



# The Role of Students in the Professional Development of University Teachers: The REFLECT Model

## Il ruolo degli studenti nello sviluppo professionale dei docenti universitari: il modello REFLECT

Dener Luiz Da Silva

Federal University São João del-Rei (Brazil) – densilva@ufsj.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0002-9422-6531>

Beatrice Doria

Università degli Studi di Padova (Italy) – beatrice.doria@phd.unipd.it  
<https://orcid.org/0000-0002-3894-9460>

Federica Picasso

Università degli Studi di Trento – federica.picasso@unitn.it  
<https://orcid.org/0000-0002-8381-6456>

Anna Serbati

Università degli Studi di Trento – anna.serbati@unitn.it  
<https://orcid.org/0000-0002-3528-2488>

Valentina Grion

Università degli Studi di Padova (Italy) – valentina.grion@unipd.it  
<https://orcid.org/0000-0002-2051-1313>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

The training of university teachers has been a particularly debated topic in educational research for several decades. The training models have reflected the needs of the specific historical and cultural moments in which they developed. Today, there is a need to propose ecological, inclusive, and participative educational models precisely concerning the emerging need to leverage these values on a social and cultural level. The REFLECT model, developed in the specific Italian context, has also attempted to respond to these needs. The article proposes an initial implementation and its first results. Finally, the implications are discussed concerning both, the refinement of the model and its impact in educational and social terms.

La formazione dei docenti universitari rappresenta da alcuni decenni un tema particolarmente dibattuto in ambito di ricerca educativa. I modelli formativi che si sono succeduti hanno riflettuto le esigenze degli specifici momenti storico-culturali in cui si sono sviluppati. Oggi vi è l'esigenza di proporre modelli formativi ecologici, inclusivi e partecipativi proprio in relazione all'emergere della necessità di fare leva su questi valori a livello sociale e culturale. È a questa esigenza che ha cercato di rispondere anche il modello REFLECT, sviluppato nello specifico contesto italiano. Nell'articolo se ne propone una iniziale implementazione ed i primi risultati della stessa. Se ne discutono infine le implicazioni relativamente sia al perfezionamento del modello che al suo impatto in termini formativi e sociali.

### KEYWORDS

Higher Education, Democracy, Ethnographic approach, Student Voice  
Istruzione superiore, democrazia, approccio etnografico, Student Voice

**Citation:** Silva, D.L. et al. (2024). The Role of Students in the Professional Development of University Teachers: The REFLECT Model. *Formazione & insegnamento*, 22(2), 121-131. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24\\_13](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_13)

**Authorship:** This article is a shared work by the Authors. Sections 1 and 2 (F. Picasso); Sections 3 and 4 (B. Doria); Section 5 (B. Doria, F. Picasso); Section 6 (D. L. Da Silva); Section 7 (V. Grion, A. Serbati).

**Copyright:** © 2024 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24\\_13](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_13)

**Submitted:** June 21, 2024 • **Accepted:** September 16, 2024 • **Published:** September 21, 2024

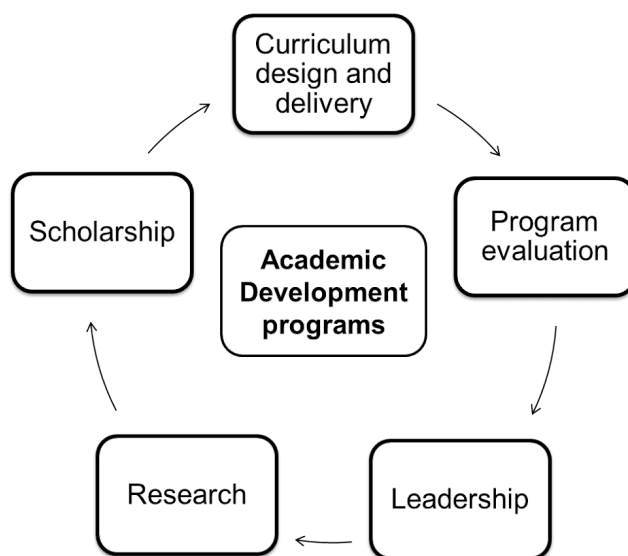
**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

Lo sviluppo accademico (noto anche come sviluppo del personale, sviluppo della facoltà o sviluppo educativo) si riferisce a quella vasta gamma di attività che le istituzioni di istruzione superiore utilizzano per rinnovare o assistere i docenti nei loro molteplici ruoli (Centra, 1978) e migliorare le conoscenze e le competenze individuali nelle aree dell'insegnamento, dell'apprendimento, della valutazione, della ricerca e dell'amministrazione (Sheets & Schwenk, 1990). Steinert (2010a, 2010b) ha affermato che, sebbene lo sviluppo accademico sia storicamente stato legato a programmi pianificati, i professionisti dell'istruzione sono coinvolti sia in percorsi formali che informali di formazione, anche attraverso processi autodiretti le-

gati all'apprendimento esperienziale e sul posto di lavoro, per migliorare continuamente le loro conoscenze e competenze (Steinert, 2010a, 2010b).

Lo sviluppo accademico è riferito a tutte le attività progettate per i docenti universitari "per migliorare le loro conoscenze, competenze e comportamenti come insegnanti ed educatori, leader e manager, e ricercatori e studiosi, sia in contesti individuali che di gruppo" (Steinert, 2014, p. 4) e anche "per insegnare ai membri della facoltà le competenze rilevanti per la loro posizione istituzionale e di facoltà e per mantenere la loro vitalità, sia ora che in futuro" (Steinert, 2010a, p. 391). Inoltre, le azioni incluse nei programmi di sviluppo accademico supportano competenze specifiche, come illustrato nella Figura 1:



**Figura 1. Competenze specifiche dei docenti sostenute dai programmi di sviluppo accademico in termini di progettazione e erogazione del curriculum, valutazione dei programmi, leadership e ricerca e borsa di studio, sostenendoli nei loro ruoli e responsabilità (Steinert, 2009).**

Da una prospettiva storica, negli anni Settanta, le azioni di sviluppo accademico erano focalizzate sul supporto allo sviluppo delle competenze del buon insegnante, cioè un professionista in grado di progettare e implementare vari strumenti, metodologie e strategie didattiche, rafforzando le conoscenze e competenze fondamentali degli studenti e comunicando efficacemente (Wilkerson & Irby, 1998). Successivamente, negli anni Ottanta e Novanta, le azioni a livello istituzionale e politico hanno sostenuto prospettive orientate verso l'apprendimento centrato sullo studente e autodiretto: questi cambiamenti hanno richiesto una revisione della professione docente, da un ruolo di trasmettitore didattico della conoscenza a facilitatore dell'apprendimento degli studenti (Entwistle, 1998; Knowles, 1988; McLean, 2008).

