

# Il *faculty developer* per la formazione del docente universitario. Questioni aperte e prospettive di didattica avanzata

Loredana Perla

**Abstract:** Le recenti Raccomandazioni dei Ministri dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (BFUG 2020) hanno evidenziato come i processi di qualificazione della didattica universitaria siano strettamente correlati ad approcci didattici centrati sullo studente. Per facilitare le azioni di cambiamento, le istituzioni individuano all'interno dell'Ateneo figure di mediazione con la funzione di gestire le azioni e i programmi di Faculty Development. Il capitolo delinea il ruolo del *Faculty developer* e lo considera un 'agente di cambiamento' educativo. I *Faculty developer* possono creare una rete per lo sviluppo professionale e organizzativo di un'università, favorendo la costruzione di comunità di pratica e connessioni multi-transdisciplinari.

**Keywords:** Didattica universitaria, *faculty development*, *faculty developer*, *mentoring practices*, *teacher development*, *professionalism*.

Quando nel secolo scorso l'università diventò di massa aprendosi a strati sociali sino ad allora esclusi, essa dovette subire un forte calo della qualità della didattica. Nella scelta di apertura, come è noto, prevalse la convinzione politica che, nonostante tutto, la diffusione della cultura universitaria attraverso istituzioni di massa avrebbe eliminato progressivamente le disparità di stratificazione sociale. Ma le cose non sono andate precisamente così. È rimasta carsica l'idea che esistano in fondo università 'di élite' (dedite alla ricerca pura) e università di massa (dedite a 'professare' l'insegnamento) e questa idea ciclicamente riemerge nei dibattiti sui *ranking* e sulla polarizzazione del sistema universitario destinato, secondo alcuni, a contemperare in futuro la coesistenza di due modelli: *teaching university* e *research university*. L'argomento giustificativo è che il disallineamento tra le performance raggiunte dagli Atenei sui parametri obiettivo parametri-obiettivi (qualità della ricerca, qualità della didattica, politiche di internazionalizzazione, reclutamento dei giovani) e i criteri utilizzati per il trasferimento dei fondi, ne delinea inevitabilmente il mandato: più formativo-sociale per alcuni, più legato alle performance di ricerca pura per altri. Ma, a parere di chi scrive, non può esistere una didattica che 'viva' separatamente dalla ricerca: essa è un sapere autonomo ormai liberato dai lacci di una concezione che guardi alla competenza didattica come a una variabile aggiuntiva di tipo individuale (e dunque più soggettiva che ogget-

Loredana Perla, University of Bari Aldo Moro, Italy, [loredana.perla@uniba.it](mailto:loredana.perla@uniba.it)

Referee List (DOI 10.36253/fup\_referee\_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup\_best\_practice)

Loredana Perla, *Il faculty developer per la formazione del docente universitario. Questioni aperte e prospettive di didattica avanzata*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.12, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 141-156, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

tiva) del compito dell'insegnamento universitario. Del resto la duplice missione assegnata storicamente all'istituzione universitaria prevede per statuto un *continuum* fra ricerca e didattica e gli obiettivi sono perspicui: incremento del sapere attraverso lo sviluppo della ricerca e della scienza pura e preparazione all'esercizio delle professioni, da intendersi non tanto come formazione professionale ma come autenticazione epistemica del nucleo di conoscenze teoriche su cui si basa ogni professione (Bertagna 1999; Perla 2004)<sup>1</sup>. La combinazione di questa duplice finalità, di trasmissione/creazione di *doctrina* e di autenticazione epistemica della cultura professionale, ha costituito per l'università un dilemma complesso, mai definitivamente risolto, e ne ha disegnato lo 'stemma' di Giano bifronte nel quale la maggioranza delle persone oggi la riconosce. Sia quando si proponeva come *Universitas scholarium*, secondo il modello bolognese, inscritta nel quadro unitario della cultura medioevale oppure come *Universitas studiorum*, secondo il modello berlinese moderno, l'istituzione universitaria ha sempre manifestato due volti (o due anime) declinati secondo l'immagine complessiva di un sistema 'aristocratico' eppure nello stesso tempo democratico di creazione/organizzazione/trasmissione dei saperi determinanti per il progresso della cultura e della società. E la società ha sempre guardato all'università come al luogo più idoneo di esercizio critico della ragione e di apprendimento dello 'sguardo' teoretico sulla realtà. Per tale motivo, i corsi universitari, umanistici o scientifici che siano o anche riferiti ad una professionalità economico-tecnologica, hanno sempre posto la propria causa finale nella *ricerca del vero*. In termini formali, potremmo dire nello 'sguardo' teoretico sulla realtà, anche professionale, indagata. Uno 'sguardo' che nasce dal senso fondamentalmente umanistico che informa le finalità dell'istituzione universitaria. Qualsiasi verità intellettuale, infatti, anche la più specialistica, impegna la persona nella sua integralità e quindi ne coinvolge contemporaneamente le dimensioni intellettuale, etica, affettiva. E perciò anche la ricerca scientifica più circoscritta si qualifica perché *educa* l'intero nella parte, ovvero tutto l'uomo di ogni uomo, in una prospettiva universalistica diventata nel tempo paradigma di quel *continuum fra ricerca e insegnamento* oggi affermato quale assioma imprescindibile della teoresi didattica più avanzata. Ciò conferma l'università come la comunità educante di docenti e studenti che è oltre che luogo di ricerca pura. E

<sup>1</sup> Alla base dell'ordinamento dell'Università italiana c'è la Legge Casati che si ispira al modello proposto dal riformatore dell'Università di Berlino: Wilhelm von Humboldt (1810). Questi assegnava all'insegnamento universitario l'obiettivo principale della scienza pura, ovvero della consapevolezza 'filosofica' (e quindi sistematica e unitaria) delle varie declinazioni della cultura, perseguito da una comunità di docenti e di discenti animati dallo stesso interesse e dediti all'ampliamento e all'innalzamento della scienza. «Per il primato della riflessione filosofica e la svalutazione (pedagogica) degli studi a carattere professionale e utilitaristico, per il suo costituirsi in comunità rigorosamente separate dalla restante società (che sarà base delle istituzioni tipicamente anglosassoni del *college* e del *campus*), l'università di Humboldt è del tutto opposta alle tendenze contemporanee, orientate ad un'università di massa, basata sul primato della scienza e della tecnologia, aperta alle istanze della vita sociale e intimamente collegata ad essa» (Bertin 1985, 24).

rende ingiustificabile la dicotomia fra *teaching and research university* che per taluni si vorrebbe accreditare.

