

Gifted Education



Inclusive Didactic

Diretta da / Co-directors:
Stefania Pinnelli

Comitato Scientifico / Editorial Board

Maria Cinque (Università LUMSA), Dario Colella (Università del Salento), Lucio Cottini (Università di Urbino), Barbara De Angelis (Università di Roma Tre), Marina De Rossi (Università di Padova), Andrea Fiorucci (Università del Salento), Szilvia Fodor (Università di Budapest), Juan González Martínez (Università di Girona), Lianne Hoogeenven (Università di Nimega), Angelo Lascioli (Università di Verona), Alexander Minnaert (Università di Groningen), Elisa Palomba (Università del Salento), Stefania Pinnelli (Università del Salento), Patrizia Sandri (Università di Bologna), Margaret Sutherland (Professoressa Emerita Università di Glasgow).

Comitato Scientifico di referaggio / Refereed scientific committee

Elena Abbate (Università del Salento), Gianluca Amatori (Università Europea), Francesca Baccassino (Università del Salento), Alessia Bevilacqua (Università del Salento), Ludovica Rizzo (Università del Salento), Fabio Sacchi (Università di Bergamo), Francesca Salis (Università di Macerata), Moira Sannipoli (Università di Perugia), Clarissa Sorrentino.

I volumi pubblicati nella collana sono approvati dal comitato scientifico e sottoposti a duplice revisione anonima.

Andrea Fiorucci, Petra Auer, Fabio Bocci, Barbara De Angelis
Silvia Dell'Anna, Elisabetta Ghedin, Annalisa Morganti
Stefania Pinnelli, Moira Sannipoli, Simone Visentin

[a cura di]

Progettare ambienti universitari inclusivi attraverso l'Universal Design for Learning

Prospettive trasformative per l'innovazione didattica
e per il faculty development





Progetto PRIN 2022

“D.A.N.T.E.-U. Design Accessibility Network to Enjoy University. Design and
Implementation of UDL-based university teachers Training online Platform”
(codice Progetto 2022F5EZ43)

Principal Investigator, Andrea Fiorucci (Università del Salento)

Responsabili unità scientifiche

Petra Auer (Libera Università di Bolzano)

Silvia dell’Anna (UniCampus)

Fabio Bocci (Università di Roma Tre)

Elisabetta Ghedin (Università di Padova)

Annalisa Morganti (Università di Perugia)

Acquisto effettuato con i fondi dell’unità di ricerca coordinata

Petra Auer (Libera Università di Bolzano)

Silvia dell’Anna (UniCampus)



ISBN volume 979-12-5568-506-7

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Presentazione	11
L'accessibilità nel digitale come punto di partenza verso un'università inclusiva di <i>Juan González Martínez</i>	15
1. Che cos'è l'accessibilità?	16
2. Perché dobbiamo parlare di accessibilità?	19
3. Come migliorare l'accessibilità nelle università?	20
4. Chi è responsabile dell'accessibilità nell'università?	22
5. Quando deve essere implementata l'agenda dell'accessibilità?	25
 Parte I.	
Universal Design for Learning e studenti non tradizionali	
Chi sono i <i>non-traditional students</i>? Dalle metriche definitorie alle operazionalizzazioni contestuali per leggere bisogni e complessità della popolazione studentesca universitaria di <i>Andrea Fiorucci</i>	29
1. <i>Non-traditional students</i> : un costrutto interpretativo per riconoscere traiettorie plurali	29
2. Il riferimento "classico": i sette criteri del <i>National Center for Education Statistics</i>	34
3. I criteri interpretativi del progetto DANTE-U	36
Tra percezione di sé e percezione della didattica: evidenze empiriche su non-tradizionalità studentesca e pratiche UDL in università di <i>Andrea Fiorucci, Stefania Pinnelli, Elena Abbate, Alessia Bevilacqua</i>	43
1. Background	43
2. Finalità di ricerca	45
3. Struttura del questionario	46

4.	Analisi descrittiva del campione	50
4.1	Traiettorie scolastiche e formative	52
4.2	Carichi familiari, genitorialità e caregiving	56
4.3	Disabilità, disturbi, DSA, tecnologie assistive e plusdotazione	58
4.4	Pendolarità, fuori sede e mobilità internazionale	58
5.	Un indice descrittivo di non-tradizionalità	60
6.	Differenza descrittiva del campione	61
7.	UDL in Università: una (possibile) risposta alle esigenze dei <i>non-traditional students</i>	63
7.1	Rappresentazione e accesso ai contenuti	65
7.2	Azione, espressione e strategie di studio	67
7.3	Coinvolgimento, partecipazione e autoregolazione	69
8.	Quadro generale degli indici UDL	72
9.	Analisi inferenziale sugli indici UDL	73
9.1	Lettura inferenziale e correlazionale	77
10.	Discussione	79
11.	Conclusioni	85

Diritto allo studio e studenti *non traditional*: mappatura dei servizi in cinque atenei italiani

di *Maira Sannipoli, Giulia Moretti*

1.	Mappare: una questione metodologica	91
2.	La mappatura nazionale	93
3.	La mappatura degli Atenei coinvolti	97
4.	Convergenze e divergenze della mappatura	104
5.	Conclusioni e rilanci	110

Parte II.

Faculty development e Universal Design for Learning

Percorsi di formazione UDL per il personale accademico:

una revisione della letteratura

di *Annalisa Morganti, Francesco Marsili, Silvia Dell'Anna*

1.	Introduzione	119
2.	L'inclusione a livello universitario	120
3.	Faculty development a livello universitario	122
4.	Formazione su base UDL del personale accademico: una rassegna sistematica	124
4.1	Metodo	124
4.2	Scopo e obiettivi	124
4.3	Criteri di inclusione	125
4.4	Ricerca e selezione degli articoli inclusi	126
4.5	Estrazione e codifica delle informazioni	128

5. Principali risultati	129
6. Prospettive trasformative per un'università più inclusiva e accessibile	130
7. Conclusioni	131

Esplorare l'UDL per una didattica universitaria accessibile e innovativa: proposte e linee di intervento della rete universitaria DANTE-U	137
di <i>Elisabetta Ghedin, Federica Pasqual, Simone Visentin</i>	

1. Didattica accessibile, innovativa e capacitante	137
2. Faculty Development e trasformazione sistemica della didattica universitaria	141
3. Mappare i servizi di Faculty Development: la voce degli atenei	143
4. Organizzazione, Didattica e Professionalità. Analisi e prospettive di connessione per lo sviluppo professionale	145
5. La dimensione dell'organizzazione	147
6. La dimensione della didattica	150
7. La dimensione della professionalità	153
8. Proposte e linee di intervento verso una didattica capacitante	156

Bisogni degli studenti <i>non-traditional</i> e pratiche <i>UDL-oriented</i>: il punto di vista dei docenti universitari	161
di <i>Andrea Fiorucci, Alessia Bevilacqua</i>	

1. Obiettivi e domande della ricerca	161
2. Strumenti di ricerca e procedure di analisi	163
3. I partecipanti	166
4. La percezione dei docenti sulla presenza e sui bisogni degli studenti <i>non-traditional</i>	170
5. Aderenza della didattica universitaria all'approccio UDL: cosa pensano i docenti?	172
6. Conclusioni: il bisogno di una didattica flessibile e plurale	175

Parte III.