Sorcinelli e colleghi (2006) nel loro lavoro tracciano la storia dello sviluppo accademico, descrivendo cinque fasi di evoluzione del concetto stesso:

- *Age of the Scholar* (1950 – 1960): questa prima fase si sviluppa tra gli anni '50 e '60; il supporto offerto riguardava principalmente il miglioramento della

qualità della ricerca e delle relative pubblicazioni accademiche.

- *Age of the Teacher* (metà anni Sessanta – fine anni Settanta): questa fase si sviluppa tra la metà degli anni Sessanta e la fine degli anni Settanta ed è caratterizzata dal focus su una nuova figura del docente universitario che non è più solo concentrato sulle competenze legate all'area disciplinare. I programmi in questa fase mirano a fornire nuove opportunità di sviluppo professionale, anche attraverso attività di formazione formale e più strutturate per la promozione delle competenze pedagogiche. Questo periodo vede anche l'emergere di Centri di supporto specifici e finanziati per sostenere i processi di innovazione educativa.
- *Age of the Developer* (inizio anni Ottanta): una fase sviluppata all'inizio degli anni Ottanta, che prevede la formalizzazione della figura del "developer" accademico/educativo, inteso come un professionista dedicato alle attività di supporto allo sviluppo professionale dei docenti universitari.
- *Age of Learner* (anni Novanta): fase cruciale per lo sviluppo accademico, sviluppata negli anni Novanta. In questo periodo, infatti, si assiste a un'im-

portante transizione da un modello pedagogico centrato sull'insegnante a uno centrato sullo studente. Questo cambiamento di prospettiva è legato a un profondo ripensamento del ruolo del docente e supporta la focalizzazione dei programmi di sviluppo accademico su metodologie e strategie didattiche alternative.

- *Age of Networker*: dall'inizio degli anni Duemila, i professionisti incaricati di supportare i processi di sviluppo accademico diventano sempre più fondamentali e vengono introdotti nelle collaborazioni intra-istituzionali, per rispondere a questioni emergenti e bisogni formativi. In questa era, emerge la necessità di supportare il cambiamento dei ruoli accademici (docenti e personale tecnico-amministrativo), per strutturare nuovi programmi che promuovano il successo accademico degli studenti. Questo nuovo scopo è promosso attraverso interventi mirati a sostenere la nuova professionalità docente, che prevede l'adozione di un approccio più inclusivo, centrato sullo studente, e che implementa metodologie didattiche innovative e partecipative (Beach et al., 2016; Masini et al., 2023).

In relazione a ciò, lo sviluppo accademico può anche giocare un ruolo cruciale nella promozione del cambiamento istituzionale, organizzativo e curricolare (Steinert et al., 2007) e nella costruzione della capacità educativa per il futuro (Swanwick, 2008). Le diverse strategie per sostenere lo sviluppo delle competenze pedagogiche (Gillespie et al., 2002) possono variare a seconda di numerosi fattori, inclusi il livello di esperienza degli insegnanti (Serbati, 2017).

Per comprendere a fondo le caratteristiche e il potenziale dei percorsi di sviluppo accademico, il modello proposto da Steinert (2014) mostra perfettamente come essi possano essere progettati per essere efficaci nel sostenere lo sviluppo professionale continuo dei professionisti dell'istruzione superiore. Il modello può operare su diversi fronti e a diversi livelli, muovendosi tra dimensioni di formazione formale e informale e favorendo approcci individuali o di gruppo.

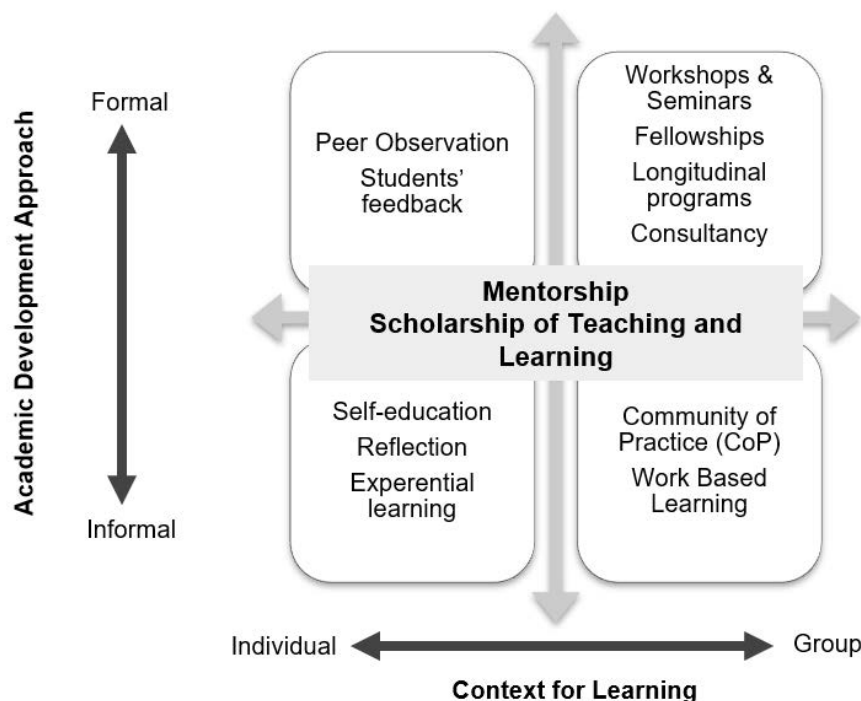


Figura 2. Approcci allo sviluppo del personale (Adattato da Steinert, 2010, p. 12).

La descrizione degli approcci di sviluppo accademico sottolinea diversi modi per sostenere azioni specifiche per supportare lo sviluppo professionale continuo dei docenti, ad esempio attraverso la progettazione e l'implementazione di workshop formali e percorsi formativi. Inoltre, possono essere promosse altre azioni, come: (1) attività più informali di Comunità di Pratica con un ambiente di gruppo; (2) percorsi formativi individuali come corsi formali online; e (3) attività specifiche riguardanti il supporto dell'apprendimento riflessivo individuale sulla pratica di ciascun docente, modellato sulle esperienze pratiche nel luogo di lavoro.

Oggi, lo sviluppo accademico nel contesto universitario è un'area definita come "strategica" (Gibbs, 2004; Ramsden, 2003), che riceve grande attenzione grazie all'importanza crescente attribuita alla misurazione della qualità dei processi di insegnamento, apprendimento e valutazione, e alle iniziative governative che collegano i finanziamenti ai risultati dell'insegnamento e dell'apprendimento (Gosling, 2001; Hicks, 2005). L'importanza dello sviluppo della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e delle competenze correlate dei docenti è un'urgenza sentita nel campo educativo, come sottolineato da azioni importanti promosse, come il Comunicato di

Yerevan (Eurydice et al., 2015; Felisatti & Serbati, 2019).

