



Teaching and Learning Centre:
Analysis of Key Elements*
Teaching and Learning Centre:
una lettura analitica degli elementi costitutivi

Antonella Lotti

Università degli studi di Modena e Reggio Emilia – antonella.lotti@unimore.it

Anna Serbati

Università degli Studi di Trento – anna.serbati@unitn.it

Beatrice Doria

Università degli Studi di Padova – beatrice.doria@phd.unipd.it

Federica Picasso

Università degli Studi di Trento – federica.picasso@unitn.it

Ettore Felisatti

Presidente AsdUni – ettore.felisatti@unipd.it

ABSTRACT

The strong change that has affected the higher education system in our country in recent years has triggered a profound reflection on the teaching and learning process in general. This transition has given rise to the desire and the need to create organisations capable of responding to the new needs of teachers and students, that can support the design of teaching and learning and innovation as well as support teachers in their professional development.

These organisations are called Teaching and Learning Centres (TLCs) and in this contribution we will explore their constitutive and structural elements, starting from an examination of the international literature, outlining some points of reflection for the Italian context.

Il forte cambiamento che ha investito il sistema di istruzione superiore del nostro Paese negli ultimi anni ha innescato una profonda riflessione sul processo didattico in generale. Da questa transizione nascono la volontà e la necessità di creare sul territorio strutture in grado di rispondere ai nuovi bisogni di docenti e studenti, che possano supportare le azioni di progettazione dell'azione formativo-didattica e gli interventi di innovazione e sostenere i docenti nel loro sviluppo professionale.

Queste strutture sono denominate *Teaching and Learning Centres* (TLCs) e nel presente contributo si andrà ad esplorarne gli elementi costitutivi e strutturali, a partire da una disamina della letteratura internazionale, tracciando alcuni spunti di riflessione per il contesto italiano.

* **Authorship.** Il presente articolo rappresenta il prodotto di un lavoro condiviso. L'effettiva stesura dei paragrafi è avvenuta secondo le seguenti attribuzioni: Serbati ha scritto il paragrafo "introduzione" e il paragrafo 4; Lotti il paragrafo 2; Doria i paragrafi 3.1, 3.2 e 3.3; Picasso i paragrafi 3.4, 3.5 e 3.6; Felisatti e Lotti il paragrafo "conclusioni".

KEYWORDS

Teaching and Learning Centre, Faculty Development, Service, Training, Professional Development.

Teaching and Learning Centre, Faculty Development, Servizio, Formazione, Sviluppo Professionale.

1. Introduzione

Il repentino passaggio dalla didattica in presenza a favore della didattica a distanza, avvenuto a causa dell'emergenza pandemica da Covid-19, ha riposto al centro del dibattito educativo il valore assunto dai processi di insegnamento e apprendimento e dalla necessità di ripensarli in modo rinnovato e integrato. In questo contesto, in ambito internazionale, hanno assunto un ruolo sempre più rilevante i Centri per l'insegnamento e l'apprendimento, poiché sono stati in grado di supportare le difficoltà riscontrate dai docenti nell'implementare pratiche alternative ed innovative d'insegnamento, uscendo da quella *comfort zone* che rendeva l'insegnamento familiare (Czerniewicz, 2021) e sostenere i docenti nello sviluppo di rinnovate competenze pedagogico-didattiche.

Anche a livello nazionale, la spinta nella direzione di potenziare i percorsi di formazione e accompagnamento dei docenti ha subito un'accelerazione. In tal senso, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, p. 186) sottolinea l'urgenza di potenziare l'offerta di servizi d'istruzione attraverso l'ampliamento delle competenze e il potenziamento delle infrastrutture, al fine di riqualificare e innovare gli ambienti di apprendimento. Di conseguenza, esso mira a innovare i percorsi universitari grazie alla "Creazione di 3 Teaching and Learning Centres per migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali) dei docenti nelle università e degli insegnanti nelle scuole, in tutte le discipline comprese le discipline tradizionalmente meno orientate al digitale".

A fronte di ciò, in questo articolo si intende cogliere questo particolare momento storico per riflettere sul ruolo assunto dai *Teaching and Learning Centre* (TLC), ponendo particolare attenzione ai diversi modelli organizzativi presenti e al ruolo guida che assumono per rispondere al meglio alle esigenze di docenti, studenti e all'intera comunità accademica. Per tale ragione, si delineano e presentano di seguito alcuni elementi costitutivi dei TLC ottenuti da una lettura e analisi critica della letteratura internazionale.

2. Cenni Storici

Il primo TLC, the Center for Research on Learning and Teaching, viene creato nell'Università del Michigan nel 1962 su iniziativa di Wilbert (Bill) McKeachie, docente di psicologia, che aveva il suo oggetto di ricerca proprio nella didattica universitaria, e che rimane un punto di riferimento nella storia dei TLC e del Faculty Development.