Linee guida UDL per una didattica universitaria accessibile e inclusiva

Progettare molteplici modi di coinvolgimento	179
di <i>Andrea Fiorucci, Francesca Baccassino, Alessia Bevilacqua</i>	

1. Il coinvolgimento come dimensione fondativa dell'inclusione universitaria	179
2. Il principio UDL del Coinvolgimento nel progetto DANTE-U: basi teoriche e cornice neuroscientifica	180
2.1 Accogliere interessi e identità: il coinvolgimento come riconoscimento	182
2.2 Sostenere sforzo e perseveranza nei percorsi universitari	184
2.3 Autoregolazione emotiva e apprendimento profondo	186
3. Considerazioni conclusive: il coinvolgimento come atto pedagogico e politico	190

Il principio UDL della rappresentazione nei contesti universitari inclusivi	193
di <i>Fabio Bocci, Barbara De Angelis, Ines Guerini, Philipp Botes, Martina De Castro Andreina Orlando, Barbara Centrone, Virginia Benedetti</i>	
1. Quadro teorico di riferimento	193
2. L'Universal Design for Learning nei contesti universitari	196
3. D.A.N.T.E.-U.	199
4. L'UDL nella didattica universitaria	201
4.1 Opzioni di progettazione per la percezione e opzioni di progettazione per la lingua e i simboli	202
5. Riflessioni conclusive	206
Progettare molteplici modi di azione ed espressione	211
di <i>Elisabetta Ghedin, Federica Pasqual, Giulia Moretti</i>	
1. Ripensare l'università attraverso la lente della molteplicità: il ruolo dell'azione ed espressione nell'UDL	211
2. Principio di azione ed espressione	214
2.1 Fornire opzioni per l'interazione	215
2.2 Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione	216
2.3 Fornire opzioni per sviluppare strategie	219
3. Conclusioni	223

Parte IV. Prospettive di sviluppo e itinerari futuri

Riconfigurare l'ambiente universitario attraverso UD-L e Disability Studies	229
di <i>Fabio Bocci</i>	
1. Premessa	229
2. Aspetti prodromici e interconnessioni tra UD-L e Disability Studies	232
2.1 Due esempi di azione dal basso per universalizzare l'università e trasformare il suo ambiente	237
3. Riflessioni conclusive	240
UDL in università: traiettorie per un orizzonte inclusivo più esteso e plurale	247
di <i>Roberto Dainese</i>	
1. Dall'inclusione come risposta all'inclusione come anticipazione	247
2. UDL come paradigma epistemologico: oltre l'accessibilità e verso l'abitabilità dei contesti	251
3. Corpo e tempo dell'inclusione: dall'esperienza vissuta all'anticipazione educativa	254
4. Apprendimento progettato, ricerca situata e trasformativa (RST) e università come comunità generativa	257
5. Conclusioni: l'inclusione come <i>forma</i> dell'università	262

Scenari e prospettive per l'UDL in Università	265
di <i>Barbara De Angelis</i>	
1. Ambienti di apprendimento flessibili e UDL	267
2. Student voice, ricerca internazionale e barriere	269
3. Formazione dei docenti e sviluppo istituzionale	270
4. Dall'adattamento alla progettazione, verso università inclusive e flessibili	272
Itinerari futuri tra inclusione, innovazione e formazione docente	277
di <i>Maira Sannipoli</i>	
1. Breve premessa: l'università tra visioni e possibilità	277
2. Accogliere tutti gli studenti e tutte le studentesse come giovani adulti	279
3. Per una nuova idea di compensazione	282
4. Dal dare un servizio al farsi servizio	284
5. Per una responsabilità condivisa: la formazione come antidoto alla scorciatoia degli eventi umani	285
Modelli di faculty development e qualità della didattica in tre sistemi universitari europei: un'analisi comparata delle traiettorie evolutive e di sviluppo	291
di <i>Andrea Fiorucci, Emilio Crisol Moya, Francesca Davoli, Jerzy Kochanowicz, Berta Vila-Saborit</i>	
1. Prospettive internazionali del faculty development nei sistemi universitari contemporanei	291
2. La prospettiva della WSB University, Dąbrowa Gornicza, Polonia	296
3. La prospettiva della Universidad de Granada, Spagna	298
4. La prospettiva dell'Università di Vic - Università Centrale della Catalogna	300
5. Una lettura comparata dei modelli di faculty development internazionali	302

Modelli di faculty development e qualità della didattica in tre sistemi universitari europei: un'analisi comparata delle traiettorie evolutive e di sviluppo

Andrea Fiorucci (Università del Salento, Italia)

Emilio Crisol Moya (Universidad de Granada, España)

Francesca Davoli (Universitat de Vic, Catalunya)

Jerzy Kochanowicz (WSB University, Dąbrowa Górnicza, Polska)

Berta Vila-Saborit (Universitat de Vic, Catalunya)

1. Prospettive internazionali del faculty development nei sistemi universitari contemporanei

Il *faculty development* si è progressivamente imposto, nel lessico internazionale dell'*higher education*, come una categoria interpretativa e operativa volta a comprendere e cristallizzare i processi di qualificazione della docenza universitaria, caratterizzando la trasformazione pedagogico-didattica delle istituzioni accademiche. Lungi dal coincidere con una somma di interventi occasionali di aggiornamento, esso designa un insieme articolato di pratiche, dispositivi, culture e politiche orientati a sostenere lo sviluppo professionale dei docenti nei molteplici ambiti del loro lavoro: insegnamento, progettazione curricolare, valutazione, uso delle tecnologie, mentoring, leadership accademica e partecipazione alla vita istituzionale (Sorcinelli, 2020; Dorner & Mårtensson, 2021). In tale prospettiva, il faculty development viene ad essere un processo continuo, riflessivo e contestualmente situato, che investe non solo il miglioramento delle pratiche didattiche individuali, ma anche la costruzione di condizioni istituzionali favorevoli all'apprendimento organizzativo e al cambiamento pedagogico, in ottica ecosistemica.

La letteratura internazionale mostra come questo campo si sia evoluto in modo significativo nel corso degli ultimi decenni. Come ricostruisce Sorcinelli (2020), le origini del faculty development si collocano tra la fine degli anni Cinquanta e gli anni Sessanta nel contesto nordamericano, dapprima come sostegno allo sviluppo della competenza disciplinare dei docenti e successivamente come risposta alla crescente consapevolezza che il possesso del sapere scientifico non garantisce, di per sé, la qualità dell'insegnamento universitario, pur influenzandolo forte-

mente. Da qui il progressivo passaggio da una “Age of Scholar”, centrata prevalentemente sul consolidamento della dimensione scientifica del docente, a una “Age of Teacher” e poi a una “Age of Learner”, in cui la centralità dell’apprendimento studentesco, la valutazione della didattica, l’innovazione metodologica e il ruolo dei *Teaching and Learning Centers* diventano aspetti sempre più rilevanti. Più recentemente, lo stesso sviluppo del settore viene descritto in termini di “Age of Network” e “Age of Evidence”, a segnalare, da un lato, il carattere reticolare, collaborativo e istituzionalmente strategico dei dispositivi di sviluppo docente e, dall’altro, la crescente attenzione verso pratiche fondate su evidenze, valutazione dell’impatto, *Scholarship of Teaching and Learning* e supporto strutturato alle transizioni professionali dei docenti lungo l’intero arco della carriera (*Ibidem*).

