

Quali competenze pedagogiche per le figure a sostegno dei processi di Academic Development? Una riflessione per lo sviluppo dei Teaching and Learning Center

Teaching and Learning Centers. The importance of educational-teaching competences for Academic Development processes

Anna Serbati

Associate Professor | Department of Psychology and Cognitive Science | University of Trento | anna.serbati@unitn.it

Antonella Lotti

Full Professor | Department of Humanities, Cultural Heritage, Education | University of Foggia | antonella.lotti@unifg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Serbati, A., & Lotti, A. (2023). Teaching and Learning Centers: the importance of educational-teaching competences for Academic Development processes. *Pedagogia oggi*, 21(2), 177-186. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-21>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-21>

ABSTRACT

This paper aims to provide a reflection on the strategic role of Teaching and Learning Centers in the national context and, in particular, of the professionals working within them. Particular attention will be paid to the importance of the pedagogical-didactic competencies of these professionals, which are fundamental in supporting the ongoing development of academics and thus in supporting a renewed quality of teaching in the university context.

Il presente contributo mira a fornire una riflessione sul ruolo strategico dei Teaching and Learning Centres nel contesto nazionale e, in particolare, delle figure professionali che operano al loro interno. Particolare attenzione verrà posta sull'importanza delle competenze pedagogico-didattiche di questi professionisti, fondamentali per il sostegno allo sviluppo continuo dei docenti universitari e dunque a supporto di una rinnovata qualità della didattica nel contesto universitario.

Keywords: teaching and learning center | academic developer | educational and teaching skills | faculty development

Parole chiave: centri per lo sviluppo professionale | academic developer | competenze pedagogico-didattiche | sviluppo professionale dei docenti universitari

Received: September 1, 2023

Accepted: November 10, 2023

Published: December 29, 2023

Credit author statement

Il presente articolo è frutto di una riflessione congiunta e un lavoro integrato. Sono tuttavia da attribuire ad Anna Serbati i par. 2, 3.2, 3.3 e ad Antonella Lotti i par. 1, 3.1. Le autrici hanno scritto assieme il par. 4.

Corresponding Author:

Anna Serbati, anna.serbati@unitn.it

1. Introduzione

Negli ultimi anni, le Università sono state caratterizzate da forti cambiamenti a livello istituzionale, introdotti da una forte spinta alla massificazione dell'istruzione superiore e dall'aumento della competitività internazionale (Altbach, 2014).

Come affermano Sugrue e colleghi (2018), le azioni per sostenere il miglioramento della qualità della didattica sono state affiancate all'evoluzione del campo di ricerca detto *Academic Development (AD)* o, in contesto americano, *Faculty Development (FD)*, ovvero le azioni che hanno l'obiettivo di promuovere lo sviluppo professionale a tutto tondo dei docenti universitari. Leibowitz's (2014, p. 359, traduzione nostra) descrive questo concetto con la seguente definizione: “*academic development* consiste nella creazione di condizioni di supporto all'insegnamento e all'apprendimento nella più ampia accezione”. Altri studiosi, inoltre, sottolineano che le azioni di *Faculty Development* si riferiscono ad un'ampia gamma di attività che le istituzioni utilizzano per assistere i docenti nei loro molteplici ruoli (Centra, 1976) e migliorare le loro conoscenze e le competenze nelle aree dell'insegnamento, dell'apprendimento, della valutazione, della ricerca e dell'amministrazione (Sheets & Schwenk, 1990).

Anche in contesto italiano si rileva una forte attenzione al tema dello sviluppo continuo dei professionisti dell'educazione in ambito universitario, con crescenti esperienze di formazione e ricerca sul campo (Felisatti & Serbati, 2017; Perla & Vinci, 2021; Silva, 2023).

2. Teaching and Learning Centers, luoghi generatori di sviluppo professionale e qualità della didattica

I Teaching and Learning Centres (TLCs) sono servizi e contesti che mirano ad aiutare i docenti a sviluppare, valutare e perfezionare le proprie competenze didattiche (Epper, Bates, 2001; Sorcinelli, 2002) e in generale a promuovere la crescita professionale dei docenti.

Come Troelsen afferma,

Le attività volte a migliorare la qualità dell'insegnamento possono essere classificate utilizzando almeno tre approcci: istituzionale, culturale e personale e richiedono quindi un impegno a molti livelli dell'organizzazione universitaria (Troelsen, 2021, pp. 254-255, traduzione nostra).

Lo sviluppo professionale dei docenti, infatti, riguarda sia i singoli docenti e la loro crescita, che le istituzioni e il cambiamento organizzativo.

