"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"
Vol. 18, n. 31/2026, pp. 61-83 – ISSN 2038-1034

Il ruolo delle competenze pedagogiche dei docenti universitari per il miglioramento della qualità della didattica: uno studio sperimentale

The Role of University Teachers' Educational Competencies in Enhancing Teaching Quality: an Experimental Study

Francesca Buccini (Università degli Studi di Napoli Federico II)
francesca.buccini@unina.it

Maria Rosaria Strollo (Università degli Studi di Napoli Federico II)
strollo@unina.it

Abstract – *Within the context of the ongoing renewal of university teaching, this contribution presents an analysis of data emerging from focus groups (26 participants) conducted within the three-year project "The Pedagogical Perspective for University Teacher Education" (PPFDU), promoted by the University of Naples Federico II. The analysis, carried out using T-Lab software, made it possible to identify not only recurring thematic patterns but also the implicit relationships among the different dimensions of teaching practice. Overall, the findings portray a university teaching context in transition, oriented toward the development of a systemic professional competence in teachers, capable of coherently and dynamically integrating disciplinary knowledge with pedagogical competencies, and of adapting strategies, methodologies, and tools to diverse educational needs and contexts.*

Riassunto – *Nel quadro del rinnovamento della didattica universitaria, il presente contributo restituisce l'analisi dei dati emersi dai focus group, realizzati nell'ambito del progetto triennale "La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario" (PPFDU), promossa dall'Università degli Studi di Napoli Federico II. L'analisi, condotta attraverso il software T-Lab, ha permesso di individuare non solo i nuclei tematici ricorrenti, ma anche le relazioni implicite tra le diverse dimensioni della pratica didattica. Nel loro insieme, i risultati delineano una didattica universitaria in transizione, orientata verso lo sviluppo di una competenza professionale sistemica del docente, capace di integrare in modo coerente e dinamico i saperi disciplinari con le competenze pedagogiche, adattando strategie, metodologie e strumenti alle differenti esigenze formative e ai contesti educativi.*

Keywords – university teaching, teacher education, active methodologies, educational innovation

Parole chiave – didattica universitaria, formazione del docente, metodologie attive, innovazione didattica

Francesca Buccini è Contrattista di ricerca in Didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Napoli. Ha conseguito l'abilitazione scientifica nazionale (II fascia) per il settore PAED-02/A. Svolge attività di docenza nel corso di specializzazione per le attività didattiche di sostegno presso l'Università Suor Orsola Benincasa. La sua produzione scientifica pone particolare attenzione all' innovazione metodologica nella formazione dei docenti, alla STEAM education e alla didattica speciale. Tra le sue pubblicazioni: *Progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi: una ricerca con i docenti dei percorsi formativi abilitanti* (in "Pedagogia Oggi", 23(2), 2025, pp. 82-91); *Epigenetica, neuroscienze e processi educativi: il valore formativo della scuola dell'infanzia nella decostruzione degli stereotipi di genere* (in "Lifelong Lifewide Learning" 2026, 24(48), 2026, pp. 267-275).

Maria Rosaria Strollo è Professoressa ordinaria di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II, dove dirige il laboratorio di didattica sperimentale e coordina il centro interateneo per la formazione degli insegnanti. I suoi interessi di ricerca riguardano la neurofenomenologia dell'educazione e le sue ricadute didattiche e i metodi per la didattica attiva per la pedagogia. Tra le sue pubblicazioni: *L'insegnamento della religione nella scuola italiana: un'opzione? Problemi e prospettive* (in "Rassegna di Pedagogia", 80, 2022, pp. 93-124); *Neurophenomenology and didactic intentionality* (in "Intellectica", 80, 2024, pp. 175-187).

Il presente articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra le Autrici; tuttavia, vanno attribuiti a Maria Rosaria Strollo i paragrafi 1 e 2 e a Francesca Buccini i paragrafi 3 e 4.

1. Introduzione

Lo sviluppo professionale dei docenti universitari si configura oggi come un ambito complesso e multidimensionale, al centro delle trasformazioni che interessano l'istruzione superiore a livello globale. La letteratura recente evidenzia come tale campo sia caratterizzato da una pluralità di approcci teorici e da una significativa eterogeneità terminologica, che riflette la difficoltà di giungere a una definizione condivisa e univoca del concetto stesso di Faculty Development o educational development[1]. In questo senso, il termine "sviluppo" viene variamente interpretato come processo di crescita professionale, ma anche come risposta a lacune o bisogni formativi, mentre nozioni alternative come professional learning enfatizzano maggiormente il ruolo attivo del docente e la sua capacità di costruire conoscenza in relazione al contesto[2].

Tale pluralità concettuale si accompagna a una debolezza teorica diffusa, poiché molte definizioni risultano fondate più su orientamenti normativi e ideologici che su evidenze empiriche consolidate, contribuendo a configurare il campo come dinamico ma ancora in via di consolidamento epistemologico[3].

In parallelo, il Faculty Development si è progressivamente ampliato, passando da un focus iniziale sul miglioramento delle competenze didattiche individuali a una prospettiva più ampia

[1] M. Bélisle, V. Jean, N. Fernandez, *The educational development of university teachers: mapping the landscape*, in "Frontiers in Education", 9, 2024, p. 1376658.

[2] *Ivi,* p. 1376658.

[3] P.A. Lampugnani, F. Picasso, *Il ruolo del Faculty Development nello sviluppo delle Università,* Genova, Genova University Press, 2023.

che include dimensioni organizzative, culturali e istituzionali[4]. In tale prospettiva, esso non è più inteso come un insieme di interventi isolati, ma come un sistema articolato di pratiche che coinvolgono la riflessione professionale, il mentoring, la collaborazione tra pari e l'adozione di modelli pedagogici innovativi, tra cui lo Universal Design for Learning, volto a promuovere ambienti di apprendimento inclusivi e accessibili[5]. Questa evoluzione riflette i cambiamenti profondi che hanno interessato l'università contemporanea, tra cui l'aumento della diversità studentesca, la crescente pressione per garantire qualità e accountability e l'impatto delle tecnologie digitali sull'insegnamento e sull'apprendimento[6].

In tale contesto, lo sviluppo professionale dei docenti viene sempre più riconosciuto come una leva strategica per il miglioramento della qualità della didattica e dell'esperienza di apprendimento degli studenti, nonché per il rafforzamento delle capacità istituzionali di innovazione[7]. In particolare, emerge una stretta relazione tra Faculty Development e qualità dell'insegnamento, intesa non tanto in termini di controllo o valutazione formale, quanto piuttosto come processo di miglioramento continuo orientato all'apprendimento degli studenti e alla trasformazione delle pratiche educative. Tuttavia, tale integrazione tra sviluppo professionale e strategie istituzionali risulta ancora incompleta, con numerose università che faticano a inserire in modo sistematico le attività di formazione nei propri processi organizzativi e decisionali[8].

