano, A. (2019). Competenze trasversali, innovazione didattica e presidi organizzativi. In *Osservatorio della Fondazione*

- CRUI per il dialogo e la cooperazione tra università e imprese* (Ed.), *OU-I 2018: Osservatorio Università-Imprese* (pp. 75-89). CRUI.
- Fedeli, M. (2019). Migliorare la didattica universitaria. Il cambiamento organizzativo e il ruolo dei Change Agent. *Formazione & Insegnamento*, XVII (1), 267-282. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-01-19_23
- Fedeli, M., Mapelli, D., & Mariconda, C. (2020). *Teaching4Learning@Unipd L'innovazione didattica all'Università di Padova Teorie, Ricerche e Pratiche*. Padova University Press.
- Fedeli, M., Taylor, E. W. (2016). Exploring the Impact of a Teacher Study Group in an Italian University. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 3, 167-177. doi:107236/-fei-XIV-03-16_12
- 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. <https://doi.org/10.1080/00221546.1975.11-778671>
- Gaebel, M., & Zhang, T. (2018). *Trends 2018 Learning and Teaching in the European Higher Education Area*. Brussels: EUA, <https://www.eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html>
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 251-239). Erlbaum.
- Jones, C., Lichtenstein, B. (2000). The “architecture” of careers: how career competencies reveal firm dominant logic in professional services. In M. Peiperl, M. Arthur, R. Goffee, & T. Morris (Eds.), *Career frontiers: new conceptions of working lives* (pp. 153-176). Oxford University Press.
- Kairiša, I., & Lapina, I. (2019). Analysis of factors influencing quality culture and their impact on organizational development. In *Society. Integration. Educatin. Proceedings International Scientific Conference*, 6, 235-247.
- Hubbal, H.T., & Burt, H. (2006). The scholarship of teaching and learning: Theory-practice integration in a Faculty Certificate Program. *Innovative Higher Education*, 30(5), 327-344. doi: 10.1007/s10755-005-9000-6
- Lampugnani, P.A. (2020). Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In A. Lotti, & P.A. Lampugnani

- (Eds.), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 27-41). Genova University Press.
- Lancaster, J.W., Stein, S.M., MacLean L., Van Amburgh, J., & Persky, A.M. (2014). Faculty development program models to advance teaching and learning within health science programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78 (5), 1-7. <https://doi.org/10.5688/ajpe78599>
- Little, D. (2014). Reflections on the state of the scholarship of educational development. *To Improve the Academy*. 33 (1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.3998/tia.17063888.0033.104>
- Lotti, A., & Lampugnani, P.A. (Eds.) (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- Lewis, K. G. (1996). A brief history and overview of faculty development in the United States. *International Journal for Academic Development*, 1(2), 26-33. <https://doi.org/10.1080/1360144960010204>
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. SEI.
- McKee, C. W., Johnson, M., Ritchie, W. F., & Tew, W. M. (2013). Professional Development of the Faculty: Past and Present. *New Directions for Teaching and Learning*, 133, 15-20.
- Pascucci T., & Viteritti A. (2020). Innovare la didattica all'Università. L'esperienza del progetto QuID Sapienza. In A. Lotti, & P.A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 281-293). Genova University Press.
- Perla, L. (2012). Teorie e modelli. In P.C. Rivoltella, & P.G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico* (pp. 43-58). La Scuola.
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). Faculty Development e Digital Scholarship: questioni di ricerca nell'istruzione superiore. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching. Research and Practices*, Special Issue, 5-9.
- Reigeluth, C.M. (Ed.). (2013). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. New York: Routledge.
- Richardson, J.C., Ashby, I., Alshammari, A.N., Cheng, Z., Johnson, B.S., Krause, T.S., & Wang, H. (2019). Faculty and instructional

- designers on building successful collaborative relationships. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 855-880. ISSN-1042-1629
- Sattler, C., & Sonntag, K. (2018). Quality Cultures in Higher Education Institutions - Development of the Quality Culture Inventory. In P. Meusburger, M. Heffernan, & L. Suarsana (Eds.), *Geographies of the University. Knowledge and Space* (vol. 12, pp. 313-327). Springer.
- Salomoni, P., & Sancassani, S. (2018). Ecosistemi digitali come driver di innovazione didattica. Atti del Convegno *I Magnifici incontri. Piano Nazionale Università Digitale* (p. 2). CRUI.
- Sorcinelli, M. D., & Austin, A. E. (2006). Developing faculty for new roles and changing expectations. *Effective Practices for Academic Leaders*, 1(11), 1-16. ISSN 1554-0464
- Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32(5), 425-428.
- Steinert, Y. (2014). Faculty Development: Core Concepts and Principles. In Y. Steinert (Ed.), *Faculty Development in the Health Professions A Focus on Research and Practice* (pp. 3-25). Springer. <https://doi.org/10.3109/01421591003677897>
- Torlone, F., & Del Gobbo, G. (2014). Employability e transizione al lavoro: metodi e strumenti di ricerca qualitativa per la definizione di dispositivi di supporto al placement. *Educational Reflective Practices*, 2, 169-190. doi: 10.3280/ERP2014-002011
- Trentin, G., & Bocconi, S. (2014). The Effectiveness of Hybrid Solutions in Higher Education: A Call for Hybrid-Teaching Instructional Design. *Educational Technology*, 54 (5), 12-21.
- Trust, T., & Whalen, T. (2020). Factors affecting quality culture. *Quality Management Journal*, 11(4), 43-55. <https://www.learn-techlib.org/primary/p/215995/>