Le organizzazioni che si occupano del potenziamento della qualità della didattica attraverso approcci integrati top down e bottom up sono i Teaching and Learning Center (Lotti *et alii*, 2022). In generale, i TLC si possono definire come strutture strategiche volte a sostenere processi di *Faculty Development* che mirano a “sviluppare nei docenti competenze rilevanti per il loro ruolo istituzionale e sostenere la loro crescita, sia nel presente che nel futuro” (Steinert, 2009, p. 391, traduzione nostra).

Tali Centri, dunque, hanno il compito di promuovere azioni di ricerca sull'insegnamento universitario e fornire supporto ai docenti per l'adozione di tecniche, strategie e metodologie che la ricerca ha dimostrato essere in grado di migliorare l'apprendimento degli studenti (Cook & Kaplan, 2011; Forgie *et alii*, 2018). Le strutture, dunque, vanno a sostenere la professionalità docente attraverso azioni pedagogiche mirate e basate sull'evidenza scientifica, al fine di coltivare, al fianco della professionalità disciplinare, le conoscenze e le competenze specifiche legate alle teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento e la loro applicazione nella pratica (Gibson, 2009, p. 3).

Il noto schema proposto da Steinert (2014), di cui in Fig. 1 si propone un adattamento, mostra come le attività di un TLC possano lavorare su più fronti e a diversi livelli, andando a muoversi tra dimensioni di formazione formale e informale e prediligendo approcci individuali e/o di gruppo oppure un'integrazione di essi. È infatti attraverso una molteplicità di processi e strategie combinate che è possibile lavorare sul cambiamento culturale a livello istituzionale, definire le politiche o migliorare le capacità organizzative (Bligh, 2005), strutturando consenso e promuovendo percorsi personalizzati per lo sviluppo della competenza educativo-didattica da parte dei docenti universitari (Swanwick, 2008; Steinert, 2014).

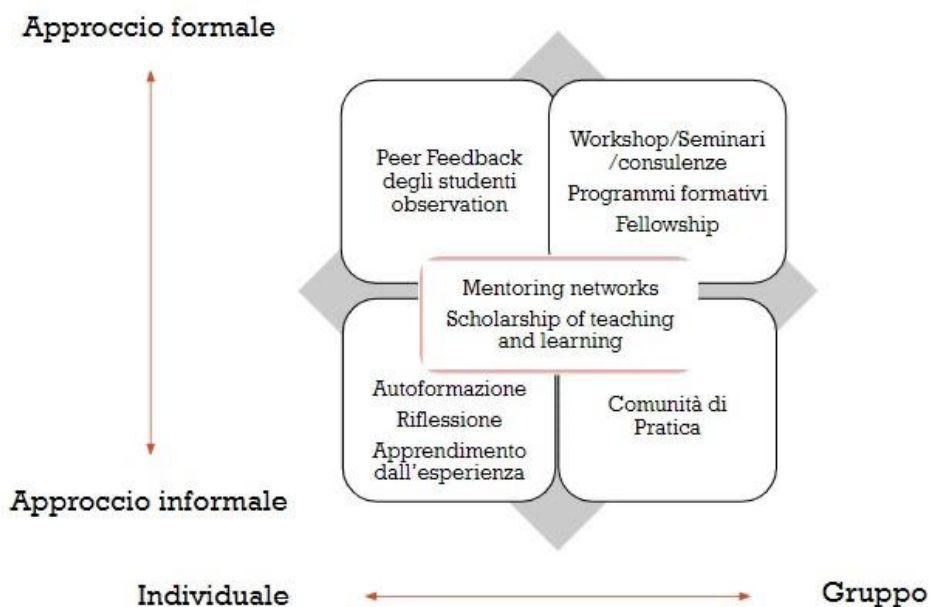


Fig. 1: Approcci di Faculty Development (Adattamento da Steinert, 2014)

3. Le figure professionali del TLC e le loro competenze

Un TLC viene sostenuto nelle sue azioni da diversi professionisti, che sono in grado di rispondere ai bisogni formativi dei docenti universitari, relativi studenti e necessità dell'istituzione stessa nella quale è collocato.