Come sottolineato da *High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2013), ogni istituzione è chiamata a sviluppare strategie volte a migliorare la qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento, identificando l'obiettivo di uno sviluppo pedagogico certificato per tutto il personale accademico.

In relazione alla nostra ricerca, è importante evidenziare che anche nel contesto universitario italiano, lo sviluppo professionale dei docenti universitari è una questione emergente ed estremamente importante. L'urgenza di migliorare le competenze didattiche degli accademici è sottolineata dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) varato dal Governo italiano nel 2021, che evidenzia la necessità di riformare e investire nella formazione dei docenti per innovare le pratiche di insegnamento e valutazione nel contesto universitario (Lotti et al., 2022).

## 2. Partnership tra Studenti e Docenti

Diverse istituzioni coinvolte nell'istruzione superiore, insieme a numerosi accademici, concordano sulla necessità di un cambiamento sostanziale e sottolineano che gli studenti possono svolgere un ruolo centrale in questa trasformazione. Ciò potrebbe avvenire in seno a un concetto "ripensato" di partenariato (Cook-Sather et al., 2014; Higher Education Academy, 2015). Il tradizionale modello di relazione "fornitore (di un servizio) - cliente" tra docenti e studenti non sembra più funzionare. Al contrario, la relazione docente-studente dovrebbe basarsi su principi di rispetto, reciprocità e responsabilità, manifestandosi come un "partenariato studente-docente" (Cook-Sather et al., 2014), in cui gli studenti condividono le responsabilità in tutti gli aspetti del processo educativo. Questa prospettiva propone una relazione collaborativa tra studenti e personale, permettendo agli studenti non solo di co-creare conoscenza e apprendimento, ma anche di partecipare al ripensamento della struttura stessa delle istituzioni di istruzione superiore (NUS 2012).

Abbracciando questa visione, la *Higher Education Academy* (ora *AdvanceHE*) definisce il partenariato come un processo che migliora l'apprendimento degli studenti coinvolti e l'insegnamento efficace, attraverso un dialogo aperto, costruttivo e continuo. Considera tutti i partecipanti come membri intelligenti e capaci della comunità accademica (*AdvanceHE*, 2020).

Sebbene gli approcci basati sul partenariato siano ancora relativamente poco sviluppati, le pratiche degli studenti come partner (SaP) stanno emergendo nelle università contemporanee come un mezzo per promuovere un'organizzazione più partecipativa e ridefinire le culture istituzionali nel contesto dell'istruzione superiore (Gravett et al., 2020).

Nel movimento *Student Voice*, Cook-Sather e Luz (2015) considerano il partenariato come un concetto soglia, simile alla nozione di Meyer e Land (2006) di "concetti soglia" o "portali" che portano a prospettive trasformative. Sostengono che introdurre partenariati tra studenti e personale accademico sia un modo per perseguire un'educazione veramente democratica, in linea con il focus centrale del movimento Student

*Voice* (Grion & Cook Sather, 2013), ovvero la democrazia attraverso l'educazione (Fielding 2004; Fielding & Moss, 2014). Alcuni autori sottolineano l'importanza di vivere la democrazia quotidianamente, facendola diventare un "habitus mentale" per gli individui (Fielding, 2012). In questo contesto, la democrazia va oltre un semplice meccanismo collaborativo; diventa un modo di vivere e apprendere basato su principi di libertà, uguaglianza, rispetto reciproco e solidarietà. Ciò richiede una rivalutazione dei concetti di autorità e partecipazione, offrendo agli studenti opportunità di condividere la leadership ed esprimere le loro opinioni sulla loro istruzione (Smith, 2006).

Come spiega Angus (2006), una vera leadership nelle organizzazioni democratiche implica un processo in cui tutti i membri partecipano attivamente, promuovendo processi collaborativi e partecipativi, piuttosto che basarsi su "potere, coercizione e manipolazione".

Secondo Fielding (2006; 2012), le università dovrebbero responsabilizzare gli studenti come agenti attivi e partecipativi che lavorano in partenariato con educatori e amministratori per creare ambienti di apprendimento più democratici. Il partenariato più autentico tra studenti e personale, definito da Fielding (2012) "apprendimento intergenerazionale come democrazia vissuta", rappresenta una relazione trasformativa in cui si realizza un impegno condiviso per il bene comune, e dove potere e responsabilità sono equamente condivisi. Questo modello promuove una comunità democratica, insegna e apprende la cittadinanza democratica, e incarna la democrazia come un modo di vivere e apprendere insieme.

## 3. Partenariato Studente-Docente e sviluppo accademico

Ora, consideriamo come i partenariati tra studenti e docenti possano essere implementati per influenzare i processi e i programmi di sviluppo accademico. Numerosi autori (Bovill et al., 2011; Fielding, 2012) hanno riconosciuto che gli studenti possono contribuire attivamente alla comunità accademica collaborando con gli educatori nella progettazione dei corsi e del curriculum utilizzando metodi partecipativi e collaborativi (Bovill et al., 2011; Seale, 2010). Questo approccio offre diversi vantaggi: gli studenti si sentono parte della comunità, motivandoli a impegnarsi in un apprendimento più profondo e sviluppare sia competenze "hard" che "soft" mentre contribuiscono alla progettazione del curriculum. Ciò può avere un impatto positivo sulla loro occupabilità, successo e adattabilità. Inoltre, gli educatori possono creare un ambiente di apprendimento meno gerarchico con studenti più attivi, che possono assisterli efficacemente nella pianificazione dei corsi e dei programmi, migliorando in definitiva la loro motivazione a migliorare l'insegnamento.

Alla luce di ciò, il ruolo degli studenti come partecipanti attivi e co-creatori è particolarmente rilevante nell'insegnamento, apprendimento, valutazione e progettazione del curriculum, e diventa ancora più cruciale nella pianificazione delle iniziative di sviluppo accademico per migliorare le competenze pedagogiche.

La letteratura internazionale e le pratiche internazionali hanno sviluppato una vasta gamma di metodi per migliorare la partecipazione degli studenti, che vanno dagli approcci formali a quelli informali e dai modelli individuali a quelli di gruppo (Steinert, 2013). Tutte queste strategie condividono l'obiettivo comune di supportare i docenti nel loro sviluppo professionale per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. Gli studenti sono in una posizione unica per guidare questo processo poiché possono fornire preziose intuizioni, condividere le loro prospettive, rivelare punti di vista trascurati e contribuire con suggerimenti e nuove idee che vanno oltre gli approcci tradizionali guidati dall'insegnante. Come suggerito da Bovill et al. (2011), è essenziale analizzare attentamente il contesto accademico e identificare opportunità appropriate per la co-creazione.