### 1. La formazione al 'saper insegnare' del docente universitario

Alla luce di questa premessa è oggi più che mai opportuno riconsiderare il *continuum ricerca e didattica* (a cui si è aggiunto nel frattempo anche il segmento della cosiddetta 'terza missione') come lo sfondo epistemologico del tema che vorrei argomentare, ovvero quello della *formazione, riconoscimento e valorizzazione* della docenza universitaria. Se nello stemma storico-culturale dei saperi universitari didattica e ricerca si inverano reciprocamente, nelle pratiche istituzionali le cose mutano. Le logiche di governo dei processi di reclutamento e di avanzamento dei ruoli seguono un orientamento diverso: la ricerca si colloca in una posizione preminente per incidenza e valore a essa riservato sia nell'accesso alla professione, sia nella progressione. Come effetto conseguente, nella costruzione dell'immaginario soggettivo del docente universitario, le attività di insegnamento sono percepite a mo' di un 'fardello' che appesantisce il nucleo della propria identità radicata nella cifra dell'essere anzitutto un 'ricercatore' o una 'ricercatrice'. All'attività di ricerca si attribuisce la massima visibilità pubblica; essa è un fatto sociale e quindi è resa oggetto di restituzione e di confronto in comunità nazionali e internazionali; è legata strettamente all'innovazione, processo quest'ultimo sollecitato dalla penetrazione capillare delle tecnologie digitali. Oggi nei contesti della ricerca si parla sempre più di *open science* e delle potenzialità offerte dai *media* alla diffusione e alla condivisione dei saperi (Federighi, Ranieri, e Bandini 2019). Ma se il tema delle tecnologie si affronta in connessione alla didattica, è facile constatare che esso diventa un marginale oggetto di interesse di circoscritte enclave di ricercatori (è appena il caso di ricordare che i pedagogisti sono fra i cultori della materia). Questa primazia nelle rappresentazioni sociali dell'agire del docente universitario mette in ombra tutto il ventaglio delle sue funzioni che, nell'ultimo decennio, sono andate ampliandosi in aree identificabili con la didattica e la terza missione. Nel noto studio di Harden e Lilley (2018) sull'ampliamento di tali funzioni è emerso che la docenza universitaria va articolando i suoi compiti in direzioni plurime che vanno dal *mentoring* alla progettazione e valutazione del curriculum formativo, dal *coaching* al *management* della ricerca conservando nel contempo le funzioni più tradizionali che vanno integrandosi con quelle emergenti. Pur tuttavia, almeno qui in Italia, la ricerca continua ad essere considerata il vero fattore chiave per lo sviluppo professionale del docente universitario. La didattica no. Quest'ultima non è valutata, né è incentivata essendo considerata un 'obbligo istituzionale'. Non richiede obblighi formativi ai neo-assunti. A differenza della ricerca, il lavoro d'aula è ancora considerato il lato oscuro del professionismo docente, un 'implicito' ritenuto tale agli occhi delle comunità scientifiche perché 'chi sa, sa anche insegnare'. Ma trattasi di un antico pregiudizio perché la didattica universitaria presenta le medesime esigenze di ogni altra didattica (per adulti) e chiede uno sforzo di formalizzazione e

di innovazione metodologica al fine di generare una serie complessa di effetti migliorativi sotto il profilo della qualità. Le singole aree disciplinari ne dettano i ritmi, i modi, le tecniche e, in quanto didattica per gli adulti, essa viene sempre più da una forte domanda di qualificazione del docente universitario. ‘Saper insegnare’ è un valore teoretico, non una tecnica che si ‘aggiunge’ alla conoscenza di una disciplina (Perla 2020b). E la didattica universitaria postula soluzioni nuove che fanno aggio su una ‘conoscenza sofisticata’ non solo di tipo strettamente disciplinare e/o pedagogico, ma anche tecnologico (Perla, Agrati, e Vinci 2019; Perla 2020b). A questi aspetti si lega anche un’idea di università che deve andare oltre il suo tradizionale ruolo di ambiente di apprendimento primario per lo studente universitario per aprirsi ad una dimensione nazionale e internazionale, come è il caso delle *open university* o delle piattaforme MOOC che erogano corsi i cui contenuti sono più accessibili, flessibili e fruibili da tutti. Investire nel miglioramento delle pratiche di insegnamento e apprendimento attraverso attività di formazione promosse dagli Atenei per poter assistere i docenti nei loro ruoli, costituisce, dunque oggi, un aspetto fondamentale dello sviluppo dell’istituzione universitaria, dell’organizzazione e delle persone (Sorcinelli 2020). In tale direzione si muove anche il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) con la missione 4C1 “Dagli asili nido alle università” laddove, per il potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione nel contesto universitario, è stato previsto un preciso investimento con la creazione di *Teaching and Learning Center* (TLC) per il miglioramento della qualità della didattica nelle università e nella scuola. Si proverà, in Italia, a recuperare il tempo perduto perché molte università – sulla base anche degli studi incentrati sugli effetti dei *teachers’ pedagogical training* (Gibbs e Coffey 2004; Postareff, Lindblom-Ylance, e Nevgi 2007) – hanno da anni incrementato la strutturazione di proposte formative rivolte al personale docente attraverso la nascita di Centri universitari per l’eccellenza nell’insegnamento (*Centers for teaching and learning excellence and Faculty development*) o TLC (Harrison 2002; Varma-Nelson e Turner 2017) che hanno come esito finale una certificazione delle competenze acquisite attraverso il percorso formativo, riconosciuta anche ai fini carrieristici e retributivi. Diversi sono i TLC internazionali<sup>2</sup>, ampiamente diffusi soprattutto in contesti nordeuropei e americani, accomunati dal ritenere lo sviluppo professionale della docenza universitaria una leva strategica per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e contribuire al progresso sociale (Saroyan e Amundsen 2004; Saroyan e Frenay 2010; DeZure et al. 2012; Felisatti e Serbati 2017; Perla 2018; Perla e Vinci 2018a, 2018b; Del Gobbo 2021; ENQA 2021). Nell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro

<sup>2</sup> Ne sono un esempio l’Helsinki University Centre for Research and Development of Higher Education, in Finlandia; il Center for teaching and learning Indiana University-Purdue University Indianapolis (Stati Uniti); il Kennesaw State University programmi e servizi di *educational development* (Stati Uniti); l’esperienza, nel Regno Unito, di C@NDO Università di Northampton, all’interno dell’UK Professional Standards Framework (*Teaching Excellence Framework*); la Stefan cel Mare University, Suceava, in Romania.

(Uniba) è stato istituito ufficialmente il primo TLC del Mezzogiorno (2017) con la costituzione di un gruppo di lavoro dedicato ai *faculty development programs* e l'adozione del modello delle comunità di apprendimento (in sé non nuovo ma applicato in ambito universitario). Nell'esperienza barese esso è stato finalizzato alla programmazione di interventi per la promozione di particolari abilità o strategie didattiche o curriculari (Beach et al. 2016). Il lavoro svolto è stato quello della messa a punto di un modello formativo per lo sviluppo della competenza didattica del docente universitario. L'ipotesi assunta come base di elaborazione del *framework* è stata offerta dal modello pedagogico di Olsson, Mårtensson, e Roxå (2010) della *Swedish Agency for Networks and Cooperation in Higher Education* (NSHU).

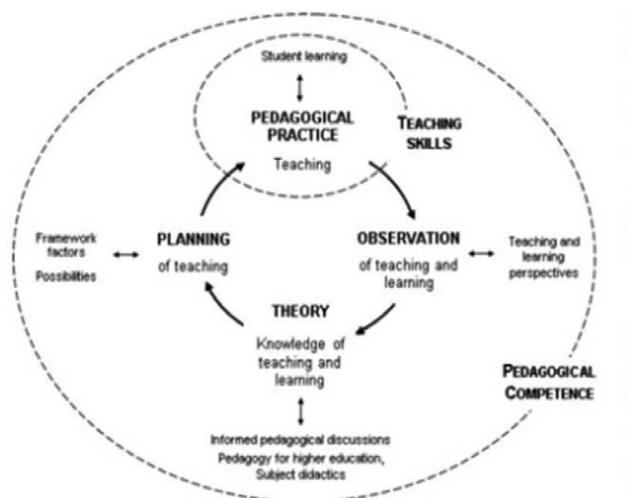


Figura 1 – Un modello di competenza pedagogica del docente universitario (Olsson, Mårtensson, e Roxå 2010; Olsson e Roxå 2013).

Attingendo al modello di Olsson, Mårtensson, e Roxå (2010) (che ha offerto una base epistemologica di ragionamento) e al *Professional Standard Framework UK* (2011) che distingue tre aree di lavoro didattico accademico (pratiche e attività, conoscenze *core* e valori professionali) il gruppo di lavoro Prodid<sup>3</sup> ha identificato il primo tassello del lavoro istituzionale da compiere per delineare un *framework* di riconoscimento e valorizzazione della professionalità docente consistente nella costituzione di un corpo intermedio di professionisti

<sup>3</sup> Operante presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro con il coordinamento di chi scrive. Il Gruppo di Lavoro è nato come gemmazione del lavoro svolto da Ettore Felisatti a Padova e che ha condotto alla costituzione di una rete di Atenei italiani che lavorano sui temi della formazione e valorizzazione della qualità della docenza universitaria (AsdUni s.d.).

della didattica universitaria: i *faculty developers*. Le teorie di riferimento che supportano tale profilo sono di una didattica dell'adulto da contestualizzare in un ambiente – l'aula universitaria – e in una relazione, quella con colleghi universitari – che chiede 'sguardi' diversi e strategie collaborative assai diverse da quelle note nei contesti della formazione dell'adulto. Strategie da sperimentare e formalizzare insieme – formatori e formandi. In questo processo delicato risulta assai proficuo il ruolo del *faculty developer*. Ma chi è il *faculty developer*? Vediamo specificatamente.