Le figure che si andranno ad esplorare nel dettaglio in questo paragrafo sono le seguenti (Lotti *et alii.*, 2022):

- Il *direttore del Teaching and Learning Center*, quale figura guida fondamentale nella promozione di azioni a livello istituzionale e nella gestione dei macro processi organizzativi-manageriali per il supporto delle attività del centro e dei programmi stessi di sviluppo professionale dei docenti dell'Università di riferimento.
- L'*Academic Developer (AD)* o *Faculty Developer (FD)* come professionista esperto per le azioni di progettazione e implementazione dello sviluppo continuo della professionalità docente e di affiancamento dei docenti stessi.
- Gli *studenti* come protagonisti strategici coinvolti nei programmi di *Faculty Development*.

3.1 Il ruolo del direttore del TLC

Il direttore di un TLC è la figura che coordina e dirige il Centro. Da alcune ricerche internazionali (Dawson *et alii.*, 2010) emerge come sia una figura di cerniera che si relaziona con la Governance dell'ateneo, e con gli attori esterni nazionali e internazionali coinvolti nei processi di *Faculty Development*, oltre ad avere un fondamentale ruolo di coordinamento interno. Rispetto ai rapporti esterni è colui che si interfaccia con il delegato alla didattica di ateneo, con i referenti per i processi di qualità, per le tecnologie didattiche, per la valutazione e con i direttori dei dipartimenti e i presidi delle facoltà.

Mantiene il rapporto con gli altri direttori di TLC nazionali e collabora alle attività nazionali di coordinamento delle iniziative di *Faculty Development*, oltre a partecipare agli eventi e alle associazioni internazionali.

Essendo il *Faculty Development* un'azione strategica di sviluppo dell'intero ateneo, il direttore del TLC deve essere a conoscenza delle linee strategiche dell'università e partecipare nelle sedi ove vengono prese le decisioni inerenti l'offerta formativa, la didattica e la valutazione in senso ampio.

Il direttore di un TLC, di norma, rileva i bisogni formativi e gli interessi dei direttori o coordinatori

dei corsi di studio, individua le priorità fissate nel piano strategico di ateneo, identifica le priorità per la formazione universitaria che emergono dalla letteratura scientifica di settore (Sorcinelli *et alii.*, 2006).

La figura che emerge dalla letteratura di settore è quella di una persona che è fonte di ispirazione per gli altri e che si pone in una posizione di costante apprendimento. Il direttore ha, inoltre, un ruolo di leadership del TLC, e, quindi, un ruolo di coordinamento e direzione di un centro con obiettivi e azioni in continua evoluzione.

Egli deve garantire la rilevazione dei bisogni formativi, la pianificazione delle attività formative e di ricerca, la loro realizzazione e valutazione, oltre alle attività di riflessione sulle pratiche per fini di ricerca in ambito didattico o *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), la comunicazione interna ed esterna, la gestione economica e amministrativa e la creazione di una squadra di *faculty developers* che realizzino nel migliore dei modi tutte le attività proprie di un TLC.

Le competenze di un direttore di TLC vengono descritte come competenze di facilitazione, di gestione del cambiamento, di gestione delle relazioni, di creazione di comunità, di sviluppo di politiche, di mentore interno ed esterno, di coach dello staff del TLC, di mediatore e negoziatore, di ricercatore in ambito della didattica universitaria, di formazione. In particolare, le abilità che mette in campo sono quelle di pianificazione strategica, progettazione formativa e valutazione, gestione finanziaria, gestione di risorse umane, capacità di bilanciare i molteplici ruoli richiesti (leader, studioso, manager). Le conoscenze che deve possedere sono inerenti i processi formativi nell'istruzione superiore (Dawson *et alii.*, 2010).

3.2 Il ruolo dei Faculty Developers

Esiste un'ampia letteratura sull'identità e sulle competenze professionali del *Faculty Developer - FD* (chiamato anche *educational developer* o *academic developer*, a seconda dell'area geografica). Lotti e colleghi (2022) affermano che tale ruolo viene ricoperto in alcuni contesti da docenti distaccati e dedicati a questo compito, ovvero un team di docenti appassionati e/o esperti con cariche variegata all'interno dell'Università di riferimento, che si dedicano in parte o totalmente al lavoro nel TLC. Gli autori riferiscono, inoltre, che gli FD possono essere anche figure di staff tecnico-amministrativo, ovvero team di tecnici caratterizzati da competenze specifiche a livello progettuale e di consulenza, con particolarità relative ai temi legati all'e-learning e alle tecnologie educative.

I *Faculty Developers (FD)*, come ben documentato in letteratura, possono essere visti come professionisti che svolgono il ruolo chiave di *change agents*, ovvero figure che supportano l'efficacia dei processi di cambiamento in contesti istituzionali, cambiamento organizzativo possibile solo grazie a comportamenti individuali modificati e nuova riflessione e consapevolezza istituzionale (Hicks, 2005).

