

Plasmare il futuro della leadership universitaria: uno studio esplorativo internazionale per lo sviluppo di programmi di Faculty Development

Shaping the future of academic leadership: an international exploratory study for faculty development programmes

Cristiana Cardinali

Adjunct Professor, Department of Human Sciences, Libera Università Maria Ss Assunta, c.cardinali1@lumsa.it

Maria Cinque

Full Professor of Teaching and Special Education, Department of Human Sciences, Libera Università Maria Ss Assunta, m.cinque1@lumsa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cardinali, C. & Cinque, M. (2025). Shaping the future of academic leadership: an international exploratory study for faculty development programmes. *Pedagogia oggi*, 23(1), 107-117. <https://doi.org/10.7346/PO-012025-13>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012025-13>

ABSTRACT

Academic leadership is a strategic factor in driving innovation in universities in response to global challenges and organisational transformations. This exploratory study, conducted through a questionnaire addressed to sixteen academic leaders active in different contexts, in the five continents, explores the skills, practices and training needs related to university leadership. The thematic analysis highlighted the importance of strategic, relational and transformational competencies, as well as the prevalence of a distributed view of the role. The results offer useful indications for the design of faculty development programmes capable of enhancing the potential of academic leaders by promoting flexible, situated and co-constructed approaches.

La leadership accademica rappresenta un fattore strategico per guidare l'innovazione nelle Università, in risposta a sfide globali e trasformazioni organizzative. Questo studio esplorativo, condotto attraverso un questionario rivolto a sedici leader accademici attivi in contesti diversi, nei cinque continenti, esplora le competenze, le pratiche e i bisogni formativi legati alla leadership universitaria. L'analisi tematica ha evidenziato l'importanza delle competenze strategiche, relazionali e trasformatrice, nonché la diffusione di una visione distribuita del ruolo. I risultati offrono indicazioni utili per la progettazione di programmi di Faculty Development capaci di valorizzare il potenziale dei leader accademici, promuovendo approcci flessibili, situati e co-costruiti.

Keywords: academic leadership, faculty development, academic leader competencies, higher education, governance

Parole chiave: leadership accademica, Faculty Development, competenze dei leader accademici, università, governance

Received: April 10, 2025

Accepted: June 6, 2025

Published: June 30, 2025

Credit author statement

Il presente contributo è il risultato di un lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, è possibile individuare alcune attribuzioni prevalenti come segue: Cristiana Cardinali ha curato integralmente la stesura del paragrafo 1, del paragrafo 3, nonché della sezione "Raccolta e analisi dati" all'interno del paragrafo 2. Il paragrafo "Obiettivi e metodologia", anch'esso all'interno del paragrafo 2, è stato redatto congiuntamente da entrambe le autrici. Maria Cinque è responsabile della stesura del paragrafo 4.

Corresponding Author:

Cristiana Cardinali, c.cardinali1@lumsa.it

1. La leadership nei contesti universitari contemporanei

Le università operano oggi in un contesto segnato da globalizzazione, digitalizzazione, mobilità e nuove missioni istituzionali (Serbati et al., 2022; Del Gobbo, 2023; Perla, 2023), che impongono sfide complesse e richiedono modelli organizzativi innovativi e leadership strategica (Dopson et al., 2019; Butler, 2020; Cheng et al., 2024). La figura del leader accademico si evolve da ruolo burocratico a funzione relazionale, distribuita e trasformativa (Bolden et al., 2012; Grajfoner et al., 2024), chiamata a guidare cambiamenti culturali e organizzativi. Tuttavia, persiste una carenza di chiarezza teorica e di studi empirici comparativi sulla leadership accademica (Scott et al., 2008; Dinh et al., 2020; Zhang et al., 2022).

Già a metà del secolo scorso, Stogdill (1950) definiva la leadership come un processo di influenza esercitato da un gruppo organizzato per il raggiungimento di obiettivi collettivi. Astin e Astin (2000) ne hanno ampliato la portata, descrivendola come leva per la trasformazione istituzionale, basata su valori condivisi, visione strategica e partecipazione diffusa. Successivamente, Bryman (2007) e Bolden et al. (2012) hanno sottolineato la natura contestuale, relazionale e distribuita della leadership nelle istituzioni di istruzione superiore, anticipando una visione non gerarchica del ruolo.