Questa traiettoria evolutiva trova oggi un importante approfondimento teorico nella riflessione proposta da Geertsema (2021), il quale invita a leggere il faculty development non come insieme neutro di tecniche di aggiornamento, ma come pratica complessa di mediazione tra strutture istituzionali, culture disciplinari, identità accademiche e processi di cambiamento. In tale ottica, “contesto”, “conoscenza” e “teoria” diventano categorie fondamentali: il lavoro di sviluppo professionale non può infatti prescindere né dal peso delle discipline e dei regimi di riconoscimento della carriera universitaria, né dal nesso problematico tra insegnamento e ricerca, particolarmente evidente nei contesti *research-intensive*. Da questa prospettiva deriva una conseguenza di notevole rilievo: il faculty development è efficace non quando propone modelli didattici genericamente trasferibili, ma quando è in grado di integrare sapere pedagogico e sapere disciplinare, valorizzando quella *pedagogical content knowledge* che, a partire da Shulman, ha contribuito a ridefinire la docenza come pratica professionale specialistica, riflessiva e trasformativa (Geertsema, 2021; Fernández Díaz et al., 2010). In altri termini, lo sviluppo della docenza universitaria non riguarda soltanto il “come insegnare”, ma anche il “come tradurre pedagogicamente” contenuti specialistici, epistemologie disciplinari e forme di conoscenza avanzata in esperienze di apprendimento significative e accessibili per studenti sempre più eterogenei.

Nel quadro europeo, il tema assume una fisionomia specifica per effetto delle trasformazioni promosse dal Processo di Bologna e dalla costruzione dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore. Come evidenziano Fernández Díaz, Carballo Santaolalla e Galán González (2010), la realizzazione dell’EHEA ha richiesto alle università europee non solo una revisione formale delle strutture dei corsi di studio, ma una più profonda riorganizzazione metodologica e culturale della docenza: progettazione per competenze, centralità dello studente, valutazione

coerente con i risultati di apprendimento, nuove forme di tutoring, uso dell'ICT, internazionalizzazione e comparabilità dei titoli. In questo quadro, il faculty development viene assunto come condizione necessaria per accompagnare il cambiamento e per ridurre resistenze, incertezze e atteggiamenti difensivi del corpo docente, sovente arroccato e fermo a visioni disciplinariste auto-referenziali. La questione europea, pertanto, non riguarda soltanto l'offerta di formazione, ma la costruzione di piani di sviluppo professionale capaci di tener conto dei bisogni reali dei docenti, delle differenze e specificità disciplinari, delle culture accademiche locali e della necessità di promuovere una nuova cultura pedagogica dell'università (Fernández Díaz et al., 2010). Tale orientamento è ulteriormente confermato dagli studi comparativi che mostrano come, nello spazio europeo, l'attenzione alla qualità dell'insegnamento, ai percorsi centrati sullo studente, ai *learning outcomes* e alla competenza professionale dei docenti si sia accompagnata a una crescente attenzione per lo sviluppo professionale in servizio, pur in presenza di modelli ancora eterogenei e non uniformemente istituzionalizzati (Kálmán et al., 2020). Sempre nel contesto europeo, la crescente attenzione riservata alla definizione di standard professionali, ai requisiti di certificazione, ai programmi di mentoring per i docenti in ingresso e agli investimenti nella formazione iniziale e in servizio testimonia la volontà di rafforzare in maniera sistematica la qualità dell'insegnamento, anche alla luce di una crescente scrutinabilità pubblica delle performance educative (Ferreira, Martinsone, & Talić, 2020; European Commission, 2015; OECD, 2013). Parallelamente, la valutazione delle competenze professionali si configura come dispositivo strategico non soltanto in funzione dell'*accountability*, ma anche in quanto strumento capace di sostenere processi di coaching, regolazione della pratica e assunzione di decisioni orientate al miglioramento, secondo una logica di sviluppo professionale continuo e fondato su evidenze (OECD, 2009; Roelofs & Sanders, 2007; Sumaryanta et al., 2018).

Proprio la più recente letteratura europea consente di mettere in rilievo un ulteriore snodo teorico: il *faculty development* non può essere letto soltanto come intervento sul singolo docente, ma deve essere compreso come un fenomeno ecosistemico e multilivello, secondo una logica formativa "a domino" e insieme "a staffetta", fondata sulla contaminazione tra livelli, ruoli ed esperienze professionali differenti. In questa prospettiva, appare decisivo il coinvolgimento anche del *senatus academicus*, ossia di quei docenti accademicamente più maturi che, secondo una logica di bottega, possono trasmettere alle generazioni più giovani il mestiere del docente universitario. Un mestiere complesso, quasi un "cerbero professionale", dotato di più teste e chiamato a custodire e connettere mondi diversi: la ri-

cerca scientifica e la didattica universitaria, lo studio e la produzione di conoscenza, l'approfondimento disciplinare e la sua traduzione formativa. Studiare e fare ricerca, infatti, non possono restare esperienze chiuse in se stesse, ma devono trasformarsi in comunicazione scientifica didatticamente chiara, rigorosa, stimolante e, perché no, attivante per gli studenti. Questi ultimi, del resto, non sono vasi da riempire, ma menti da sollecitare, nutrire e accompagnare, affinché l'apprendimento diventi esperienza viva di elaborazione, partecipazione e crescita.

Dorner e Mårtensson (2021) sottolineano, infatti, che l'*academic development* si realizza entro un ecosistema universitario complesso, nel quale interagiscono livelli micro, meso e macro: il livello individuale della disponibilità al cambiamento, il livello intermedio dei team, dei dipartimenti, delle comunità professionali e delle collaborazioni, e il livello macro delle politiche istituzionali, dei sistemi di qualità e delle strutture di governance. La portata trasformativa del faculty development dipende dunque dalla capacità di attivare sinergie tra questi livelli e di collocare la formazione dei docenti entro una strategia più ampia di cambiamento pedagogico e organizzativo. In questo senso, la letteratura recente insiste sul passaggio da una visione ristretta, centrata su workshop o consulenze individuali, a una visione più ampia, che comprende innovazione curricolare, sviluppo dei team, supporto ai dipartimenti, leadership educativa e intervento sulle politiche di ateneo.