Un ulteriore elemento di complessità riguarda la valutazione dell'efficacia e dell'impatto delle iniziative di sviluppo professionale. Da un lato, strumenti come le valutazioni degli studenti sono ampiamente utilizzati per monitorare la qualità dell'insegnamento, ma presentano limiti significativi in termini di validità e affidabilità, essendo influenzati da fattori non direttamente legati alla qualità didattica, come le caratteristiche personali degli studenti o la difficoltà percepita del corso[9]. Dall'altro lato, risulta difficile stabilire relazioni causali dirette tra attività di sviluppo professionale e risultati di apprendimento, a causa della molteplicità di variabili coinvolte nei processi educativi. In questo senso, l'impatto del Faculty Development deve essere considerato in modo articolato, includendo non solo gli esiti immediati, ma anche i cambiamenti a lungo termine nelle pratiche didattiche, nelle identità professionali dei docenti e nelle culture istituzionali.

La dimensione contestuale e individuale dello sviluppo professionale rappresenta un ulteriore elemento centrale. I docenti universitari sono infatti considerati soggetti attivi, che costrui-

[4] E. Benini, F. Picasso, A. Lotti*, Faculty Development e l'evoluzione dei suoi significati: una scoping review*, in A. Lotti, A. Serbati (a cura di), *Faculty Development. Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 19-39.

[5] S. Dell'Anna, F. Marsili, A. Bevilacqua*, Faculty Development and Universal Design for Learning: advancing inclusion in higher education,* in "Form@re-Open Journal per la formazione in rete", 25(1), 2025, pp. 380-397.

[6] S.H. Lim, C.Y. Lim, W.Y.R. Lim, *Personalised Professional Development in Teaching and Learning in Higher Education*, in "Trends in Higher Education", 4(2), 2020, p. 16.

[7] Cfr. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2024-05/Chapter_5_Learning_and_teaching.pdf-10/04/26.

[8] *Ivi*.

[9] F. Quansah, A. Cobbinah, K. Asamoah-Gyimah, J.E. Hagan Jr,*Validity of student evaluation of teaching in higher education: a systematic review,* in "Frontiers in Education", 9, 2024, p. 1329734.

scono il proprio percorso di apprendimento in base a motivazioni, esperienze e credenze personali, ma anche in relazione a fattori istituzionali quali politiche, risorse e cultura organizzativa[10]. In questa prospettiva, l'efficacia delle iniziative di Faculty Development dipende dalla capacità di rispondere ai loro bisogni specifici, adottando approcci personalizzati e flessibili[11].

Tuttavia, molte istituzioni incontrano difficoltà nell'implementare modelli realmente individualizzati, anche a causa di vincoli organizzativi, carichi di lavoro elevati e limitate risorse disponibili.

Parallelamente, la letteratura evidenzia l'importanza di promuovere una cultura della collaborazione e della riflessione condivisa, attraverso strumenti quali comunità di pratica, peer observation e mentoring, che consentono ai docenti di apprendere reciprocamente e di sviluppare pratiche didattiche più efficaci[12]. Tali approcci non solo favoriscono lo sviluppo individuale, ma contribuiscono anche alla costruzione di una cultura istituzionale orientata alla qualità e all'innovazione, superando la tradizionale separazione tra dimensione individuale e organizzativa dello sviluppo professionale[13].

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda inoltre il ruolo dell'inclusione e della diversità nei processi di Faculty Development. L'adozione di modelli come lo Universal Design for Learning consente di progettare ambienti di apprendimento che tengano conto della variabilità degli studenti, superando una visione limitata alla disabilità e promuovendo una concezione più ampia di equità educativa. In questo senso, lo sviluppo professionale dei docenti assume anche una dimensione etica, legata alla promozione della giustizia sociale e alla valorizzazione delle differenze all'interno dei contesti educativi.

Infine, le trasformazioni in atto nell'istruzione superiore, tra cui la digitalizzazione, l'internazionalizzazione e le richieste di accountability, pongono nuove sfide e opportunità per il Faculty Development. L'integrazione delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale richiede infatti competenze specifiche e un aggiornamento continuo, rendendo necessario un supporto istituzionale adeguato e percorsi formativi mirati. Allo stesso tempo, la crescente attenzione alla qualità dell'insegnamento e all'esperienza degli studenti richiede un ripensamento delle pratiche didattiche e delle modalità di valutazione, in una prospettiva sempre più orientata all'apprendimento attivo e partecipativo[14].

Nel complesso, il Faculty Development emerge come un campo in continua evoluzione, caratterizzato da una crescente integrazione tra dimensioni individuali, organizzative e sistemiche. La sua efficacia dipende dalla capacità delle istituzioni di adottare approcci olistici, flessibili e contestualizzati, in grado di rispondere ai bisogni dei docenti e di promuovere al contempo una cultura della qualità, dell'innovazione e dell'inclusione nell'istruzione superiore.

[10] M. Bélisle, V. Jean, N. Fernandez, *The educational development of university teachers: mapping the landscape*, cit.

[11] S.H. Lim, C.Y. Lim, W.Y.R. Lim, *Personalised Professional Development in Teaching and Learning in Higher Education*, cit.

[12] P.A. Lampugnani, F. Picasso, *Il ruolo del Faculty Development nello sviluppo delle Università*, cit.

[13] E. Benini, F. Picasso, A. Lotti, *Faculty Development e l'evoluzione dei suoi significati: una scoping review*, cit.

[14] Cfr. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2024-05/Chapter_5_Learning_and_teaching.pdf consultato in data 10/04/26.

2. Il progetto: "La prospettiva pedagogica per la formazione del docente universitario"

L'evoluzione del sistema universitario in materia di qualità della didattica si inserisce nel solco tracciato dal Processo di Bologna, avviato nel 1999, che ha progressivamente orientato i sistemi nazionali verso un modello centrato sullo studente, sulla definizione dei risultati di apprendimento e sul rafforzamento dei meccanismi di assicurazione della qualità.

Nel corso degli anni Duemila questo orientamento si è consolidato attraverso lo sviluppo dei sistemi di quality assurance e una crescente attenzione allo student-centred learning.

Questa evoluzione trova oggi un riferimento concreto nelle linee guida per il sistema di assicurazione della qualità degli Atenei (AVA 3[15]) (2024) che valorizzano una didattica sempre più centrata sullo studente e sulla qualità effettiva dei risultati formativi, a partire da una progettazione attenta dei corsi di studio, in cui obiettivi formativi, attività didattiche e modalità di verifica risultino tra loro coerenti e siano oggetto di un continuo processo di revisione e miglioramento.

A supporto di tale impianto le Linee guida per la Relazione Annuale dei Nuclei di Valutazione[16] (2024) attribuiscono agli indicatori quantitativi, che consentono di monitorare in modo sistematico gli esiti dei percorsi formativi, un ruolo centrale per la valutazione dell'efficacia dei processi didattici e la promozione di azioni di miglioramento.

Tale mutamento ha inciso profondamente non solo sul piano teorico, ma anche sulle pratiche educative, sollecitando una revisione dei modelli didattici consolidati e una riprogettazione dei percorsi formativi e delle architetture didattiche, oltre che una riorganizzazione dei sistemi di governance universitaria.

