

Analysis of university academics' training needs: qualitative research at the University of Trento to tailor professional development processes

Analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari: una ricerca qualitativa presso l'Università di Trento per costruire processi di sviluppo professionale

Sabrina Maniero

University of Trento, Department of Psychology and Cognitive Sciences, Trento (Italy)

Anna Serbati

University of Trento, Department of Psychology and Cognitive Sciences, Trento (Italy)

Federica Picasso

University of Trento, Department of Psychology and Cognitive Sciences, Trento (Italy)

Paola Venuti

University of Trento, Department of Psychology and Cognitive Sciences, Trento (Italy)



Double blind peer review

Citation: Maniero S., et al. (2023). Analysis of university academics' training needs: qualitative research at the University of Trento to tailor professional development processes. *Italian Journal of Educational Research*, 31, 86-99.
<https://doi.org/10.7346/sird-022023-p86>

Corresponding Author: Sabrina Maniero
Email: sabrina.maniero@unitn.it

Copyright: © 2023 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. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: August 28, 2023

Accepted: November 28, 2023

Published: December 29, 2023

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-022023-p86>

Credit author statement

Sebbene l'articolo sia frutto di un lavoro condiviso degli autori, l'elaborazione dei paragrafi è così attribuita: il n. 1 a Venuti, il n. 2 ad Serbati, il n. 3 e 4 a Maniero, il n. 5 a Serbati e Picasso.

Abstract

The paper presents research implemented by the Teaching and Learning Center of the University of Trento, FormID, aimed at identifying academics' training needs. The action described here is part of a broader intervention that, by connecting a top down and bottom up approach, intends to collect contextual data in order to guide a situated training offer responsive to the real needs of the context. The research consists of several actions: interviews with the members of the Scientific Committee of FormID (Serbati et al. 2023a, Serbati et al. 2023b), interviews with Departmental Teaching Delegates and administration of questionnaires to faculty, in order to collect the perception not only of individual academics, but also of those who, due to their role, may have an overall view of teaching and needs for improvement. The focus of this paper will be the results of the interviews conducted with the 15 Teaching Delegates. The aim is to investigate the following topics: idea of 'teaching quality', most frequently used teaching strategies, use of ICT, critical issues encountered in teaching, and training needs of faculty members. The result is a heterogeneous idea of teaching quality, touching on various dimensions; the choice of active teaching strategies sees a strong differentiation between bachelor and master degrees, in favor of the latter; there is rare use of formative assessment, while the use of video lectures is widespread. The main training needs of academics concern teaching strategies and assessment. The most felt critical issue is the fact that teachers' commitment to teaching is not evaluated for career progression.

Keywords: Faculty Development; Needs Analysis; Teaching And Learning Center; Interview; Teaching Delegates.

Riassunto

Il contributo presenta una ricerca attuata dal Teaching and Learning Center dell'Ateneo trentino, FormID, volta ad individuare i fabbisogni formativi dei docenti. L'azione che si descrive fa parte di un intervento più ampio che, connettendo un approccio top down e bottom up, intende raccogliere dati di contesto per orientare un'offerta formativa situata e rispondente alle esigenze reali del contesto. La ricerca si compone di varie azioni: interviste ai componenti del Comitato Scientifico del FormID (Serbati et al., 2023a; Serbati et al., 2023b), interviste ai Delegati alla didattica dei Dipartimenti e somministrazione di questionari ai docenti, al fine di raccogliere la percezione non solo dei singoli docenti, ma anche di chi, per il ruolo ricoperto, può avere una visione complessiva della didattica e delle esigenze del proprio centro. Oggetto di questo contributo sarà la descrizione dei risultati delle interviste semi-strutturate realizzate con i 15 Delegati. L'obiettivo è indagare i seguenti temi: idea di 'qualità della didattica', strategie didattiche più utilizzate, uso delle ICT, criticità riscontrate nella didattica e fabbisogni formativi dei docenti.

Ne risulta una idea di qualità della didattica eterogenea, che tocca varie dimensioni; le scelte di strategie didattiche attive vede una forte differenziazione tra CdL triennali e magistrali, a favore di questi ultimi; vi è un uso quasi assente della valutazione formativa, mentre si è diffuso l'uso delle videolezioni. I principali fabbisogni formativi dei docenti riguardano la formazione sulle strategie didattiche e sulla valutazione. La criticità più sentita è il fatto che l'impegno dei docenti nella didattica non venga valutato per la progressione di carriera.

Parole chiave: Sviluppo Professionale dei Docenti Universitari; Analisi Fabbisogni Formativi; Teaching and Learning Center; intervista; Delegati alla didattica.

1. Sviluppare la professionalità docente: nuove sfide e prospettive dell'*academic development*

Negli ultimi decenni, con un'accelerazione nell'ultimo triennio, abbiamo assistito a rapidi cambiamenti relativi ai modi di svolgere la gran parte delle professioni, alla richiesta di competenze che sappiano rigenerarsi e riqualificarsi nel tempo, a trasformazioni continue nel comunicare e nell'apprendere. Tutto ciò ha posto l'esigenza di un modo nuovo di guardare alla didattica nell'istruzione superiore chiedendo modalità di insegnamento innovative (Frabboni & Callari Galli, 1999; Galliani, Zaggia & Serbati, 2011). Rispetto all'obsolescenza delle conoscenze, occorre formare la capacità di continuare ad apprendere saperi, abilità e competenze per tutta la vita professionale, assicurando soprattutto la flessibilità degli abiti mentali, la capacità di riadattare le abitudini cognitive in funzione di continui e imprevedibili mutamenti sociali (Baldacci, 2014). Il contributo dell'Università è quindi promuovere non solo lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze specifiche, ma anche competenze trasversali importanti sul fronte professionale così come nella vita quotidiana e in quella sociale: favorire le capacità critiche e creative, le capacità di imparare a imparare, di risolvere problemi trovando soluzioni nuove, di lavorare in gruppo, di usare le tecnologie anche alla luce dell'emergere di nuove forme di lavoro.

In tal senso, è necessario porre maggiore attenzione anche allo sviluppo delle competenze trasversali a sostegno dell'*employability*, del *lifelong* e del *lifewide learning* che vanno a valorizzare e a rendere maggiormente spendibili le competenze disciplinari (Yorke & Knight, 2006).

In risposta alle sfide emergenti della società, la professione del docente universitario sta divenendo sempre più complessa e richiede oggi l'esercizio di numerose competenze, che si aggiungono e trasformano quelle tradizionali, di ricerca avanzata e di insegnamento frontale. Le competenze richieste oggi ai docenti sono molteplici, in parte nuove e necessariamente integrate in un *habitus* professionale composito.

A livello internazionale il dibattito sulle competenze del docente universitario è avviato da tempo (Tigelaar et al., 2004; Fabrice, 2010; Pleschová et al., 2012). Come evidenziano le linee guida Quarc-docente (ANVUR, 2017) e la letteratura (ad esempio van Dijk et al., 2020), le competenze richieste ai docenti universitari contemporanei sono le seguenti:

- competenze disciplinari e teoriche riguardanti i contenuti e i metodi specifici della disciplina;
- competenze pedagogico-didattiche relative ai metodi, alle tecniche e agli strumenti per progettare, organizzare, condurre e valutare l'attività di insegnamento e apprendimento;
- competenze comunicativo-relazionali, legate alla comunicazione inter-personale;
- competenze organizzativo-gestionali, riguardanti l'organizzazione e la gestione degli ambienti e dei processi di apprendimento;
- competenze di scambio e di costruzione di comunità di pratica, quelle di miglioramento e apprendimento continui.