Nel 1972 all'università del Massachusetts ad Amherst il preside della Facoltà di Scienze dell'educazione, colpito dalla tesi di uno studente, dedicata all'analisi delle lezioni dei docenti universitari, secondo il metodo della clinica della formazione, decise di creare la Clinica per migliorare l'insegnamento universitario. Questa Clinica offriva, ai docenti che lo richiedevano, un servizio di videoregistrazione

delle loro lezioni e di successiva analisi da parte di laureati in Scienze dell'educazione esperti di insegnamento universitario. Ogni docente poteva contare su una consulenza individuale, mirata ad analizzare gli atteggiamenti e gli aspetti che egli stesso voleva approfondire. Questa esperienza rimane una pietra miliare nella storia del Faculty Development e diede avvio ai processi di *mentoring*, osservazione tra pari e *microteaching*.

Questi centri nacquero in un contesto particolare e intercettarono alcuni cambiamenti sociali, economici e demografici che vale la pena di analizzare: l'aumento demografico portò all'università un numero molto alto di studenti, vi fu una minore mobilità dei docenti e quindi gli atenei, dovendo garantire un alto livello di qualità della propria organizzazione e didattica per attirare e mantenere gli studenti, iniziarono a investire sul proprio capitale umano. Gli studenti e le loro famiglie, considerato anche l'elevato costo delle rette, non risparmiavano critiche se gli standard non erano all'altezza delle loro aspettative. Alcune fondazioni, inoltre, iniziarono a finanziare progetti di ricerca e sperimentazioni dedicate alla didattica universitaria. (Centra, 1976).

Nell'arco di pochissimi anni, in oltre cento università, furono istituiti centri con una propria autonomia organizzativa, personale e risorse dedicate (Bergquist et al., 1975) aventi la *mission* di proporre programmi formativi dedicati al Faculty Development.

I responsabili dei centri iniziarono a cercarsi reciprocamente per scambiare esperienze e organizzare convegni locali e nazionali. Sorsero le prime associazioni, tra cui la più importante resta POD, the Network of Professional and Development Organization (POD), creata nel 1976 per raggruppare i docenti e i formatori che lavoravano nell'educazione superiore.

Parallelamente, nel resto del mondo iniziarono a crearsi associazioni nazionali dedicate ai Teaching and Learning Centers e al Faculty Development che diedero vita al network "International Consortium for Educational Development" (ICED).

3. Gli aspetti strutturali

I TLC possono essere costituiti e sviluppati in contesti differenti, assumendo differenti connotazioni, dimensioni e scopi in base alla cultura accademica di riferimento (Haras, Taylor, Sorcinelli & van Hoene, 2017; Wright, Horii, Felten et al, 2018). Tuttavia, si possono riscontrare in letteratura alcuni elementi fondamentali per strutturare un TLC che si andranno in seguito ad analizzare, quali: a) denominazione; b) scopi; c) programma e servizi; d) organizzazione; e) risorse umane e ruoli; f) finanziamento.

3.1 Denominazioni

Come si accennava, il contesto accademico influenza significativamente il modo in cui il TLC nasce e si sviluppa. Alla luce di ciò, esso può assumere diverse denominazioni, a seconda degli aspetti prevalenti. Tra le più comunemente utilizzate troviamo ad esempio:

- Centre for Teaching Innovation;
- Centre for Excellence in Teaching and Learning;
- Centre for Educational Development;

- Centre for Teaching and Learning Enhancement;
- Learning Academy;
- Centre for Teaching, Learning and Technology;
- Centre for Teaching Support and Innovation;
- Center for Teaching and Learning;
- Center for Inclusive Teaching;
- Centre for Research in Learning and Teaching.

Pur essendo prevalente, nelle varie denominazioni, l'aspetto del miglioramento di insegnamento e apprendimento, in alcuni casi vi è maggiore connotazione sull'innovazione, o sullo sviluppo accademico, o ancora sullo sviluppo tecnologico, o sulla dimensione di ricerca nella didattica, elementi che caratterizzano l'originalità di ciascun centro.

3.2 Scopi

La varietà dei contesti accademici e la necessità di ciascun TLC di rispondere ai bisogni della propria comunità accademica, differenzia naturalmente anche gli obiettivi dei Centri, che si distinguono in base alle esigenze espresse dalle istituzioni universitarie e al territorio a cui fanno riferimento.

Tra gli scopi comuni che si ritrovano in letteratura (Wright, Horii, Felten et al, 2018; Hines, 2017; Lotti & Lampugnani, 2020) è possibile indicare:

- promuovere la qualità della didattica universitaria;
- incentivare la formazione e autoformazione dei docenti attraverso forme di collaborazione e partecipazione;
- sviluppare un clima di collaborazione professionale e la crescita professionale individuale e collettiva di una comunità accademica inclusiva e orientata al successo degli studenti;
- promuovere pratiche di ricerca innovative e alternative nella didattica.