La letteratura, inoltre, individua alcuni tratti distintivi delle istituzioni universitarie orientate alla sostenibilità, riconoscendo particolare rilevanza a dimensioni quali il prestigio accademico, l'eccellenza scientifica, la densità intellettuale, la partecipazione democratica ai processi decisionali, la costruzione di comunità di apprendimento e la valorizzazione di competenze funzionali, critiche e creative; si tratta, in altri termini, di configurazioni istituzionali nelle quali la sostenibilità non assume un significato meramente gestionale, ma si traduce in un paradigma culturale e organizzativo capace di integrare qualità, inclusione, innovazione e responsabilità sociale (Dzelzkal ja & Kapenieks sen, 2018). In tale prospettiva comparativa, altri contesti culturali non europei vengono frequentemente richiamati quali casi esemplari: la Cina, per il forte investimento pubblico nell'istruzione superiore, per l'introduzione di dispositivi normativi finalizzati alla regolazione della professione accademica e per l'adozione di politiche orientate all'innalzamento delle qualifiche e alla modernizzazione della formazione dei docenti universitari, entro una visione coerente con il principio del lifelong learning (Le & Truong, 2014); gli Stati Uniti, ove il nesso tra università di ricerca, formazione dei talenti, innovazione scientifica e trasferimento tecnologico appare strutturalmente con-

solidato, anche grazie all'attivazione di programmi specificamente rivolti ai settori scientifici e tecnologici e alla stretta integrazione tra didattica, ricerca e produzione brevettuale (Trinh, 2017); il Regno Unito, tornando in Europa, nel quale le riforme concernenti la valutazione e la certificazione dell'istruzione secondaria vengono interpretate come dispositivi suscettibili di incidere indirettamente, ma significativamente, anche sulla qualità dell'insegnamento universitario, nella misura in cui una più robusta preparazione pre-universitaria degli studenti tende a favorire l'efficacia dei processi di trasmissione, mediazione e rielaborazione dei saperi a livello terziario (Rogers & Spours, 2020).

Tale impianto, in tutto il globo, trova conferma anche nelle ricerche e negli interventi politico-organizzativi che mettono in relazione approcci alla docenza universitaria con lo sviluppo professionale e quello di una rinnovata cultura universitaria. Ad esempio, lo studio di Kálmán, Tynjälä e Skaniakos (2020), condotto in contesti universitari finlandesi e ungheresi, mostra come l'apertura dei docenti ai processi di sviluppo professionale non possa essere separata dalla percezione della cultura organizzativa del proprio dipartimento e dalle concezioni dell'insegnamento che essi assumono. Le culture collaborative e supportive risultano associate a una maggiore disponibilità alla sperimentazione e all'innovazione; al contrario, i profili più individualistici o scarsamente integrati professionalmente tendono a presentare una minore apertura verso la formazione e il cambiamento. Ne deriva che il faculty development, per essere realmente trasformativo, non può essere pensato soltanto come potenziamento di competenze individuali, ma come costruzione di ambienti istituzionali che rendano possibile il confronto tra pari, la riflessività collettiva, la condivisione delle pratiche e la legittimazione della didattica come dimensione costitutiva della professionalità accademica (Kálmán et al., 2020).

Nel contesto italiano, questa riflessione ha conosciuto un'accelerazione relativamente recente, alimentando, nell'ultimo decennio, un solido e prolifico dibattito culturale sul tema (Lotti e Lampugnani, 2020; Benini et al., 2025; Damiani et al., 2025; De Rossi & Fedeli, 2022). Si tratta di una tappa importante di sistematizzazione teorica e di ricognizione empirica del fenomeno (Lotti & Serbati, 2025), proponendo una definizione del faculty development come "sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari" e, al tempo stesso, come campo di ricerca e di intervento in forte espansione. Dal dibattito culturale maturato in Italia emerge chiaramente come il tema sia divenuto nevralgico sia sul piano nazionale sia su quello sovranazionale, in relazione ai processi di assicurazione della qualità, alla valutazione della didattica, alla diffusione di meto-

dologie innovative e alla crescente necessità di riconoscere la formazione pedagogica dei docenti universitari come elemento strategico delle politiche di ateneo (Felisatti, 2020). In Italia si documenta come un consistente numero di atenei italiani abbia avviato iniziative riconducibili al faculty development, con una notevole varietà di strutture, programmi, modelli organizzativi e dispositivi formativi: workshop, osservazioni tra pari, comunità di pratica, corsi per neoassunti, iniziative longitudinali, centri per la didattica, piattaforme di rete e progetti di innovazione curricolare; tendenza questa potenziata negli ultimi anni e destinata a farlo ancora. Tale quadro restituisce l'immagine di un sistema ancora eterogeneo, ma in progressiva istituzionalizzazione, nel quale si delineano con chiarezza sia l'emergere di una "via italiana" al faculty development sia il ruolo crescente dei *Teaching and Learning Centers* come infrastrutture di supporto all'innovazione didattica.

Alla luce di questa ricognizione, il faculty development può essere definito come un campo di pratica e di ricerca che si colloca al crocevia tra professionalizzazione della docenza universitaria, cultura della qualità, innovazione didattica, cambiamento organizzativo e trasformazione dei sistemi di istruzione superiore. La prospettiva internazionale ne mostra l'evoluzione da dispositivo di supporto individuale a leva strategica di cambiamento istituzionale; la prospettiva europea ne evidenzia il nesso con il Processo di Bologna, con la centralità dell'apprendimento studentesco e con la costruzione di una nuova cultura pedagogica dell'università; la prospettiva italiana, infine, documenta un processo recente ma dinamico di consolidamento di reti, strutture e pratiche orientate alla valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari. È entro questa cornice teorica e comparativa che acquista pieno significato l'analisi dei tre modelli universitari europei presentata nei paragrafi successivi, assunti come esperienze per osservare, in chiave ravvicinata, le differenti traiettorie di istituzionalizzazione, le logiche organizzative e le priorità pedagogiche che oggi configurano il faculty development nell'università contemporanea.

2. La prospettiva della WSB University, Dąbrowa Górnicza, Polonia

All'interno del contesto della WSB University, ateneo privato polacco con una marcata vocazione internazionale e un'elevata eterogeneità dell'offerta formativa, è possibile rilevare un modello di faculty development strutturato, sistemico e fortemente integrato nei dispositivi istituzionali di assicurazione della qualità.

Trattasi di un contesto accademico in cui lo sviluppo professionale dei docenti non si configura come pratica accessoria o volontaria, bensì come componente costitutiva della professionalità accademica, formalmente riconosciuta nei processi di valutazione periodica e nei percorsi di progressione di carriera.

Un *primo elemento* qualificante del modello riguarda la sua integrazione sistemica, che si traduce in un allineamento esplicito tra sviluppo delle competenze didattiche, politiche di qualità e strategie istituzionali. In questa prospettiva, il faculty development si configura come leva strategica per il miglioramento continuo dell'offerta formativa, sostenuto da un sistema articolato di monitoraggio che include feedback degli studenti, osservazioni tra pari, audit interni e valutazioni periodiche del personale. Tali dispositivi non assolvono esclusivamente a una funzione rendicontativa, ma orientano in modo diretto la definizione di piani di sviluppo personalizzati, incidendo sulle decisioni relative all'assegnazione degli insegnamenti e alle traiettorie di carriera.

Un *secondo aspetto* rilevante è rappresentato dalla struttura ibrida del modello, che combina una dimensione centralizzata, incarnata da unità organizzative dedicate alla qualità e all'innovazione didattica, con una dimensione distribuita, basata sull'attivazione di comunità professionali, pratiche di mentoring e osservazione reciproca. Tale configurazione consente di coniugare coerenza istituzionale e adattabilità locale, promuovendo al contempo una cultura collaborativa della didattica, in cui la riflessione sulle pratiche diventa oggetto di confronto sistematico tra pari.