Si tratta di competenze connesse alla capacità di comprendere e facilitare i processi di apprendimento degli studenti, anche con l'uso delle ICT (Coggi & Ricchiardi, 2020).

Il profilo del docente universitario dovrebbe quindi definirsi, a partire da una solida competenza disciplinare, in un rapporto proficuo tra attività di insegnamento e di ricerca (Boyer, 1996). Un insegnamento di qualità implica che il docente non si limiti semplicemente alla conoscenza della sua disciplina, ma che padroneggi anche le teorie dell'apprendimento e sia consapevole dell'esistenza di molteplici metodi di insegnamento per favorire differenti tipi di apprendimento negli studenti (European Commission, 2013). La stessa qualità dei risultati di apprendimento è stata direttamente collegata alla natura dei metodi didattici utilizzati nell'insegnamento. Gli studenti, come affermato da Struthers, MacCormack, & Taylor (2018), sono maggiormente motivati e coinvolti e il loro percorso di apprendimento è più significativo se i loro docenti possiedono competenze didattiche e valutative solide.

Come indicato dalle *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area dell'European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA, ESG, 2015), i docenti sono la risorsa più importante a disposizione degli studenti; il ruolo del docente è essenziale per creare un'esperienza di qualità per gli studenti e consentire l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze. È quindi importante che chi svolge attività di docenza abbia piena conoscenza e comprensione della disciplina che insegna e possieda le competenze e l'esperienza necessari a promuovere l'apprendimento degli studenti.

Per molte università europee la formazione alla didattica dei docenti universitari è diventata un'esigenza irrinunciabile, in quanto la qualità dell'insegnamento è riconosciuta come un fattore cruciale in grado di migliorare gli apprendimenti degli studenti e di favorire la loro inclusione sociale e lavorativa e il loro successo al termine dei percorsi accademici.

La tematica dello sviluppo professionale nella preparazione dei docenti universitari ha avuto origine negli anni '60 del secolo scorso nel contesto statunitense, divenendo un tema importante su cui hanno lavorato le accademie dei paesi anglosassoni e man mano europei e mondiali (Harrison, 2002; Kalman, 2008). Da anni vi sono numerosi documenti dell'Unione Europea (UE) che sottolineano la necessità di incrementare la qualità dell'insegnamento nell'Higher Education attraverso interventi di sostegno e preparazione specifica delle competenze didattiche (High Level Group UE, 2013; EHEA, 2015; 2018).

Il report intitolato *Continuous Development of Teaching Competence* pubblicato dall'EUA (McIntyre-Bhatty & Bunescu, 2019) sollecita le università a introdurre la formazione iniziale e continua dei docenti nelle proprie strategie istituzionali così da considerare lo sviluppo didattico/pedagogico come un processo sistemico con cui tutti i docenti devono confrontarsi.

In Italia il tema dell'innovazione didattica e della professionalità del docente, intesa come capacità di svolgere con competenza ed efficacia la propria attività, ha visto negli ultimi anni una crescente attenzione (Gola & Luciano, 1999; Giovannini, 2010; Giovannini & Rosa, 2012; Felisatti & Serbati, 2017; Perla & Vinci, 2021), anche sollecitata dall'uso di nuovi indicatori stabiliti dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) nella valutazione e nell'accreditamento periodico dei corsi e delle istituzioni.

A livello internazionale le strutture dedicate allo sviluppo professionale dei docenti universitari sono i Teaching Learning Centres (TLC), che forniscono supporto e servizi ai referenti accademici e ai docenti per promuovere l'eccellenza dell'insegnamento. Come afferma Sorcinelli (2002), è importante che le attività del TLC siano ben inserite nella struttura accademica, bilanciando bisogni istituzionali a bisogni dei singoli docenti. Tra le attività di gestione di un TLC, infatti, l'autrice suggerisce di realizzare azioni per raccogliere i punti di vista dei vari stakeholders, in particolare dei docenti, destinatari primi del TLC. Al tema dell'analisi dei bisogni è dedicato il prossimo paragrafo.

2. L'analisi dei fabbisogni formativi per la definizione di iniziative di *academic development*

All'interno del processo di formazione, l'analisi dei fabbisogni rappresenta uno degli aspetti più importanti, ma spesso più trascurati nell'ambito della progettazione formativa (Castagna, 2019). Secondo Wisker (2003) oggi, data la complessità del mondo accademico, un'analisi dei fabbisogni condotta come nel passato dai formatori in modo intuitivo prima di progettare programmi di *academic development*, non è più sufficiente, bensì "sono necessarie strategie più strutturate per identificare precisamente aree di miglioramento e di sviluppo del corpo docente" (Felisatti & Clerici, 2020, p. 23).

L'analisi dei fabbisogni si qualifica in primo luogo come una attività di ricerca finalizzata all'acquisizione di dati e informazioni utili e attendibili a proseguire nelle tappe successive del processo formativo, quindi nella progettazione del percorso formativo ovvero nella individuazione degli obiettivi didattici, dei contenuti e dei metodi di insegnamento da adottare, per arrivare fino alla realizzazione di tale esperienza attraverso un corso che sia efficace (Quaglino & Carozzi, 1998). E cosa si intende col termine bisogno o fabbisogno formativo?

Quaglino propone una definizione dei bisogni formativi come "quelle specifiche esigenze connesse alla preparazione professionale dei singoli che avranno per contenuto non solo ciò che gli individui fanno (la loro attività), ma anche ciò che si propongono di fare (i loro piani e progetti) e come (il loro modello culturale), in riferimento al particolare stato della loro relazione con l'organizzazione per ciò che è esprimibile nei termini di una appartenenza a due vie, nonché alla più generale articolazione del loro mondo sociale" (Quaglino, 1998, p. 64). In tal senso i bisogni di formazione non saranno altro che ciò che man mano emerge dall'incontro tra la definizione che ne dà l'organizzazione e quella che ne danno gli individui. Un elemento chiave per la predisposizione di appropriati percorsi formativi nell'istruzione universitaria è quindi quello di rispondere sia ai bisogni dell'organizzazione, in modo coerente con la *vision* accademica,

sia ai bisogni dei singoli individui, evitando di adottare soluzioni standardizzate a bisogni differenti (Naris & Ukpere, 2009; Alessandrini, 2005; Palmieri & Prada, 2005; Harden, 2009).

In questo modo le priorità dell'università potrebbero corrispondere/integrarsi con i bisogni espressi dal personale e l'offerta formativa potrebbe divenire una componente della vita quotidiana del personale ed essere percepita come parte di una cultura e di una strategia condivisa (Wisker, 2003).

Sotto il profilo metodologico, esistono differenti approcci all'implementazione dell'analisi dei fabbisogni formativi (Quaglino, 2005; Alessandrini, 2005; Harden, 2009; Palmieri & Prada, 2005), la quale può essere intesa come un'attività di ricerca che analizza dati ricavati con strumenti e da soggetti differenti, al fine di massimizzare l'affidabilità degli stessi, anche attraverso processi di triangolazione (Richard, Morse & Gatti, 2009; Zannini, 2015). Gli strumenti per tale analisi possono essere più o meno strutturati: i più diffusi sono il questionario (Felisatti & Clerici, 2020) e le interviste, ma anche focus group e discussioni informali sono validi alleati all'esplorazione di bisogni formativi espliciti, impliciti e latenti (Zammuner, 2003; Trincherò, 2004; Kern, Thomas & Hughes, 2009; Zannini, 2015). Neal e Peed-Neal (2010) elencano inoltre altri metodi e strumenti per l'analisi dei fabbisogni formativi quali le valutazioni finali dei workshop, in cui i partecipanti possono esprimere le loro preferenze.