Un ulteriore elemento di svolta è rappresentato dal recente rapporto The European Higher Education (2024)[17], che evidenzia il consolidarsi di un paradigma centrato sull'apprendimento richiamando l'attenzione sulla necessità di rafforzare ulteriormente la qualità dell'insegnamento e la formazione pedagogica dei docenti universitari. Ciò contribuisce a valorizzare la qualità della didattica come ambito strategico di investimento e progettazione per le istituzioni universitarie, evidenziando al contempo la necessità di innalzare il livello di qualificazione e valutazione della didattica universitaria mediante azioni strategiche volte a rafforzare le competenze di insegnamento-apprendimento dei docenti.

Su questa linea si collocano le recenti Linee guida ANVUR[18] sul riconoscimento e la valorizzazione della docenza, che sottolineano la centralità della qualità dell'insegnamento e lo sviluppo delle competenze didattiche come dimensioni fondamentali della professionalità accademica. All'interno di queste profonde trasformazioni, diventa inevitabile interrogarsi sulle implicazioni che tali cambiamenti hanno sulla figura del docente universitario, al quale è chiesto una

[15] Cfr. https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-04/Nota-Metodologica-Indicatori-quantitativi-a-supporto-della-valutazione_AVA3.pdf consultato in data 10/04/26.

[16] Cfr. https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-01/LG-Nuclei-2024.pdf consultato in data 10/04/26.

[17] Cfr. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2024-05/Chapter_5_Learning_and_teaching.pdf-consultato in data 10/04/26.

[18] Cfr. https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-02/Linee-Guida-riconoscimento-e-valorizzazione-docenza-universitaria_Final.pdf consultato in data 10/04/26.

formazione continua tesa al miglioramento della propria pratica professionale al fine di contribuire, in modo significativo, all'ottimizzazione dei modelli educativi universitari attuali.

Tuttavia, persiste un "vuoto" che continua a condizionare le prassi formative, accompagnato da una carenza di consapevolezza rispetto alla portata strategica della competenza didattica, troppo spesso considerata un attributo individuale e non un elemento strutturale della professionalità accademica. Eppure, è proprio nella competenza didattica che si gioca una parte significativa del superamento delle criticità ricorsivamente segnalate nel sistema accademico; fragilità sotto il profilo teorico ed epistemologico che delineano il profilo di una disciplina sospesa tra l'esigenza di consolidare una propria identità e l'urgenza di rispondere a bisogni immediati.

Oggi al docente universitario è chiesta una costante disponibilità a proseguire il proprio percorso di formazione, in particolare nell'ambito dell'innovazione didattica. Il sapere disciplinare, infatti, pur imprescindibile, non è di per sé sufficiente, ma necessita di essere integrato con un sapere didattico in grado di sostenere la progettazione di percorsi formativi orientati alla trasformazione del soggetto che apprende. In molti casi, questo processo si è tradotto nella creazione di strutture dedicate, quali i Teaching and Learning Centres, che supportano i docenti nella progettazione, nella sperimentazione e nella valutazione delle pratiche didattiche, contribuendo a costruire percorsi di miglioramento continuo. Non si tratta, dunque, di organizzare corsi di formazione per docenti, ma di ripensare in modo più ampio il ruolo dell'università e della didattica, proprio a partire da una diversa concezione della professionalità docente; una professionalità dinamica, che si costruisce nel tempo e si adatta alle trasformazioni in atto[19]. La riflessione sulle competenze pedagogiche del docente universitario rinvia inevitabilmente a una questione più ampia, che riguarda l'idea stessa di Università e la funzione che oggi è attribuita alla formazione superiore. Se l'Università è chiamata non soltanto a trasmettere conoscenze e competenze professionali, ma anche a promuovere processi di crescita culturale, personale e civile, allora la qualità della didattica assume una valenza pedagogica, culturale ed etica che precede la sua dimensione puramente organizzativa. In questa prospettiva, l'insegnamento universitario non può essere ridotto a una semplice attività di trasferimento dei saperi, ma si configura come una pratica educativa orientata a sostenere negli studenti la capacità di interpretare criticamente la complessità del presente, di costruire significati e di partecipare in modo responsabile alla vita sociale. La professionalità docente assume pertanto un ruolo strategico nel connettere ricerca, formazione e responsabilità sociale, contribuendo alla costruzione di ambienti di apprendimento capaci di valorizzare il dialogo, la riflessività e lo sviluppo integrale della persona.

Un aspetto fondamentale in questo processo riguarda la valorizzazione delle buone pratiche didattiche: riconoscerle, documentarle e condividerle permette non solo di migliorare la qualità della prassi, ma di creare spazio di dialogo e confronto, trasformando le esperienze di ciascuno in risorsa a disposizione della collettività alimentando processi di apprendimento condiviso e di crescita professionale all'interno della comunità accademica[20].

[19] A. Lotti, A. Serbati, *Faculty development: lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*, Milano, FrancoAngeli, 2025; A. Marci, *Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica,* Genova, Genova University Press, 2025.

[20] R. Capobianco, F. Buccini, M.R. Strollo, *Migliorare la qualità della didattica universitaria in un tempo di "transazioni didattiche": l'analisi dei focus group nell'ambito del progetto di ricerca PPFDU dell'ateneo federiciano*, in

E' in questa prospettiva che si inserisce e prende forma il progetto triennale "La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario" (PPFDU), avviato dai Dipartimenti di Studi Umanistici e di Matematica e Applicazioni dell'Università di Napoli Federico II e finanziato dal FRA 2022.La componente fortemente interdisciplinare del gruppo di ricerca ha promosso la costruzione di un dialogo fecondo, orientato alla comprensione condivisa dei processi di insegnamento-apprendimento e alla sperimentazione di pratiche didattiche innovative. Tra gli obiettivi principali vi è la volontà di favorire un confronto strutturato tra pedagogia, didattica generale e didattiche disciplinari, così da stimolare nei docenti/ricercatori una riflessione più consapevole sul ruolo del docente universitario. In questa prospettiva, particolare attenzione è rivolta allo sviluppo delle competenze didattiche specifiche, considerate oggi una componente essenziale della professionalità accademica.

Nella prima fase del progetto, ora conclusa, è stata avviata un'indagine esplorativa, mediante la somministrazione di un questionario rivolto ai docenti e ai ricercatori dell'Ateneo con l'obiettivo di raccogliere dati sistematici sia sulle pratiche didattiche adottate sia sulle principali difficoltà riscontrate nei processi di insegnamento-apprendimento.

A questa prima ricognizione si è affiancata l'attivazione di focus group, intesi come spazi di confronto partecipato, nei quali le evidenze emerse sono state discusse e approfondite, favorendo il dialogo tra saperi pedagogici e disciplinari e promuovendo una riflessione condivisa sulle pratiche didattiche. Di seguito sono presentati i dati emersi dai focus group, al fine di restituire in modo sistematico i principali elementi interpretativi.

3. Analisi e discussione dei dati

Nello specifico, sono stati realizzati quattro focus group, che hanno coinvolto complessivamente 26 docenti (13 afferenti alle discipline STEM e 13 all'area umanistica). Tali incontri hanno offerto uno spazio strutturato di confronto e di riflessione critica sulle pratiche didattiche, mettendo in evidenza la centralità della dimensione metodologica nei processi di innovazione e di miglioramento della qualità dell'insegnamento.