Approfondendo maggiormente gli scopi, Roberts (2013) afferma che un TLC, per potersi definire tale, deve saper:

- a) formare i docenti all'uso di nuove pratiche volte a migliorare l'insegnamento e l'apprendimento degli studenti;
- b) supportare lo sviluppo di programmi di studio e metodi per la realizzazione del curriculum;
- c) introdurre e promuovere migliori pratiche in materia di valutazione;
- d) sostenere lo sviluppo di progettazioni curriculari con chiari criteri di valutazione e sviluppo;
- e) promuovere la progettazione e la redazione di progetti di ricerca sulla didattica;
- f) proporre corsi e workshop che possono portare alla certificazione di competenze nell'insegnamento universitario;
- g) utilizzare i risultati della ricerca per migliorare l'insegnamento.

Benché gli scopi possano essere molteplici, la maggior parte dei TLC nasce con il fine ultimo di promuovere una cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento a tutti i livelli del contesto universitario, attraverso lo sviluppo della comu-

nità accademica nel suo insieme, curando la professionalità dei docenti ed il miglioramento dell'apprendimento degli studenti (Cohen, 2010; Condon et al., 2016; Wright et al., 2018).

3.3 Programma e servizi

I *Teaching and Learning Centres* sono migliaia in tutto il mondo e da uno studio condotto da Kloos, C. D. et al (2021) emerge che la maggioranza sia localizzata nell'area del Nord America. Da questo studio risulta inoltre che i servizi prevalentemente offerti dai TLC sono i seguenti:

- Attività formative: workshop, webinar, lezioni, sessioni online, corsi, conferenze
- Produzione di contenuti: guide, tutorial, testi, video tutorial, registrazioni di lezioni
- Servizi generali: certificazioni, sviluppo di carriera, ricerca

I TLC sviluppano programmi e servizi coerenti con gli scopi e le esigenze di ogni singolo contesto universitario, e pur ponendo particolare attenzione ai bisogni espressi da studenti e docenti (Brown et. al, 2018) offrono una serie di servizi e programmi che si possono sintetizzare come segue:

- *servizi di consultazione individuali* e confidenziali rivolti ai singoli docenti al fine di valutare ciò che sta andando bene in termini di insegnamento e apprendimento degli studenti e ciò che potrebbe meritare attenzione;
- *workshop o seminari* informali, rivolti a tutti i docenti dell'ateneo, su temi legati alla didattica universitaria;
- *programmi specifici per docenti di ruolo e neo-assunti*. Ad esempio, programmi speciali per motivare e coinvolgere docenti anziani, come l'offerta di workshop «Master Teacher», oppure seminari sulle tecnologie didattiche, o programmi sul Mentoring; programmi intensivi residenziali per neo-assunti o *change agents* dipartimentali;
- *programmi mirati per corsi di studio, dipartimenti e organi universitari*. Ad esempio, attività formative sulla valutazione di corsi e programmi, sullo sviluppo di capacità di leadership per i Direttori di Dipartimento (Sorcinelli, 2002).
- *premi e riconoscimenti* per individui e dipartimenti al fine di riconoscere attività didattiche innovative e ricerche in ambito didattico.
- *risorse e pubblicazioni* da consultare e utilizzare. I TLC spesso sono dotati di una stanza dove trovare riviste e libri per la consultazione sui temi della didattica universitaria o di uno spazio web dedicato dove visionare o scaricare materiali e guide utili.

Un TLC pianifica e offre programmi che sostengono lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari. In tal senso, i TLC offrono consulenze individuali o di gruppo ai docenti. Le consultazioni si svolgono con il fine di discutere sulla progettazione e programmazione di un corso di studi, di risolvere eventuali problemi legati alle strategie didattiche o di individuare approcci alternativi e innovativi per favorire l'apprendimento degli studenti. In questa prospettiva, alcuni TLC raccolgono i feedback degli studenti, quali soggetti attivi nel processo di apprendimento e insegnamento, al fine di comprendere l'efficacia

delle strategie introdotte (McGowan & Osguthorpe, 2011; Hunt, 2003; Carpenter, Witherby & Tauber 2020, Deslauriers, et al. 2019).

Concludendo, possiamo affermare che un TLC svolge essenzialmente compiti di formazione, consulenza, ricerca e supporto alla didattica (Tabella 1).

È da sottolineare che recentemente i TLC hanno iniziato a interessarsi ai programmi di valutazione di impatto delle iniziative di *Faculty Development*. A tal proposito, appare interessante il modello di valutazione ispirato ai principi dell'*accountability* proposto da ACUE (ACUE, 2018).