Sul piano dei contenuti, il modello evidenzia una forte attenzione allo sviluppo integrato di diverse aree di competenza. In primo luogo, le competenze pedagogiche e metodologiche, con particolare riferimento alla progettazione per risultati di apprendimento, all'allineamento tra obiettivi, attività e valutazione (*constructive alignment*) e alla diversificazione delle strategie valutative. In secondo luogo, le metodologie didattiche innovative, tra cui il Problem-Based Learning, il Challenge-Based Learning e il Design Thinking, che rispondono all'esigenza di orientare la didattica verso contesti autentici e problemi complessi. Un ulteriore ambito prioritario riguarda la prospettiva dell'*Universal Design for Learning* applicata all'*Higher education* (Dell'Anna et al., 2024; Fiorucci et. al., 2025) e, contigualmente, lo sviluppo delle competenze digitali, intese non solo in termini strumentali, ma come capacità di integrare in modo critico e consapevole le tecnologie, inclusa l'intelligenza artificiale, nei processi di insegnamento e valutazione, nel rispetto di principi etici e di integrità accademica. A queste si affiancano le competenze relative alla sostenibilità (in particolare attraverso l'approccio *Edu-*

cation for Sustainable Development) e allo sviluppo della ricerca, in una prospettiva di integrazione tra attività scientifica e didattica.

Un ulteriore elemento distintivo del modello è l'attenzione esplicita alle dimensioni dell'inclusione e dell'accessibilità, che vengono integrate sia nei percorsi di formazione dei docenti sia nelle politiche istituzionali (Fiorucci, 2025; Damiani et al., 2025; Bifulco & Drue, 2023; Impedovo, Ungureanu & Marty, 2025). In tale prospettiva, l'adattamento delle pratiche didattiche e valutative ai bisogni educativi degli studenti non è demandato alla discrezionalità individuale, ma sostenuto da servizi dedicati, figure di coordinamento e linee guida operative, favorendo una progettazione inclusiva fin dalle fasi iniziali del processo formativo.

Infine, il modello si caratterizza per una chiara valorizzazione della dimensione motivazionale e comunitaria dello sviluppo professionale. L'istituzione promuove infatti il riconoscimento formale dell'innovazione didattica attraverso premi, incentivi e opportunità di crescita, contribuendo a legittimare la didattica come ambito di eccellenza accademica. Parallelamente, l'individuazione di docenti esperti come "ambasciatori" di pratiche innovative favorisce la diffusione orizzontale delle competenze e la costruzione di comunità di pratica, contrastando la frammentazione e l'isolamento professionale.

3. La prospettiva della Universidad de Granada, Spagna

Il modello di faculty development proposto dall'Università andalusa si configura come articolato, multilivello e progressivamente istituzionalizzato, all'interno di un sistema universitario pubblico caratterizzato da una forte tradizione nella ricerca, da una significativa dimensione organizzativa e da un'elevata complessità strutturale. In questo contesto, lo sviluppo professionale dei docenti si colloca all'intersezione tra le tre missioni fondamentali dell'università, ossia didattica, ricerca e trasferimento delle conoscenze, assumendo una funzione strategica per il miglioramento della qualità dell'insegnamento e per l'innovazione educativa.

Un primo elemento distintivo riguarda la natura non obbligatoria ma fortemente incentivata del faculty development. Sebbene non esista un percorso formativo vincolante per tutti i docenti, l'università promuove in modo sistematico la partecipazione attraverso strumenti istituzionali strutturati, come il Piano di Innovazione Docente e Formazione del Profesorado, inserito in una più ampia strategia accademica. In tale quadro, la formazione assume una funzione trasversale lungo l'intero arco della carriera, con particolare attenzione ai docenti neo-

assunti, per i quali sono previsti percorsi di accompagnamento specifici, orientati allo sviluppo di competenze metodologiche e all'introduzione di approcci inclusivi come il Design Universal para el Aprendizaje (DUA-UDL). Gli incentivi sono prevalentemente legati al riconoscimento dei meriti didattici, alla partecipazione a bandi competitivi e ai processi di accreditamento e progressione di carriera, configurando così un sistema in cui la qualità della didattica diventa progressivamente un criterio rilevante di legittimazione accademica.

Sul *piano organizzativo*, il modello si caratterizza per una configurazione ibrida, che combina una governance centralizzata, affidata a strutture istituzionali dedicate alla qualità, all'innovazione e alla digitalizzazione, con una dimensione distribuita, in cui i dipartimenti, le facoltà e le comunità di docenti svolgono un ruolo attivo nella promozione di pratiche collaborative, mentoring e scambio tra pari. Tale assetto appare particolarmente coerente con la complessità dell'ateneo, articolato in numerosi dipartimenti e campus, e consente di bilanciare coerenza strategica e adattamento ai contesti disciplinari specifici.

Sul *piano delle pratiche*, il modello evidenzia l'efficacia di dispositivi formativi orientati alla trasferibilità e alla riflessività professionale: risultano centrali i workshop applicativi di breve durata, le attività di osservazione tra pari, le comunità di pratica e le forme di mentoring pedagogico, cui si affiancano percorsi di micro-credentialing che consentono di strutturare e riconoscere apprendimenti professionali modulari. Tali dispositivi contribuiscono a costruire un ambiente di apprendimento professionale continuo, in cui la condivisione delle pratiche e il confronto tra docenti assumono un ruolo cruciale nel sostenere i processi di innovazione didattica.

Per quanto concerne la valutazione della didattica, l'Università di Granada adotta un approccio integrato che combina diversi strumenti, tra cui le rilevazioni sistematiche dell'opinione degli studenti e il programma DOCENTIA-UGR, finalizzato alla valutazione della qualità dell'attività docente. I dati raccolti non sono utilizzati esclusivamente in chiave certificativa, ma costituiscono una base per l'individuazione di punti di forza e aree di miglioramento, orientando la progettazione di percorsi di sviluppo personalizzati e la revisione delle pratiche didattiche. In tal senso, la valutazione assume una funzione formativa, oltre che regolativa, contribuendo a promuovere una cultura della qualità basata su evidenze.

Un ulteriore ambito di sviluppo riguarda il *piano dell'inclusione*. L'ateneo ha da tempo avviato politiche strutturate, come il Piano di Accessibilità Universale e Inclusione Sociale (2022–2026), e prevede percorsi formativi specifici per il per-

sonale docente, con l'obiettivo di promuovere una progettazione didattica attenta alla diversità e disabilità degli studenti, orientata ai principi di equità e di libera e indiscriminata partecipazione. In questo quadro, i servizi di supporto e le strutture dedicate all'inclusione svolgono un ruolo fondamentale nel facilitare l'adozione di pratiche inclusive.

Parallelamente, sul *piano dell'innovazione tecnologica*, il modello attribuisce un ruolo crescente alle ICT digitali e all'intelligenza artificiale, sostenute da infrastrutture e centri specializzati, come il Centro di Produzione di Risorse per l'Università Digitale (CEPRUD), che offrono formazione, linee guida e strumenti operativi per un utilizzo etico e pedagogicamente fondato delle tecnologie. Tale dimensione riflette la necessità di integrare competenze digitali avanzate nella professionalità docente, in un contesto caratterizzato da una crescente digitalizzazione dei processi educativi.