1.1 *Framework*

I modelli teorici più ricorrenti includono la leadership trasformativa, associata a motivazione, innovazione e miglioramento delle performance (Howell et al., 2022), e la leadership distribuita, che valorizza la cooperazione tra attori a diversi livelli e favorisce il senso di appartenenza organizzativa (Spillane, 2012; Kezar & Holcombe, 2017; Robiah et al., 2024). Parallelamente, teorie come la Leader-Member Exchange (LMX) e la Social Exchange Theory (SET) hanno permesso di analizzare la qualità delle relazioni tra leader e docenti, evidenziando l'importanza del riconoscimento, della fiducia e dell'empowerment per migliorare il benessere lavorativo e l'engagement accademico (Horoub & Zargar, 2022).

Le evidenze più recenti, confermate da una revisione bibliometrica di Maheshwari et al. (2024), mostrano un allargamento delle prospettive teoriche verso approcci integrati e dinamici. Le competenze ritenute essenziali includono la credibilità scientifica, la visione strategica, la capacità di gestione dei conflitti, il mentoring, la comunicazione efficace e la resilienza (Bryman, 2007; Marion, 2007; Sadeghi & Pihie, 2012). In particolare, la leadership intermedia (middle-level leadership) si rivela cruciale per l'implementazione delle strategie istituzionali, pur essendo spesso priva di un adeguato riconoscimento formale (De Boer & Goedegebuure, 2009; Butler, 2020; Dinh et al., 2020; Landa et al., 2021).

1.2 *Faculty development per la leadership accademica*

Il concetto di faculty development si è evoluto da interventi centrati sull'insegnamento a strategie di sviluppo professionale più ampie e trasformative (Steinert, 2010; Felisatti & Serbati, 2015; Vinci e Perla, 2021), fino ad includere la formazione alla leadership accademica, vista come leva strategica per l'innovazione e il cambiamento istituzionale (Webster-Wright, 2009; Dopson et al., 2019; Perla, 2023). A livello internazionale e nazionale – anche grazie a iniziative come Prodid, M2P, TLC e il PNRR – cresce il riconoscimento del docente come professionista riflessivo e agente di cambiamento (Felisatti, 2023).

Le tipologie di intervento spaziano da workshop a mentoring, comunità di pratica e learning circles, con enfasi su apprendimento riflessivo e approcci peer-based (Steinert et al., 2012; Serbati et al., 2024). Per essere efficaci, tali percorsi devono essere personalizzati, continui, contestuali e valutati per impatto (Swanwick & McKimm, 2014; Dopson et al., 2019). Il faculty development si configura così come una leva di cambiamento sistemico.

La letteratura recente invita a superare modelli standardizzati a favore di programmi co-costruiti, mirati e basati su evidenze, lamentando però la scarsità di studi longitudinali e comparativi, specie nei contesti non anglofoni (Maheshwari et al., 2024). Formare leader accademici oggi richiede investimenti strategici in visioni condivise, competenze contestuali e culture organizzative orientate alla sostenibilità.

I programmi di formazione più efficaci sono oggi quelli basati su modelli di apprendimento professionale autentico, *embedded learning* e costruzione di comunità di pratica, capaci di favorire il consolidamento di competenze manageriali, strategiche e comunicative nei contesti universitari (Steinert et al., 2012; Del Gobbo, 2023; Lotti et al., 2023).

1.3 Criticità

La letteratura evidenzia la persistente ambiguità dei ruoli, l'ibridazione tra responsabilità accademiche e manageriali, e la resistenza a modelli di governance condivisa (Spendlove, 2007; Scott et al., 2008; Grajfoner et al., 2024). Un ulteriore nodo riguarda le disparità di genere: sebbene la presenza femminile sia in crescita, permangono ostacoli strutturali e culturali all'accesso ai ruoli di leadership (Gandhi & Sen, 2020; Dagen et al., 2022). Infine, la carenza di studi empirici con prospettiva comparativa e internazionale limita la comprensione delle pratiche di leadership nei diversi contesti, rafforzando la necessità di ricerche transnazionali e interdisciplinari (McSharry, 2022; Maheshwari et al., 2024).

2. La ricerca

2.1 Obiettivi e metodologia

Alla luce delle questioni emergenti dall'analisi della letteratura, il presente contributo si propone di esplorare le competenze e le pratiche di leadership efficaci per la gestione e lo sviluppo della Faculty. Lo studio è condotto con un approccio metodologico misto (*mixed method*) basato su interviste a sedici leader accademici attivi in università dei cinque continenti (Europa, America, Asia, Africa e Oceania). L'obiettivo è offrire elementi empirici preliminari, utili per la progettazione di programmi di Faculty Development orientati alla formazione di leader universitari, capaci di sostenere l'innovazione educativa e organizzativa in una prospettiva internazionale, distribuita e contestualizzata.