Tipologie di attività/azioni che possono essere presenti nei programmi dei Teaching and Learning Centre: una panoramica di confronto internazionale.			
Attività formative	Attività di consulenza	Attività di ricerca	Attività di supporto alla didattica
Workshop, webinar, seminari, laboratori, convegni, conferenze e simposi per docenti, personale e studenti	Consulenza sulla costruzione di un feedback di qualità per lo studente	Supporto alla ricerca e implementazione di progetti/programmi di ricerca volti al miglioramento della pratica didattica	Raccolte di materiali, guide e risorse di supporto accademico e tutoraggio, utili per lo sviluppo professionale di docenti e studenti
Strutturazione di MOOCs o corsi di formazione online/blended per docenti e studenti	Supporto personalizzato a docenti per creare o ri-progettare un corso dal punto di vista degli obiettivi, delle metodologie didattiche e degli approcci e della valutazione.	Implementazione di programmi che favoriscano ponti tra didattica, ricerca e formazione alla professionalità	Risorse progettate per sostenere l'insegnamento e gli studenti stessi durante la Pandemia (situazioni critiche in generale)
Progettazione di attività di Faculty Development dedicati a docenti e neo-assunti	Consulenza di esperti su strategie, metodologie, strumenti e approcci didattici attivi, interattivi ed inclusivi	Osservazioni didattiche e soluzioni pedagogiche innovative	Supporto allo sviluppo, all'uso e alla valutazione di ambienti di una didattica <i>student-centered</i>
Attività di supporto allo sviluppo professionale di <i>PhD Students</i> e Borsisti di Ricerca (<i>Teaching Fellows</i>)	Consulenza e supporto professionale per la progettazione, lo sviluppo e la valutazione di corsi e programmi online e blended	Pubblicazioni e comunicazioni scientifiche	Creazione e sostegno di <i>Community of Practice</i> , <i>Faculty Learning Community</i> e <i>Learning Communities</i> aperte a docenti e studenti
Attività relative allo sviluppo di una <i>Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)</i>			Attivazione di processi di <i>Mentoring</i> e <i>Peer Observation</i>
Formazione e assistenza rispetto alle tecnologie didattiche			

Tabella 1. Tipologie di attività/azioni che possono essere presenti nei programmi dei Teaching and Learning Centre: una panoramica di confronto internazionale.

La panoramica ci consente dunque di riflettere su un'idea di programma che un TLC potrebbe avere al suo interno, programma direttamente connesso poi ai servizi proposti e strutturato in base alla conformazione del Centro stesso in termini di organizzazione e di budget.

3.4 Organizzazione

La struttura di un TLC può variare in base alla sua organizzazione, localizzazione, e relazione con le istituzioni di riferimento.

Non è detto che un TLC sia sempre un centro con una dotazione di spazi e risorse umane e finanziarie dedicate. In alcune situazioni il TLC è un semplice programma formativo organizzato da un docente esperto, mentre in altri contesti è un comitato nominato per supportare il Faculty Development e l'innovazione didattica. A volte il TLC è un ufficio che organizza eventi formativi appaltati ad esterni, benché, nella maggioranza dei casi, il *Teaching and Learning Centre* è un centro universitario con personale interno che pianifica ed eroga attività formative ai docenti della propria università (Tabella 2).

Tipologia organizzativa di un TLC
<ul style="list-style-type: none">• Centro universitario con personale interno che pianifica ed eroga servizi e attività formative e ricerca• Ufficio che pianifica attività formative erogate da esterni• Comitato di docenti per il Faculty Development• Programma formativo di Faculty Development

Tabella 2. Tipologia organizzativa di un Teaching and Learning Center

In alcuni contesti il TLC è una struttura fisica ben definita e localizzata all'interno del Campus universitario, in un edificio chiaramente identificabile, che ospita tutte le risorse umane dedicate al Faculty Development ed eroga i servizi a tutti i docenti dell'ateneo. In questo caso potremmo definire che la struttura è centralizzata in quanto il TLC accentra tutte le funzioni al suo interno e i docenti provenienti dalle più diverse aree disciplinari, e da tutti i dipartimenti, si rivolgono a questa unica struttura competente per l'innovazione didattica e il Faculty Development. In alcune università, invece, pur esistendo un TLC centrale, esistono unità delocalizzate nei diversi campus al fine di offrire un servizio specifico di prossimità. In questi casi queste unità possono essere composte da esperti di didattica universitaria specializzati: ad esempio, citiamo i Centri di Medical Education presenti nelle Facoltà di Medicina che formano i docenti di area pre-clinica e clinica e i tutor clinici sulle strategie didattiche e valutative specifiche per la formazione del personale di cura. Questa organizzazione potrebbe essere definita decentralizzata.

La maggior parte dei TLC si colloca in mezzo a questa distinzione, ricreando una realtà ibrida (Tabella 3) composta da alcuni aspetti centralizzati e altri specifici a seconda dell'istituzione di riferimento (Czerniewicz, 2021).

Posizione organizzativa di un TLC
<ul style="list-style-type: none">• TLC centralizzato• TLC decentralizzato• TLC ibrido

Tabella 3. La posizione organizzativa di un Teaching and Learning Center

3.5 Risorse Umane e Ruoli

Un TLC si avvale di differenti figure professionali, in grado di rispondere alle necessità di docenti, studenti ed istituzione. Tuttavia, la quantità di personale coinvolto è strettamente connessa alla grandezza dell'Ateneo e alle attività che si prefigge di svolgere (Dickens et. al, 2019).