Esistono vari approcci (Burkhill et al., 2009) per incorporare le voci degli studenti nelle iniziative di sviluppo accademico, che vanno dai modelli in cui gli studenti vengono ascoltati e consultati come attori rilevanti nel cambiamento educativo, a modelli più complessi in cui gli studenti diventano co-creatori ed esperti, partecipando attivamente ai processi decisionali. Tutti questi approcci emergenti condividono l'obiettivo di promuovere lo scambio reciproco tra studenti e docenti, sfruttando i punti di forza di entrambi e costruendo una comunità in cui collaborano per migliorare l'esperienza accademica complessiva (Cook-Sather, 2010; Cowan & Westwood, 2006; Huston & Weaver, 2008; Richlin & Cox, 2004; Cox & Sorenson, 2000).

Il primo approccio, ben consolidato e ampiamente conosciuto, è "Ascoltare la voce degli studenti." Il suo obiettivo principale è raccogliere e utilizzare il feedback degli studenti per migliorare la qualità dei corsi e dei programmi (Dickerson et al., 2016). Gli studenti svolgono un ruolo chiave nel riflettere sulle pratiche educative, contribuendo al miglioramento continuo dell'istruzione. Per facilitare un dialogo produttivo e costruttivo tra studenti e docenti, è necessario creare un ambiente di supporto. Quando gli studenti si sentono ascoltati, diventano membri attivi della comunità accademica, il che può aumentare la loro motivazione e impegno. Vari metodi, come sondaggi, discussioni online, gruppi di discussione, incontri, blog e commenti riflessivi, sono disponibili per catturare le voci degli studenti. Per rendere questo approccio efficace, i docenti potrebbero dover cedere parte del controllo nella pianificazione pedagogica e trovare un nuovo equilibrio nel lavorare con gli studenti, simile alla collaborazione nella ricerca con studenti laureati e non (Bovill et al., 2011).

Un altro approccio, "Studenti come Apprendenti e Insegnanti (SaLT)," coinvolge gli studenti come consulenti per docenti e professionisti nel contesto accademico. Il modello mira a facilitare il dialogo e la collaborazione tra i membri della comunità universitaria attraverso varie modalità, tra cui incontri, seminari, osservazioni in aula e briefing programmati. Il contributo degli studenti è considerato essenziale per lo sviluppo pedagogico del contesto accademico. Queste esperienze diventano best practices per altri colleghi e contesti e vengono discusse in riunioni curriculari organizzate da ciascun programma, contribuendo a una cultura condivisa dell'insegnamento e

dell'apprendimento (Mihans et al., 2008; Cook-Sather, 2010).

Il terzo approccio vede gli studenti come ricercatori e istruttori all'interno dei programmi di sviluppo accademico. In questa prospettiva, gli studenti assumono la responsabilità di progettare e condurre progetti di ricerca per indagare su specifici problemi e sfide all'interno dell'università e dell'istituzione. I progetti che producono soluzioni creative e sostenibili vengono integrati nelle attività di sviluppo accademico. Gli studenti assumono il ruolo di istruttori, condividendo i risultati della loro ricerca e raccomandazioni informate con i professori. Il loro contributo diventa centrale non solo per scopi di sviluppo accademico ma anche per il miglioramento del sistema accademico nel suo complesso. Questo approccio enfatizza il processo di ricerca come un mezzo per consentire agli studenti di connettere ricerca, apprendimento e insegnamento.

L'ultimo approccio, chiamato "Comunità di Apprendimento in Partenariato" (Healey et al., 2014), rappresenta una sintesi dei precedenti approcci. Combina e sovrappone quattro principali aree di coinvolgimento e partecipazione degli studenti: (a) apprendimento, insegnamento e valutazione; (b) ricerca e apprendimento basato sull'indagine; (c) sviluppo e apprendimento accademico; e (d) progettazione del curriculum e consulenza pedagogica. La prima area enfatizza il coinvolgimento attivo degli studenti nel proprio apprendimento (Kuh, 2009). La seconda area coinvolge gli studenti nel processo di ricerca, promuovendo l'apprendimento indipendente e le competenze di collaborazione (Kuh, 2009). La terza area incoraggia gli studenti a impegnarsi in co-indagini con i docenti, espandendo la portata del coinvolgimento degli studenti nell'area (Boyer, 1990; Healey, 2000; Felten, 2013). Infine, la quarta area si concentra sulla progettazione del curriculum e sulla consulenza pedagogica, in cui gli studenti partecipano attivamente alla progettazione del curriculum e offrono consigli pedagogici (Kuh, 2009). Queste comunità di apprendimento in partenariato forniscono un quadro completo per promuovere la collaborazione tra studenti e docenti e migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

In sintesi, i partenariati tra studenti e docenti hanno il potenziale di trasformare l'istruzione superiore coinvolgendo attivamente gli studenti nel miglioramento dei corsi, del curriculum e delle pratiche pedagogiche. Questi partenariati possono assumere varie forme, dalla raccolta di feedback agli studenti che partecipano attivamente alla ricerca e alla progettazione del curriculum. Sfruttando le prospettive e le intuizioni uniche degli studenti, le università possono creare ambienti di apprendimento più inclusivi, coinvolgenti ed efficaci, promuovendo in ultima analisi la democrazia partecipativa nell'istruzione superiore (Serbati, Grion, Raffaghelli & Doria, 2022).

#### 4. Il modello di innovazione RE-FL-EC-T

In contesto italiano, dove le attività di *Academic Development* hanno finora avuto poco spazio di realizzazione, Serbati e colleghe (2022) hanno sviluppato un modello di sviluppo professionale dei docenti,

proponendo un partenariato collaborativo tra studenti e docenti che possa essere adottato dai docenti senza un dispendio eccessivo di risorse ed energie e sostenibile dal punto di vista della realizzazione in classe. L'attenzione è stata quella di sviluppare una serie di attività formative considerando le preoccupazioni che gli accademici spesso esprimono quando implementano approcci di responsabilizzazione degli studenti come agenti di cambiamento delle attività d'insegnamento/apprendimento e li collocano in ruoli di co-leadership: anche quando i docenti sono disposti a cedere parte del controllo in favore di una collaborazione più democratica, spesso gli studenti percepiscono questi nuovi approcci come una perdita di tempo, che si aggiunge ai loro programmi di lavoro già troppo fitti (Finefetter-Rosenbluh et al., 2021). La creazione di iniziative guidate o co-gestite con gli studenti sembrano richiedere loro la messa in campo di troppe risorse e un'ampia e dettagliata pianificazione che risulta di difficile realizzazione (Grion & Serbati, 2019). Inoltre, come la letteratura rileva, per realizzare cambiamenti nelle pratiche didattiche, sembra essere necessario assicurare ai docenti un ambiente "sicuro", collocandoli in

"situazioni non conflittuali in cui, attraverso esperienze autentiche benché indirette, possono riflettere criticamente sulle proprie teorizzazioni e sull'impatto che tali teorizzazioni hanno sul [...] rendimento scolastico degli studenti" (Bishop et al., 2003, p. 2; traduzione degli Autori).