Infine, il modello evidenzia una progressiva valorizzazione della qualità della didattica nei percorsi di carriera, attraverso sistemi di riconoscimento formale, premi per l'innovazione e opportunità di finanziamento per progetti didattici. Pur non prevedendo sempre riduzioni strutturate del carico didattico per l'innovazione, l'istituzione promuove comunque forme di incentivazione che contribuiscono a legittimare la didattica come ambito rilevante dell'identità accademica.

4. La prospettiva dell'Università di Vic - Università Centrale della Catalogna

All'interno di un contesto universitario pubblico-privato di dimensioni medio-piccole, il modello di *faculty development* proposto dall'Universitat de Vic si configura con una chiara vocazione formativa e di ricerca, caratterizzandosi per una solida strutturazione istituzionale, un marcato orientamento alla qualità della didattica e un equilibrato rapporto tra vincoli formativi e autonomia professionale.

Un primo elemento distintivo riguarda l'introduzione di obblighi formativi strutturati, che prevedono per il personale docente un monte minimo annuale di formazione (almeno 50 ore), realizzato prevalentemente all'interno dell'ateneo attraverso il Centro di Innovazione e Formazione Educativa (CIFE) e altri servizi accademici. Tale impostazione rappresenta una differenza rilevante rispetto ad altri modelli, in quanto formalizza il *faculty development* come requisito professionale continuo, pur mantenendo una significativa flessibilità nella scelta dei percorsi formativi, che i docenti possono modulare in base ai propri interessi, alle esigenze disciplinari e ai ruoli istituzionali ricoperti.

Dal punto di vista organizzativo, il modello si configura come parzialmente centralizzato ma con articolazioni distribuite, in cui le iniziative formative possono assumere una dimensione trasversale all'intera comunità accademica oppure essere declinate a livello di facoltà, dipartimento o gruppo di ricerca. Questa struttura consente di integrare una regia istituzionale con forme di adattamento locale, favorendo la diffusione di pratiche contestualizzate e coerenti con le specificità disciplinari, senza rinunciare a una visione comune della qualità della didattica.

Per quanto concerne la valutazione e il miglioramento della didattica, l'ateneo adotta un sistema articolato, inserito nel quadro del Sistema di Gestione Interna della Qualità (SGIQ), che combina diversi strumenti: questionari di soddisfazione degli studenti somministrati al termine di ogni insegnamento, forme di autovalutazione del docente e processi di revisione tra pari, come nel programma UDocentia. Tali dispositivi contribuiscono alla costruzione di un profilo docente utilizzato dalle agenzie di qualità per i processi di accreditamento, configurando una relazione diretta tra valutazione, riconoscimento professionale e sviluppo delle competenze. In questo senso, la valutazione assume una funzione sia regolativa sia formativa, orientando le traiettorie di crescita individuale.

Un ulteriore elemento rilevante riguarda l'attenzione alle dimensioni dell'inclusione e del supporto allo studente, che si concretizza attraverso servizi dedicati e dispositivi di accompagnamento individualizzato, come i Piani Individualizzati e il Piano di Azione Tutoriale (PAT). In questo contesto, il faculty development non si configura tanto come trasmissione prescrittiva di modelli (ad esempio UDL), quanto come costruzione di condizioni organizzative e didattiche che permettono ai docenti di adattare le proprie pratiche ai bisogni degli studenti, nel rispetto della libertà di insegnamento. L'inclusione è inoltre sostenuta da interventi infrastrutturali e tecnologici volti a ridurre le barriere e a favorire ambienti di apprendimento accessibili.

Sul piano dell'innovazione, emerge un ecosistema articolato di supporto alle tecnologie digitali e all'intelligenza artificiale, garantito da unità specializzate come UDUTE, il servizio ICT e il centro audiovisivo, che offrono formazione, consulenza e strumenti operativi. Tale supporto si estende anche alla definizione di linee guida per un utilizzo etico e responsabile dell'IA, evidenziando una crescente attenzione alla dimensione pedagogica dell'innovazione tecnologica.

Per quanto riguarda la carriera accademica, la qualità della didattica si inserisce in un sistema più ampio di valutazione che include ricerca, gestione e partecipazione a progetti, in linea con i criteri delle agenzie nazionali di accreditamento. Accanto a ciò, emergono forme di riconoscimento specifico per l'innovazione di-

dattica, come nel caso del programma “Escola i Universitat”, che valorizza la collaborazione tra università e contesti scolastici, prevedendo anche un riconoscimento in termini di carico didattico.

5. Una lettura comparata dei modelli di faculty development internazionali

L'analisi comparativa dei modelli accademici considerati consente di delineare una prospettiva internazionale del *faculty development*, mettendone in evidenza convergenze, specificità e linee di trasformazione e sviluppo. Pur riferendosi a sistemi universitari differenti per cornice normativa, tradizione istituzionale e livelli di formalizzazione e contesti, i modelli di faculty development di Spagna, Catalogna e Polonia mostrano una progressiva convergenza verso una concezione dello sviluppo professionale del docente universitario come leva strategica per la qualità della didattica, l'innovazione accademica e il posizionamento istituzionale degli atenei, così come attesta anche la letteratura scientifica di riferimento (Malagón Terrón, 2024; Malagón Terrón et al., 2025; Lukianova & Bera, 2025). In tale prospettiva, i tre modelli esaminati, ossia WSB University, Universidad de Granada e Universitat de Vic, possono essere letti come configurazioni differenti, ma complementari, di una medesima traiettoria europea, nella quale il *faculty development* tende a essere sempre più riconosciuto come infrastruttura culturale, organizzativa e strategica della professionalità accademica.

Un *primo elemento di convergenza* riguarda la crescente istituzionalizzazione del *faculty development*. Nel contesto spagnolo, la formazione del *profesorado universitario* appare ormai come una pratica consolidata, sviluppatasi in forma pionieristica tra gli anni Settanta e Ottanta e successivamente rafforzatasi grazie ai processi di valutazione della qualità, alla convergenza europea e alla riforma dei titoli universitari (Rodríguez Espinar, 2020). Più che come un sistema pienamente omogeneo, essa si presenta come un ambito in progressiva strutturazione, caratterizzato da una significativa pluralità di dispositivi, attori e livelli di formalizzazione. La letteratura recente conferma, infatti, che la formazione continua del docente universitario costituisce oggi, in Spagna, un tema rilevante sul piano legislativo, strategico e organizzativo, pur restando aperta la sfida di una più compiuta integrazione tra le diverse funzioni della professionalità accademica (Malagón Terrón, 2024; Malagón Terrón et al., 2025; Benavides-León & López-Rodríguez, 2020; Blanchard-Giménez, 2020; Malagón-Terrón & Graell-Martín,

2022; Malagón-Terrón et al., 2024). Tale pluralità, tuttavia, può essere interpretata non soltanto come indice di eterogeneità, ma anche come condizione favorevole alla sperimentazione di modelli differenziati e all'emersione di pratiche innovative.