Sugrue e colleghi (2018, p. 2367), grazie allo sviluppo di una *systematic review*, affermano:

i FD sono chiamati più che mai a essere leader all'interno delle loro organizzazioni [...] (Taylor, 2005). Questo ruolo più strategico e pubblico mette in discussione le concezioni più tradizionali dell'insegnamento e dell'apprendimento, della valutazione e della leadership, mentre le competenze dei FD, come la collaborazione, la comunicazione, la capacità di ascolto e la competenza pedagogica, vengono costantemente integrate a quelle di leadership, alla tecnologia, alla politica dell'istruzione superiore, alle culture organizzative e al cambiamento educativo. Di conseguenza, il ruolo dei FD è un importante orizzonte di interesse emergente, con la necessità di pensarlo da una prospettiva olistica, intra-organizzativa e trans-organizzativa (Sugrue *et alii.*, 2018, p. 2367, traduzione nostra).

Questa citazione evidenzia la complessità del ruolo di questi professionisti, i quali possono intraprendere azioni a differenti livelli in modo da sostenere, all'interno di una cornice progettuale ben definita, l'istituzione, il personale docente e gli studenti stessi in un continuo flusso di avanzamento della qualità dei processi di insegnamento, apprendimento e valutazione.

Dawson e colleghi (2010), nel loro studio, elencano nello specifico una serie di competenze relative al ruolo dell'*Academic Developer*, focalizzandosi su tre livelli di professionalità, ovvero *Entry-Level Faculty Developer*, *Senior Faculty Developer* e *Director of Faculty Development Center*. Qui di seguito una descrizione di competenze e attività relative ad ogni figura.

	Attività
Entry-Level Faculty Developer	<ul style="list-style-type: none"> - Conduce workshop e altri programmi sia nel Centro che in specifici Dipartimenti/Scuole. - Sostiene i programmi di insegnamento dei dipartimenti attraverso consulenze, facilitazione e sviluppo di workshop. - Sviluppa e aggiorna i contenuti del sito web del centro. - Identifica e crea risorse per l'insegnamento e l'apprendimento. - Esegue i compiti amministrativi relativi alla programmazione, la preparazione di rapporti, la programmazione e la pubblicità. - Assiste il <i>senior faculty developer</i> nella progettazione e nell'implementazione di nuovi programmi - Cura la newsletter del centro. - Conduce ricerche sull'insegnamento. - Svolge un ruolo di leadership in progetti specifici.
Senior Faculty Developer	<ul style="list-style-type: none"> - Assume la guida di uno di specifico programmi del centro. - Sviluppa, implementa e organizza programmi a livello universitario per sostenere la formazione dei docenti - Pianifica, facilita e implementa i workshop o altri interventi formativi all'interno del centro o in dipartimenti specifici su richiesta. - Assume un ruolo di leadership nel coordinamento di iniziative del centro come la formazione dei docenti neoassunti. - Contribuisce allo sviluppo di risorse didattiche e di apprendimento e contribuisce ai processi di AD attraverso la conduzione di ricerche relative all'insegnamento e all'apprendimento. - Supporta i docenti nella loro ricerca sull'insegnamento e sull'apprendimento. - Può far parte di comitati universitari inerenti l'insegnamento e l'apprendimento. - Contribuisce alla preparazione di bilanci, piani e relazioni. - Collabora con il direttore e lo staff per pianificare, coordinare, implementare e valutare programmi e attività a sostegno dell'insegnamento e dell'apprendimento a tutti i livelli. - Stabilisce e mantiene reti efficaci a livello regionale, nazionale e internazionale.
Director of Faculty Development Center	<ul style="list-style-type: none"> - Si consulta con i docenti, gli amministratori accademici e le unità accademiche su questioni relative all'apprendimento e all'insegnamento. - Supervisiona lo sviluppo e l'implementazione di specifici programmi di sviluppo professionale per docenti junior, senior e post-doc. - Promuove, conduce, sintetizza e diffonde la ricerca sull'insegnamento e l'apprendimento. - Esegue consulenze sulla progettazione del curriculum e sulle strategie per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento all'interno dell'università. - Partecipa a reti per far progredire ulteriormente il ruolo dell'AD nell'istruzione superiore. - Partecipa a comitati per l'elaborazione di politiche relative all'insegnamento e all'apprendimento. - Partecipa al comitato per i premi dedicati all'insegnamento universitario. - Supervisiona la pianificazione del budget.