Alla luce di questo framework, Serbati et al. (2022) hanno perseguito l'implementazione di un ambiente di apprendimento/formazione di equilibrio tra empowerment di docenti e studenti e sostenibilità. Il modello proposto definito "RE-FL-EC-T INNOVATION" può essere facilmente adottato da ogni docente in qualsiasi corso con un impiego minimo di tempo e risorse.

Esso si compone di quattro passaggi chiave (da Serbati et al., 2022):

- *REcalling practices by teachers*: i docenti durante i loro corsi iniziano riflettendo sul processo di insegnamento/apprendimento proponendo, all'interno di uno spazio di lettura-scrittura condiviso con gli studenti, una forma di autoetnografia del proprio vissuto didattico.
- *FLasback scaffolded by teacher narratives*: queste narrazioni sono condivise con gli studenti, consentendo loro di riflettere sulle esperienze del professore, integrare le proprie opinioni e commentare collettivamente il processo di insegnamento e apprendimento all'interno del corso. Questa fase richiede la partecipazione attiva di tutti gli studenti nel contribuire al commento condiviso.
- *EChoing the students' perspectives*: in questa fase sia i docenti che gli studenti leggono questo testo condiviso e si preparano per le discussioni.
- *Teaching innovation*: studenti e accademici esplorano in modo collaborativo queste narrazioni etnografiche, co-progettando miglioramenti nell'intera espe-

rienza educativa e co-generando nuove pratiche."

L'approccio si basa sulla ricerca didattica collaborativa fra docenti e studenti, ma non richiede molto tempo o impegno, né implica una formazione specifica per educatori e studenti. Si ritiene possa essere sostenibile e applicabile a qualsiasi corso e, se implementato diffusamente all'interno di un intero Programma/Dipartimento, i risultati possono essere condivisi fra tutti i membri coinvolti in quel Programma/Dipartimento e servire come base per la riprogettazione sistematica e il miglioramento del relativo curriculum di studi.

## 5. La ricerca empirica

### 5.1 Obiettivi della ricerca

Questo studio si propone di esplorare e analizzare gli effetti di una prima implementazione del modello/approccio RE-FL-EC-T INNOVATION in un contesto accademico italiano, al fine di comprenderne l'efficacia. In particolare, l'obiettivo è quello di esplorare quali aree didattiche emergano attraverso le scritture collaborative di tipo etnografico fra docenti e studenti, al fine di considerare quali cambiamenti nelle pratiche d'insegnamento/apprendimento il modello possa effettivamente supportare.

Sono state pertanto formulate le seguenti domande di ricerca:

- RQ1. L'implementazione del modello può supportare la partnership di studenti e docenti in termini di riflessione condivisa sulle pratiche didattiche adottate in un corso accademico?
- RQ2. Quali sono le aree didattiche di miglioramento emergenti?

### 5.2 Contesto, partecipanti e strumenti

Lo studio di ricerca è stato condotto presso l'Università degli Studi di Padova negli anni accademici 2022 e 2023. Esso ha coinvolto 48 studentesse e studenti, volontariamente coinvolti, e appartenenti a cinque corsi di area pedagogica e di scienze motorie, condotti in forma blended, ossia in parte in presenza e in parte in un ambiente di apprendimento allestito nella piattaforma Moodle.

Ognuno dei corsi ha seguito le stesse fasi di implementazione del modello. Nella prima fase del corso, in uno spazio dedicato della piattaforma, la docente ha postato le sue prime riflessioni riguardanti la progettazione dell'insegnamento e la sua personale prospettiva derivata dalle lezioni iniziali.

Successivamente, gli studenti sono stati invitati, su base volontaria, a rispondere alla riflessione etnografica della docente, offrendo i loro feedback sulla progettazione del corso. Le scritture etnografiche di studentesse e studenti sono state raccolte in un file per essere analizzate. Per le analisi qualitative, si è scelto un approccio di analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2012, 2019), che si è rivelato efficace nel chiarire sia le interpretazioni individuali, che le implica-

zioni più ampie delle riflessioni degli studenti, utili, queste ultime, per informare e sostenere i processi di sviluppo accademico (Byrne, 2022). Ai fini dell'analisi è stato utilizzato un software open source gratuito (FLOSS) in combinazione con due strumenti distinti, ma complementari, di analisi qualitativa assistita da computer: Taguette e Qualcoder (Brailas et al., 2023).

### 5.3 Processo di analisi

Il processo che è stato seguito è in linea con i passaggi raccomandati da Braun e Clarke (2012), come segue:

- *Lettura iniziale*: Siamo partiti con una lettura iniziale per cogliere il tono generale dei discorsi e acquisire familiarità con il loro contenuto;
- *Seconda Lettura e Codifica Iniziale*: Nella seconda fase abbiamo effettuato un'altra lettura e avviato il processo di codifica, senza categorie prestabilite;
- *Integrazione delle categorie*: nel terzo passaggio, abbiamo effettuato una terza lettura mirata a integrare le categorie o i temi emergenti;
- *Risoluzione dei problemi di codifica*: nella quarta fase, abbiamo condotto una quarta lettura per affrontare eventuali problemi di codifica, inclusi quelli relativi alla coerenza interna.

- *Riflessione condivisa sui temi emersi*: Il quinto passaggio ha previsto una fase di analisi qualitativa, in cui si è riflettuto sui temi emersi.
- *Quantificazione*: nell'ultima fase si è proceduto alla quantificazione delle categorie qualitative emerse, combinando elementi sia quantitativi che qualitativi, utilizzando il software Qualcoder.
- Questi passaggi metodologici sono stati progettati e realizzati per fornire un esame completo e approfondito del feedback raccolto dagli studenti e per ricavare spunti significativi per il miglioramento delle attività didattiche sia in corso di svolgimento che future, e per lo sviluppo accademico della docente coinvolta.

## 6. Risultati

### 6.1 Elementi didattici emergenti

In totale, sono state codificate 247 frasi, che sono state distribuite in 9 categorie o temi principali. Nella Tabella 1 sono state presentate le categorie con le occorrenze dei codici relativi alle stesse e gli esempi descrittivi delle categorie stesse.