2. Il *faculty developer*: cardine del modello di formazione al 'saper insegnare' del docente universitario

Il *faculty-design* "Prodid\_Uniba" contempla un 'tassello' mediano fondamentale nella figura-cerniera del *faculty developer* (Gibbs 2008; Gosling, Bolden, e Petrov 2008; Roxà e Mårtensson 2008; Hicks et al.2010; Roxà e Mårtensson 2017). Il *faculty developer* è un docente universitario che sceglie di assumere il ruolo di *promoter* della *community* dipartimentale assegnatagli. La specificità del suo 'ruolo cerniera' ne fa una figura di mediazione didattica perfetta poiché 'agisce' fra il 'corpo docente' e i coordinamenti gestionali dei Corsi di Studio e anche per questa ragione, nella messa a punto degli organigrammi organizzativi del *faculty* di una università, tali figure compongono il *middle management* per lo sviluppo professionale e a esse vengono assegnati ruoli chiave di facilitazione e accompagnamento di gruppi. L'inclinazione ad avere lo sguardo *student-centered* ne fa naturali agenti facilitatori nello sviluppo professionale della docenza di un Ateneo (McGrath 2020). Essendo un mediatore dell'apprendimento di un adulto, il *faculty developer* riceve una formazione incardinata nelle teorie dell'*adult learning* (Federighi 2018) per le quali valgono tutti i principi del primo modello andragogico messo a punto da Knowles (1989). Quest'ultimo, come è noto, seppe operare le necessarie distinzioni rispetto ai classici modelli pedagogici di lavoro formativo con gli adulti: gli adulti hanno bisogno di conoscere motivi e ragioni del loro apprendimento (consapevolezza del 'bisogno di sapere'); gli adulti chiedono il pieno riconoscimento della propria capacità di autodeterminazione (nel ruolo di docenti universitari essi chiedono in particolare al formatore l'assunzione di una postura relazionale paritetica: di qui l'utilità di un loro pieno coinvolgimento attraverso metodiche di *active learning* (Perla 2020a). La mediazione didattica agita da parte di un *faculty developer* è descrivibile nei termini di un'interazione nella quale egli sa selezionare e inquadrare – nella relazione paritetica instaurata col collega 'in formazione' – esperienze autentiche tratte dal contesto della didattica disciplinare cui il collega formando ascrive la sua specializzazione. In tale processo il *faculty developer* organizza gli stimoli, fa affiorare gradualmente rappresentazioni e problemi e guida i colleghi nell'analisi dell'esperienza, incoraggiandone la riflessione in modo da alimentare il senso di autoefficacia. Infine non va trascurato l'elemento 'motivazionale': i 'motivatori' più importanti nella formazione del docente universitario sono

di tipo intrinseco. Perciò il *faculty developer* è impegnato anche a immaginare premialità che incentivino la ricerca sulla/e didattica/ che disciplinari. Come si intuisce si tratta di un ruolo complesso, per il quale è necessario delineare una formazione accreditata. All'Università degli Studi di Bari Aldo Moro si è avviato un processo istituzionale in tal senso, e il primo passo è consistito nella nomina di 14 *faculty developers*. La procedura, esposta e poi approvata a seguito di un *audit* nel Presidio di Qualità dell'Ateneo, è stata poi 'autorizzata' dallo stesso che ha invitato (con lettera dedicata) tutti i Direttori dei Dipartimenti a far partire una *call* interna per la nomina di un *faculty developer*. Le candidature hanno conservato l'aspetto di 'spontaneità' e non di designazione 'dall'alto' perché solo la dimensione motivazionale intrinseca garantisce un livello adeguato di investimento da parte del candidato-*faculty developer* a impegnarsi in un percorso di apprendimento mirato all'acquisizione di specifiche abilità (Roxà e Mårtensson 2017).

Di solito il *faculty developer* è un docente particolarmente vocato alla sperimentazione didattica; ama coinvolgere gli studenti in *setting* partecipativi; segue percorsi di aggiornamento delle tecniche di comunicazione; è 'soggetto' di studi specifici in particolare nell'ambito sanitario laddove il *faculty developer* assume ruoli di *leadership* e di formazione della futura generazione di dottori o infermieri. L'impegno che esso ha nei confronti della comunità di apprendimento è tangibile, il che rende tale figura di particolare interesse negli studi sulla costruzione dell'identità professionale della docenza universitaria (Montemayorr et al. 2020) che si articola in molteplici dimensioni per ciascuna delle quali vanno progettate attività di formazione per il *faculty developer* (vedi Figura 2).

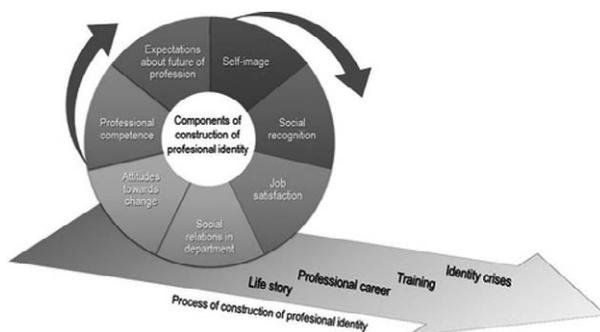


Figura 2 – Dimensioni dell'identità professionale di un *faculty developer* in ambito medico (Montemayorr et al. 2020).

L'aspirante *faculty developer* avanza la sua candidatura al ruolo perché solitamente già portatore di una particolare sensibilità verso lo studente e i suoi bisogni. Nel suo percorso di apprendimento per diventare un *faculty developer* deve maturare abilità interpersonali e la comprensione del nesso fra cambiamento personale, professionale e istituzionale. La qualità della docenza è, infatti,