Fig. 2: Attività caratterizzanti le varie professionalità del *Faculty Developers*

	Competenze
Entry-Level Faculty Developer	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicare efficacemente - Pianificare e attuare iniziative formative - Facilitare il cambiamento e sviluppo - Gestire progetti - Costruire team - Fare consulenza efficace - Selezionare strategie di insegnamento, apprendimento e valutazione
Senior Faculty Developer	<ul style="list-style-type: none"> -Progettare corsi, strategie didattiche, strategie di sviluppo e strategie di valutazione -Competenze interpersonali -Competenze relative alla risoluzione dei conflitti e mediazione -Competenze di leadership educativa -Competenze di mentorship -Competenze pedagogiche relative a consulenza e formazione formale.
Director of Faculty Development Centre	<ul style="list-style-type: none"> -Facilitare - Gestire l'advocacy e del cambiamento -Sviluppare azioni di mentorship - Gestire le relazioni - Sviluppare politiche - Creare comunità - Sviluppare azione di mentore; interno ed esterno all'istituzione - Condurre ricerca sul tema della Scholarship of Teaching and Learning -Mediare e negoziare

Fig. 3: Competenze caratterizzanti le varie professionalità del *Faculty Developer*

Le diverse sfaccettature che compongono la figura dell'AD/FD e le relative specifiche competenze necessitano dunque di una continua cura in termini di formazione del professionista stesso, per far fronte alle caratteristiche sempre mutevoli del contesto universitario nazionale e internazionale.

Come evidente, la letteratura sottolinea l'importanza per gli *Academic Developers/Faculty Developers* di possedere specifiche competenze pedagogico-didattiche, al fine di agire al meglio nel contesto di riferimento e dunque supportare i docenti e l'istituzione nella gestione dei processi di innovazione e miglioramento della didattica tramite specifiche attività di sviluppo professionale continuo (Dawson *et alii*, 2010).

3.3 Il ruolo degli studenti nello sviluppo di azioni di *Faculty Development*

In letteratura con il movimento *Student Voice* si è sviluppata ampia consapevolezza dell'importanza di azioni di partnership tra docenti e studenti con una corresponsabilità da parte degli allievi sia nel processo di insegnamento, apprendimento e valutazione, sia nello sviluppo dell'istituzione accademica. Si tratta di un approccio pedagogico che valorizza gli studenti nelle loro capacità e nei loro talenti, attraverso un contributo attivo e responsabile all'istituzione accademica.

Cook-Sather, A., Bovill, C. e Felten (2014) sostengono, infatti, che gli studenti possono portare un contributo effettivo alla progettazione di corsi e di curricula, facendoli sentire parte della comunità e permettendo loro di sviluppare competenze disciplinari e trasversali che possono contribuire significativamente alla loro crescita personale e professionale.

Il ruolo degli studenti può rivelarsi cruciale anche nelle azioni di *Faculty Development*. Bovill, Cook Sather & Felten (2011) sottolineano l'importanza di analizzare approfonditamente il contesto accademico per poter adottare l'approccio di coinvolgimento degli allievi più adatto ed efficace. Numerosi, infatti, sono gli approcci di student voice nello sviluppo professionale dei docenti. Serbati *et alii* (2022) ne identificano alcuni attraverso una rassegna in letteratura; essi hanno in comune l'opportunità di mutuo scambio tra docenti e studenti e la possibilità di lavorare insieme per il miglioramento dell'esperienza accademica nella sua interezza attraverso l'integrazione delle risorse di entrambi (Cox & Sorenson, 2000). Si differenziano invece per il grado di coinvolgimento degli studenti, da modelli più semplici a modelli più complessi.

Il primo di essi è definito *Hearing the Student Voice* e mira a raccogliere feedback dagli studenti come stakeholder rilevanti e legittimati per fornire informazioni su come migliorare la qualità della didattica; le tecniche di ascolto più utilizzate sono questionari, discussioni, focus group, incontri, blogs e diari riflessivi (Campbell *et alii*, 2009). Un secondo approccio è denominato *Students as Learners and Teachers (SaLT)*, in cui gli studenti hanno un ruolo di consulenti dei docenti, e collaborano per generare un dialogo su insegnamento e apprendimento attraverso incontri, seminari, osservazioni in aula; i suggerimenti degli studenti sono considerati fondamentali per lo sviluppo pedagogico dell'intero contesto accademico (Mihans, Long & Felten, 2008). Il terzo modello interpreta lo *studente come ricercatore e docente* nei programmi di *Faculty Development* (Seale, 2010); si tratta di un framework in cui lo studente conduce azioni di ricerca su problematiche specifiche che individua al fine di trovare soluzioni creative e sostenibili. Gli studenti sono chiamati a presentare tali progetti nei percorsi formativi rivolti ai docenti, facendosi promotori di innovazione e miglioramento continuo. Un ultimo approccio, che in qualche modo riassume i precedenti, si chiama *Partnership Learning Communities* (Healey, Flint & Harrington, 2014) e prevede lo sviluppo di comunità di pratiche miste alla presenza di docenti e studenti allo scopo di: migliorare insegnamento, apprendimento e valutazione; realizzare azioni di ricerca disciplinare congiunte; porre in essere azioni di *scholarship of teaching and learning*, ossia di ricerca nella didattica; progettazione di curricula e consulenza pedagogica, in cui gli studenti co-costruiscono percorsi e programmi.