Nella presente ricerca si è scelto di applicare l'intervista semi-strutturata (Trincherò, 2002, p. 220) in cui la ricercatrice fissa tema e domande da porre, adattabili alla situazione dell'intervistato. L'obiettivo è quello di accedere alla prospettiva del soggetto studiato (Corbetta, 1999). Il presente lavoro si colloca nell'ambito delle azioni promosse dall'Università di Trento, e in particolare dal FormID, il Teaching and Learning Center (TLC) che da alcuni anni promuove azioni di sviluppo professionale per favorire un insegnamento di qualità e un apprendimento per gli studenti significativo, partecipativo e personalizzato. Al fine di costruire processi e percorsi opportunamente tarati sul contesto, è stata condotta una indagine finalizzata all'analisi dei bisogni espressi dai soggetti che in esso vi operano. La traccia di intervista è stata sottomessa ed approvata dal Comitato Etico di Ateneo (protocollo n. 2022-046). Tali azioni rappresentano un prerequisito per aumentare le probabilità di realizzare interventi formativi efficaci, definendo degli obiettivi che rispondano a esigenze reali e specifiche.

3. Obiettivi e metodologia della ricerca

Questa attività di ricerca rientra in una ampia azione che ha visti coinvolti, in fasi diverse, i Delegati alla Didattica dei singoli Dipartimenti/Centri, i membri del Comitato Tecnico Scientifico del FormID (Serbati et al., 2023a) e, successivamente, i docenti dell'Ateneo. L'intera ricerca ha infatti integrato un approccio top-down, coinvolgendo le figure istituzionali deputate alla didattica, con un approccio bottom-up, coinvolgendo tutti i docenti attraverso la somministrazione di un questionario. In questo contributo ci si soffermerà sui risultati emersi dai dati raccolti nella fase investigativa rivolta ai Delegati alla Didattica.

Obiettivo della ricerca qui presentata è stato quello di esplorare le strategie di gestione e promozione della didattica e i fabbisogni dei docenti per promuovere una didattica di qualità.

Le domande di ricerca a cui il presente lavoro mira a rispondere sono quindi:

- quali sono le idee di qualità della didattica e quali le conseguenti strategie e tecnologie didattiche promosse nei Dipartimenti/Centri di UniTrento?
- quali sono gli elementi critici emergenti?
- quali fabbisogni formativi emergono per sostenere un miglioramento continuo della didattica?

Per poter raccogliere le specifiche esigenze dei diversi Dipartimenti e Centri, la ricercatrice si è rivolta alle figure con incarichi ufficiali in tema di didattica, ovvero ai Delegati alla Didattica, a cui si affiancano, in alcuni dipartimenti, anche i Delegati all'Innovazione Didattica. La ricerca ha rappresentato anche un'occasione per coinvolgere i Delegati in una riflessione sul proprio contesto di lavoro e sul proprio ruolo come Delegati, ritenendo la fase di raccolta dei dati un primo, utile, momento di apprendimento, sia per la ricercatrice sia per i suoi interlocutori rispetto alle traiettorie di azione del TLC e di promozione dello sviluppo della didattica.

L'indagine esplorativa oggetto del presente lavoro è stata realizzata nel periodo di aprile-maggio 2022.

La raccolta dati è avvenuta attraverso un'intervista semi-strutturata svolta online sempre dalla medesima ricercatrice, usando la piattaforma Zoom, con 15 Delegati per una durata media di 60 minuti ciascuno. Le interviste sono state registrate. Di seguito si riporta l'elenco dei dipartimenti e centri a cui afferiscono i Delegati intervistati.

Dipartimento o centro di ateneo UniTn	Ruolo ricoperto
Centro Agricoltura, Alimenti, Ambiente	Delegato per la didattica
Scuola Studi Internazionali	Delegato per la didattica
Lettere e Filosofia	Delegata per la didattica
Facoltà di Giurisprudenza	Delegata per l'innovazione didattica
Psicologia e Scienze Cognitive	Delegata per la didattica
Ingegneria Civile Meccanica e Ambientale	Delegato per la didattica
Ingegneria Industriale	Delegato per la didattica
Sociologia e Ricerca Sociale	Delegata per la didattica
Fisica	Delegato per la didattica
Centro Interdipartimentale di Scienze Mediche	Delegata per la didattica
Biologia Cellulare, Computazionale e Integrata	Delegato per la didattica
Matematica	Delegato per la didattica
Economia e Management	Delegata per la didattica
Economia e Management	Delegata per l'innovazione didattica
Centro Interdipartimentale Mente/Cervello	Delegato per la didattica

Tabella 1: Elenco dipartimenti e centri a cui afferiscono i Delegati intervistati

La scelta di tale metodo qualitativo è stata fatta per offrire alle persone uno spazio di pensabilità, in cui procedere ad esplicitare il pensiero tacito e compiere riflessioni critiche sui temi oggetto dell'indagine (Fabri, 2007). L'intervista favorisce infatti un processo generativo, in quanto viene offerto uno spazio sicuro in cui l'intervistato può serenamente riflettere su temi proposti, su cui di solito non ha il tempo di pensare o l'occasione di confrontarsi. Per favorire lo svolgimento dell'intervista è stata anticipata la traccia di domande via mail a ogni Delegato, inoltre nella fase iniziale dell'intervista si è descritto lo scopo della ricerca per favorire una narrazione serena da parte dell'intervistato. Man mano la ricercatrice ha cercato di favorire l'analisi dei temi con domande-sonda e richieste di approfondimento (Corbetta, 1999, p.424). Questa attività ha consentito di recuperare la visione della didattica del proprio dipartimento e le linee di sviluppo professionale dei docenti.

Le aree esplorate attraverso le interviste sono state le seguenti: qualità didattica, metodologie didattiche, risorse digitali, valutazione, difficoltà nella didattica, esigenze formative dei docenti. È stata quindi elaborata una bozza di intervista, di seguito riportata (Tab. 2). La bozza è stata validata attraverso la somministrazione delle prime due interviste al fine di individuare la presenza di domande poco chiare o da aggiungere.

L'analisi testuale è stata realizzata avvalendosi del supporto del software Atlas.ti 22 (Mazzara, 2002). In tale fase la ricercatrice ha come obiettivo di raggiungere la comprensione dei significati costruiti dai soggetti, assicurando l'accuratezza durante le fasi di analisi. L'uso del software permette un processo ciclico e reiterato di analisi, confronto e interpretazione, consentendo un approccio ai dati testuali sistematico e contemporaneamente "creativo" (Mazzara, 2002).

Tutte le 15 interviste sono state svolte dalla stessa ricercatrice, audio registrate (previa autorizzazione dell'intervistato) e trascritte integralmente su supporto informatico.