Al fine di comprendere maggiormente le figure coinvolte, è stata condotta un'analisi di alcuni dei più noti TLC a livello internazionale, da cui sono state individuate quattro macro aree (Tab. 4) relative allo staff di riferimento all'interno di un TLC:

Direzione: area composta dal Direttore, con competenze specifiche e organizzativo-gestionali, accompagnato da figure con professionalità importanti a livello politico-istituzionale all'interno dell'Ateneo.

Staff accademico: team di docenti appassionati e/o esperti che possono ricoprire differenti cariche all'interno dell'Ateneo e che possono dedicarsi in parte o totalmente al lavoro nel TLC. La parte accademica rappresenta un punto fondamentale ed una forza per il TLC, un motore portante che può curare la progettazione di attività specifiche.

Staff tecnico-amministrativo: team di professionisti dedicati al management del TLC e/o alla parte tecnica e, dunque, con competenze specifiche a livello progettuale e di consulenza, ma anche personale esperto di e-learning e di tecnologie educative.

Studenti collaboratori: dall'analisi emerge che la collaborazione attiva e la partnership con gli studenti sia fondamentale nella costituzione di un TLC completo, in grado di rispondere ai bisogni dei veri protagonisti del processo di insegnamento e apprendimento (Tabella 4).

Direzione del Centro	Staff Accademico	Staff tecnico-amministrativo	Studenti collaboratori
<ul style="list-style-type: none"> • Direttore • Program Manager • Assistente alla Direzione • Vice Direttore • Direttore Associato • Delegati del Rettore • Prorettori • Professori Emeriti 	Docenti esperti di <i>Faculty Development</i> o appassionati, con differenti ruoli	Personale amministrativo con mansioni organizzative Personale tecnico: <ul style="list-style-type: none"> • Instructional designer • Multimedia design specialist • Esperto tecnico IT 	Rappresentanti degli studenti presenti in organi di rilievo all'interno dell'Ateneo Studenti partecipanti a progetti specifici promossi dal TLC

Tabella 4. Le quattro macro-aree del personale di un TLC.

L'integrazione di diverse professionalità costituisce una ricchezza del TLC e permette lo sviluppo di una molteplicità di azioni e progetti; particolarmente importante risulta anche la sinergia del Centro con altre strutture dell'università, come centri di supporto per la didattica online, servizi di quality assurance, servizi linguistici, servizi di orientamento, tutorato e assistenza a studenti con bisogni speciali.

3.6 Modalità di finanziamento

I finanziamenti di un TLC rappresentano un elemento fondamentale per il suo sviluppo poiché, in base alla loro provenienza e alla loro possibilità di utilizzo, vengono a delinearsi l'organizzazione, la programmazione delle attività, l'offerta in termini di servizi e le risorse umane dedicate. Tuttavia, i finanziamenti variano molto a seconda dei servizi offerti, dall'organizzazione e dalla grandezza dell'istituzione a cui sono destinati (Wright, 2000; Dickens et. al, 2019).

La ricerca (Beach, Sorcinelli, Austin, & Rivard, 2016; Czerniewicz, 2021; Nam & Dipasupil, 2019) evidenzia che esistono diverse tipologie di finanziamento di cui i TLC possono beneficiare, ossia:

- il bilancio dell'università centrale;
- le sovvenzioni governative con destinazione specifica;
- le sovvenzioni da parte del settore privato;
- le raccolte fondi all'interno dei TLC;
- le tasse universitarie e sussidi governativi;
- le risorse provenienti dal settore pubblico e privato.

Come si accennava, secondo quanto sostenuto da ricercatori esperti del settore (Czerniewicz, 2021; Dickens et. al, 2019; Wright, 2000), la disponibilità di fondi influenza l'ampiezza dei servizi e dei programmi che il TLC può offrire. Pur nella varietà delle esperienze, si rileva l'importanza di attribuire un budget dedicato alle azioni di sviluppo professionale per poter garantire un servizio costante e rispondente ai bisogni della comunità accademica.

4. Valutazione e autovalutazione di un TLC

Come tutti i servizi delle istituzioni accademiche, è importante prevedere accurati sistemi di monitoraggio e valutazione delle attività, al fine di garantire un miglioramento continuo e una *accountability* delle risorse impiegate.

La valutazione della performance e dell'impatto dei TLC è spesso un aspetto cui viene attribuito del tempo ridotto o misure superficiali (Hines, 2011; Murray, 2002). In particolare, si sono riscontrati evidenti limiti che ostacolano la valutazione dell'efficacia di programma, *mission* e servizi che il TLC dovrebbe offrire per garantire l'effettiva qualità a cui ambisce. Tali ostacoli, secondo la ricercatrice Hines (2015;2017) sono i seguenti:

- mentalità valutative fuorvianti;
- infrastruttura debole;
- curricula mal concettualizzati;
- obiettivi e missioni mal strutturati;
- modelli valutativi mal concepiti (Hines, 2015; 2017).