sempre l'esito di uno strettissimo intreccio fra tali tre dimensioni ed è la messa a regime del circuito virtuoso fra quest'ultime ad assicurare il cambiamento della didattica. Quando scrivo di 'cambiamenti' nell'ambito della didattica universitaria faccio ovviamente riferimento a un distinguo accreditato dalla letteratura specifica: ovvero alle cosiddette modifiche di primo e secondo 'ordine' (Van de Ven e Poole 1995; Kezar 2001a; 2001b; 2003). Il cambiamento di primo 'ordine' nei modi di insegnare generalmente non è percepito dai docenti come invasivo. Esso comporta piccoli aggiustamenti delle pratiche didattiche in uso, delle strategie adottate da tempo da parte di un gruppo o di un'organizzazione. Lo sforzo di implementazione di nuove tecniche e strategie promosso dal lavoro del *faculty developer* solitamente non produce resistenza nel corpo docente. Il cambiamento di secondo 'ordine' è, invece, più trasformativo, 'tocca' l'identità personale del docente universitario, coinvolge persone a più livelli (ricercatori, associati, ordinari) e in più ruoli. Richiede un ripensamento profondo delle pratiche didattiche, evoca la necessità di confronti anche non piacevoli con le pratiche altrui, può arrivare a mettere in discussione il *modus operandi* dei singoli. Faccio un esempio. Si pensi alla competenza del 'saper progettare'. Essa implica un lavoro di analisi dei *task* cui vanno correlate specifiche attività perché 'saper progettare' è una delle competenze più qualificanti e sofisticate dell'agire didattico di un docente universitario. Può accadere che quest'ultimo, posto di fronte a un percorso il cui traguardo di uscita è in tale competenza, possa reagire con una duplice condotta: o di resistenza (frutto della caparbia convinzione che 'chi sa, sa anche insegnare'), oppure di preoccupazione per un cambiamento. Evans e Chauvin (1993) hanno studiato questo secondo tipo di reazioni e messo a punto un modello di analisi: *Concern-Based Adoption Model* (CBAM). Tale modello risulta interessante perché la realtà degli impatti delle azioni di *faculty developer* in Italia ci restituisce un panorama a macchia di leopardo: ci sono sedi ben disposte ad accogliere processi di *faculty*, altre meno (Lotti e Lampugnani 2020). Una delle ragioni per le quali le sedi sviluppano resistenza a comprendere l'utilità dell'investimento in qualità della didattica, rinviene anche dagli approcci formativi *one-shot* che non riescono a decostruire il sistema di convinzioni del corpo docente. Comprendere i fattori che frenano l'accoglienza dell'innovazione (ovvero il sistema delle preoccupazioni, come lo definiscono Evans e Chauvin 1993), potrebbe aumentare la probabilità di ottenere risultati positivi a lungo termine, incorporando gli sforzi di cambiamento progressivamente nelle pratiche didattiche quotidiane. Il modello concettuale CBAM individua sette fasi di sviluppo in cui viene implementata l'innovazione nella pratica didattica docente. Nelle prime fasi le preoccupazioni sono legate al sé, in particolare alla necessità di acquisire informazioni sull'innovazione e alla comprensione di come queste possano influire su di sé, al compito e al modo in cui si percepisce il carico di lavoro. Man mano che l'innovazione viene acquisita attraverso le azioni di formazione e messa in pratica, l'intensità delle preoccupazioni legate al sé e al compito vanno scemando e aumenta invece in relazione all'impatto che l'innovazione può avere sull'apprendimento degli studenti, alla collaborazione, ovvero la messa in condivisione della propria

esperienza con quella di altri colleghi e alla ri-focalizzazione del processo di innovazione (Evans e Chauvin 1993). Tale modello costituisce un'ottima base di partenza non solo per comprendere i bisogni formativi del docente universitario ma anche per articolare un disegno di curriculum formativo di secondo livello da destinare ai *faculty developers*.

Tabella 1 – Fasi del *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) (Evans e Chauvin 1993, 169)

Dimensioni	Le fasi della preoccupazione	Espressioni di preoccupazione
IMPATTO	· Preoccupazione sull'impatto	Fase 6 Refocusing ( <i>Ho alcune idee su una soluzione che potrebbe funzionare anche meglio</i> )
		Fase 5 Collaborazione ( <i>Mi preoccupa mettere in relazione quello che faccio con quello che fanno gli altri formatori</i> )
		Fase 4 Conseguenze ( <i>Come influisce il mio modo di operare sugli studenti?</i> )
COMPITO	· Preoccupazione sul compito	Fase 3 Management ( <i>Sembra che stia impiegando tutto il mio tempo a preparare il materiale</i> )
SE'	· Preoccupazione sul sé	Fase 2 Personale ( <i>Che effetto avrà su di me il suo utilizzo?</i> )
		Fase 1 Informazione ( <i>Mi piacerebbe saperne di più</i> )
		Fase 0 Consapevolezza ( <i>Non mi preoccupa l'innovazione</i> )

### 3. Promuovere profili e competenze del *faculty developer*: verso un modello di formazione dei *faculty developers* del TLC Uniba

Dawson, Britnell, e Hitchcock (2010) indicano tre profili distinti del *faculty developer* in relazione ai ruoli svolti da quest'ultimi all'interno dell'istituzione universitaria: *entry-level*, *senior-level* e Direttore del *faculty development*. Ne hanno tratto una matrice interessante che compendia tratti e caratteristiche, *skills*, abilità di *leadership*, conoscenze e competenze da prevedere come traguardi di uscita di ipotetici percorsi formativi di secondo livello (vedi Tabella 2).

La 'profilazione' delle competenze di tre *faculty developers* permette di 'immaginare' una declinazione della loro azione di qualificazione della didattica centrando tre diversi *target-group* di soggetti:

- neoassunti, nei quali sviluppare competenze fondative per l'agire didattico (progettazione, valutazione e documentazione dei processi formativi);
- docenti con esperienza, da coinvolgere attraverso il *co-teaching* (Cordie et al. 2020) e il dispositivo formativo 'Didasco' (Perla 2019);
- docenti con esperienza con esigenze di 'manutenzione' del proprio sviluppo professionale.

Tabella 2 – Profili differenziati del *faculty developer* (adatt. Dawson, Britnell, e Hitchcock 2010, 12-3).

	Livello base	Livello senior	Livello apicale
Tratti e caratteristiche	<i>Team player</i> Passione per la didattica Autocoscienza Collaboratività Aperto all'innovazione Creatività Pazienza Tenacia	Passione per il lavoro organizzativo della didattica Creatività Iniziativa <i>Lifelong learner</i> Aperto alle critiche Persistenza Adattività	Visione Capacità di ispirare Curiosità intellettuale Capacità di valorizzazione <i>Management</i> organizzativo
Skills	Pratica riflessiva Capacità di apprendimento Abilità di insegnamento Divulgazione e <i>marketing</i> Facilitatore dei laboratori Amministrazione Abilità di ricerca Ascolto efficace	Abilità interpersonali: risoluzione dei conflitti, negoziazione, mediazione, diplomazia, fiducia, ascolto, empatia <i>Leadership</i> educativa <i>Self-reflective</i> <i>Tutor/coach</i> alla pari Modello	Equilibrio di più ruoli: leader, studioso, <i>manager</i> Gestione del tempo Pianificazione strategica e definizione delle priorità Gestione e valutazione del progetto Delega Gestione finanziaria
Conoscenze	Teoria dello sviluppo del curriculum Insegnare e apprendere Teoria dell'apprendimento degli adulti Dinamiche di gruppo Apprendimento basato sui risultati Filosofia dell'educazione <i>Framework</i> della cultura organizzativa	Educazione formale in pedagogia Comportamento organizzativo <i>Literacies-infromation, media, tecnologia</i>	Istruzione superiore Risorse umane Conoscenza teoretica
Abilità di leadership	Facilitazione Allenatore/mentore Gestione Servizio Ispirare		
Competenze	Comunicare efficacemente Progettazione e realizzazione Facilitare il cambiamento e lo sviluppo Gestione di progetto <i>Team building</i> Consulente efficace Selezione di strategie di insegnamento e apprendimento appropriate	Educatore: progettazione del corso, strategie didattiche, strategie di sviluppo del programma, strategie di valutazione	Facilitatore <i>Advocacy</i> e agente di gestione del cambiamento Gestione delle relazioni Insegnamento Sviluppatore di politiche <i>Community building</i> Mentore; interno ed esterno all'istituzione Ricerca SoTL <i>Faculty Coach</i> Mediatore e negoziatore