<p><i>Traccia di intervista</i></p> <p><i>-Qualità della didattica e innovazione didattica</i> Cosa costituisce secondo lei la qualità della didattica? Cosa intende per 'innovazione' nella didattica?</p> <p><i>-Metodologie didattiche</i> Quali sono secondo lei le strategie didattiche prevalenti utilizzate dai docenti nel suo dipartimento? Strategie sia di insegnamento, di apprendimento che favoriscono il coinvolgimento degli studenti</p> <p><i>-Risorse digitali</i> Quali risorse digitali sono utilizzate dai docenti del suo dipartimento per la progettazione e l'erogazione dei corsi? Quali sono state le soluzioni digitali finora trovate che hanno favorito un maggior coinvolgimento degli studenti?</p> <p><i>-Valutazione</i> Secondo lei quali sono le modalità di valutazione dei risultati di apprendimento più utilizzate dai docenti del suo dipartimento?</p> <p><i>-Problemi/difficoltà</i> Quali sono le difficoltà, i problemi più frequenti che riscontra nello svolgimento delle attività didattiche all'interno del suo dipartimento? Su cosa vorrebbe intervenire?</p> <p><i>-Esigenze formative</i> A suo avviso quali potrebbero essere le tematiche da approfondire per rafforzare le competenze didattiche dei docenti del suo dipartimento? Quali sono secondo lei le modalità formative più efficaci per la formazione e l'aggiornamento dei docenti del suo dipartimento?</p> <p><i>-Elementi aggiuntivi</i> Quali altri elementi segnalerebbe come importanti per garantire la qualità della didattica</p>
--

Tabella 2: Traccia di intervista

I principali step del lavoro di analisi comprendono la creazione dell'unità ermeneutica (HU), contenente tutte le risposte dei 15 Delegati (8 M, 7 F), a cui segue la selezione di quelle parti di testo (le *quotations*) che si consideravano rilevanti ai fini della ricerca e alle quali viene attribuito un codice che ne riassume il significato. Tale processo di codifica dei dati ha dato luogo alla creazione di 425 codici. La coerenza interna può essere controllata grazie alla possibilità di confrontare in ogni momento tra loro le diverse citazioni associate a uno stesso codice (Milesi & Catellani, 2002). L'analisi del contenuto è stata svolta con approccio misto deduttivo-induttivo da due ricercatrici, utilizzando categorie presenti in letteratura e identificate con le domande dell'intervista, ma lasciando al contempo emergere i significati dai testi; le categorie emergenti sono state raggruppate per pertinenza semantica in dimensioni di analisi. Una volta effettuata la codifica, è stato possibile svolgere operazioni di confronto e recupero di citazioni e successivamente costruire le dimensioni di indagine (che si configurano come contenitori di oggetti che permettono di classificare i codici in macro-categorie di significato). Entrambe le ricercatrici hanno letto i testi delle interviste; la ricercatrice che ha svolto le interviste ha proceduto all'analisi e codifica, creando una definizione operativa dei codici, che poi sono stati condivisi, rivisti e discussi con la seconda ricercatrice, per scegliere una codifica che desse il maggior livello informativo.

4. Analisi dei dati

La lettura complessiva delle categorie individuate restituisce un quadro ricco di elementi in grado di raffigurare la rappresentazione contestuale offerta dai Delegati, in cui opera il TCL FormID e così orientare le scelte formative.

Di seguito verranno descritti i dati, specificando quanto emerso in ogni dimensione. Nel contributo vengono presentati graficamente i dati raccolti, riportando le categorie emerse e i codici, seguiti da alcuni esempi di *quotations*. Nonostante il numero esiguo di interviste, si è scelto di indicare a fianco dei codici anche la percentuale di risposta, per sottolineare il peso attribuito dagli intervistati ai vari aspetti.

L'analisi ha dato luogo alla creazione delle seguenti dimensioni:

- il macro tema 'didattica', che al suo interno si compone di sottodimensioni quali: qualità della didattica, strategie didattiche, valutazione dell'apprendimento, utilizzo delle tecnologie;
- criticità nella didattica;
- 'fabbricazioni formative' dei docenti.

In relazione alla prima domanda di ricerca, nella Fig. 1 si presenta una mappa che disaggrega le categorie della dimensione ‘Qualità della didattica’ nei codici correlati, riportando tra parentesi la frequenza per ogni codice.

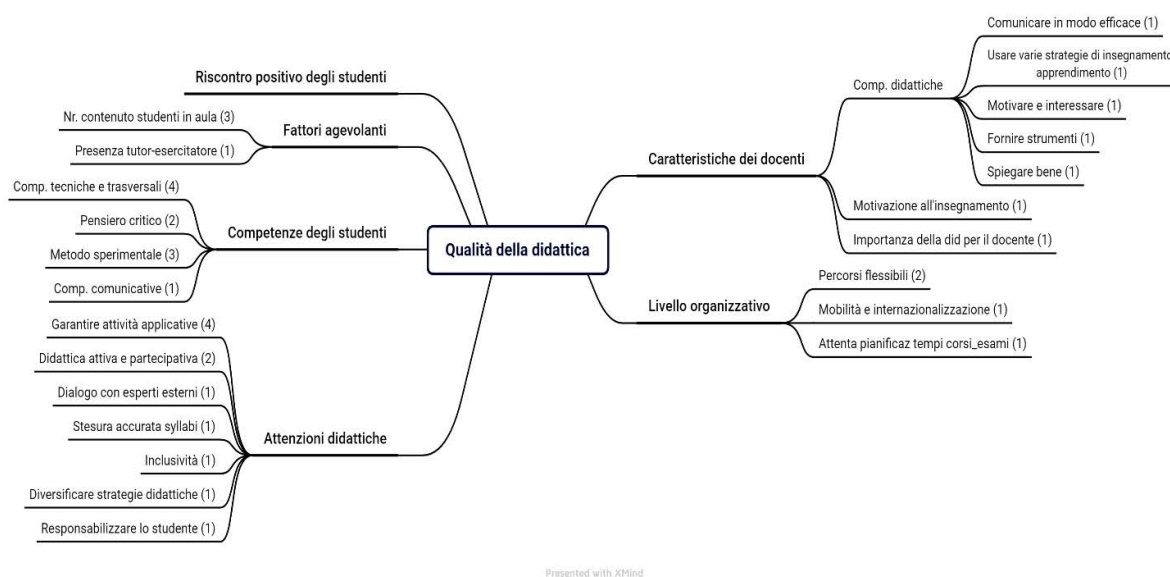


Figura 1: Mappa dei codici e delle categorie che compongono la dimensione ‘Qualità della didattica’

La ‘qualità della didattica’ è considerata dai Delegati sotto vari punti di vista. Nella categoria ‘competenza degli studenti’ (il 67% dei rispondenti) essa è considerata come un risultato in termini di acquisizione di competenze, e non solo conoscenze, da parte degli studenti. Si intendono sia competenze tecniche che di tipo trasversale, in particolare: sviluppare il pensiero critico, utilizzare un linguaggio specifico e saper applicare il metodo scientifico. Per esempio uno dei Delegati ha affermato che:

«La didattica di qualità deve favorire la capacità critica, di non accettare nulla, neppure quello che viene presentato a lezione; cioè devono essere in grado di controbattere, di porre delle questioni rispetto a quello che viene presentato. Allo stesso modo devono anche essere in grado di sostenere una posizione o un’opinione, di difenderla e devono essere anche in grado di abbandonarla se ad un certo punto questa opinione non è supportata» (5:36).

Altri intendono qualità della didattica nel fattore forse più rilevante, cioè le caratteristiche della docenza (47% dei rispondenti), intese come essere in grado di motivare ed interessare i propri studenti, promuovendo i contenuti, stimolando la loro curiosità, comunicando efficacemente. Un Delegato afferma:

«Nel nostro corso di laurea non so se abbiamo mai discusso effettivamente di cosa si intenda per qualità. Diciamo che da una parte sia sicuramente riuscire a motivare e interessare gli studenti e poi trasmettere quelli che ritieni essere i contenuti essenziali» (12:1).