Da uno studio condotto da Kloos, et al. (2021) emerge invece come i TLC dovrebbero prevedere un attento monitoraggio dei processi e una particolare cura all'innovazione, sempre nell'ottica di fornire servizi di qualità per docenti e studenti. Attraverso il PROF-XXI Project¹, gli Autori forniscono un framework di rife-

1 <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9657301>

rimento delle competenze che un TLC dovrebbe acquisire o possedere per essere un Centro efficace e di qualità. Data la completezza del quadro proposto, si ritiene utile in questa sede presentarne le caratteristiche.

Il framework (Tabella 5) prevede tre modalità di utilizzo:

1. come strumento di *self-assessment*: le istituzioni possono utilizzarlo per misurare, comprendere e valutare il proprio livello di competenza.
2. come riferimento per la definizione strategica della programmazione: le istituzioni possono utilizzare il framework per identificare gli aspetti strategici da sviluppare.
3. come un framework utile all'accreditamento: le istituzioni possono utilizzarlo per richiedere un particolare accreditamento che certifichi il livello di competenza innovativa del loro TLC.

L'utilizzo di PROF-XXI nelle sue tre modalità di impiego è fortemente determinato dalla sua strutturazione interna; il framework infatti prevede cinque livelli di competenza (1-5) intersecati con cinque dimensioni (A-D), come riportato di seguito:

Livelli	Dimensioni
1. Sviluppo 2. Innovazione 3. Generazione di valore 4. Nuove sfide ed opportunità 5. Rendicontazione pubblica degli impatti per il miglioramento continuo	A. Supporto al docente B. Supporto allo studente C. Leadership, Cultura e Trasformazione D. Tecnologia al servizio dell'apprendimento E. Evidence-based practice

Tabella 5. "PROF-XXI Framework" (Kloos, Alario-Hoyos, Morales et al., 2021)

Il framework, intersecando tali livelli e dimensioni di competenza, può dunque rappresentare uno strumento per la (auto)valutazione ed il monitoraggio degli impatti di programmi, servizi e azioni di innovazione di un TLC e dunque una possibile guida per una sua eventuale progettazione o riprogettazione, offrendo un'opportunità importante di riflessione.

Conclusioni

In ambito nazionale, le prime riflessioni in merito al *Faculty Development* hanno radici profonde e antiche. Il desiderio di "insegnare agli insegnanti ad insegnare" risale al termine degli anni '60 e si alimenta negli anni grazie ad alcune iniziative avvenute, ad esempio, in ambito medico (Lotti, 2016).

Un incentivo notevole e strategico è venuto a delinearsi con il ruolo svolto dall'Agenzia Nazionale di Valutazione Universitaria (ANVUR), la quale ha introdotto nel 2013 un processo di valutazione della qualità della didattica universitaria. Successivamente, l'impulso istituzionalmente offerto dal MIUR tramite la programmazione triennale di sviluppo 2016-2018 e le linee guida del Gruppo di Lavoro ANVUR QuarcDocente (2018), volte a una riconsiderazione del profilo professionale del docente universitario e del rapporto fra ricerca, didattica e terza missione, hanno offerto un'ulteriore occasione di approfondimento del tema.

In questo contesto, pertanto, molte università italiane hanno avviato pro-

grammi e iniziative *bottom-up* volte a sviluppare ed innovare i contesti accademici attraverso azioni di formazione e accompagnamento dei docenti universitari (Felisatti & Serbati, 2015; Perla & Vinci, 2020, 2022).

L'esperienza PRODID realizzata recentemente in ambito italiano ha focalizzato l'attenzione sulla costruzione di un centro inteso come "servizio" a disposizione della comunità, capace di sintonizzarsi costantemente rispetto ai bisogni di innovazione e di crescita di singoli, gruppi, strutture e organizzazione accademica, e in grado di offrire stimoli, expertises, supporti e strategie volte a analizzare, comprendere e intervenire per migliorare la didattica sul campo (Felisatti, 2016).

Tuttavia, l'importanza attribuita al miglioramento delle competenze didattiche dei docenti diventa oggi un tema fondamentale nel panorama nazionale, grazie al focus posto dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Quest'ultimo, infatti, richiede alle istituzioni scolastiche e universitarie di potenziare i servizi di istruzione, e quindi l'offerta formativa, attraverso la riqualificazione degli ambienti di apprendimento e il miglioramento delle competenze di insegnamento attraverso la creazione di 3 *Teaching and Learning Centre*.

Come visto dalla disamina precedente, l'implementazione e la realizzazione di un TLC destinato al miglioramento della qualità accademica richiedono programmi, servizi e obiettivi ben precisi, i quali necessitano di una progettazione adeguata e ben strutturata.