La scelta metodologica mista, che combina dati quantitativi (risposte chiuse su scala Likert) con dati qualitativi (domande aperte), risponde all'esigenza di raccogliere dati contestualizzati e ricchi di significato, valorizzando il punto di vista dei partecipanti in relazione al proprio ruolo istituzionale e alle esperienze maturate.

I quesiti di ricerca che hanno guidato l'indagine sono i seguenti:

- Q1. Come viene concettualizzata la leadership accademica dai leader universitari nei rispettivi contesti istituzionali e culturali?
- Q2. Quali competenze, stili e approcci sono considerati rilevanti per l'esercizio efficace della leadership accademica, in particolare nella gestione del cambiamento?
- Q3. Quali sfide e barriere emergono nell'esperienza dei leader accademici e quali strategie risultano più utilizzate per affrontarle?
- Q4. Quali sono i bisogni formativi percepiti dai leader accademici e le preferenze in termini di approcci e strumenti di Faculty Development?

2.2 Campionamento

Il campione è stato definito attraverso campionamento intenzionale (*purposive sampling*), con l'obiettivo di includere figure in posizione apicale o intermedia con responsabilità di leadership accademica. I criteri di selezione hanno privilegiato l'eterogeneità sia geografica che istituzionale, coinvolgendo atenei appartenenti a diversi sistemi universitari e assicurando una varietà di ruoli.

In particolare, la scelta dei Paesi ha seguito la volontà di rappresentare almeno una nazione per ciascuna delle principali aree geografiche: Europa (Germania, Francia, Irlanda, Paesi Bassi, Polonia, Regno Unito,

Spagna), America (Argentina, Brasile, Canada, Stati Uniti), Africa (Kenya, Somalia) e Asia (Filippine, Turchia).

Il campione, composto da sedici leader accademici, riflette una significativa diversità per età, ruolo, background formativo e contesto istituzionale, pur senza pretese di rappresentatività statistica.

In termini di fascia d'età, il 43,8% dei partecipanti ha tra i 45 e i 54 anni, il 25% tra i 55 e i 64, mentre il restante è distribuito tra le fasce 35–44 anni (18,8%), <35 anni (6,2%) e >65 anni (6,2%). Il campione è composto da 9 uomini (56,2%) e 7 donne (43,8%).

Con riferimento al ruolo accademico ricoperto, si evidenzia la presenza di Direttori di Facoltà o Scuola ($n=4$), Responsabili di Dipartimento ($n=4$), Prorettori o Presidi ($n=3$), Direttori di Istituto, Coordinatori di corso e di programma, Delegati per la didattica e Coordinatori regionali per l'innovazione educativa ($n=1$ ciascuno). La metà del campione (50%) possiede un'esperienza in ruoli di leadership accademica superiore a dieci anni, il 31,2% tra sei e dieci anni, mentre il restante 18,8% ha tra tre e cinque anni di esperienza.

Per quanto riguarda la formazione specifica ricevuta in ambito di leadership accademica, il 37,5% ha dichiarato di aver partecipato a percorsi formali (es. corsi universitari, certificazioni), il 31,2% a esperienze informali (es. mentoring, workshop), mentre un ulteriore 31,2% non ha ricevuto alcuna formazione specifica. Questo dato conferma la disomogeneità dell'accesso a percorsi strutturati di Faculty Development e rafforza la rilevanza dell'indagine. La seguente Tabella 1 mostra la distribuzione del campione per variabili sociodemografiche e professionali.

Caratteristiche	Tipo di risposte	N. (Tot. 16)	% (Tot. 100%)
Genere	F	7	43,8%
	M	9	56,2%
Età	<35	1	6,2%
	35–44	3	18,8%
	45–54	7	43,8%
	55–64	4	25,0%
	>65	1	6,2%
Paese di appartenenza istituzionale	Argentina	1	6,25%
	Australia	1	6,25%
	Brasile	1	6,25%
	Canada	1	6,25%
	Filippine	1	6,25%
	Francia	1	6,25%
	Germania	1	6,25%
	Irlanda	1	6,25%
	Kenya	1	6,25%
	Paesi Bassi	1	6,25%
	Polonia	1	6,25%
	Regno Unito	1	6,25%
	Somalia	1	6,25%
	Spagna	1	6,25%
	Stati Uniti	1	6,25%
	Turchia	1	6,25%
Ruolo accademico attuale	Direttore di Facoltà o Scuola	4	25%
	Responsabile di Dipartimento	4	25%
	Prorettore o Preside	3	18,8%
	Direttore di Istituto	1	6,24%
	Coordinatore regionale Responsabile di programma	1	6,24%
	Coordinatore di corso	1	6,24%
	Delegato per la didattica	1	6,24%
Anni di esperienza in ruoli di leadership accademica	3–5 anni	3	18,8%
	6–10 anni	5	31,2%
	>10 anni	8	50,0%
Formazione specifica ricevuta in leadership accademica	Sì, formale	6	37,5%
	Sì, informale	5	31,2%
	No	5	31,2%