I focus group hanno inoltre evidenziato come la professionalità docente si fondi su una solida integrazione tra competenze disciplinari e competenze pedagogico-didattiche, nonché sulla necessità di un dialogo continuo tra ricerca pedagogica e didattica disciplinare, finalizzato alla progettazione di percorsi formativi mirati. Gli incontri hanno favorito un confronto diretto tra i partecipanti, stimolando la condivisione di esperienze e la riflessione critica sulle pratiche di insegnamento adottate.

F.I. Ambra, A. Ciasullo, G. De Simone, T. Iaquinta, M.L. Iavarone, A. Mura, S. Nosari, A. Nuzzaci, R. Pagano, M. Piccinno, A. Porcarelli (a cura di), *2000-25: Confini educativi tra generazioni. Un giubileo per l'educazione. Atti del Convegno Nazionale CIRPED*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2025, pp. 208-218; R. Capobianco, T. Pacelli, *Per la promozione della didattica per competenze all'università: il progetto di ricerca PPFDU dell'ateneo federiciano*, in A. Marci (a cura di), *Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica*, Genova, Genova University Press, 2025, pp. 351-375.

L'analisi dei dati raccolti ha successivamente consentito di approfondire in modo più sistematico una serie di aspetti rilevanti, offrendo una lettura articolata delle pratiche didattiche e delle dinamiche sottese ai processi di insegnamento-apprendimento. In particolare, sono state indagate le strategie ritenute più efficaci per promuovere una didattica coinvolgente e motivante, le principali criticità riscontrate nella pratica quotidiana, le competenze oggi richieste al docente universitario, nonché i bisogni formativi emergenti, in relazione ai mutamenti in atto nei contesti accademici. Ciò ha consentito di definire alcune aree prioritarie di intervento, sulle quali orientare azioni strategiche finalizzate al miglioramento della qualità e dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento.

Nella prima fase del lavoro i testi registrati sono stati trascritti integralmente. In seguito, si è proceduto ad una prima operazione di codifica e pulitura del materiale raccolto al fine di facilitare i processi di decodifica e di analisi del contenuto. Successivamente, è stata condotta un'analisi del contenuto testuale, supportata dall'utilizzo del software T-Lab. In particolare, è stata realizzata un'analisi delle occorrenze, finalizzata all'individuazione dei lemmi e delle parole "dense", attraverso il calcolo della frequenza e della loro distribuzione all'interno del corpus testuale.

L'analisi delle occorrenze effettua una funzione di primo filtro delle informazioni del materiale testuale in quanto permette di riconoscere le parole significative, comuni e condivise, maggiormente adoperate nei testi prodotti. Tale analisi prende avvio da un processo di lemmatizzazione attraverso il quale è stato predisposto un vocabolario di parole chiave successivamente impiegato nelle analisi delle associazioni e delle co-occorrenze (Figura 1).

DIDATTICO
STUDENTE
DOCENTE
LEZIONE
FORMAZIONE
PENSARE
PARLARE
ESPERIENZA
CAPIRE
ANNI
INSEGNARE
TEMPO
PROBLEMA
APPRENDIMENTO
GRUPPO
DOMANDA
DIFFICOLTÀ
DIVERSO
RIUSCIRE

APPROCCIO
CERCARE
PROFESSORE
UNIVERSITARIO
SCUOLA
LAVORO
ESAME
COMPETENZE
PRENDERE
RISPETTO
SENTIRE
UNIVERSITÀ
CREARE
CORSI
ANNO
AULA
BELLO
LAVORARE
STRUMENTO

MATEMATICO
PERCORSO
BRAVO
ATTIVITÀ
CAPITO
ARRIVARE
COMUNICAZIONE
PERSONE
GRANDE
GUARDARE
TROVARE
SCRIVERE
USARE
CLASSE
ATENEO
DIVENTARE
IDEA
FORMATIVO
METODO
TENERE
STUDIARE
PROCESSO
IMPARARE
ENTRARE
DISCIPLINA
COLLEGHI
ITALIANO
MOMENTO
VALUTAZIONE
RENDERE
STORIA
SEGUIRE
PIACERE
PERDERE
MANIERA
INSEGNAMENTO
CAMBIARE
BISOGNO

ATTENZIONE
ASPETTARE
IMPORTANTE
MAGISTRALE
MOTIVAZIONE
PAROLA
QUESTIONARIO
RISPONDERE
RIFLESSIONE
RISULTATO
REALTÀ
TEMATICO
MIGLIORARE
LABORATORIO
INSIEME
LEGGERE
NOTARE
PROGETTAZIONE
CHIAMARE
RICERCA
SCUSARE
SIMULAZIONE
CRITICITÀ
PRATICA
PRATICO
FONDAMENTALE
LEGATO
PROGETTO
OBIETTIVO
DIFFERENZA
SENSO
STUDIO
RIGUARDARE
TRIENNALE
TESTI
SUCCEDERE
TECNICA
CONTESTO

COMINCIARE
AIUTARE
PARTECIPARE
PROGRAMMA
MATERIA
FRONTALE
GRUPPI
ASPETTO
FAVORIRE
ESISTERE
STRATEGIA
TESTO
VOTO
REGISTRARE
QUESTIONE
DIPARTIMENTO
BISOGNARE
ASPETTI
AREA
ANALISI
PASSARE
PORRE
PARTECIPAZIONE
PAGINA
LIVELLO
LETTERA
FUTURO
PAROLE
METODOLOGIA
PERMETTERE
VALUTARE
VOLTA
SEMINARIO
SUCCESSO
STUDI
CONOSCENZA
COLLEGA
EVIDENZIARE

CHIAVE
PORTARE
PUNTO
QUALITÀ
MODALITÀ
NUOVO
INSEGNANTE
GESTIRE
LIBRO
NUMERO
PREGARE
COINVOLGIMENTO
BASE
ATTEGGIAMENTO
AMBITO
FOCUS
CONOSCERE
DATI
RICERCATORE
WORKSHOP
TEORICO
SCELTA
STEM
TEMA
TEORIA
DIFFICILE
FIGURA
DISCIPLINARE
DISCORSO
EFFICACE
APPROFONDIRE
ASSEGNARE
COINVOLGERE
CLASSICO
PROBLEMI
PICCOLO
OBBLIGO
LETTERATURA

INTELLIGENZA_ARTIFICIALE
GIOCO
FUNZIONARE
INCONTRO
IMPORTANZA
INTERESSE
LATINO
MANUALE
POSSIBILE
PEDAGOGICO
OSSERVAZIONE
ATTIMO
AMPIO
DISTANZA
CONSAPEVOLE
TECNOLOGIA
SERVIRE
RUOLO
USO
RISPOSTA
RESPONSABILITÀ
RELAZIONI
RACCONTARE
SIGNIFICATIVO
SPIEGARE
COMUNE
CONCETTO
COSTRUIRE
COVID
ANSIA
PARTIRE
OCCUPARE
LASCIARE
IMMAGINARE
INFORMAZIONE
INGEGNERIA
INIZIALE
INNOVAZIONE