Secondo quanto afferma Sorcinelli (2002), per poter sviluppare un TLC di qualità è utile far riferimento ad alcuni principi cardine, che hanno origine da alcune domande guida: *Quali dovrebbero essere gli obiettivi chiave di un Centro? Come le risorse a livello di staff, docenti e apparato amministrativo dovrebbero essere collocate e organizzate all'interno del centro? Quale dovrebbe essere l'assetto di una istituzione che crea un TLC? Come implementare percorsi di Faculty Development?* Tali principi proposti dall'Autrice sono:

Principio 1	Prendere in considerazione le prospettive di tutti gli stakeholders
Principio 2	Garantire un'efficace direzione e gestione del programma
Principio 3	Enfatizzare il coinvolgimento e la responsabilità dei docenti
Principio 4	Coltivare il supporto istituzionale
Principio 5	Sviluppare principi guida, obiettivi chiari e procedure di valutazione
Principio 6	Posizionare strategicamente il centro all'interno della struttura organizzativa
Principio 7	Offrire una gamma di opportunità, a partire dai propri punti di forza
Principio 8	Incoraggiare la collegialità e la comunità
Principio 9	Creare sistemi collaborativi di sostegno
Principio 10	Fornire misure di riconoscimento e premialità

Tabella 6. I dieci principi di buone pratiche per creare e sostenere i Teaching and Learning Center (Sorcinelli, 2002).

Questi principi sono stati sviluppati per guidare la creazione di TLC nella peculiarità che contraddistingue ogni contesto, per fornire dunque una mappatura delle idee chiave trasversali volte a strutturare un supporto chiaro e direttamente spendibile nelle diverse realtà.

Creare e sostenere un TLC è un processo lungo e complesso, che si sviluppa in fasi progressive e crescenti. *L'American Council on Education (ACE)* in collabo-

razione con *POD Network*, ha realizzato una matrice² attraverso cui guidare, nei vari step, dalla costituzione alle fasi di crescita, lo sviluppo di un TLC:

1. livello emergente, ossia inizio/sviluppo del Centro;
2. livello competente, ossia la fase intermedia;
3. livello esemplare, ossia la fase desiderabile, completa.

La matrice si compone di tre domini di pratica, i quali includono: a) struttura organizzativa; b) allocazione delle risorse e infrastrutture e; c) programmi e servizi. Ogni singolo dominio si compone di altri sottodomini, utili per guidare lo sviluppo, la pratica e la valutazione del TLC (ACE & Rete POD, 2018). Lo strumento è una risorsa importante in tutte le fasi di sviluppo di un TLC, stimolando riflessione collegiale, pianificazione strategica, identificazione di priorità nei diversi contesti.

Un panorama internazionale così aperto e variegato incoraggia il contesto italiano a riflettere su specifiche traiettorie nazionali che riconoscano le peculiarità del contesto nazionale. In Italia il divario esistente fra didattica e ricerca ha ricadute che rendono bifronte non solo l'azione pratica del docente ma anche la sua identità professionale insieme allo sviluppo di carriera. In linea con la prospettiva articolata e unitaria indicata da Boyer (1990), attraverso una scholarship allargata (Cestino, Lotti, Rossignolo, Felisatti & Serbati, 2022), il TLC è chiamato a inserire la ricerca al centro della didattica universitaria, orientando su logiche scientifiche gli approcci, i modelli e le pratiche di insegnamento apprendimento student centered. Brew (2006) ricorda che l'insegnamento senza la ricerca ristagna, motivo per cui l'obiettivo su cui si gioca la validità dei TLCs individua l'innovazione della didattica come un intervento che riconosca in parallelo l'urgenza di una riqualificazione della docenza universitaria all'interno di una visione unitariamente ricomposta fra didattica e ricerca. Del resto, solo una didattica intesa come dispositivo di ricerca predispose nella formazione dei giovani le competenze perché essi sappiano affrontare problemi futuri non prevedibili.

La sfida per la comunità accademica è aperta, rivolta alla strutturazione di un servizio di TLC che, insieme al miglioramento qualitativo della didattica, traghetti l'immagine di una nuova docenza universitaria. È un'occasione importante per avviare un processo graduale e corale di riflessione, analisi, confronto, elaborazione, su cui è fondamentale che convergano in forma ampia logiche di studio, condivisione e partecipazione comunitaria.

Riferimenti bibliografici

- American Council on Education & Pod Network (2018). A Center for Teaching and Learning Matrix.
- Association of College and University Educators (ACUE), (2018). Connecting the Dots: A Proposed Accountability Method for Evaluating the Efficacy of Faculty Development and Its Impact on Student Outcomes, www.acue.org
- Beach, A.L., Sorcinelli, M. D., Austin, A.E. & Rivard, J.K. (2016). *Faculty Development in an Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Bergquist, W. H. & Phillips, S. R. (1975). *A Handbook for Faculty Development*. Washington, DC: One Dupont Circle.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities for the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

2 <https://podnetwork.org/content/uploads/ACE-POD-Teaching-Center-Matrix-2018.pdf>