Questo breve excursus dei possibili approcci di *student voice* nel *Faculty Development* testimonia l'importanza di una partecipazione attiva degli studenti nei percorsi di crescita e sviluppo professionale dei docenti, quali interlocutori privilegiati in quanto destinatari ultimi dell'azione didattica. Per permettere a tali approcci di essere generativi e trasformativi, è però importante che ci sia un'opportuna progettazione e gestione degli stessi. Dare spazio e fiducia agli studenti implica importanti competenze pedagogiche da parte dei docenti che organizzano tali azioni: la libertà di ricerca e di espressione degli studenti va infatti guidata e sostenuta da opportuni ambienti e strumenti, affinché diventi reale opportunità di crescita per tutti. È importante quindi che i professionisti dei TLC che mettono in atto tali modelli posseggano solide basi teorico-metodologiche sulla relazione e la gestione di dinamiche di potere condivise e sugli aspetti didattici che riguardano l'insegnamento e apprendimento nell'istruzione superiore e la qualità della didattica.

4. Il ruolo delle competenze pedagogico-didattiche nello sviluppo professionale dei docenti: alcune riflessioni

Nel 2018 l'*American Council on Education* e il Network *POD*, rete dei TLC nordamericani, hanno pubblicato una rubrica per la valutazione dei TLC organizzata in tre macroaree: struttura organizzativa, programmi e servizi, allocazione delle risorse e infrastrutture, articolata in diciassette voci. Questa rubrica è costruita su tre livelli di valutazione: iniziale, intermedio e ottimale.

Le voci dedicate alle figure professionali che operano all'interno del TLC sono tre e riguardano la leadership, lo staff e le competenze dello staff. Nella Fig. 4 si riporta la traduzione di tali competenze per i tre livelli di performance.

COMPETENZE	Livello iniziale	Livello funzionale	Livello esemplare
Leadership	I ruoli di leadership stanno emergendo: un direttore part-time; attribuzione di tempo ridotto. Il Centro sta cercando professionisti qualificati e con esperienza, aperti all'inclusione e alla diversità.	Il Centro ha una leadership chiara: un direttore a tempo pieno, un incarico duraturo di almeno 3 anni. Vi è lo sforzo di evitare turn-over.	La leadership è adeguata al ruolo. Il direttore ha competenze, esperienze e qualifiche coerenti. Se è previsto incarico a tempo determinato, la durata permette il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Il direttore del TLC è presente nelle commissioni chiave dove si tratta di miglioramento della didattica universitaria e del successo accademico degli studenti
Competenza e preparazione dello staff	Il direttore (o lo staff) può essere riconosciuto per l'eccellenza della sua didattica	Il direttore (o lo staff) ha qualche esperienza di gestione di centri o programmi accademici Il direttore (o lo staff) ha esperienza di programmi dedicati al <u>faculty development</u> o miglioramento dell'apprendimento degli studenti	Il direttore (o lo staff) ha una considerevole esperienza nella gestione e supervisione di una struttura accademica (ivi compreso un TLC). Il direttore (o lo staff) hanno essenzialmente una formazione in ambito pedagogico-didattico. Il direttore (o lo staff) si impegnano per la formazione permanente.
Staff	Il TLC può essere coordinato da un comitato (o da un amministrativo o da un docente) non a tempo pieno. Il TLC è nelle sue fasi iniziali e non riesce a soddisfare i bisogni.	Il TLC ha un individuo incaricato del <u>Faculty Development</u> . Lo staff prevede un direttore anche se non a tempo pieno. Almeno un componente dello staff ha competenze pedagogiche. Le richieste superano le possibilità	Il Centro ha uno staff dedicato che include un direttore a tempo pieno che può avere anche altri titoli o incarichi. Lo staff è sostanziale e può includere un direttore, un direttore associato, un docente, post doc, studenti di laurea magistrale, a tempo pieno o parziale. Molti membri hanno formazione in ambito pedagogico. Lo staff soddisfa tutti i bisogni e le richieste.