Il modello curricolare dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro si presenta a 'cascata' (Perla, Vinci, e Scarinci 2021a, 2021b) e prevede cinque moduli (vedi Tabella 3).

Tabella 3 – Percorso Uniba\_TLC per *faculty developers*.

Attività/Modulo	Obiettivi
<b>Mod. 1 – Il profilo professionale del docente universitario</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Professione docente</li> <li>• <i>Framework</i> competenze</li> <li>• Organizzazione <i>Teaching Learning Center</i></li> <li>• Figure di supporto alla docenza universitaria</li> <li>• SOTL – le competenze del docente universitario</li> <li>• <i>Best practices</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendere le competenze del docente universitario</li> <li>• Comprendere l'organizzazione e il funzionamento dei <i>Teaching Learning Centers</i></li> <li>• Diventare consapevoli del rapporto virtuoso fra ricerca e didattica e adottare la ricerca nell'insegnamento</li> </ul>
<b>Mod. 2 – Progettare l'intervento didattico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Syllabus</i>, scheda SUA, profilo in uscita dello studente</li> <li>• La progettazione del <i>Syllabus</i></li> <li>• <i>Best practices</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendere e saper utilizzare il <i>Syllabus</i> come strumento per la didattica</li> <li>• Saper progettare un <i>Syllabus</i> efficace</li> </ul>
<b>Mod. 3 – Learning e teaching per la mediazione didattica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediazione didattica</li> <li>• <i>Service Learning</i></li> <li>• Apprendimento e insegnamento: ambienti e dinamiche <i>student centered</i></li> <li>• <i>Best practice</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorire lo sviluppo di conoscenze e competenze con un servizio solidale alla comunità</li> <li>• Saper utilizzare approcci e modelli <i>student centered</i> per l'apprendimento</li> </ul>
<b>Mod. 4 – Tecnologie e innovazione didattica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Didattica a distanza e <i>blended</i></li> <li>• Progettare ambienti di apprendimento</li> <li>• <i>Best practices</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscere e saper scegliere metodologie adeguate all'apprendimento</li> <li>• Innovare la didattica sapendo progettare e utilizzare gli strumenti digitali</li> <li>• Saper progettare ambienti di apprendimento digitali</li> </ul>
<b>Mod. 5 – La valutazione nell'apprendimento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuovi approcci alla valutazione</li> <li>• Valutazione sommativa e formativa</li> <li>• Valutazione delle competenze</li> <li>• <i>Best practices</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper adottare in forma consapevole approcci di <i>assessment for/of learning</i></li> <li>• Saper predisporre e utilizzare una rubrica di valutazione delle competenze</li> </ul>
<b>Mod. 6 – Lavoro di comunità</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educazione dell'adulto</li> <li>• Costruire comunità di pratica</li> <li>• Lavorare in team e nelle comunità professionali</li> <li>• <i>Best practices</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquisire competenze per l'azione professionale in contesto sociale</li> </ul>

Le metodologie di formazione sono immersive e prevedono l'utilizzo dei cosiddetti 'artefatti' – strumenti materiali e simbolici per la mediazione dell'apprendimento professionale – che Orland-Barak e Maskit (2017) hanno classificato in tre macro-categorie: 1) comunicativi: storie, immagini, casi, video, simulazioni, *portfolio*, *lesson-studies*, ricerca-azione; 2) funzionali alla generazione di pratiche, ad esempio lo *storytelling* o il *video-recording*, l'analisi della pratica, l'osservazione o la documentazione dell'esperienza o, ancora, i dispositivi di comunicazione mediatizzati (tecnologie educative); 3) che favoriscono la relazione. Gli artefatti 'facilitano' l'emersione del sapere generato dall'esperienza. E questo accade perché la mente umana, all'atto dell'apprendimento, ha bisogno di costruire oggetti e dispositivi che rappresentino la realtà e che aiutino a 'esternalizzare' quella rappresentazione in un prodotto concreto, in una 'codifica'. Sono utilizzati, anche grazie a specifici adattamenti della piattaforma Moodle, strumenti di rielaborazione riflessiva dell'esperienza per sostenere la riflessione critica sulla pratica ed evidenziare gli aspetti più impattanti, utili e trasferibili nella didattica e nell'organizzazione, a livello di Ateneo. L'utilizzo di strumenti riflessivi e di autovalutazione per promuovere lo sviluppo professionale dei docenti a livello accademico è stato già sperimentato: richiamiamo, ad esempio, l'esperienza dell'Università di Helsinki con il progetto "HowU Teach" (Postareff e Lindblom-Ylänne 2008; Parpala e Lindblom-Ylänne 2012; Parpala e Postareff 2021), incentrato sulle dimensioni che sostanziano la competenza pedagogica dei docenti e, in particolare, sugli approcci all'insegnamento (centrato sull'apprendimento, centrato sul contenuto, insegnamento non riflessivo, insegnamento organizzato); sulle esperienze dell'ambiente di lavoro (interesse e rilevanza, sostegno da parte dei colleghi, autonomia, integrazione tra insegnamento e ricerca); benessere (stress – generale e legato all'insegnamento – *burnout*, autoefficacia, ansia, recupero dallo stress legato al lavoro, auto-compassione). Il modello curricolare per la formazione dei *faculty developers* all'interno del TLC dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro prevede anche azioni di monitoraggio dei corsi e di valutazione dell'impatto; azioni di documentazione, come la redazione di un report annuale sulla formazione da restituire alle comunità dipartimentali; azioni di comunicazione, come brevi spot video e *podcast* da pubblicizzare sul sito dell'Università. Più specificamente, fra le azioni di valutazione, è stato strutturato un protocollo quali-quantitativo per valutare l'impatto delle azioni di formazione alla didattica che, oltre ad azioni di *customer satisfaction*, indagherà gli apprendimenti effettivamente conseguiti, le possibili ricadute sulla pratica didattica e il punto di vista dei soggetti partecipanti alla formazione, a partire dall'esplicitazione delle proprie motivazioni, aspettative, conoscenze pregresse, bisogni formativi. I *faculty developers* offrono utili *feedback* sulla qualità dei percorsi e metodi proposti e, in tal senso, diventano 'valutatori' imprescindibili dell'efficacia degli stessi percorsi. Il tentativo in atto è quello di implementare un approccio di ricerca-formazione partecipato, *bottom-up* e multilivello per innovare la didattica universitaria secondo una 'via italiana' di formalizzazione che ancora non c'è (Steinert et al. 2006; Postareff, Lindblom-Ylänne, e Nevgi 2007; 2008; Stes et al. 2010; Trigwell, Rodriguez, e Han 2012).