Tab. 1: Distribuzione del campione per variabili sociodemografiche e professionali

2.3 Raccolta e analisi dati

La raccolta dati è avvenuta tramite un questionario online, distribuito via Google Forms. Lo strumento, articolato in sei sezioni tematiche (cfr. Tabella 2), include domande a risposta chiusa e domande aperte, per raccogliere rispettivamente dati quantitativi e qualitativi, integrando dimensione descrittiva e interpretativa.

Sez.	Item	Contenuto	Tipologia di domande
1	1-6	Dati anagrafici e contesto professionale, per la caratterizzazione del campione	Domande chiuse (anagrafica, multipla)
2	7-11	Percezione della leadership accademica	Domande chiuse (Likert); aperte
3	12-17	Competenze e stili di leadership	Domande chiuse (multipla, Likert); aperte
4	18-22	Sfide e barriere, con richieste di descrizione delle principali criticità esperite e delle strategie adottate	Domande aperte
5	23-30	Bisogni formativi e sviluppo professionale, per rilevare esperienze formative pregresse, formati preferiti e aree di sviluppo ritenute prioritarie	Domande chiuse (multipla, Likert); aperte
6	31	Considerazioni finali, per raccogliere riflessioni libere e raccomandazioni	Domanda aperta

Tabella 2: Sezioni tematiche del questionario

I dati qualitativi sono stati analizzati tramite *thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006), con approccio induttivo e codifica manuale. L'analisi ha seguito quattro fasi: familiarizzazione, generazione dei codici iniziali, individuazione e definizione dei temi, revisione delle categorie. Due ricercatori hanno lavorato in modo indipendente, confrontando successivamente i risultati per garantire affidabilità intersoggettiva e coerenza interpretativa; eventuali divergenze sono state risolte per consenso. I dati a risposta chiusa, inclusi quelli su scala Likert, sono stati trattati in chiave descrittiva, integrando frequenze e distribuzioni. L'integrazione tra dati qualitativi e quantitativi ha permesso una lettura ricca e sfumata delle percezioni dei partecipanti.

3. Risultati

Q1. *Come viene concettualizzata la leadership accademica dai leader universitari nei rispettivi contesti istituzionali e culturali?*

Le risposte fornite dai partecipanti alla sezione 2 del questionario mettono in luce una visione della leadership accademica fortemente articolata, nella quale si intrecciano elementi strategici, relazionali e valoriali. L'analisi tematica ha permesso di individuare tre categorie principali emerse dalle narrazioni, come riporta la Tabella 3:

1. Leadership come funzione strategica per il cambiamento

Un ampio numero di risposte ($n=11$) definisce la leadership accademica come una leva per l'innovazione istituzionale, la costruzione di visione condivisa e il governo del cambiamento. I leader si percepiscono come promotori di sviluppo e trasformazione sistemica.

2. Leadership come processo relazionale e distribuito

La seconda categoria ($n=9$) enfatizza una concezione collaborativa e non gerarchica della leadership. I partecipanti si riconoscono nel ruolo di facilitatori di processi collettivi, piuttosto che decisori solitari.

3. Leadership come impegno etico e culturale

Un terzo gruppo ($n=7$) sottolinea la dimensione etica e sociale della leadership. Per questi partecipanti, guidare un'istituzione accademica implica un forte senso di responsabilità verso l'ambiente organizzativo e la società.