In questo quadro, il caso spagnolo offre la cornice entro la quale i modelli della Universidad de Granada e della Universitat de Vic risultano particolarmente significativi, poiché rendono visibili, in forma istituzionalmente matura, alcune delle potenzialità già presenti nel sistema. La ricerca di Malagón Terrón et al. (2025), pur evidenziando la prevalenza degli studi centrati sulla funzione docente e sulle competenze digitali, segnala anche l'esistenza di un campo ormai ampio e consolidato, nel quale rimangono ancora meno esplorate la formazione iniziale del *profesorado* novel, il rapporto con le aree disciplinari, l'analisi dei piani formativi delle singole università, nonché temi quali etica, diritti, responsabilità sociale, benessere lavorativo e internazionalizzazione. Tali elementi possono essere letti non solo come aree relativamente deboli della letteratura, ma anche come spazi di possibile espansione qualitativa del *faculty development*, che trovano proprio nei casi istituzionali analizzati alcune prime forme di sviluppo.

In tal senso, anche il contributo catalano assume un valore particolarmente rilevante. Il progetto illustrato da Palou, Fonseca, Quirós e Sabariego (2025), sviluppato tra UB, UAB e UVic, propone infatti un modello fondato su pratiche osservative e partecipative nei contesti scolastici, finalizzato a rafforzare il nesso tra teoria e pratica e a migliorare la qualità della formazione del *professorat universitari*. In questo caso, lo sviluppo professionale non coincide con la sola partecipazione a corsi o seminari, ma si configura come esperienza situata, riflessiva e collaborativa, nella quale il docente universitario rielabora criticamente la propria prassi attraverso l'osservazione, il confronto con i contesti educativi e la riflessione sistematica sull'esperienza (Palou et al., 2025; Domingo, 2022; Domingo & Gómez, 2014; Imbernón, 2021). Il caso catalano, dunque, non interrompe il quadro spagnolo, ma ne rappresenta una emanazione, mostrando come il *faculty development* possa progressivamente orientarsi verso dispositivi immersivi, trasformativi e contestualizzati.

Le evidenze emerse da tale esperienza mettono in luce il ruolo decisivo di una pianificazione chiara, di accordi preliminari tra università e scuole, della definizione dei ruoli, della capacità di adattamento alle situazioni d'aula e di una comunicazione fluida con i centri educativi, oltre alla rilevanza di tempi di immersione sufficientemente estesi per cogliere la complessità dei contesti reali (Palou et al., 2025). Ciò consente di valorizzare una linea di sviluppo del *faculty*

development centrata sulle pratiche collaborative e riflessive, che integra e arricchisce l'impostazione più generale del contesto spagnolo. In questa direzione, la prospettiva catalana fa emergere con particolare nettezza il potenziale di una formazione capace di radicarsi nell'esperienza, nella riflessività professionale e nella costruzione di un sapere pedagogico contestualizzato.

All'interno dello stesso quadro iberico, la Universidad de Granada e la Universitat de Vic mostrano due ulteriori modalità di consolidamento del *faculty development*. Il modello granadino, collocato in un grande ateneo pubblico ad elevata complessità organizzativa, si configura come articolato, multilivello e progressivamente istituzionalizzato. Pur non prevedendo obblighi formativi generalizzati, esso promuove in modo sistematico la partecipazione attraverso strumenti strutturati, percorsi di accompagnamento per i docenti neoassunti, dispositivi di *mentoring*, osservazione tra pari, comunità di pratica e micro-credenziali, collocando la formazione all'intersezione tra didattica, ricerca e trasferimento delle conoscenze. Ne deriva un modello in cui la qualità della didattica assume crescente rilievo nei processi di accreditamento, valutazione e legittimazione accademica, senza rinunciare a una significativa flessibilità organizzativa.

La UVic-UCC, a sua volta, rende visibile una forma di ulteriore formalizzazione del *faculty development*. In un contesto universitario privato di dimensioni medio-piccole, esso viene infatti configurato come requisito professionale continuo, sostenuto da un monte minimo annuo di formazione, da strutture dedicate come il CIFE e da un sistema di valutazione che connette soddisfazione degli studenti, autovalutazione, revisione tra pari e accreditamento. In questo caso, la qualità della didattica, il supporto allo studente, l'inclusione, la tutorialità e l'innovazione digitale non appaiono come dimensioni isolate, ma come componenti integrate di una politica istituzionale coerente, che valorizza la professionalità docente pur lasciando margini di autonomia nella scelta dei percorsi formativi. I due casi spagnoli-catalani, pur diversi tra loro, mostrano dunque come il quadro nazionale più ampio possa tradursi in modelli locali rispettivamente più incentivi o più formalizzati, accomunati però da una crescente attenzione alla qualità, alla riflessività e alla strutturazione istituzionale dello sviluppo professionale.

Il caso polacco consente di portare ulteriormente avanti questa lettura comparata. Come emerge dal contributo di Lukianova e Bera (2025), in Polonia, il *rozwoj zawodowy* viene inteso come processo permanente, multidimensionale e strettamente intrecciato con la costruzione dell'identità professionale. In questa prospettiva, il *faculty development* è descritto come integrazione di crescita personale e perfezionamento professionale, aggiornamento delle competenze, riflessività

e partecipazione attiva alle pratiche educative, entro un modello caratterizzato da flessibilità, decentralizzazione gestionale, attenzione alle *soft skills* e alle competenze digitali, integrazione tra educazione formale, non formale e informale, e valorizzazione di dispositivi quali *mentoring*, certificazione degli apprendimenti non formali e sostegno tramite *grant* (Lukianova & Bera, 2025). La letteratura polacca ne precisa ulteriormente la struttura interna, descrivendolo come articolato lungo direttrici scientifico-disciplinari, psicologico-pedagogiche, gestionali e digitali, entro una visione integrata della professionalità docente (Day, 1999; Giebułtowska, 2017; Bugaj, 2016; Szplit, 2017).

All'interno di questo quadro, la WSB University rappresenta una declinazione particolarmente significativa, poiché traduce tale orientamento in un modello fortemente integrato nei dispositivi istituzionali di qualità e valutazione. In essa, il *faculty development* non è una pratica accessoria o volontaria, ma una componente costitutiva della professionalità accademica, incorporata nei processi di monitoraggio, *feedback*, valutazione periodica e progressione di carriera. La presenza di strutture dedicate alla qualità e all'innovazione, l'attivazione di comunità professionali, *mentoring* e osservazione reciproca, unitamente all'attenzione per competenze pedagogiche, metodologiche, digitali, inclusive e legate alla sostenibilità, rende particolarmente evidente quel potenziale di integrazione sistemica tra qualità, sviluppo professionale, inclusione e innovazione che, nei casi spagnoli e catalani, si presenta in forme più differenziate e graduali.

Un ulteriore ambito di dialogo tra i contesti riguarda l'inclusione. La letteratura spagnola più recente rileva che i temi dell'etica, dei diritti, della responsabilità sociale e della diversità risultano ancora relativamente poco rappresentati nella produzione scientifica e, di riflesso, nelle politiche di formazione del *profesorado universitario* (Malagón Terrón et al., 2025). Eppure, proprio i modelli istituzionali esaminati mostrano come tali dimensioni stiano acquisendo una crescente centralità: Granada attraverso il Piano di Accessibilità Universale e Inclusione Sociale, la UVic mediante i dispositivi di supporto individualizzato e il Piano di Azione Tutoriale, la WSB University attraverso una integrazione più diretta tra formazione dei docenti, linee guida operative e servizi di accompagnamento. L'asse dell'inclusione, pertanto, sembra configurarsi come una delle aree più promettenti di espansione del *faculty development* contemporaneo.