- Brew, A. (2006). *Research and teaching: Beyond the divide*. New York: Palgrave Macmillan.
- Brown, C.E., Haras, C., Hurney, C., Iuzzini, J., Magruder, E., Sorcinelli, M. D., Taylor, S. C. & Wright, M. (2018). A Center for Teaching and Learning Matrix, *POD Network*.
- Carpenter, S. K., Witherby, A. E. & Tauber, S. K. (2020). On Students' (Mis) judgments of Learning and Teaching Effectiveness. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), pp. 181–185.
- Centra, J.A. (1976). *Faculty Development Practices in U.S. Colleges and Universities*, Princeton, NJ, Educational Testing Service.
- Cestino, E., Lotti, A., Rossignolo, C., Felisatti, E., Serbati, A. (2022). Training for innovation at Politecnico of Turin: Faculty Development, experience and research with students on the Aerospace Engineering course through Team Based Learning. *Italian Journal of Educational Research*, 28, 96-109.
- Cohen, M.W. (2010). Listen, learn, and lead: Getting started in faculty development. In K. J. Gillespie, D. L. Robertson, and Associates (Eds.), *A guide to faculty development* (pp. 67-81). 2nd Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A., Rutz, C., & Willett, G. (2016). *Faculty development and student learning: Assessing the connections*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Czerniewicz, L. (2021). Changing Centres for Teaching and Learning: an analytical review. *Centre for Higher Education Development*. Cape Town: UCT.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), pp. 19251-19257.
- Dickens, E., Cruz, L., Alderson, J., Atias, D., Graham, R., Hurney, C. A. & Wang, C. (2019). Starting a center for teaching and learning. *POD Speaks*, 3, pp. 1-6.
- Felisatti, E. (2016). Modelli, strategie e dispositivi operativi per un intervento sulla qualificazione della docenza universitaria nel contesto italiano. In E. Felisatti & A. Serbati (a cura di) *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- 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*, VIII (14), pp. 323-39-
- Haras, C., Taylor, S.C., Sorcinelli, M.D. & van Hoene, L. (2017). Institutional commitment to teaching excellence: Assessing the impacts and outcomes of faculty development. Washington DC: American Council on Education.
- Hines, S. R. (2017). Evaluating Centers for Teaching and Learning: A Field-Tested Model. *Journal of Education Development*, 36(2), pp. 1-26.
- Hines, S. R. (2015). Setting the groundwork for quality faculty development evaluation: A five step approach. *Journal of Faculty Development*, 29(1), pp. 5–11.
- Hines, S. R. (2011). How mature teaching and learning centers evaluate their services. In J. Miller & J. Groccia (Eds.), *To Improve the Academy* (Vol. 30, pp. 277–289). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Hunt, N. (2003). Does mid-semester feedback make a difference?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, pp. 13-20.
- Kloos, C. D., Alario-Hoyos, C., Morales, M., Rocaël, H. R., Jerez, Ó., Pérez-Sanagustín, M., ... & López, A. H. G. (2021). PROF-XXI: Teaching and Learning Centers to Support the 21st Century Professor. In *2021 World Engineering Education Forum/Global Engineering Deans Council (WEEF/GEDC)*, IEEE, pp. 447-454.
- Lotti, A. (2016). Formidabili quegli anni! Il Centro Italiano per la formazione del medico a Sanremo (1969-1989), *TUTOR*, 16 (1), pp. 9-17.
- Lotti, A. & Lampugnani, P.A. (Eds.) (2020). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*. Genova: Genova University Press.
- McGowan, W. R., & Osguthorpe, R. T. (2011). 12: Student And Faculty Perceptions of Effects of Midcourse Evaluation. *To improve the academy*, 29(1), pp. 160-172.
- Murray, J. P. (2002). Faculty development in SACS accredited community colleges. *Community College Review*, 29(4), pp. 50–66.

- Nam, J. K., & Dipasupil, S. R. (2019). The Status of Teaching and Learning Centers in Higher Education: An Asian Perspective. *International Journal of Learning and Teaching*, pp. 262-265.
- Perla, L., Vinci, V. (2020). Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento. In A. Lotti, P.A. Lampugnani (Eds.) (2020). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane* (111-131). Genova: Genova University Press.
- Perla, L., Vinci, V. (Eds) (2022). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: Franco Angeli.
- QUARC_Docente (2018). Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università, Gruppo di Lavoro QuarcDocente
- Roberts, K. (2013). A Model for a Center for Teaching and Learning Excellence: A Catalyst for Program Improvement in Developing Institutions. *Excellence in Higher Education*. 4 (2), pp. 108-118.
- Sorcinelli, M. D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*, pp. 9-23.
- Wright, D. L. (2000). 17: Faculty Development Centers in Research Universities: A Study of Resources and Programs. *To improve the academy*, 18(1), pp. 291-302.
- Wright, M., Horii, C.V., Felten, P., Sorcinelli, M.D. & Kaplan, M. (2018). Faculty development improves teaching and learning. *POD Speaks* 2, pp. 1-5.