Temî principali	Categorie emerse	Frequenza (n)	Esempi di codici/citazioni
Funzione strategica e trasformativa	Visione strategica e promozione del cambiamento	11	“Creating a strategic vision”; “Shaping the future of the university”
	Innovazione nella didattica e nella governance	9	“Lead innovation in teaching, research, and engagement”
Processo relazionale e distribuito	Costruzione di fiducia e collaborazione	9	“Listening and creating trust”; “Facilitator of dialogue”
	Distribuzione delle responsabilità	6	“Distribute responsibilities fairly”; “Enable collaboration”
Impegno etico e culturale	Inclusività e valori etici	7	“Ethically accountable”; “Inclusive and equitable environment”
	Sensibilità culturale e responsabilità sociale	5	“Grounded in cultural sensitivity”; “Social responsibility”

Tabella 3: Concettualizzazione della leadership accademica da parte dei partecipanti (Q1)

Q2. Quali competenze, stili e approcci sono considerati rilevanti per l'esercizio efficace della leadership accademica, in particolare nella gestione del cambiamento?

Le risposte relative alla sezione 3 del questionario hanno evidenziato una gamma articolata di competenze ritenute centrali per la leadership accademica contemporanea. Dall'analisi tematica sono emersi tre ambiti principali, come illustrato nella Tabella 4:

1. Competenze manageriali

Le competenze gestionali sono state fortemente valorizzate dai partecipanti ($n=10$), in particolare in riferimento alla gestione delle risorse, alla pianificazione strategica e al problem solving organizzativo. Tali capacità vengono descritte come fondamentali per navigare la complessità delle istituzioni universitarie.

2. Competenze comunicative e relazionali

Questa area è risultata la più frequentemente menzionata ($n=11$). I leader intervistati evidenziano l'importanza della comunicazione efficace, dell'ascolto attivo, e della gestione dei conflitti. La dimensione interpersonale è descritta come imprescindibile per costruire fiducia, motivare i colleghi e sostenere processi decisionali inclusivi.

3. Competenze trasformative

Infine, un gruppo significativo di risposte ($n=10$) ha richiamato l'importanza della capacità di guidare il cambiamento e dell'adozione di uno stile di leadership adattivo, visionario e orientato all'innovazione. In un contesto percepito come volatile e complesso, la leadership trasformativa è considerata un prerequisito essenziale.

Temî principali	Categorie emerse	Frequenza (n)	Esempi di codici/citazioni
Competenze manageriali	Gestione delle risorse e pianificazione strategica	10	“Resource management is a core responsibility”
	Capacità organizzativa e problem solving	9	“You must solve problems quickly and coordinate complex processes”
Competenze comunicative e relazionali	Comunicazione efficace e ascolto attivo	11	“Listening is just as important as speaking”
	Gestione dei conflitti e negoziazione	8	“Conflict resolution is essential to academic leadership”
Competenze trasformative	Visione innovativa e leadership adattiva	9	“We need adaptive leaders with a clear vision”
	Capacità di guidare il cambiamento	10	“Leading change is a daily task in academia”

Tabella 4: Competenze e stili di leadership accademica emersi dai dati (Q2)

Q3. Quali sfide e barriere emergono nell'esperienza dei leader accademici e quali strategie risultano più utilizzate per affrontarle?

La sezione 4 del questionario ha permesso di evidenziare le principali criticità percepite dai partecipanti nell'esercizio del ruolo di leadership. L'analisi tematica ha fatto emergere tre aree problematiche principali, come illustrato nella Tabella 5:

1. Sfide strutturali

Molti partecipanti ($n=10$) hanno segnalato la burocrazia interna e la rigidità dei processi decisionali come ostacoli significativi alla capacità di guidare l'innovazione. Il sovraccarico amministrativo ($n=8$) viene percepito come un limite alla possibilità di dedicarsi alla leadership in modo proattivo.

2. Sfide relazionali e culturali

Una seconda area critica ($n=9$) riguarda la resistenza al cambiamento da parte di colleghi e strutture, spesso accompagnata da dinamiche conflittuali ($n=7$) che minano la coesione dei team e la tenuta dei processi.

3. Sfide legate al ruolo

Infine, diversi partecipanti ($n=6$) denunciano una condizione di isolamento decisionale, che li porta a prendere decisioni in solitudine e sotto pressione. A ciò si aggiunge una diffusa percezione di scarsa valorizzazione del ruolo ($n=7$), in termini sia di riconoscimento istituzionale che di supporto organizzativo.

Le criticità emerse delineano un quadro di fragilità strutturale del ruolo di leadership accademica, caratterizzato da carichi amministrativi elevati, dinamiche relazionali complesse e limitato riconoscimento istituzionale. Tali elementi configurano un fabbisogno trasversale di formazione mirata, orientata allo sviluppo di competenze strategiche, relazionali e trasformative.