## Riferimenti bibliografici

- Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università (AsdUni) s.d. <<https://asduni.it/>> (10/2022).
- Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., e J. K. Rivard. 2016. *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Sterling, Virginia: Print.
- Bertagna, G. 1999. "L'università tra istruzione e formazione professionale superiore." In *L'Università tra cultura e nuove professioni educative*, 123-32. Brescia: La Scuola.
- Bertin, G. M. 1985. "L'idea di Università e tendenze riformatrici." In *Università in transizione*, Liguori, a cura di G. M. Bertin, R. Laporta, e C. Pontecorvo, Napoli: Liguori.
- Bolden, R., Petrov, G., e J. Gosling. 2008. *Developing Collective Leadership in Higher Education: Final Report for the Leadership Foundation for Higher Education*. London: LFHE.
- Cordie, L. A., Lin, X., Brecke, T., e C. M. Wooten. 2020. "Co-Teaching in Higher Education: Mentoring as Faculty Development." *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 32 (1): 149-58.
- Dawson, D., Britnell, J., e A. Hitchcock. 2010. "Developing Competency Models of Faculty Developers: Using World Café to Foster Dialogue." *To Improve the Academy* 28: 3-24.
- Del Gobbo, G. 2021. "Cultura della Qualità e Faculty Development: Sinergie da sviluppare." *Excellence and Innovation in Learning and Teaching Researches and Practices* 6: 5-24.
- Dezure, D., Sorcinelli, M. D., Cheong, G., e A. R. Ellozy. 2012. "Building International Faculty-Development Collaborations: The Evolving Role of American Teaching Centers." *The Magazine of Higher Learning* 44 (3): 24-33.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2021. Brussels: ENQA AISBL <<https://www.enqa.eu/>> (10/2022).
- Evans, L., e S. Chauvin. 1993. "Faculty Developers as Change Facilitators: The Concerns-Based Adoption Model." *To Improve the Academy* 278: 165-78.
- Federighi, P. a cura di. 2018. *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Federighi, P., Ranieri, M., e G. Bandini. 2019. *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*. Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti, E., e A. Serbati. 2017. *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Gibbs, G. 2008. *Conceptions of teaching excellence underlying teaching award schemes*. York: The Higher Education Academy.
- Gibbs, G., e M. Coffey. 2004. "The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students." *Active Learning in Higher Education* 5: 87-100.
- Haras, C., Taylor, S. C., Sorcinelli, Deane M., e L. von Hoene. 2017. *Institutional commitment to teaching excellence: assessing the impacts and outcomes of Faculty Development*. Washington, DC 20036: ACE American Council on Education.
- Harden, R. M., e P. Lilley. 2018. *The eight roles of the medical teacher*. Edinburgh: Elsevier Limited.
- Harrison, J. 2002. "The quality of university teaching: Faculty performance and accountability. A literature review." *Canadian Society for the Study of Higher Education Professional File* 21: 3-20.

- Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G., e A. Luzeckyj. 2010. *Preparing academics to teach in higher education: final report*, Australian Learning and Teaching Council. Sydney: NSW.
- Kezar, A. 2001a. "Organizational models and facilitators of change: Providing a framework for student and academic affairs collaboration." *New Directions for Higher Education* 116: 63-74.
- Kezar, A. 2001b. *Understanding and facilitating change in Higher Education in the 21st century*, Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Washington (DC): ERIC Digest.
- Kezar, A. 2003. "Enhancing innovative partnerships: Creating a change model for academic and student affairs collaboration." *Innovative Higher Education* 28 (2): 137-56.
- Knowles, M. S. 1989. *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Legge Casati n. 3725/1859 del Regno di Sardegna sul "Riordinamento dell'Istruzione pubblica." <<https://scuola.diocesianagnialatri.it/files/legge-3725-del-13-novembre-1859--casati-.pdf>> (10/2022).
- Lotti, A., e Lampugnani, A., a cura di. 2020. *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: GUP.
- McGrath, C. 2020. "Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency." *International Journal for Academic Development* 25 (2): 94-106.
- Montemayorr, R. N. C., Elizondo-Leal, J. A., Ramírez Flores, Y. A., Cepeda, X. C., e M. Lopez. 2020. "Understanding the dimensions of a strong-professional identity: a study of faculty developers in medical education." *Medical Education Online* 25: 1.
- Olsson, T., Mårtensson, K., e T. Roxå. 2010. "Pedagogical Competence – A development perspective from Lund University." In *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*. a cura di Å. Ryegård, T. Olsson, e K. Apelgren, 121-32. Uppsala University: Division for Development of Teaching and Learning.
- Olsson, T., e T. Roxå. 2008. "Evaluating rewards for excellent teaching – a cultural approach." Conference Paper.
- Olsson, T., e T. Roxå. 2013. "Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization." *European Journal of Higher Education* 3 (1): 40-61.
- Orland-Barak, L., e D. Maskit. 2017. *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. Cham: Springer.
- Pandey, S. R., e M. R. Sharma. 2022. "Mentoring and Professional Development: A Gateway to Professionalism." *Journal of Social Work and Science Education* 3 (2): 168-78.
- Parpala, A., e S. Lindblom-Ylänne. 2012. "Using a research instrument for developing quality at the university." *Quality in Higher Education* 18 (3): 313-28.
- Parpala, A., e L. Postareff. 2021. "Supporting high-quality teaching in higher education through the HowU Teach self- reflection tool." *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23 (4): 61-7.
- Perla, L. 2004. *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.
- Perla, L. 2018. "Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione." In *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria*, a cura di M. Michelin, 79-88. Udine: Forum.
- Perla, L. 2019a. "Impegno dell'insegnante e sviluppo professionale: il nesso epistemologico del Didasco Project." *Nuova Secondaria Ricerca* 3: 112-15.
- Perla, L. 2019b. *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.

- Perla, L. 2020a. "Didattica e pratiche dell'active learning." In *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, a cura di G. Crescenza, e A. Volpicella, 264-74. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Perla, L. 2020b. "Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari." *Scuola Democratica* 3: 561-72.
- Perla, L., Agrati, L., e V. Vinci. 2019. "The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses." In *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*, a cura di D. Burgos, M. Cimitile, P. Ducange, R. Pecori, P. Picerno, P. Raviolo, e C. M. Stracke. 3-17. Cham: Springer (HELMeTO 2019. Communications in Computer and Information Science 1091).
- Perla, L., e V. Vinci. 2018a. "Dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari all'organizzazione del Teaching Learning Laboratory: la ricerca PRODID presso l'Università di Bari." *Education Sciences & Society* 2: 120-40.
- Perla, L., e V. Vinci. 2018b. "TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba." *Lifelong Lifewide Learning* 15 (32): 68-88.
- Perla, L., e V. Vinci. 2020. "Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento." In *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, a cura di A. Lotti, e P. A. Lampugnani, 111-31. Genova: GUP.
- Perla, L., e V. Vinci. 2021. "Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba." *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* (Special Issue): 11-30.
- Perla, L., Scarinci, A., e I. Amati. 2021. "Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context." In *Bridges and Mediation in Higher Distance Education, Communications in Computer and Information Science* 1344, a cura di L. S. Agrati, D. Burgos, P. Ducange, P. Limone, L. Perla, P. Picerno, P. Raviolo, e C. M. Stracke, 226-39. Bari: Springer (HELMeTO 2021. Communications in Computer and Information Science 1344).
- Perla, L., Vinci, V., e A. Scarinci. 2021a. "Faculty Development Design: A Curricular Training Model for Academic Professional Development." In *Pandemic and Post-Pandemic Space and Time*. Proceedings of the 2nd International Conference, a cura di Associazione Per Scuola Democratica 3: 544-57. Roma: il Mulino.
- Perla, L., Vinci, V., e A. Scarinci. 2021b. "Hybrid mediation and Digital Scholarship in Higher Education." In *Higher Education in the new normal: the role of online, blended and distance learning*, a cura di G. Ubachs, S. Meuleman, e A. Antonaci, 58-70. Maastricht: European Association of Distance Teaching Universities (EADTU).
- Postareff, L., e S. Lindblom-Ylänne. 2008. "Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education." *Learning and Instruction* 18: 109-20.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne S., e A. Nevgi. 2007. "The effect of pedagogical training on teaching in higher education." *Teaching and Teacher Education* 23: 557-71.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., e A. Nevgi. 2008. "A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education." *Higher Education* 56: 29-43.
- Roxå, T., e K. Mårtensson. 2017. "Agency and structure in academic development practices: Are we liberating academic teachers or are we part of a machinery suppressing them?" *International Journal for Academic Development* 22 (2): 95-105.

- Saroyan, A., e C. Amundsen. 2004. *Rethinking higher education: From a course design workshop to a faculty development framework*. Sterling (VA): Stylus Publishing.
- Saryon, A., e M. Frenay, a cura di. 2010. *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*. Sterling (VA): Stylus Publishing.
- Sorcinelli, M. D. 2007. "Faculty Development: The Challenge Going Forward." *Peer Review* 9 (4): 4-9.
- Sorcinelli, M.D. 2020. "Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development." In *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, a cura di A. Lotti, e P. A. Lampugnani, 19-25. Genova: GUP.
- Steinert, Y. 2010. "Faculty development: from workshops to communities of practice." *Medical Teacher* 32: 425-28.
- Steinert, Y., a cura di. 2014. *Faculty Development in the Health Professions. A focus on research and practice*. Dordrecht: Springer Science.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., e D. Prideaux. 2006. "A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8." *Medical Teacher* 28 (6): 497-526.
- Stes A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., e P. Van Petegem. 2010. "The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research." *Educational Research Review* 5 (1): 25-49.
- Trigwell, K., Rodriguez, K. C., e F. Han. 2012. "Assessing the Impact of a University Teaching Development Programme." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37 (4): 499-511.
- Van de Ven, A.H., e M.S. Poole. 1995. "Explaining development and change in organizations." *Academy of Management Review* 20 (3): 510-40.
- Varma-Nelson, P., e R. Turner. 2017. "Faculty engagement with scholarly teaching and the culture and organization of a teaching and learning center." In *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, a cura di E. Felisatti, e A. Serbati, 116-25. Milano: FrancoAngeli.