Tipologia	N	Descrizione	Esempi
Metodologie d'insegnamento/apprendimento	72	Commenti sull'approccio didattico complessivo; sui metodi, sull'organizzazione e sulle strategie didattiche.	"Per me è stata una novità ed una piacevole sorpresa, in quanto ho potuto sperimentare concretamente quanto stavamo apprendendo grazie alle attività ed i lavori di gruppo." "Personalmente trovo l'insegnamento molto interessante e anche le modalità sono state coinvolgenti e interessanti."
Ruolo della valutazione	62	Frasi o commenti sulla valutazione e sul ruolo della stessa nel processo di apprendimento. Ciò include la percezione o la consapevolezza del feedback da parte degli studenti.	"L'elemento che più mi ha messo in difficoltà, avendo avuto pochissime occasioni per sperimentarlo, è stata l'autovalutazione."
Valutazione generale	46	Commenti generali e apprezzamento per l'intero corso.	"Ho trovato il corso molto interessante, sia per la modalità didattica scelta, sia per l'argomento e le relative implicazioni e conseguenze."
Contenuti del corso	20	Feedback sul contenuto del corso e sui temi specifici trattati.	"L'argomento è di per sé complicato, ma penso che quelle attività ci abbiano aiutato a comprendere meglio le lezioni e a studiare."
Carichi di lavoro percepiti	18	Feedback sul carico di lavoro degli studenti e sulle esigenze che hanno riscontrato durante il corso.	"Sicuramente è un corso che richiede una cospicua mole di lavoro, sia individuale che di gruppo ma porta con sé anche una forte spinta al miglioramento."
Rapporto studente-insegnante	15	Approfondimenti sulla qualità del rapporto tra studenti e docente.	"Inoltre, la gentilezza, il supporto e l'umanità della professoressa e della tutor hanno impreziosito di molto l'intero corso."
Comunicazione	4	Feedback relativo alle interazioni e alla comunicazione tra studenti e docente durante il corso.	"Le risorse a disposizione sono date il giorno prima della lezione di interesse, le cadenze non sono riferite per tempo e in questa prima settimana ne sono sempre venuta a conoscenza tramite i miei compagni e non attraverso comunicazioni ufficiali."
Percezioni di agency rispetto al proprio percorso di apprendimento	4	Commenti sui ruoli e sulla paternità degli studenti nel modellare gli sviluppi del corso.	"Mi sono messa in gioco, ho partecipato attivamente e grazie ai feedback ricevuti ho potuto migliorarmi e mi hanno permesso di autovalutarmi e comprendere al meglio il livello del mio apprendimento."
Difficoltà specifiche – degli studenti non frequentanti in presenza	1	Difficoltà specifiche che riguardano gli studenti che non sono fisicamente presenti in classe ma partecipano solo a distanza	"Non penso che si debba essere penalizzati perché si è costretti a lavorare, facendo grandi sacrifici per poter studiare."

Tabella 1. Descrizione ed esempi delle 9 categorie o tematiche codificate (N: numero occorrenze)

Le categorie emergenti rendono evidenti gli elementi che risultano fondamentali nella progettazione e realizzazione dei corsi. Quelle maggiormente citate riguardano proprio due “colonne portanti” in ambito di progettazione didattica: le metodologie d’insegnamento/apprendimento e la valutazione.

La categoria “Metodologie d’insegnamento/apprendimento” offre preziosi spunti di riflessione alla docente per migliorare i propri corsi. Gli studenti forniscono feedback dettagliati sui metodi di apprendimento blended, sull’utilizzo del forum e sulle loro esperienze con il lavoro di gruppo, evidenziando sia i vantaggi che le sfide. Vi sono elementi che solo il punto di vista di uno studente può evidenziare, e che rendono possibile un aggiustamento successivo dei futuri corsi:

“La spartizione delle tempistiche non è stata del tutto equa, ad esempio per presentare il campionamento è stata data una settimana; mentre per la stesura del framework teorico solo 3 giorni. Per il resto il lavoro complessivamente è stato molto interessante ha permesso di ampliare le nostre conoscenze e di stendere un progetto che prima d’ora non avevo mai fatto” (n. 3 LM - 50, 2023).

“...Spesso, però, sentivo che avevamo tanto da fare e troppo poco tempo a disposizione. Forse avrei preferito iniziare la lezione con un’attività pratica relativa alla lezione precedente (per avere già compreso ed elaborato le idee principali, velocizzando così l’attività processo), per poi procedere con la spiegazione teorica dell’argomento successivo. [...] Io ho apprezzato l’uso di risorse aperte, le diapositive e ho adorato le spiegazioni: chiare, comprensibili e anche divertenti” (n. 1 LM - 50, 2022).

“Le lezioni asincrone aiutano [...] a restare al passo con gli argomenti, permettendo di svolgere le attività predisposte, concludere quelle iniziate e permettendo di “tirare il fiato” tra un argomento e l’altro così da poter trarre le conclusioni e poter revisionare il lavoro svolto durante la settimana precedente così da assimilare meglio i concetti.”

Le numerose occorrenze riguardanti la categoria “Valutazione” evidenziano come questo aspetto sia fondamentale nella percezione del corso e nell’esperienza accademica degli studenti. In particolare, vi è la conferma delle potenzialità delle attività di valutazione fra pari e di autovalutazione proposte durante il corso a sostegno dell’apprendimento degli studenti.

“...è stato molto interessante fare e ricevere peer review da altri studenti, per avere un altro punto di vista sui nostri lavori. L’argomento è di per sé complicato, ma penso che queste attività ci abbiano aiutato a comprendere meglio le lezioni e a studiare” (n. 3 LM - 50, 2022).

“Ricevere e fornire feedback ai compagni mi ha davvero aiutata nel comprendere come il semplice feedback sia a volte difficile da comunicare e comprendere” (AG, PED, 2022).

La categoria “Valutazione generale” è più ampia e comprende principalmente giudizi di apprezzamento o considerazioni sull’atmosfera della classe, che possono essere utili sia per un progressivo miglioramento del corso in itinere, sia per le considerazioni che un docente potrebbe fare rispetto al tema dell’importanza del clima di classe rispetto all’efficacia dell’insegnamento/apprendimento:

“Lo svolgimento del corso è differente rispetto a quelli in cui siamo normalmente coinvolti. Personalmente, mettermi in gioco mi è piaciuto moltissimo: la possibilità di essere criticata e migliorare il mio lavoro mi aiuta a riflettere sul lavoro in maniera più approfondita” (GB, PED, 2022).

“Per motivi lavorativi non ho potuto seguire il corso in presenza, e da non-frequentante ho apprezzato tantissimo in primis la disponibilità della professoressa e della tutor, sempre disponibili a rispondere a ogni dubbio, e anche la modalità di svolgimento del corso” (n. 5 LM - 50, 2023).

All’interno di questa categoria si ritrovano anche critiche costruttive, che hanno permesso alla docente di rilevare gli aspetti su cui riflettere per migliorare la propria attività didattica

“Per quanto riguarda l’insegnamento: le lezioni teoriche sono state affrontate in maniera veloce, e talvolta le scadenze per i lavori non erano chiare” (n. 1 LM - 50, 2022).

Per quanto riguarda la relazione fra docenti e studenti, l’analisi svolta ha messo in luce il forte impatto come un rapporto sereno migliori le prestazioni degli studenti:

“La disponibilità della docente e della tutor hanno alleggerito lo stress da prestazione” (n. 8 LM - 50, 2023).