INCLUSIONE
GIUSTO
LEARNING
ON-LINE
NUMERI
PERSONA
PROSPETTIVA
CHIMICO
BIOLOGIA
AMBIENTE
AGGIUNGERE
CONDIVIDERE
COMPITO
ETÀ
STIMOLARE
VITA
UMANISTICO
TRADIZIONALE
SINTESI
RELAZIONALE
RITENERE
SCIENTIFICO
SCIENZA
SCEGLIERE
RETE
ETICA
FINIRE
ERRORE
EFFICACIA
CORPO
CONTENUTI
CONFRONTARE
COMUNITÀ
CRISI
CRITICA
DEDICARE
DIRETTORE
ADULTO

APPUNTI
APERTO
ATTIVA
ATTIVO
PROPORRE
POSSIBILITÀ
LINGUISTICO
LICEO
LESSICO
FORZA
FORMA
GROUP
INIZIARE
MONDO
MOTIVARE
ORGANIZZARE
OSSERVARE
CAPACITÀ
CASA
CHIUDERE
ARGOMENTO
ASCOLTARE
AFFRONTARE
ABITUARE

DIMENSIONE
DINAMICO
CRITICO
COORDINATORE
FACILE
FATTI
ESPERIENZIALE
ESPERIMENTO
RAPPRESENTARE
RESTITUIRE
RICHIAMARE
RICHIESTA
RICONOSCERE
SITUAZIONE
SPERIMENTARE
SPUNTO
SINAPSI
SVILUPPARE
SVILUPPO
TALENTO
UNICO
TRASVERSALE
VIVERE

Figura 1 – Lemmatizzazione e vocabolario analizzato

Il processo di analisi testuale è un processo ricorsivo, caratterizzato da un continuo ritorno al testo originario. L'interpretazione si è sviluppata attraverso un movimento circolare tra teoria e prassi, in cui le categorie analitiche sono state progressivamente riformulate a partire dai dati.

La selezione dei lemmi è partita dal testo, ma non è mai stata considerata definitiva: anche dopo una prima individuazione delle parole chiave, si è reso necessario tornare più volte al corpus per verificare i legami tra i termini emersi, i cluster tematici individuati e i significati espressi nelle narrazioni.

Il testo è stato quindi suddiviso in unità testuali significative, al fine di analizzare le co-occorrenze tra i diversi elementi e approfondire le relazioni presenti all'interno del corpus.

Per l'analisi delle co-occorrenze il software T-Lab ha permesso di verificare come i contesti di co-occorrenza si presentano nelle narrazioni e determinano il significato delle parole-chiave.

Nel testo è possibile osservare le seguenti associazioni di parole (Figura 2) calcolate effettuando analisi di co-occorrenza con indice di associazione superiore a 0,2 con test del X^2. Le relazioni hanno restituito un senso coerente all'interno del discorso sulla didattica universitaria. In particolare, sono state privilegiate le associazioni che rimandano a nuclei concettuali riconoscibili ad *apprendimento, formazione, ruolo del docente e dello studente, contesto d'aula*. Ciò che emerge è un'idea della didattica tutt'altro che trasmissiva; l'apprendimento appare strettamente connesso a dimensioni come il *percorso, le competenze e il lavoro di gruppo*, suggerendo una visione processuale e situata, in cui lo studente non è un semplice destinatario ma parte attiva. Allo stesso tempo, il docente non scompare, ma si ridefinisce: le relazioni che lo riguardano richiamano *la lezione, la strategia, la comunicazione*, indicando un ruolo più orientato alla progettazione e alla mediazione che alla sola esposizione dei contenuti.

Anche il contesto assume un peso rilevante: aula/classe non sono semplici sfondi, ma elementi che incidono concretamente sull'esperienza formativa.

Assumono particolare significato anche le relazioni legate alla difficoltà, ai problemi e agli errori, che non vengono eliminate ma integrate nel processo, quasi a suggerire che l'apprendere passi anche attraverso momenti di rielaborazione e di confronto.

LEMMA A	LEMMA B	INDICE DI ASSOCIAZIONE
DIDATTICO	APPRENDIMENTO	0,3292
APPRENDIMENTO	COMPETENZE	0,3326
APPRENDIMENTO	PERCORSO	0,3326
APPRENDIMENTO	GRUPPO	0,3415
APPRENDIMENTO	AULA	0,3349
CORSO	APPRENDIMENTO	0,2979
INSEGNARE	APPRENDIMENTO	0,2672
CORSO	INSEGNAMENTO	0,3359
DOCENTE	LEZIONE	0,3047
DOCENTE	COMUNICAZIONE	0,2261
DOCENTE	STRATEGIA	0,3390
STUDENTE	APPRENDIMENTO	0,2789
STUDENTE	ATTIVITÀ	0,2515
STUDENTE	CONTESTO	0,2945
STUDENTE	METODOLOGIA	0,2607
STUDENTE	DISCIPLINA	0,2823
STUDENTE	SCELTA	0,3421
STUDENTE	RICERCA	0,3155
AULA	APPRENDIMENTO	0,3349
AULA	ESPERIENZA	0,3417
CLASSE	APPRENDIMENTO	0,3141
GRUPPO	FORMAZIONE	0,3358
GRUPPO	LEZIONE	0,3358
GRUPPO	MOTIVAZIONE	0,2492
FORMAZIONE	ATTIVITÀ	0,3421
FORMAZIONE	LABORATORIO	0,3347
FORMAZIONE	METODO	0,3421
FORMAZIONE	VALUTAZIONE	0,3400
FORMAZIONE	REALTÀ	0,3400
DIFFICOLTÀ	APPRENDIMENTO	0,2850
DIFFICOLTÀ	COMPETENZE	0,3266
DIFFICOLTÀ	INSEGNARE	0,3382
DIFFICOLTÀ	PROBLEMA	0,3371

PROBLEMA	PROCESSO	0,2992
PROBLEMA	VALUTAZIONE	0,2917
ESAME	PERCORSO	0,3088
ESAME	UNIVERSITÀ	0,3239
APPROCCIO	PROCESSO	0,2682
APPROCCIO	PROGETTAZIONE	0,2385
APPROCCIO	REALTÀ	0,2591
METODO	ESPERIENZA	0,3332
PRATICA	LEZIONE	0,3378
PROGETTAZIONE	CORSO	0,3183
LABORATORIO	FORMAZIONE	0,3347
UNIVERSITÀ	CORSO	0,2684
ATENEO	APPRENDIMENTO	0,3029

Figura 2 – Indici di analisi delle associazioni di key-words con test del X^2

Nell'ambito dell'analisi delle co-occorrenze sono state compiute analisi in rapporto ai lemmi docente (Figura 3) competenza (Figura 4), metodologia (Figura 5), innovazione (Figura 6), tecnologia (Figura 7), studente (Figura 8), criticità (Figura 9) e didattico (Figura 10), che si contraddistinguono come lemmi centrali non solo per frequenza e ripetizioni, ma soprattutto per il peso tematico presente all'interno delle narrazioni.