Nel complesso, il confronto dialogico che ha animato questo contributo suggerisce di leggere i diversi modelli accademici indagati non in termini oppositivi, ma come punti differenti di un comune processo di trasformazione. Il quadro spagnolo offre un ecosistema ampio, plurale e in progressiva strutturazione; i casi

della Universidad de Granada e della UVic mostrano come, entro tale ecosistema, possano svilupparsi modelli rispettivamente più incentivanti o più formalizzati; il caso polacco della WSB University rende visibile una configurazione più sistemica e pienamente integrata, nella quale qualità, sviluppo professionale, valutazione e carriera risultano strettamente interconnessi. Nel loro insieme, questi contributi indicano che l'efficacia del *faculty development* non dipende unicamente dalla presenza di offerte formative, ma dalla capacità di costruire ecosistemi coerenti, nei quali politiche, dispositivi, valutazione, riflessività e cultura istituzionale convergano nel riconoscere la didattica universitaria come dimensione centrale, ma non esclusiva, della professionalità accademica (Rodríguez Espinar, 2020; Malagón Terrón, 2024; Lukianova & Bera, 2025; Palou et al., 2025)

Riferimenti bibliografici

- Benavides-León, C. A., & López-Rodríguez, N. M. (2020). *Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario*. *Educación y Educadores*, 23(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
- Benini, E., Picasso, F., Lotti, A., & Serbati, A. (2025). *Faculty Development e l'evoluzione dei suoi significati: una scoping review*. In A. Lotti & A. Serbati (Eds.), *Faculty development: Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche* (pp. 20–40). FrancoAngeli.
- Bifulco, C., & Drue, C. (2023). *A Collaborative Model for Faculty Development: Helping Faculty Develop Inclusive Teaching Practices. To Improve the Academy. A Journal of Educational Development*, 893.
- Blanchard-Giménez, M. (2020). *Challenges to the training of university professors in Spain in the 21st century*. *Чуждоезиково обучение (Formación en Lenguas Extranjeras)*, 47(2), 155–165.
- Bugaj, J. M. (2016). *Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Damiani, P., Amati, I., & Dettori, F. (2025). *Faculty Development e inclusione: quadro teorico e analisi della letteratura*. In A. Lotti & A. Serbati (Eds.), *Faculty development: Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*. FrancoAngeli.
- Dell'Anna, S., Bevilacqua, A., Marsili, F., Morganti, A., & Fiorucci, A. (2024). UDL-based interventions for Faculty Development in Higher Education: a Systematic Review. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, Anno4 n.2sup,
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- De Rossi, M., & Fedeli, M. (2022). *Costruire percorsi di faculty development*. Pensa Multimedia.

- Domingo, A. (2022). *La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente*. *Zona Próxima*, 34, 1–21.
- Domingo, A., & Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Dorner, H., & Mårtensson, K. (2021). Catalysing pedagogical change in the university ecosystem: Exploring “big ideas” that drive faculty development. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 225–229.
- Dzelzkal ja, L., & Kapenieks, J. Sen. (2018). Contradictions in higher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 124–144. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0008>
- Felisatti, E. (2020). Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In A. Lotti & P. A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 19–26). Genova University Press.
- Fernández Díaz, M. J., Carballo Santaolalla, R., & Galán González, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European higher education challenges. *Higher Education*, 60, 101–118. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9282-1>
- Ferreira, M., Martinsone, B., & Tali, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21–36. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003>
- Fiorucci, A. (2025). Gli atteggiamenti dei docenti universitari verso l'inclusione e la disabilità. Variabili in gioco e prospettive trasformative del Faculty Development. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 15(1), 234–256. <https://doi.org/10.30557/MT00336>
- Fiorucci, A., Auer, P., Bocci, F., De Angelis, B., Dell'Anna, S., Ghedin, E., Morganti, A., Pinnelli, S., Sannipoli, M., & Visentin, S. (2025). *Universal Design for Learning in Higher Education. UDL Guidelines for Promoting Inclusive Pedagogy Responsive to Student Diversity*. Pensa Multimedia.
- Geertsema, J. (2021). Faculty development in the context of a research-intensive university. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 230–245. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00073>
- Giebułtowska, S. (2017). Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning. *Labor et Educatio*, 5, 125–139.
- Imbernón, F. (2021). La formación de formadores del magisterio: Un cambio necesario para la mejora de la educación. In G. Cordero Arroyo & P. Carnicero Duque (Coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto de cuatro países* (pp. 9–12). Octaedro.
- Impedovo, M. A. A., Ungureanu, E., & Marty, O. (2025). *Faculty and staff development: Professional development programs to gain a deeper understanding of diversity, equity, and inclusion (EDI) issues*.
- Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures.

- Teaching in Higher Education*, 25(5), 595–614. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Le, T. A., & Truong, V. T. (2014). Experiences of several countries on building and developing intellectual teams. *Journal of Science, University of Education, Ho Chi Minh City*, 60.
- Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (Eds.). (2020). *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- Lotti, A., & Serbati, A. (a cura di). (2025). *Faculty development: Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*. FrancoAngeli.
- Lukianova, L., & Bera, R. (2025). *Rozwój zawodowy i osobisty nauczycieli akademickich w perspektywie działania pedagogicznego: Kontekst polsko-ukraiński*. *Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action*, 32.
- Malagón Terrón, F. J. (2024). *La formación continua del profesorado universitario en España* [Tesi di dottorato, Universitat Internacional de Catalunya].
- Malagón Terrón, F. J., Cadilla Baz, M., Sánchez-Sánchez, A. M., & Graell Martin, M. (2025). Literatura científica sobre la formación del profesorado universitario en España: análisis temático. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–21.
- Malagón-Terrón, F. J., & Graell-Martín, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XXI*, 25(1), 433–458. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30321>
- Malagón-Terrón, F. J., Sánchez-Sánchez, A. M., & Graell-Martín, M. (2024). Semblanza del profesorado universitario en España: cifras y estadísticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 94(1), 137–157.
- OECD. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing.
- Palou, B., Fonseca, M., Quirós, C., & Sabariego, M. (2025). *Pràctica reflexiva i immersió escolar: Un model innovador per a la formació del professorat universitari*. Comunicacione al *Congrés CIDUI 2025: Docents d'avui per a la universitat del demà*.
- Rodríguez Espinar, S. (2020). Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 143–168.
- Roelofs, E., & Sanders, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 123–139.
- Rogers, L., & Spours, K. (2020). The great stagnation of upper secondary education in England: A historical and system perspective. *British Educational Research Journal*, 46(6), 1232–1255.
- Sorcinelli, M. D. (2020). Fostering 21st century teaching and learning: New models for faculty professional development. In A. Lotti & P. A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 19–26). Genova University Press.
- Sumaryanta, Mardapi, D., Sugiman, & Herawan, T. (2018). Assessing teacher competence

- and its follow-up to support professional development sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106–123. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0007>
- Szplit, A. (2017). Inquiry-based continuing professional development for university teachers: Polish initiatives and concerns. In P. Boyd & A. Szplit (Eds.), *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives* (pp. 181–190). Wydawnictwo Atyka.
- Trinh, N. T. (2017). The development policy of the university education: The success in developed countries and the lessons for Vietnam. *Journal of Educational Research, Vietnam National University, Hanoi*, 33(1), 81–90.