## 6.2 Student Voice, REFLECT e innovazione didattica

Nell’ultima fase del modello REFLECT, “studenti e insegnanti indagano e analizzano congiuntamente queste narrazioni e co-costruiscono il miglioramento dell’apprendimento, dell’insegnamento, della valutazione e, in generale, della esperienza complessiva per generare nuove pratiche” (Serbati et al., 2022, p. 846).

Attraverso il passaggio alla fase “ECHOing the students’ perspectives”, è stato possibile verificare come, grazie al processo di scrittura-lettura collaborativa e ad un approccio etnografico all’analisi della didattica messa in campo durante ciascun corso, la docente abbia potuto ridisegnare le proprie pratiche formative attraverso attività promosse all’interno di un ambiente formativo *self-paced*, del tutto “rassicurante” e “sicuro” (Phuong et al., 2020) per la docente stessa; un ambiente basato su principi di rispetto e reciprocità espressi come una genuina collaborazione tra studenti e docenti (Cook-Sather et al., 2014).

La riprogettazione dei corsi è proseguita con la revisione dei programmi in vista della loro realizzazione negli anni successivi.



Alla luce dell'esperienza presentata e in particolare attraverso l'uso del modello REFLECT e l'assunzione di un approccio di scrittura e di analisi etnografico, condotto collaborativamente da docenti e studenti, è evidente come il contributo del punto di vista degli studenti possa definire un importante input di cambiamento e di sviluppo professionale del docente.

Partendo quindi dall'analisi e dall'esplorazione dei loro reali bisogni formativi e dalla connessione con il loro punto di vista e le informazioni relative a scenari reali di classe, è stato possibile informare le azioni e i programmi di sviluppo accademico, modellando l'offerta formativa e integrando le prospettive di docenti e studenti.

## 7. Discussione e conclusione

Riprendendo le domande di ricerca che si erano poste all'inizio: "L'implementazione del modello può supportare la partnership di studenti e docenti in termini di riflessione condivisa sulle pratiche didattiche adottate in un corso accademico?" e "Quali sono le aree didattiche di miglioramento emergenti?"; si può temporaneamente concludere che i risultati presentati permettono di considerare il modello come un utile strumento per supportare una partnership fra studenti e docenti ai fini del miglioramento delle pratiche d'insegnamento/apprendimento. Le fasi proposte da REFLECT sollecitano l'espressione delle visioni di docenti e studenti rispetto alle loro esperienze d'insegnamento/apprendimento e l'emersione delle aree didattiche su cui puntare l'attenzione per il miglioramento delle pratiche d'insegnamento/apprendimento.

Ciò che va rilevato è che l'analisi svolta con approccio etnografico ha permesso di rispettare pienamente le diverse posizioni e non "perdere" le voci minoritarie e discordanti, come quelle, ad esempio, degli studenti non-frequentanti le lezioni in presenza, che a volte hanno messo in luce alcune criticità, meno citate dalla maggioranza, ma altrettanto importanti ai fini dell'acquisizione di una visione realmente democratica della formazione universitaria (Fielding, 2011). La specifica modalità di analisi delle interazioni nell'ambiente collaborativo rappresenta sicuramente un elemento su cui sarà necessario puntare l'attenzione in relazione alla messa a punto del modello REFLECT e la sua applicazione in altri contesti.

L'aspirazione è che le evidenze qui proposte gettino le basi per un'evoluzione democratica della vita universitaria. In un tale ambiente, gli studenti possono esercitare la loro libertà di diventare pensatori critici (Freire, 1974) e contribuire in modo sostanziale alla trasformazione dell'istruzione superiore.

È in questa direzione, inoltre, che si ritiene di poter assumere una visione ecologica e democratica (Fielding, 2011; Serbati et al., 2022) in relazione al tema dello sviluppo professionale dei docenti universitari, un approccio inclusivo, centrato sullo studente con l'uso di metodologie didattiche innovative e partecipative (Beach et al., 2016; Masini et al., 2023). Tale scelta potrebbe risultare veramente un nodo centrale per l'ingaggio di una simile direzione nel globale rinnovamento delle pratiche d'insegnamento/apprendi-

mento all'interno di un'università che ritorni ad assumere efficacemente ed ampiamente il ruolo di volano sociale. Si tratterebbe oggi di perseguire il superamento di una società evidentemente in crisi a livello mondiale, i cui valori dovrebbero tornare ad essere proprio quelli della solidarietà reciproca, della responsabilità condivisa e, in ultima analisi della democrazia.

## Riferimenti bibliografici

- AdvanceHE. (2020). Student engagement through partnership in higher education: Key projects, resources and ways you can connect with student engagement [Company website]. *AdvanceHE*. <https://www.advancehe.ac.uk/guidance/teaching-and-learning/student-engagement-through-partnership>
- Angus, L. (2006). Educational leadership and the imperative of including student voices, student interests, and students' lives in the mainstream. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/13603120600895544>
- Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). *Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003444787>
- Bovill, C., Cook Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <https://eric.ed.gov/?id=ED326149>
- Brailas, A., Tragou, E., & Papachristopoulos, K. (2023). Introduction to Qualitative Data Analysis and Coding with QualCoder. *American Journal of Qualitative Research*, 7(3), 19–31. <https://doi.org/10.29333/ajqr/13230>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676-X.2019.1628806>
- Burkhill, S., Dunne, L., Filer, T., & Zandstra, R. (2009). Authentic voices: Collaborating with students in refining assessment practices. *Assessment in Different Dimensions: A Conference on Teaching and Learning in Tertiary Education - Conference Papers*, 84–93. [https://www.academia.edu/978209/Assessing\\_online\\_collaboratories\\_a\\_peer\\_review\\_of\\_teaching\\_and\\_learning\\_CO\\_AUTHOR](https://www.academia.edu/978209/Assessing_online_collaboratories_a_peer_review_of_teaching_and_learning_CO_AUTHOR)
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56(3), 1391–1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Centra, J. A. (1978). Types of Faculty Development Programs. *Journal of Higher Education*, 49(2), 151–162.
- Cook-Sather, A. (2010). Students as Learners and Teachers: Taking Responsibility, Transforming Education, and Redefining Accountability. *Curriculum Inquiry*, 40(4), 555–575. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00501.x>
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty* (First edition). Jossey-Bass.
- Cook-Sather, A., & Grion, V. (2013). *Student voice: Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Guerini Scientifica.
- Cowan, J., & Westwood, J. (2006). Collaborative and reflective