Figura 3 – Diagramma delle co-occorrenze per il lemma "Docente"

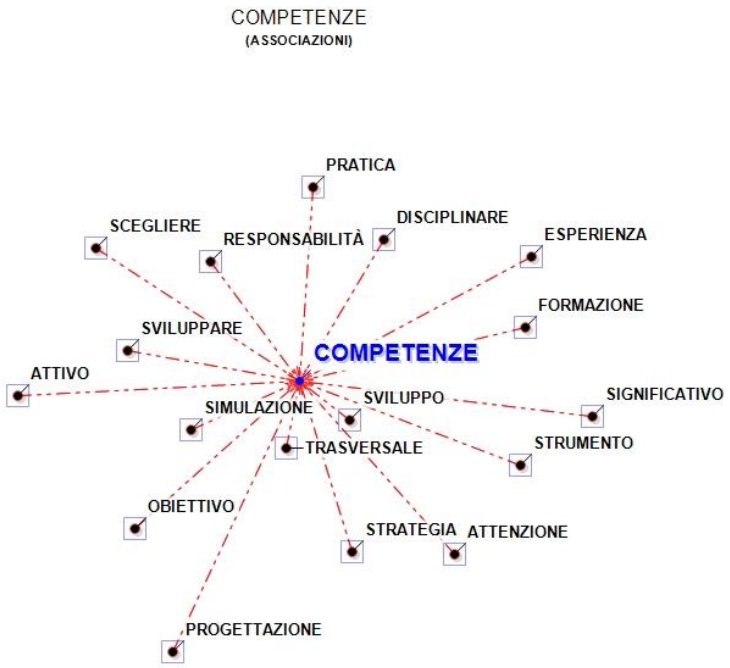

Figura 4 – Diagramma delle co-occorrenze per il lemma "Competenze"

Come si evince dal grafico il lemma *docente* è associato strettamente con i lemmi *didattico*, che richiama la centralità delle pratiche di insegnamento-apprendimento, *formazione*, che sottolinea la necessità di un aggiornamento continuo e di un apprendimento professionale e *universitario* che collega tali processi all'interno del contesto accademico. Al contempo, le associazioni con *esperienza, innovazione* e *ricercatore* delineano un profilo di docente orientato al cambiamento e allo sviluppo professionale continuo, capace di integrare la dimensione didattica con quella della ricerca e di rinnovare le proprie pratiche alla luce delle trasformazioni in atto.

Le associazioni del lemma *competenze* con *simulazione*, rimanda a pratiche didattiche attive ed esperienziali, mentre il riferimento alla *responsabilità* evidenzia una componente etica e decisionale nel possesso e nell'esercizio delle competenze. Accanto a queste relazioni più prossime, si delineano ulteriori aree semantiche che contribuiscono a definire il quadro complessivo.

Un primo ambito riguarda la formazione, rappresentata da termini quali *esperienza, disciplinare* e *pratica*, che sottolineano come le competenze si sviluppino attraverso percorsi educativi integrati e situati; un secondo ambito è legato alla progettazione e all'orientamento agli obiettivi, suggerendo una visione intenzionale e pianificata dello sviluppo delle competenze; infine, emerge una dimensione applicativa e operativa, testimoniata da parole come *strumento, attivo* e *sviluppare*, che rimandano all'uso concreto delle competenze in contesti reali.

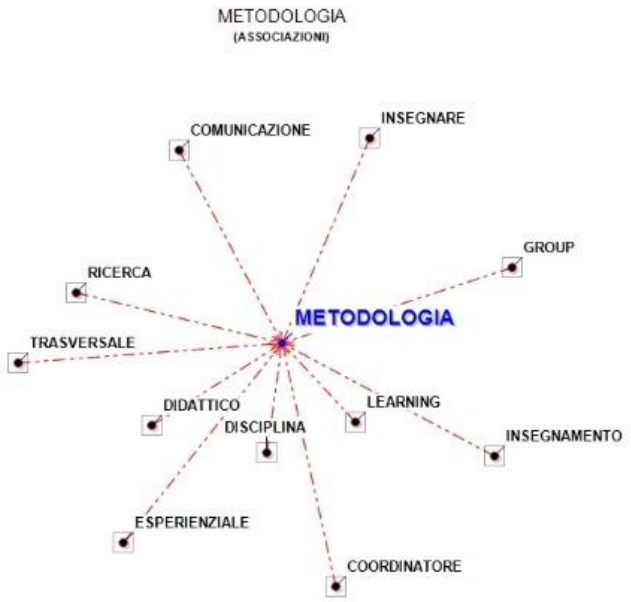

Figura 5 – Diagramma delle co-occorrenze per il lemma "Metodologia"

In continuità con la rappresentazione del *docente* in quanto professionista riflessivo, impegnato nella co-costruzione della conoscenza e nell'integrazione tra didattica e ricerca, il grafico relativo alla *metodologia* ne esplicita il dispositivo operativo: la metodologia si configura infatti come elemento centrale dell'azione didattica che orienta e struttura i processi educativi. Le associazioni con *ricerca*, *disciplina* ed *esperienziale* ne evidenziano la natura riflessiva e situata, e richiamano all'importanza di adottare approcci collaborativi e partecipativi. Elementi qualificanti della metodologia sono l'innovazione e la tecnologia (Figura 6 e Figura 7), che ne definiscono il carattere dinamico e trasformativo, come evidenziato anche dalle reti di co-occorrenza.

L'innovazione si configura come processo intenzionale e critico all'interno della pratica didattica: le correlazioni emerse *progettazione, riflessione, consapevolezza e responsabilità* ne evidenziano il radicamento nella professionalità docente e l'orientamento al miglioramento dei processi di apprendimento. La tecnologia si configura, a sua volta, come mediatore pedagogico all'interno della pratica didattica: le correlazioni emerse *uso, contenuti, esperienziale* e *docente* evidenziano come il suo valore educativo non risieda nello strumento in sé, ma nella capacità di integrarla in modo consapevole e intenzionale nelle scelte metodologiche, in coerenza con gli obiettivi formativi prefissati.

Figura 6 – Diagramma delle co-occorrenze per il lemma "Innovazione"

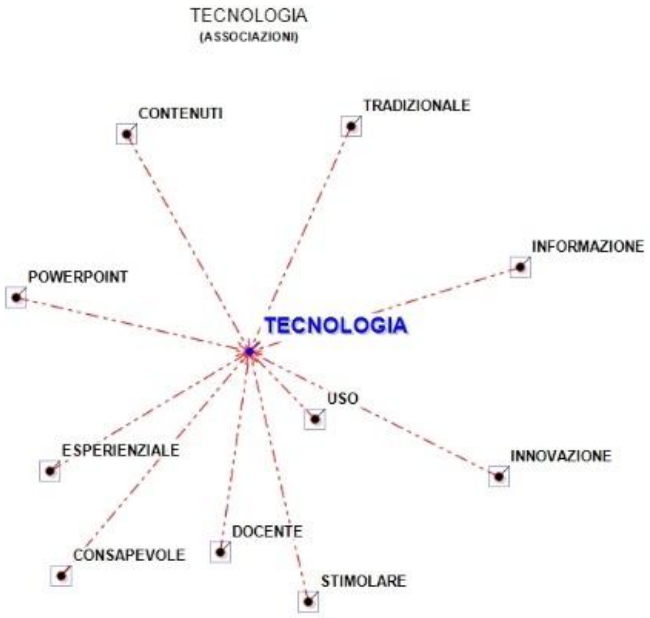

Figura 7– Diagramma delle co-occorrenze per il lemma "Tecnologia"