Temi principali	Categorie emerse	Frequenza (n)	Esempi di codici/citazioni
Sfide strutturali	Burocrazia e rigidità organizzative	10	"Too many layers of approval slow down everything"
	Sovraccarico di compiti amministrativi	8	"You barely have time to lead when you are overwhelmed with paperwork"
Sfide relazionali e culturali	Resistenze al cambiamento	9	"Many colleagues are skeptical or simply resistant to change"
	Gestione dei conflitti interni	7	"Academic politics and internal frictions are a daily struggle"
Sfide legate al ruolo	Isolamento decisionale e responsabilità solitarie	6	"It often feels like you're making decisions alone, under pressure"
	Mancanza di riconoscimento e supporto	7	"Leadership roles are poorly recognized or rewarded"

Tabella 5: *Sfide e barriere percepite nell'esercizio della leadership accademica (Q3)*

Q4. Quali sono i bisogni formativi percepiti dai leader accademici e le preferenze in termini di approcci e strumenti di Faculty Development?

Le risposte alla sezione 5 del questionario evidenziano una forte convergenza sulla necessità di disporre di percorsi strutturati di formazione alla leadership accademica. Dall'analisi qualitativa emergono due assi principali: i contenuti ritenuti prioritari e i formati preferiti per lo sviluppo professionale, riassunti nella Tabella 6.

Il contenuto più frequentemente citato ($n=10$) riguarda l'acquisizione di competenze strategiche e gestionali, con enfasi su visione istituzionale, pianificazione e governance. Seguono la gestione del cambiamento e l'innovazione educativa ($n=9$), considerate essenziali nei contesti accademici contemporanei. Numerosi partecipanti ($n=8$) sottolineano inoltre l'importanza di rafforzare le soft skills e l'intelligenza emotiva, riconosciute come leve centrali per la leadership relazionale.

Dal punto di vista metodologico, emerge una chiara preferenza per percorsi basati su pratiche riflessive e peer learning. In particolare, mentoring tra pari ($n=9$) e laboratori esperienziali ($n=7$) sono considerati

più efficaci rispetto a corsi frontali. Diversi partecipanti (n=6) segnalano la necessità di percorsi modulari e flessibili, adattabili ai carichi di lavoro accademico.

I risultati confermano quindi l'interesse verso modelli di Faculty Development centrati sull'apprendimento situato, in grado di sostenere lo sviluppo di competenze complesse attraverso approcci contestualizzati e collaborativi.

Temi principali	Categorie emerse	Frequenza (n)	Esempi di codici/citazioni
Contenuti formativi	Competenze strategiche e gestionali	10	"We need training in strategic thinking and institutional planning"
	Gestione del cambiamento e innovazione	9	"Change management should be a core focus of leadership training"
	Soft skills e intelligenza emotiva	8	"Emotional intelligence is essential in academic leadership"
Formati preferiti	Mentoring e peer-learning	9	"Learning from other leaders in practice is the most valuable"
	Laboratori esperienziali e simulazioni	7	"Workshops and simulations help translate theory into practice"
	Percorsi flessibili e modulabili	6	"Flexibility is key – short and focused modules are ideal"

Tabella 6: Bisogni formativi e preferenze in termini di Faculty Development (Q4)

4. Discussione e conclusioni

4.1 Leadership accademica come processo trasformativo e distribuito

Lo studio conferma una concezione della leadership accademica orientata al cambiamento, basata su visione strategica, adattività e costruzione di significati condivisi (Dinh et al., 2020; Grajfoner et al., 2022). I partecipanti si riconoscono nel ruolo di promotori dell'innovazione istituzionale, in linea sia con il modello trasformativo (Sadeghi, Pihie, 2012; Howell et al., 2022), sia con l'approccio distribuito, inteso come pratica relazionale e collettiva (Marion, 2007; Spillane, 2012; Kezar, Holcombe, 2017). Questa visione, particolarmente rilevante in contesti eterogenei, evidenzia l'adozione di risposte adattive a sfide complesse, più che l'applicazione di modelli normativi (McSharry, 2022; Maheshwari et al., 2024).

4.2 La centralità delle competenze relazionali, comunicative e strategiche

L'analisi conferma il ruolo centrale delle competenze relazionali nella leadership accademica: ascolto attivo, negoziazione e gestione dei conflitti sono ritenuti fondamentali per la coesione e i processi decisionali (Bryman, 2007; Horoub, Zargar, 2022; Robiah et al., 2024). Emergono con forza anche le competenze strategiche e manageriali – pianificazione, gestione delle risorse, coordinamento – (Butler, 2020). I risultati suggeriscono il superamento della dicotomia tra guida accademica e capacità gestionali, delineando profili ibridi che integrano autorevolezza scientifica e competenze organizzative, secondo il modello dell'"intellettuale organizzativo" (Perla, 2023; Serbati et al., 2024).