- professional development: A pilot. *Active Learning in Higher Education*, 7(1), 63–71. <https://doi.org/10.1177/1469787406061149>
- Cox, M. D., & Sorenson, D. L. (2000). 7: Student Collaboration in Faculty Development: Connecting Directly to the Learning Revolution. *To Improve the Academy*, 18(1), 97–127. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2000.tb00365.x>
- Dickerson, C., Jarvis, J., & Stockwell, L. (2016). Staff–student collaboration: Student learning from working together to enhance educational practice in higher education. *Teaching in Higher Education*, 21(3), 249–265. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136279>
- Entwistle, N. J. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. In B. C. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education* (pp. 72–101). Australian Council for Educational Research.
- Eurydice, Crosier, D., Desurmont, A., Horvath, A., Kocanova, D., Paquet, M.-F., Parveva, T., Racké, C., Rauhvargers, A., & Riiheläinen, J. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Publication Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/128576>
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2019). Prospettive e pratiche di sviluppo professionale dei docenti universitari. In P. Federrighi, M. Ranieri, & B. Gianfranco (Eds.), *Digital scholarship tra ricerca e didattica: Studi, ricerche, esperienze* (Vol. 419, pp. 66–83). FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/419>
- Felten, P. (2013). Principles of Good Practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry The ISSOTL Journal*, 1(1), 121–125. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.1.1.121>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299–313. <https://doi.org/10.1080/13603120600895411>
- Fielding, M. (2009). Interrogating student voice: Preoccupations, purposes and possibilities. In H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter, *Educational theories, cultures and learning: A critical perspective* (pp. 101–116). Routledge.
- Fielding, M. (2011). Patterns of Partnership: Student Voice, Intergenerational Learning and Democratic Fellowship. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry* (pp. 61–75). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0805-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0805-1_5)
- Fielding, M., & Moss, P. (2014). Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative. *Journal of Childhood Studies*, 39(1), 92–96. <https://doi.org/10.18357/jcs.v39i1.15247>
- Finefter-Rosenbluh, I., Ryan, T., & Barnes, M. (2021). The impact of student perception surveys on teachers' practice: Teacher resistance and struggle in student voice-based assessment initiatives of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103436>
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the Quality of Student Learning*. Technical and Educational Services.
- Gillespie, K. H. (Ed.). (2002). *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*. Anker Publ.
- Gosling, D. (2001). Educational development units in the UK - what are they doing five years on? *International Journal for Academic Development*, 6(1), 74–90. <https://doi.org/10.1080/13601440110043039>
- Gravett, K., Kinchin, I. M., & Winstone, N. E. (2020). 'More than customers': Conceptions of students as partners held by students, staff, and institutional leaders. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2574–2587. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623769>
- Grion, V., & Serbati, A. (with Montgomery, C., & Sambell, K.). (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari: Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Pensa MultiMedia.
- Healey, M. (2000). Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: A discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 169–189. <https://doi.org/10.1080/072943600445637>
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy. [https://www.researchgate.net/publication/264240134-Engagement\\_through\\_partnership\\_students\\_as\\_partners\\_in\\_learning\\_and\\_teaching\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/264240134-Engagement_through_partnership_students_as_partners_in_learning_and_teaching_in_higher_education)
- Hicks, T. (2005). *Assessing the Academic, Personal and Social Experiences of Pre-College Students* (Faculty Working Papers from the School of Education, pp. 1–7) [Education Working Papers]. Fayetteville State University. [https://digitalcommons.uncsu.edu/soe\\_faculty\\_wp/7](https://digitalcommons.uncsu.edu/soe_faculty_wp/7)
- Huston, T., & Weaver, C. L. (2008). Peer Coaching: Professional Development for Experienced Faculty. *Innovative Higher Education*, 33(1), 5–20. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9061-9>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Rev. and updated). Cambridge Adult Education.
- Kuh, G. D. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683–706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Lotti, A., Serbati, A., Doria, B., Picasso, F., & Felisatti, E. (2022). Teaching and Learning Centre: Analysis of Key Elements. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 75–88. [https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22\\_06](https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_06)
- Masini, M., Piccinno, T. F., Picasso, F., Botto, M., Garbarino, S., & Lampugnani, P. A. (2023). La professionalità dell'instructional designer per l'innovazione didattica. Un'esperienza di faculty development presso l'Università di Genova. *Quaderni del GLIA*, 1(1).
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), 555–584. <https://doi.org/10.1080/014215-90802109834>
- Meyer, J. H. F. (Ed.). (2012). *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge* (1st ed.). Routledge.
- Mihans, R. J. I., Long, D., & Felten, P. (2008). Power and Expertise: Student-Faculty Collaboration in Course Design and the Scholarship of Teaching and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2008.020216>
- Phuong, T. T., Foster, M. J., & Reio Jr, T. G. (2020). Faculty development: A systematic review of review studies. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 32(4), 17-36. <https://doi.org/10.1002/nha3.20294>
- Ramsden, P. (2010). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). Routledge.
- Richlin, L., & Cox, M. D. (2004). Developing scholarly teaching and the scholarship of teaching and learning through faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 2004(97), 127–135. <https://doi.org/10.1002/tl.139>
- Seale, J. (2010). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995–1015. <https://doi.org/10.1080/01411920903342038>
- Serbati, A. (2007). La formazione junior faculty: Un percorso per neoassunti per apprendere ad insegnare. In E. Felisatti & A. Serbati (Eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 198–209). FrancoAngeli.
- Serbati, A., Grion, V., Raffaghelli, J. E., & Doria, B. (2022). Students' Role in Academic Development: Patterns of Partnership in Higher Education. In F. Calabrò, L. Della Spina, & M. J. Piñeira Mantiñán (Eds.), *New Metropolitan Perspectives* (Vol. 482, pp. 858–867). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-06825-6\\_81](https://doi.org/10.1007/978-3-031-06825-6_81)
- Sheets, K. J., & Schwenk, T. L. (1990). Faculty development for family medicine educators: An agenda for future ac-

- tivities. *Teaching and Learning in Medicine*, 2(3), 141–148. <https://doi.org/10.1080/10401339009539447>
- Smyth, J. (2006). Educational leadership that fosters 'student voice'. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 279–284. <https://doi.org/10.1080/13603120600894216>
- Sorcinielli, M. D. (Ed.). (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Anker Publ.
- Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32(5), 425–428. <https://doi.org/10.3109/01421591003677897>
- Steinert, Y. (Ed.). (2014). *Faculty Development in the Health Professions: A Focus on Research and Practice*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8>
- Steinert, Y., Naismith, L., & Mann, K. (2012). Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 19. *Medical Teacher*, 34(6), 483–503. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.680937>
- Tun (May Sanyu Tun), S., Wellbery, C., & Teherani, A. (2020). Faculty development and partnership with students to integrate sustainable healthcare into health professions education. *Medical Teacher*, 42(10), 1112–1118. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1796950>
- Turner, R., Spowart, L., Dismore, H. C., Beckmann, E. A., Car-kett, R. A. J., & Khamis, T. (2024). "When we speak faculty listen:" exploring potential spaces for students to support lecturer academic development. *Professional Development in Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2307001>
- Wilkerson, L., & Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, 73(4), 387–396. <https://doi.org/10.1097/00001888-199804000-00011>