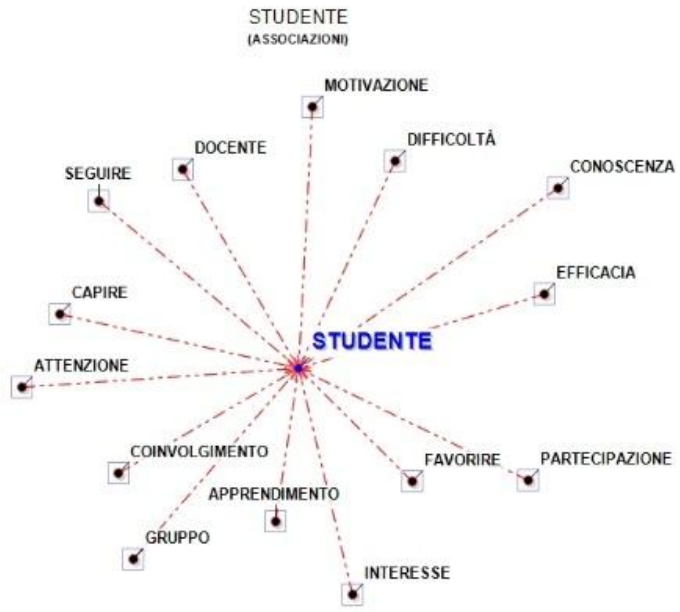

Figura 8 – Diagramma delle co-occorrenze per il lemma "Studente"

Come si evince dal grafico, il lemma studente si lega ai termini *apprendimento, motivazione, interesse* e *attenzione* sottolineandone il ruolo attivo nei processi formativi, mentre le associazioni *partecipazione, coinvolgimento* e *gruppo* richiamano all'importanza di una didattica collaborativa e situata. Infine, emerge il legame con i termini *docente, seguire* e *capire* che evidenzia la centralità della relazione educativa nel sostenere i processi di apprendimento. Tuttavia, non mancano elementi di criticità (Figura 9) che emergono come parte integrante della pratica didattica. I termini quali *tempo, programma* e *pratica* richiamano vincoli di natura organizzativa e strutturale che incidono sulla progettazione e sulla gestione dell'azione didattica, mentre le associazioni *difficoltà* e *motivare* rimandano alla complessità del coinvolgimento degli studenti e alla conduzione dei processi di apprendimento. Al contempo, i riferimenti a *esperienza, capacità* e *didattico* evidenziano come tali criticità si inscrivano pienamente nell'azione educativa, richiedendo al docente competenze professionali, flessibilità e una costante capacità di adattamento ai contesti.

Figura 9 – Diagramma delle co-occorrenze per il lemma "Criticità"

La rete di associazioni costruita attorno al lemma *didattico* restituisce una rappresentazione articolata e multidimensionale del concetto. In particolare, la centralità di termini quali *insegnamento, apprendimento e docente* conferma una visione della didattica fortemente ancorata alla relazione educativa, in cui il ruolo del docente e l'esperienza dello studente risultano strettamente intrecciati. Allo stesso tempo, la presenza di parole come *formazione e universitario* colloca tale rappresentazione all'interno di uno specifico contesto accademico.

Figura 10 – Diagramma delle co-occorrenze per il lemma "Didattico"

Significativa appare anche l'area semantica legata alla dimensione metodologica, espressa attraverso termini quali *metodologia, strategia, attenzione e migliorare*, che rimandano a una concezione della didattica come pratica intenzionale e riflessiva, orientata al miglioramento continuo. In questo senso, la didattica non è percepita come semplice trasmissione di contenuti, ma come attività progettuale che richiede competenze specifiche.

Infine, la presenza di termini come *esperienza e partecipare* suggerisce una crescente attenzione verso approcci attivi e partecipativi, che valorizzano il coinvolgimento diretto dei soggetti nei processi di insegnamento-apprendimento.

4. Conclusioni e prospettive future

Dall'insieme delle correlazioni emerse prende forma una rappresentazione articolata della didattica universitaria che consente di individuare alcune direttrici di miglioramento profondamente intrecciate tra loro. Al centro di questa configurazione si colloca la figura del docente, non più interpretabile come semplice trasmettitore di contenuti, ma come professionista riflessivo, chiamato a dare senso e coerenza all'azione didattica attraverso una costante mediazione tra saperi disciplinari, pratiche educative e contesti formativi. In questa prospettiva, la didattica si qualifica come spazio intenzionale e situato, in cui la metodologia assume un ruolo decisivo nel tradurre le finalità educative in pratiche concrete[21].

Le correlazioni evidenziano infatti una tensione verso approcci attivi, esperienziali e collaborativi, che sollecitano una riconfigurazione dell'aula universitaria come ambiente di apprendimento partecipato, in cui lo studente è chiamato a prendere parte in modo significativo ai processi di costruzione della conoscenza. È proprio nello studente che tali dinamiche trovano la loro espressione più evidente: le dimensioni della motivazione, dell'interesse, dell'attenzione e del coinvolgimento restituiscono l'immagine di un apprendimento che si realizza pienamente quando è sostenuto da condizioni didattiche capaci di attivarne la partecipazione[22]. In tal modo, l'efficacia dell'azione educativa si misura non solo in termini di trasmissione dei contenuti, ma nella qualità delle esperienze di apprendimento che essa è in grado di generare. All'interno di questo quadro, innovazione e tecnologia non sono intese come elementi accessori o meramente strumentali, ma come dimensioni che, se integrate in modo consapevole, contribuiscono a rinnovare le pratiche didattiche.

L'innovazione richiama, difatti, ad una postura critica e progettuale, capace di interrogare e trasformare l'esistente, mentre la tecnologia si offre come mediatore pedagogico, il cui valore dipende dalla coerenza con gli obiettivi formativi e dalla qualità della sua integrazione.

[21] K. Brown, S. Petchey, K. Martensson, K. Niebert, *Self-identified learning needs of university teachers: recommendations for generic and role-based professional development*, in "International Journal for Academic Development", 31(1), 2026, pp. 102-115.

[22] A. Dominguez, M.E. Truyol, M. Quezada-Espinoza., J.F. Calderon, G. Zavala, *Active learning in engineering education: Insights from a faculty development program in higher education*, in "Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education", 21(2), 2025, em2585.

L'emergere di nuovi modelli educativi e l'innovazione negli strumenti e nelle tecnologie a supporto della didattica hanno offerto l'occasione per una riflessione approfondita sulle trasformazioni non solo degli studenti, ma anche sulle aspettative relative alla capacità delle istituzioni universitarie di rispondere a bisogni e caratteristiche emergenti. Il tema delle tecnologie digitali inoltre contribuisce in modo significativo ad ampliare il significato di innovazione didattica, introducendo anche nel contesto universitario strumenti e dispositivi capaci di trasformare profondamente le modalità di insegnamento e apprendimento[23]. Tali tecnologie rendono possibili forme di interazione nuove e più flessibili, in linea con le competenze sempre più avanzate degli studenti, ormai abituati a utilizzare strumenti digitali complessi in diversi ambiti della loro esperienza[24].