Fig. 4: Rubrica di ACE POD "A Center for Teaching and Learning Matrix": estratto delle voci relative alle figure professionali coinvolte nel TLC (tratto da Collins *et alii*, 2018)

Dalla Fig. 4, così come dalle descrizioni nei paragrafi precedenti delle figure professionali che, a livello internazionale, contribuiscono allo sviluppo professionale dei docenti, appare evidente l'importanza di competenze pedagogico-didattiche per le figure di leadership e di accompagnamento allo sviluppo professionale. Entrambi, infatti, hanno la necessità di conoscere approfonditamente i processi e le strategie didattiche e valutative, nonché strumenti e tecnologie da poter consigliare ai docenti nella progettazione didattica. È necessario che padroneggino le teorie dell'apprendimento e si siano confrontati con approccio riflessivo con la letteratura didattica, in modo da poter guidare e consigliare processi di innovazione e qualità della didattica.

Tali professionisti hanno, inoltre, la necessità di possedere abilità di *coaching* e *mentoring*, di gestione di dinamiche relazionali col singolo docente e con gruppi di docenti.

Nel caso di chi dirige un TLC, a queste competenze si aggiungono competenze di gestione organizzativa e di *leadership* per saper indirizzare una squadra verso gli obiettivi che il Centro si pone.

È importante, pertanto, ideare e progettare percorsi di formazione dedicati a queste figure professionali, pensati proprio come opportunità di sviluppo di competenze pedagogico-didattiche, come già avviene a livello internazionale con dei programmi formativi di *instructional design* e leadership educativa.

Preme sottolineare anche l'importanza della presenza di docenti pedagogisti che, in collaborazione con i disciplinari, possano ideare e impostare le traiettorie dei TLC e le azioni da attuare, partendo da una profonda comprensione dei processi di apprendimento e delle dinamiche educative. Una visione pedagogica del TLC necessita di essere supportata dalla ricerca: la promozione di studi e ricerche sul *Faculty Development* è di grande importanza per promuovere una riflessione collettiva, un approfondimento critico e una cultura pedagogica sul tema. Il gruppo SIPED "Faculty Development e Didattica Universitaria"¹ si pone proprio l'obiettivo di affrontare il tema dello sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari, riflettere sui fondamenti teorici dei costrutti di riferimento, definire il quadro teorico del *Faculty Development* ivi compresi gli approcci metodologici, i metodi di ricerca, i dispositivi euristici e interpretativi; analizzare i diversi referenziali di competenze formative dei docenti universitari; analizzare i diversi modelli della didattica universitaria, e analizzare il tema della qualificazione didattica dei docenti univer-

1 <https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/faculty-development-e-didattica-universitaria/>

sitari. Esso sta operando mediante la costituzione di sottogruppi tematici che approfondiscono diverse sfaccettature del FD attraverso rassegne sistematiche di ricerche. Uno dei sottogruppi si occupa proprio di studiare le figure professionali coinvolte e si demanda a future pubblicazioni in esito a questo lavoro per un approfondimento mirato².