Vi sono alcune ‘attenzioni didattiche’ (73% dei rispondenti) che il docente deve avere che favoriscono la qualità; per i Delegati, soprattutto di area scientifica, qualità della didattica è garantire “metodi didattici” di tipo applicativo, in primis il laboratorio, come anche il tirocinio, come riportato di seguito:

«Secondo me una didattica di qualità da noi non può prescindere con una serie di attività pratico applicative» (6:1).

I Delegati identificano un fattore di base che influenza la qualità della didattica e cioè il numero di studenti in aula (20%); più aumenta il numero e meno è garantita l’interazione tra docente e studente. Un

elemento che può supportare il docente in tal caso è la presenza di tutor che lo affianchino nello svolgimento delle attività didattiche.

Altri elementi che esprimono la qualità di un corso di studi vengono collocati a “livello organizzativo” (27%): la flessibilità nella costruzione del piano di studio, la possibilità di mobilità e internazionalizzazione, una accurata pianificazione dei tempi dei corsi e degli esami che eviti sovrapposizioni e frenesia.

All'interno dei dipartimenti raramente si discute di didattica, si scambiano buone pratiche e ancor meno si svolgono indagini sulle strategie utilizzate dai docenti in aula. Di conseguenza, la conoscenza che hanno i Delegati sul tema appare spesso limitata e quest'indagine ha rappresentato un'occasione per i Delegati per raccogliere alcune informazioni.

Approfondendo ulteriormente il tema della 'didattica', nella figura 2 si rappresentano quali sono le 'strategie didattiche' che, secondo i Delegati, vengono utilizzate con più frequenza dai colleghi nel loro Dipartimento o Centro. Per raggrupparle abbiamo utilizzato le architetture dell'istruzione facendo riferimento al testo di Bonaiuti (2014).

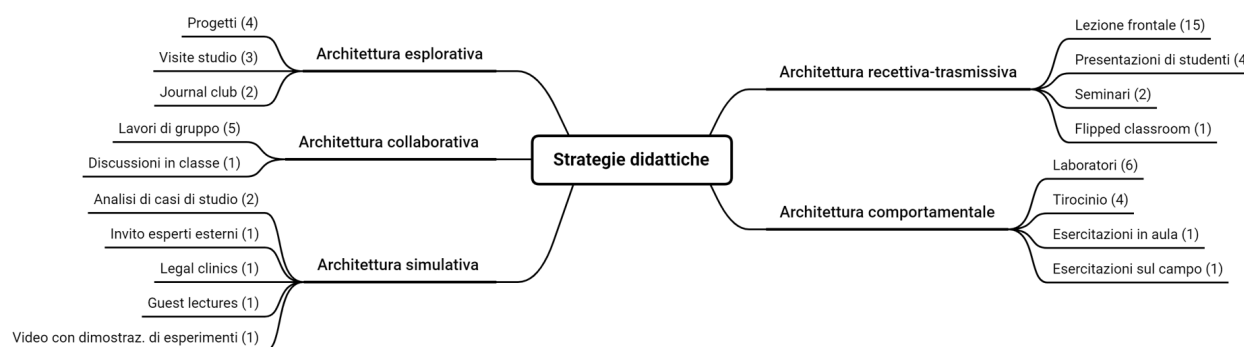


Figura 2: Mappa codici e categorie che compongono la dimensione 'Strategie didattiche'

In primo luogo va precisato che quasi tutti i Delegati hanno evidenziato una differenziazione nei metodi didattici adottati nei CdL triennali rispetto ai magistrali. Nel primo biennio della triennale sembra che la strategia più utilizzata sia la modalità recettiva con la lezione frontale, in quanto l'obiettivo dei docenti è che gli studenti acquisiscano le conoscenze di base della disciplina. Solo quando queste sono state acquisite, sembra possibile adottare strategie più partecipative ed attive, in cui far lavorare gli studenti su problemi simili a quelli del mondo reale, consentendo loro di agire attivamente e diventare realmente parte del processo di insegnamento e apprendimento attraverso un approccio *student centered*. La categoria 'architettura recettiva-trasmissiva' è caratterizzata dall'erogazione di contenuti senza particolari momenti di interazione con chi ascolta; dalle risposte emerge che le strategie più utilizzate oltre alla lezione frontale che vale per tutti, sono: le presentazioni svolte dagli studenti (indicata dal 27% dei docenti) e i seminari (13% docenti); vi è inoltre un riferimento alla metodologia della flipped classroom. Nell'architettura comportamentale, in cui il docente presenta i contenuti gradualmente sostenendo continuamente l'apprendimento in una continua interazione tra docente-studente, risulta che i laboratori sono la strategia più diffusa in area scientifica (riportato dal 40% dei rispondenti), seguiti poi dai tirocini (27%) e un singolo caso di esercitazioni in aula e sul campo. Nell'architettura simulativa, caratterizzata da quelle esperienze che portano a riprodurre, in una situazione protetta, problemi ed eventi simili a quelli del mondo reale, viene applicata l'analisi di casi studio (13%). Nell'architettura collaborativa, in cui l'apprendimento è conseguenza dell'azione in un contesto e del dialogo sociale in una forte interazione tra pari, vengono utilizzati soprattutto i lavori di gruppo (33%) e la discussione in classe (7%). Alla fine nell'ambito dell'architettura di tipo esplorativo, caratterizzata dalla gestione autonoma dell'apprendimento come scoperta libera conseguente a lavori di indagine riflessiva, i docenti fanno svolgere soprattutto progetti (27%) e le visite di studio (20%).

Risultano assenti le strategie dell'architettura metacognitiva-autoregolativa in cui si svolgono attività per sviluppare la consapevolezza circa le modalità di apprendimento degli studenti, per potenziare quindi le competenze nel regolare autonomamente i propri processi attentivi, di studio e di apprendimento. I Delegati sottolineano anche in questo ambito l'importanza del ruolo del tutoraggio (27%).

Tra le dimensioni di analisi si è indagato anche l'uso delle ICT. Gli intervistati affermano che, quando è partita l'emergenza nel 2020, tutti i docenti sono stati costretti ad impossessarsi rapidamente dei mezzi digitali utili a garantire le videolezioni, differenziando però i livelli di interazione con gli studenti, in base alle competenze digitali possedute. Certamente tutti hanno iniziato ad usufruire di più delle risorse della piattaforma Moodle, il cui utilizzo ora viene definito diffuso dal 40% dei Delegati, anche se rimangono livelli molto diversi di padronanza tra i docenti (40%). Per i più Moodle mantiene il ruolo di repository dei materiali per gli studenti (33%), senza quindi sfruttarlo come ambiente di apprendimento collaborativo. Tra gli strumenti utilizzati sono stati indicati i seguenti: per tutti valgono gli strumenti di videoconferenza (Zoom, Meet, ecc.), a cui si aggiungono software specifici in ambito linguistico e di ingegneria (20%), piattaforme di coworking per gli studenti (13%) e sistemi *student engagement* (Wooclap, Menti-meter) (13%).

Ultimo tema di analisi riguardante la 'didattica' è quello della 'valutazione degli apprendimenti', che viene applicata in prevalenza come valutazione al termine dell'insegnamento, con funzione quindi sommativa e certificativa, sia mediante esami scritti (33%) che con esami orali (13%), ma soprattutto integrando le due modalità (60%) ed inserendo la valutazione dei prodotti elaborati dagli studenti (67%).

In relazione alla seconda domanda di ricerca, che ha indagato le criticità riscontrate dai Delegati nell'ambito della didattica, nella figura 3 è possibile vedere come ciò riguardi quattro aspetti. La questione più sentita è il fatto che l'impegno nella didattica non venga valutato all'interno del sistema universitario per la progressione di carriera; questo fa sì che molti docenti si dedichino prioritariamente alla ricerca e solo marginalmente alla didattica.