4.3 Le sfide sistemiche e la vulnerabilità del ruolo

I dati confermano una fragilità strutturale del ruolo di leader accademico, aggravata da burocrazia, sovraccarico amministrativo, conflitti e scarso riconoscimento (Spendlove, 2007; Zhang et al., 2022).

L'isolamento decisionale riflette la "doppia pressione" della middle leadership, spesso priva di legitti-

mazione istituzionale (De Boer, Goedegebuure, 2009; Landa et al., 2021), in un sistema che fatica a riconoscere il valore del ruolo (Scott et al., 2008; Maheshwari et al., 2024).

4.4 Faculty Development: bisogni formativi, approcci e modelli emergenti

Emergono bisogni diffusi di formazione alla leadership accademica, spesso non affrontati in modo sistematico. I contenuti più richiesti riguardano strategia, cambiamento, soft skills e leadership relazionale. Questo orientamento rafforza l'urgenza di superare approcci standardizzati in favore di modelli co-costruiti e professionalizzanti (Steinert et al., 2012; Serbati et al., 2024), come mentoring, laboratori e comunità di pratica (Webster-Wright, 2009; Swanwick, McKimm, 2014). I partecipanti preferiscono percorsi flessibili e modulari, in linea con l'embedded development (Steinert, 2010; Dopson et al., 2016). Bruschi (2022) sottolinea la necessità di un ecosistema formativo europeo strutturato. La discrepanza tra aspettative e supporti conferma il valore strategico della formazione.

4.5 Punti di forza e limiti della ricerca

Il contributo principale di questo studio risiede nella sua capacità di ricostruire in chiave comparativa e bottom-up i vissuti e le istanze dei leader accademici, offrendo una base empirica per la progettazione di programmi di Faculty Development ancorati ai bisogni reali e articolati degli attori istituzionali. Le evidenze raccolte indicano che i percorsi formativi più efficaci sono quelli capaci di integrare approcci riflessivi, esperienziali e *peer-based*, favorendo la costruzione di comunità di pratica interistituzionali e lo sviluppo di competenze trasformative.

Tra i limiti dello studio si segnala la numerosità contenuta del campione, la distribuzione geografica non omogenea e l'utilizzo esclusivo di uno strumento di raccolta dati online. Questi aspetti suggeriscono la necessità di ampliare le indagini con approcci longitudinali, partecipativi e multicentrici, in grado di cogliere le traiettorie evolutive della leadership accademica in relazione ai mutamenti organizzativi e culturali delle università. Allo stesso modo, studi futuri potrebbero integrare questa analisi preliminare con approcci quantitativi più ampi, al fine di confermare la generalizzabilità dei risultati e rafforzare le evidenze empiriche.

In un contesto globale segnato da transizioni rapide e sfide complesse, promuovere lo sviluppo della leadership accademica non è solo una priorità formativa, ma una strategia istituzionale fondamentale per sostenere l'innovazione, l'inclusione e la sostenibilità nel sistema universitario contemporaneo.

Riferimenti bibliografici

- Astin A. W., Astin H. S. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.
- Bolden R., Petrov G., Gosling J. (2012). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational management administration & leadership*, 40(2): 257-277.
- Bryman A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in higher education*, 32(6): 693-710.
- Butler J. (2020). Learning to lead: A discussion of development programs for academic leadership capability in Australian universities. *Journal of higher education policy and management*, 42(4): 424-437.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2): 77-101.
- Bruschi B. (2022). Didattica innovativa nelle Università europee: nuovi bisogni formativi dei docenti. In *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 336-347). Milano: Franco Angeli.
- Cheng Z., Caliskan A., Zhu C. (2024). Academics' motivation for joining an educational leadership training programme and their perceived effectiveness: Insights from an EU China cooperative project. *European journal of education*, 59(1), e12576.
- Dagen A., DeFrank Cole L., Glance C., Lockman J. (2022). You cannot be what you cannot see: Supporting