L'impiego del digitale sollecita inoltre anche una riflessione sul mutamento delle modalità di accesso all'informazione: il passaggio da una conoscenza prevalentemente mediata da supporti cartacei a una conoscenza diffusa e immediatamente accessibile attraverso il web implica, infatti, l'utilizzo e il possesso di competenze critiche che consentano agli studenti di selezionare, valutare e utilizzare in modo consapevole tali informazioni. L'università è quindi chiamata non solo a trasmettere contenuti, ma anche a formare soggetti capaci di orientarsi in un ecosistema informativo complesso. Tali aspetti evidenziano la necessità di sostenere i docenti nello sviluppo di competenze progettuali, riflessive, capaci di rispondere in modo flessibile ai cambiamenti in atto.

Non mancano, tuttavia, elementi di criticità che richiamano la complessità del contesto universitario: vincoli legati al tempo, ai programmi e all'organizzazione della didattica si intrecciano con le difficoltà nel sostenere la motivazione e il coinvolgimento degli studenti.

Nel loro insieme, i dati delineano una didattica universitaria in trasformazione, in cui il docente si configura come nodo centrale di mediazione, la metodologia orienta in modo intenzionale le pratiche, lo studente è riconosciuto come soggetto attivo del processo di apprendimento e l'innovazione, anche tecnologica, apre a nuove possibilità di rinnovamento[25].

I risultati emersi invitano a una riflessione che trascende la sola dimensione tecnico-metodologica della didattica universitaria. La formazione pedagogica dei docenti non può essere interpretata esclusivamente come risposta alle esigenze di qualità e accountability richieste dai sistemi di assicurazione della qualità, ma va collocata all'interno di una più ampia riflessione sulla missione dell'università contemporanea. In tale prospettiva, l'università non è soltanto il luogo della trasmissione di conoscenze specialistiche, ma uno spazio di formazione critica della persona, di produzione culturale e di costruzione della cittadinanza democratica. Le competenze pedagogiche del docente universitario assumono pertanto un valore strategico non solo

[23] M. Adamoli, M. Rondonotti, L. Fedeli, A. Scarinci, P. Raviolo, F. Emanuel, *Le tecnologie didattiche e lo sviluppo professionale dei docenti universitari,* in A. Lotti, A. Serbati (a cura di) *Faculty Development. Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 89-106.

[24] E. Nicchia, D. Parmigiani, E. Murgia*, Le tecnologie nella didattica universitaria: Uno studio esplorativo per indagare idee e prospettive dei docenti,* in "Formazione & insegnamento", 22(3), 2024, pp. 35-45.

[25] J. Wang, M. Jiang, *Construction of a Faculty Development Model for Application-Oriented Undergraduate Universities in China Based on Educational Ecology Theory*, in "Foro de Educación", 23(1), 2025, pp.198-218.

per migliorare l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento, ma anche per sostenere la capacità dell'università di promuovere pensiero critico, partecipazione responsabile e sviluppo umano integrale.

È nella qualità delle relazioni tra queste dimensioni che si gioca la possibilità di una didattica più consapevole, partecipativa e orientata alla costruzione di apprendimenti autentici.

6. Bibliografia di riferimento

Adamoli M., Rondonotti M., Fedeli L., Scarinci A., Raviolo P., Emanuel F., *Le tecnologie didattiche e lo sviluppo professionale dei docenti universitari,* in A. Lotti, A. Serbati (a cura di), *Faculty Development. Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 89-106.

ANVUR, *Linee guida per il sistema di assicurazione della qualità degli Atenei (AVA 3),* 2024.

ANVUR, *Linee guida per la Relazione Annuale dei Nuclei di Valutazione*, 2024.

ANVUR, *Linee guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria*, 2025.

Bélisle M., Jean V., Fernandez N.*, The educational development of university teachers: mapping the landscape*, "Frontiers in Education Frontiers", 9, 2024, pp. 1376658.

Benini E., Picasso F., Lotti A. *Faculty Development e l'evoluzione dei suoi significati: una scoping review,* in A. Lotti, A. Serbati (a cura di) *Faculty Development. Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 19-39.

Brown K., Petchey S., Martensson K., Niebert K., *Self-identified learning needs of university teachers: recommendations for generic and role-based professional development*, in "International Journal for Academic Development", 31(1), 2026, pp. 102-115.

Capobianco R., Buccini F., Strollo M.R., *Migliorare la qualità della didattica universitaria in un tempo di "transazioni didattiche": l'analisi dei focus group nell'ambito del progetto di ricerca PPFDU dell'ateneo federiciano*, in F.I. Ambra, A. Ciasullo, G. De Simone, T. Iaquinta, M.L. Iavarone, A. Mura, S. Nosari, A. Nuzzaci, R. Pagano, M. Piccinno, A. Porcarelli (a cura di) *2000–25: Confini educativi tra generazioni. Un giubileo per l'educazione. Atti del Convegno Nazionale CIRPED*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2025, pp. 208-218.

Capobianco R., Pacelli T., *Per la promozione della didattica per competenze all'università: il progetto di ricerca PPFDU dell'ateneo federiciano*, in A. Marci (a cura di) *Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica*, Genova, Genova University Press, 2025, 351-376.

Dell'Anna S., Marsili F., Bevilacqua A., *Faculty Development and Universal Design for Learning: advancing inclusion in higher education*, in "Form@re - Open Journal per la formazione in rete", 2025, 25(1), pp. 380-397.

Dominguez A., Truyol M.E., Quezada-Espinoza M., Calderon J.F., Zavala G. (2025*), Active learning in engineering education: Insights from a faculty development program in higher education*, in "Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education", 21(2), 2025, em2585.

European Commission, Eurydice, *The European higher education area in 2024: Bologna process implementation report* (Chapter 5: Learning and teaching), 2024.

European University Association, *Ensuring the quality and impact of staff development in teaching,* 2026.

Lampugnani P.A., Picasso F., *Il ruolo del Faculty Development nello sviluppo delle Università,* Genova, Genova University Press, 2023.

Lim S.H., C.Y. Lim, W.Y.R. Lim*, Personalised Professional Development in Teaching and Learning in Higher Education,* in "Trends in Higher Education", 4(2), 2025, p. 16.

Lotti A., Serbati A., *Faculty development: lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*, Milano, FrancoAngeli, 2025.

Marci A., *Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica.* Genova, Genova University Press, 2025.

Nicchia E., Parmigiani D., Murgia E., *Le tecnologie nella didattica universitaria: Uno studio esplorativo per indagare idee e prospettive dei docenti*, in "Formazione & insegnamento", 22(3), 2024, pp. 35-45.

Quansah F., Cobbinah A., Asamoah-Gyimah K., Hagan Jr, J.E. *Validity of student evaluation of tea-ching in higher education: a systematic review,* in "Frontiers in Education" 9, 2024, p. 1329734.

Wang J., Jiang M., *Construction of a Faculty Development Model for Application-Oriented Undergraduate Universities, in China Based on Educational Ecology Theory*, in "Foro de Educación", 23(1), 2025, pp.198-218.

Data di ricezione dell'articolo: 14 aprile 2026
Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 10 e 28 maggio 2026
Data di accettazione definitiva dell'articolo: 13 giugno 2026