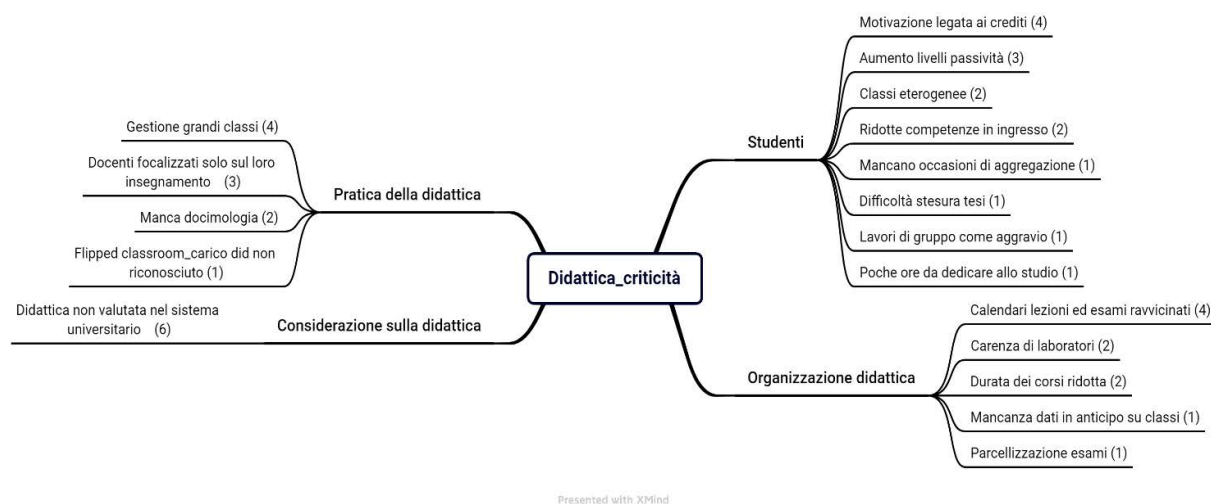


Figura3: Mappa codici e categorie che compongono la dimensione 'didattica_criticità'

Altre difficoltà evidenziate riguardano gli studenti che spesso hanno una motivazione allo studio legata al superamento dell'esame e quindi al raggiungimento dei crediti piuttosto che all'apprendimento (27%), come afferma un docente:

«Qui lo studente è un po' utilitarista. Questo secondo me gli viene impresso dal concetto di credito, per cui per loro è un'acquisizione di crediti e non più una acquisizione di abilità e conoscenze» (10:24).

Aumentano i livelli di passività riscontrati nella partecipazione degli stessi alle lezioni, soprattutto dopo i periodi di lockdown (20%), come afferma una delegata:

«l'anno scorso avevo studenti attivi anche se in Zoom. Quest'anno ho trovato un mondo diverso. Non ho mai avuto problemi con gli studenti; sono una persona comunicativa e mi piace il coinvolgimento, li ho coinvolti in tutto. Io quest'anno ho trovato degli studenti totalmente passivi» (13:31).

Le classi sono eterogenee con background diversi tra studenti in termini di provenienza culturale, linguistica e formativa (13%); all'ingresso in università si riscontrano ridotte competenze (13%). Altri elementi che vengono sottolineati come critici sono la mancanza di occasioni di aggregazioni per gli studenti (7%), il fatto che alcuni studenti diano un voto di gradimento basso agli insegnamenti in cui si chiede il lavoro di gruppo, percepito come un aggravio (7%); si nota inoltre la difficoltà nella stesura delle tesi (7%).

Nell'area dell'organizzazione didattica si fanno presente fattori critici quali: la pianificazione temporale di corsi ed esami ravvicinati che crea sovraccarico e frenesia di impegni (27%), tanto da far dire agli studenti di 'provare' gli esami:

«Gli studenti utilizzano la parola 'provare' quando devono accedere a un esame. ... questo linguaggio deriva dal fatto che hanno degli appelli molto ravvicinati, non riescono, quindi li provano. Se il problema è il calendario degli appelli stiamo lavorando appunto col dipartimento per rivedere questo calendario, ... cioè lo studente deve pianificare degli esami e sostenerli, non provarli, quando è preparato» (1:56)

Viene inoltre indicata la carenza di strutture laboratoriali (13%), una frammentazione dei corsi e quindi durata troppo breve dei singoli insegnamenti rispetto ai contenuti da trattare (13%) che poi diventa una parcellizzazione di esami; ed infine la mancanza di dati sugli studenti in entrata, che invece sarebbe utile avere in anticipo così da adeguare la programmazione didattica (7%).

In aula le criticità riguardano:

- la gestione della didattica in classi con un numero elevato di studenti (27%);
- il coordinamento dei contenuti tra docenti in quanto questi sono concentrati solo sul proprio insegnamento e non hanno una visione di insieme del CdS (20%);
- la mancanza di formazione dei docenti su metodi e strumenti di valutazione quindi l'area della docimologia (13%).

La didattica come tema di riflessione e formazione trova poco spazio negli incontri formali nei dipartimenti. Durante i periodi di didattica online obbligatoria, quelle che erano le occasioni di confronto si sono focalizzate sulla gestione delle emergenze. Ora i Delegati sembra desiderino tornare a parlare della qualità della didattica, esplicitando l'esigenza di individuare gruppi di lavoro e momenti in cui potersi dedicare. Le occasioni di incontro informali potrebbero essere una buona opportunità di scambio delle esperienze didattiche, ma a livello logistico in vari dipartimenti mancano delle sale ristoro, a volte anche sale riunioni, in cui i docenti possano incontrarsi e condividere le esperienze didattiche, le difficoltà e i nuovi progetti, come auspicato da alcuni/e Delegati/e (47%).

Come ultimo aspetto, si discute ora quanto emerso in merito ai fabbisogni formativi dei docenti individuati dai Delegati alla Didattica, in risposta alla terza domanda di ricerca (Fig. 4).

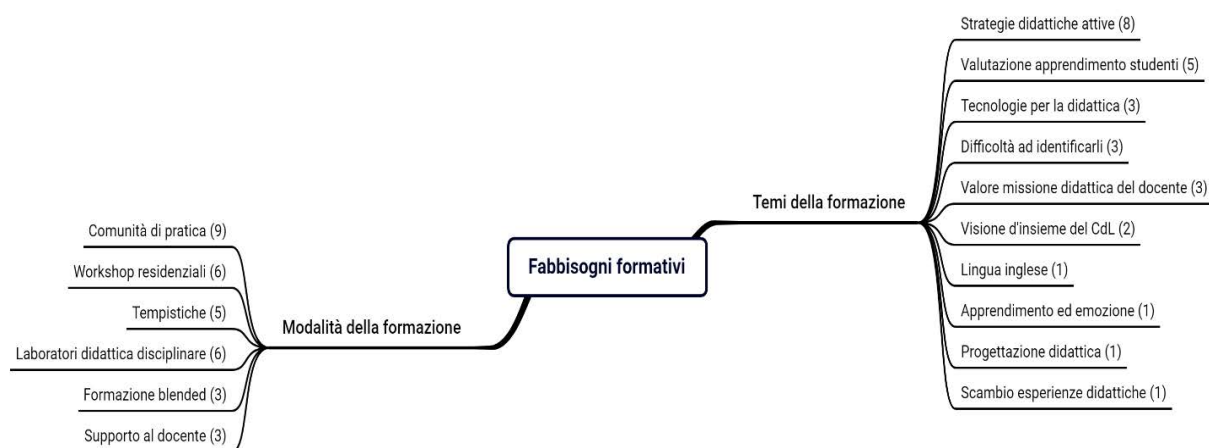


Figura 4: Mappa codici e categorie che compongono la dimensione 'fabbisogni formativi'