In questa sede, preme sottolineare l'importanza delle competenze pedagogico-didattiche per avviare e sostenere un TLC e promuovere una riflessione pedagogica sul tema: se le politiche nazionali (PNRR) e istituzionali sono fondamentali per legittimare le azioni del Centro, altrettanto lo sono le competenze che progettano, implementano, monitorano e valutano le attività di *Faculty Development*. Come ha dimostrato l'esperienza internazionale, una formazione pedagogico-didattica mirata accanto ad una leadership fondata su solidi studi in ambito pedagogico massimizzano il successo dei TLC e quindi delle azioni di sviluppo professionale dei docenti universitari e possono quindi avere un impatto reale sull'apprendimento degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Altbach P.G. (2014). The Emergence of a Field: Research and Training in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 39(8), 1306-1320. doi:10.1080/03075079.2014.949541
- Bligh J. (2005). Faculty development. *Medical Education*, 39(2), 120-121.
- 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.
- Brown S. (2012). Managing change in universities: A Sisyphean task? *Quality in Higher Education*, 18(1), 139-146.
- Campbell F., Eland J., Rumpus A., & Shacklock R. (2009). *Hearing the student voice. Involving students in curriculum design and delivery*. Edinburgh Napier University, Edinburgh, Scotland (retrieved from: http://www2.napier.ac.uk/studentvoices/curriculum/download/StudentVoice2009_Final.pdf, December 4th, 2021).
- Centra J.A. (1976). *Faculty Development Practices in U.S. Colleges and Universities*. Princeton, NJ, Educational Testing Service.
- Collins Brown E., Haras C., Hurney C., Iuzzini J., Magruder E., Sorcinelli M.D., Taylor S.C., & Wright M. (2018). *A center for teaching and learning matrix*. ACE and POD Network.
- Cook-Sather A., Bovill C., & Felten P. (2014). *Engaging students as partners in teaching and learning: A guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cook C., & Kaplan M. (2011). *Advancing the culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference*. Herndon, VA: Stylus.
- Cox M.D., & Sorenson D.L. (2000). Student collaboration in faculty development. In M. Kaplan (Ed.), *To improve the academy*, Vol. 18 (pp. 97-106). Bolton, MA: Anker.
- Dawson D., Britnell J., & Hitchcock A. (2010). Developing competency models of faculty developers: using world café to foster dialogue. *To improve the academy*, 28(1), 3-24.
- Epper R., & Bates A. (2001). *Teaching faculty how to use technology: Best practices from leading institutions*. Phoenix, AZ: Oryx Press/American Council on Education.
- Felisatti E., & Serbati A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Forgie S.E., Yonge O., & Luth R. (2018). Centres for Teaching and Learning across Canada: What's Going On? *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1).
- Frost S., & Teodorescu D. (2001). Teaching excellence: How faculty guided change at a research university. *Review of Higher Education*, 24(4), 397-415.
- Gibson J. (2009). The five 'Es' of an excellent teacher. *The Clinical Teacher*, 6(1), 3-5. <https://doi.org/10.1111/j.1743-498X.2008.00239>
- Healey M., Flint A., & Harrington K. (2014). *Engagement through Partnership Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education*. York HEA.
- Hicks M. (2005). Academic developers as change agents: Caught in the middle (Doctoral dissertation, *Higher Education Research and Development Society of Australasia Incorporated* (Herdsa)).

2 Si ringraziano le colleghe proff. Loredana Perla, Laura Sara Agrati, Roberta Silva e Viviana Vinci, per la rassegna sul tema che stanno conducendo.

- Little D. (2015). Guiding and modelling quality improvement in higher education institutions. *Quality in Higher Education*, 21(3), 312-327.
- Leibowitz B. (2014). Reflections on academic development: What is in a name? *International Journal for Academic Development*, 19(4), 357-360. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2014.969978>
- 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.
- Mihans R., 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), 1-9.
- Perla L., & Vinci V. (2021). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- 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. Pineira Mantinan (Eds.), *New Metropolitan Perspectives. Post COVID Dynamics: Green and Digital Transition, between Metropolitan and Return to Villages Perspectives* (pp. 858-867). Switzerland: Springer.
- Sheets K.J., & Schwenk T.L. (1990). Faculty development for family medicine educators: an agenda for future activities. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 2(3), 141-148.
- Silva R. (2023). *Faculty Development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Roma: Carocci.
- Sorcinelli M.D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. In K.H. Gillespie, L.R. Hilsen, & E.C. Wadsworth (Eds.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*. Bolton, MA: Anker.
- Sorcinelli M.D., Austin A.E., Eddy P., & Beach A. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, MA: Anker.
- Steinert Y. (2009). Staff development. In J.A. Dent, & R.M. Harden (Eds.), *A practical guide for medical teachers* (3rd ed., pp. 391-397). Edinburgh, UK: Elsevier Churchill Livingstone.
- Steinert Y. (Ed.). (2014). *Faculty development in the health professions: a focus on research and practice* (Vol. 11). Springer Science & Business Media.
- Sugrue C., Englund T., Solbrenke T.D., & Fosslund T. (2018). Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education? *Studies in higher education*, 43(12), 2336-2353.
- Swanwick T. (2008). See one, do one, then what? Faculty development in postgraduate medical education. *Postgraduate medical journal*, 84(993), 339-343.
- Taylor L.K. (2005). Academic Development as Institutional Leadership: An Interplay of Person, Role, Strategy, and Institution. *International Journal for Academic Development*, 10(1), 31-46. doi:10.1080/13601440500099985
- Troelsen R. (2021). How to operationalise holistic academic development – The case of a Danish center for teaching and learning. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 254-261.