- women's leadership development in higher education. *Consulting psychology journal: practice and research*, 74(2): 194-206.
- De Boer H., Goedegebuure L. (2009). The changing nature of the academic deanship. *Leadership*, 5(3): 347-364.
- Del Gobbo G. (2023). Ambiti di innovazione didattica e traiettorie di faculty development per una cultura della qualità. In L. Perla, M. Michellini (Eds.), *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria* (pp. 150-155). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dinh N., Caliskan A., Zhu C. (2020). Academic leadership: Perceptions of academic leaders and staff in diverse contexts. *Educational management administration & leadership*, 49(6): 996-1016.
- Dopson S., Ferlie E., McGivern G., Fischer M. D., Mitra M., Ledger J., Behrens S. (2019). Leadership development in higher education: A literature review and implications for programme redesign. *Higher education quarterly*, 73(2): 218-234.
- Felisatti E., Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 14: 323-340.
- Felisatti E. (2023). Innovare la didattica: con quale docente? Il ruolo dei Teaching Learning Center. In L. Perla, M. Michellini (Eds.), *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria* (pp. 90-96). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gandhi M., Sen K. (2020). Missing women in Indian university leadership: Barriers and facilitators. *Educational management administration & leadership*, 49(2): 352-369.
- Grajfoner D., Rojon C., Eshraghian F. (2024). Academic leaders: In-role perceptions and developmental approaches. *Educational management administration & leadership*, 52(5): 1178-1205.
- Horoub I., Zargar P. (2022). Empowering leadership and job satisfaction of academic staff in Palestinian universities: Implications of leader-member exchange and trust in leader. *Frontiers in psychology*, 13, 1065545.
- Howell J., Bullington K., Gregory D., Williams M., Nuckols W. (2022). Transformational leadership in higher education programs. *Journal of higher education policy and leadership studies*, 3(1): 51-66.
- Kezar A. J., Holcombe E. M. (2017). *Shared leadership in higher education*. Washington, DC: American Council on Education.
- Landa E., Zhu C., Sesabo J. (2021). Managerial-leadership competencies for enhancing the integration of innovative teaching-learning technologies. *International Association for Development of the Information Society*, 81-90.
- Lotti A., Crea G., Garbarino S., Picasso F., Scellato E. (2021). *Faculty development e innovazione didattica universitaria*. Genova: Genova University Press.
- Lotti A., Dipace A., Loiodice I., Angelis D. (2023). Innovare la didattica universitaria tramite lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari: il Progetto TILD dell'Università di Foggia. In *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria* (pp. 161-166). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Maheshwari G., Ramsawak R., Buerthey S. (2024). Educational leadership: A fifteen-year bibliometric review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(5): 1-31.
- Marion R. (2007). *Leadership in education: Organizational theory for the practitioner*. Illinois: Waveland press.
- McSharry T. (2022). A Systematic literature review on change and leadership in higher education. In *European Conference on Management Leadership and Governance (ECMLG)*.
- Perla L. (2023). TLC e leadership: per una modellistica di Faculty Development italiana a partire dalle Linee Guida ANVUR sul riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria. In L. Perla, M. Michellini (Eds.), *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria* (pp. 76-89). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vinci V., Perla L. (2021). Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*, 6, special issue, 2021, 11-30.
- Robiah R., Telaumbanua E., Marzuki M., Zulkipli Z., Dwiputra F. K. (2024). The role of collaborative leadership in improving the quality of higher education. *International journal of teaching and learning*, 2(2): 538-548.
- Sadeghi A., Pihie Z. A. L. (2012). Transformational leadership and its predictive effects on leadership effectiveness. *International journal of business and social science*, 3(7): 186-197.
- Scott G., Coates H., Anderson M. (2008). *Learning leaders in times of change: Academic leadership capabilities for Australian higher education*. University of Western Sydney and Australian Council for Educational Research.
- Serbati A., Felisatti E. (2022). Didattica universitaria e preparazione professionale dei docenti: prospettive e approcci metodologici e valutativi delle azioni di faculty development. *Psychology & education*, 7: 155-164.
- Serbati A., Agostini D., Maniero S., Picasso F., Venuti P., Felisatti E. (2024). Educational leadership for academic development: practices and reflections at University of Trento. *INTED Proceedings*, 2212-2217.
- Spendlove M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International journal of educational management*, 21(5): 407-417.
- Spillane J. P. (2005, June). Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Oxfordshire: Taylor & Francis Group.

- Steinert Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical teacher*, 33(5): 425–428.
- Steinert Y., Naismith L., Mann K. (2012). Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 19. *Medical teacher*, 34(6): 483-503.
- Stogdill R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological bulletin*, 47(1): 1-14.
- Swanwick T., McKimm J. (2014). Faculty development for leadership and management. In Y. Steinert (Ed.), *Faculty development in the health professions: A focus on research and practice* (pp. 53-78). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Webster-Wright A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2): 702-739.