Rispetto all'individuazione dei fabbisogni formativi dei docenti del proprio dipartimento/centro, i temi emersi come prioritari da trattare nella formazione riguardano principalmente le strategie didattiche attive (53%), la valutazione dell'apprendimento (33%), l'uso delle tecnologie per l'educazione, ma è stata sottolineata l'esigenza di approfondire anche il valore che assume la didattica nella loro missione di docenti, come afferma una delegata:

«Ecco forse continuare con il lavoro di sensibilizzazione sull'importanza delle strategie didattiche e sulla nostra missione come docenti. Perché a volte, forse anche nel passato, non da tutti veniva riconosciuta come una missione, una parte importante. Come se fosse sufficiente supportare l'apprendimento del programma ed il resto fosse un di più. Invece riconoscere il valore della nostra missione didattica... Automaticamente quando ne riconosci il valore hai tutta la motivazione a cercare di innovarla e aumentare la qualità» (14:27).

Altri temi su cui fare formazione sono: la visione d'insieme del CdS (13%), intesa come un'analisi dei singoli insegnamenti che compongono il CdS che consenta di verificare se tutte le competenze in esito al profilo in uscita vengono sviluppate dagli insegnamenti programmati; i processi di apprendimento e il ruolo delle emozioni nell'apprendimento (7%), la progettazione didattica (7%) e il desiderio di uno scambio di esperienze didattiche tra docenti (7%).

Tutti i Delegati riconoscono inoltre la difficoltà dei docenti a partecipare alle possibilità di formazione proposte loro, considerando come causa principale il carico di lavoro e la sovrapposizione di impegni istituzionali. Rispetto alle 'modalità di fare formazione' ritenute più interessanti per i Delegati, vi sono al primo posto eventi informali quali le comunità di pratica (60%), seguite dai workshop residenziali (40%) come quello già proposto ai neoassunti e la formazione sulla didattica disciplinare attraverso una modalità laboratoriale (40%). Per dare flessibilità sembra utile anche una formazione *blended*, in cui proporre la parte teorica online e quella pratica in presenza. Altri richiedono un supporto al docente (20%) che si concretizza nella consulenza di esperti sulla didattica a livello individuale o di gruppo, avendo come focus l'introduzione di strategie di *active learning*.

5. Discussione, conclusioni e prospettive future

I dati raccolti hanno offerto importanti spunti di riflessione sullo svolgimento della didattica nell'Ateneo trentino, evidenziando metodi, pratiche, criticità e risorse presenti, facendo emergere così alcune esigenze a cui la formazione può dare risposta.

Nel contesto nazionale, esistono progetti e azioni di ricerca che hanno fatto dell'analisi dei fabbisogni formativi un'azione chiave per sostenere lo sviluppo di processi mirati di sviluppo professionale a sostegno delle competenze dei docenti e quindi quale guida per la strutturazione di programmi mirati all'interno dei Teaching and Learning Centres (Perla & Vinci, 2018; Mura & Zurru, 2019).

Per 'insegnamento efficace e di qualità' si intende un insegnamento che è orientato e focalizzato sugli studenti e sul loro apprendimento (Bain, 2004). Ancora oggi si può affermare, citando Luzzatto e Stella (2010, p. 27) come "il porre al centro del progetto formativo non l'insegnamento del professore bensì l'apprendimento dello studente – opzione centrale nel processo di Bologna – rappresenta infatti una rivoluzione copernicana". Tale conoscenza è già presente nei Delegati e va rafforzata attraverso azioni mirate che costruiscano una cultura locale della qualità della didattica.

Vi è consapevolezza che innovare è utilizzare anche strategie didattiche che vadano al di là della lezione frontale, anche se è necessario sviluppare più casi applicativi.

Come risulta dalle risposte sui fabbisogni formativi, i temi prioritari che i Delegati vorrebbero trattare riguardano infatti le strategie didattiche insieme ai metodi di valutazione dell'apprendimento. Serve quindi arricchire tale visione di qualità e innovazione, considerando un'azione didattica 'complessivamente innovata', cioè a livello sia di approcci, di ambienti di apprendimento, di metodi e di contenuti (Felisatti & Serbati, 2019).

All'interno degli aspetti critici inerenti la didattica, è stato evidenziato un fattore prioritario, cruciale per convogliare la disponibilità dei docenti verso un maggior investimento nelle azioni didattiche: il fatto

che l'università valuta in modo esiguo, ai fini della carriera dei docenti, l'impegno e i risultati profusi nella didattica, rispetto ai prodotti della ricerca. L'azione di insegnamento si colloca ad un livello secondario rispetto all'attività di ricerca e non trova in termini di riconoscimento effettivo un peso equivalente all'investimento che viene richiesto al docente (Quinlan, 2002), cosa auspicata per il futuro (ANVUR, Quarc_docente, 2017).

In termini di prospettive di ricerca, alla luce dei risultati emersi dall'analisi dei dati, il FormID ha proposto un questionario, rivolto a tutti i docenti dell'Ateneo, al fine di mappare le pratiche didattiche e valutative, anche potenziate dall'uso della tecnologia e per sondare i bisogni formativi, utili a guidare la progettazione dell'offerta formativa del TLC stesso, integrando i dati esplorativi emersi dalle interviste.

Inoltre, al fine di potenziare il contributo che la figura del Delegato fornisce all'interno del contesto istituzionale, quale spunto e guida per il miglioramento ed il sostegno ad una didattica di qualità, come gruppo di ricerca del FormID ipotizziamo di fare dei focus group periodici per monitorare le azioni di sviluppo professionale e la loro rispondenza con i bisogni emergenti (Zammuner, 2003).

Si ritiene sia stato quindi importante combinare un approccio top down e bottom up (Felisatti & Clerici, 2020) che considerasse sia i bisogni dell'organizzazione universitaria che i bisogni dei singoli (in questo caso i dipartimenti). Questo approccio, insieme ad uno sguardo alle pratiche internazionali, permette di adottare soluzioni situate, che rispondano alle specifiche esigenze del contesto (Naris & Ukpere, 2009). L'analisi dei fabbisogni si rivela un intervento particolarmente utile per poter programmare dei percorsi formativi efficaci.

Un limite delle interviste ai Delegati è dato dal fatto che tale figura nella maggioranza dei casi incontrati non presidia in modo completo lo svolgimento della didattica in termini di una raccolta delle strategie applicate dai docenti e/o una analisi dei fabbisogni formativi dei colleghi. D'altro canto, l'intervista rappresenta una modalità per coinvolgere in modo attivo i referenti dei dipartimenti, essendo anche uno strumento che promuove consapevolezza e riflessione e può offrire spunti per intervenire in modo trasformativo e migliorativo sulle pratiche organizzativo-didattiche.

I Delegati alla didattica possono svolgere un ruolo strategico, in collaborazione con il TLC, per promuovere lo sviluppo professionale dei docenti del loro dipartimento. Grazie alla conoscenza delle culture educative e delle strutture istituzionali, essi possono da un lato farsi portavoce presso il TLC delle specifiche esigenze e dall'altro stimolare la partecipazione alle iniziative formative promosse dal TLC (Bolander Laksov, 2021).

tra le ricadute educative della presente ricerca, sottolineiamo che è stata attivata una formazione alla leadership rivolta proprio alle figure dei Delegati, che li accompagni nella gestione del proprio ruolo istituzionale.

Questa ricerca costituisce pertanto un'iniziativa in cui la ricerca educativa supporta e informa le pratiche di faculty development e promuove un approccio scientifico, con l'obiettivo di valorizzare l'insegnamento di qualità e di individuare strategie adeguate e personalizzate per migliorare l'apprendimento degli studenti.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- ANVUR, (2017). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, Gruppo di lavoro Quarc-docente. URL: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/12/Linee-guida-QUARC_docente.pdf
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Washington, DC: Harvard University Press.
- Baldacci, M. (2014). La formazione universitaria e la didattica. *Formazione & Insegnamento*, 12(1) 129-135.
- Bolander Laksov, K. (2021). In partnership with heads of department for sustainable educational development. *International Journal for Academic Development*, 28(4), 398-410. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.2016414>
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Torino: Carocci.
- Boyer, E. L. (1996). From scholarship reconsidered to scholarship assessed. *Quest.* 48(2), 129-139. <https://doi.org/10.1080/00336297.1996.10484184>
- Castagna, M. (2010). *L'analisi delle esigenze: dal fabbisogno all'intervento formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2020). L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione. *ECPS Journal*. 21/2020. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-021-cogg>

- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/42468>
- European Higher Education Area and Bologna Process (2015). *Ministerial Conference Yerevan*. URL: <http://www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium. URL: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- European Higher Education Area (2018). *Ministerial Conference Paris*. URL: <https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/europe/news/article/european-higher-education-area-ehea-ministerial-conference-paris-communique-25>
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabrice, H. (2010). *Learning Our Lesson Review of Quality Teaching in Higher Education*. OECD Publishing.
- Felisatti E. & Serbati A. (Eds.), (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Felisatti, E. & Serbati, A., (2019). Prospettive e pratiche di sviluppo professionale dei docenti universitari. In Federighi, P., Ranieri, M., Bandini, G. (Eds), *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze* (pp 66-83). Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti, E. & Clerici, R. (2020). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni, F., & Callari Galli, M. (Eds.), (1999). *Insegnare all'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Galliani, L., Zaggia, C., Serbati, A. (Eds.), (2011). *Apprendere e valutare competenze all'Università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giovannini, M. L.(Ed.), (2010) . *Insegnare all'Università. Modelli di formazione in Europa*. Bologna: Clueb.
- Giovannini, M. L., & Rosa, A. (2012). La valutazione di impatto dei progetti di formazione all'insegnamento dei docenti universitari: quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche? *Italian Journal of Educational Research*, 8, 93-104.
- Gola, M., & Luciano, A. (Eds.), (1999). *Insegnare all'Università. Formazione dei docenti e qualità della didattica*. Torino: UTET.
- Harden, R. (2009). Curriculum planning and development. In J.A. Dent, R.M. Harden (Eds.), *A practical guide for medical teachers* (pp. 10-16). London: Churchill Livingstone - Elsevier.
- Harrison, J. (2002). The quality of university teaching: Faculty performance and accountability. A literature review. *Canadian Society for the Study of Higher Education Professional*. 21, 3-20. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474377.pdf>
- Kalman, A. (Ed.), (2008). *Case Studies in the Development and Qualification of University Teachers in Europe*. NET-TLE Thematic Network Project, Publication Series 1.
- Kern, D.E., Thomas, P., Hughes, M.T. (2009). *Curriculum Development for medical education. A six step approach*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Luzzatto, G. & Stella, A. (2010). L'intreccio tra riforma didattica e Processo di Bologna. In Finocchietti, C., Giacobazzi, D. & Palla P.G. (Eds), *Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* (pp.13-28). Roma: Universitas Quaterni 25.
- Mazzara, B.A. (Ed.).(2002). *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. Roma: Carocci.
- McIntyre-Bhatty, T. & Bunescu, L. (2019). *Continuous Development of Teaching Competences: Thematic Peer Group Report*. Learning & Teaching. Brussels: EUA. URL: <http://bit.ly/2HwhnG9>
- Milesi, P., Catellani, P. (2002). L'analisi qualitativa di testi con il programma Atlas.ti. In B. Mazzara (ed.), *Metodi di ricerca qualitativi in psicologia sociale* (pp. 283-304). Roma: Carocci.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 18(1), 43-57.
- Naris, N. & Ukpere, I. (2009). The effectiveness of an HR code: Staff development and training at the polytechnic of Namibia. *African Journal of Business Management*. 3(12), 879-889.
- Neal, E., & Peed-Neal, I. (2010). Promoting your program and grounding it in the institution. In Gillespie, K., Robertson, D. & Associates (Eds.), *A guide to faculty development* (2nd ed.), (pp 99-115). San Francisco, CA: John Wiley & Sons Inc.
- Palmieri, C., & Prada, G. (2005). *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Pleschová, G., Simon, E., Quinlan, K. M., Murphy, J., Roxa, T., & Szabó, M. (2012). *The professionalisation of academics as teachers in higher education: Science position paper*. European Science Foundation.

- Perla, L., & Vinci, V. (2018). *Dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari all'organizzazione del Teaching Learning Laboratory: la ricerca PRODID presso l'Università di Bari*. Education Sciences & Society-Open Access, 9(2). Retrieved from <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/7000>
- Perla, L., & Vinci, V. (Eds), (2021). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: Franco Angeli.
- Quaglino, G.P. & Carozzi, G.P. (1998). *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Milano: Franco Angeli.
- Quaglino, G. P. (2005). *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quinlan, K.M. (2002). Scholarly dimensions of academics' beliefs about engineering education. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 8, 42-64.
- Richards, L., Morse, J. M., & Gatti, F. (2009). *Fare ricerca qualitativa: prima guida*. Milano: Franco Angeli.
- Serbati, A., Venuti, P., Maniero, S. & Picasso, F. (2023a). Academic Development Strategies to Support Teaching and Learning Processes Integrated with Technologies: Lessons Learnt at University of Trento. *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*, 280-291. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-29800-4>
- Serbati, A., Venuti, P., Coppola, M. & Picasso, F. (2023b). Azioni di sistema per lo sviluppo professionale dei docenti e l'innovazione didattica all'Università di Trento. In Lotti, A., Bracco, F., Carnasciali, M.M, Crea, G., Garbarino, S., Rossi, M., Rui, M. & Scellato, E. (Eds.), *Faculty Development. La via italiana* (pp 230-241). Genova: Genova University Press (GUP). <https://gup.unige.it/Faculty-Development-la-via-italiana>
- Sorcinielli, M. D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. In Gillespie, K. H., Hilsen, L. R. & Wadsworth E. C. (Eds.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*, (pp. 9-23). Bolton, MA: Anker.
- Struthers, B., MacCormack, P. & Taylor, S.C. (2018). *Effective teaching: A foundational aspect of practices that support student learning*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Tigelaar, D.E., Dolmans, D.H., Wolhagen, I.H., van der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2), 253-268. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4>
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Yorke, M. & Knight, P. (2006). *Embedding Employability in the Curriculum*. York: Higher Education Academy.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>
- Wisker, G. (2003). Carrying out a needs analysis: from intuition to rigour. In Kahn, P. & Baume, D. (Eds). *A Guide to Staff & Educational Development* (pp. 20-32). London and Sterling, VA: Kogan Page.
- Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.
- Zannini, L. (2015). *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura: modelli, strumenti, narrazioni*. Lecce: Pensa MultiMedia.