

Faculty Development

*Lo statuto epistemologico
alla luce delle evidenze scientifiche*

A cura di Antonella Lotti e Anna Serbati

Prefazione di Ettore Felisatti



Didattica, Valutazione, Professionalità docente

FrancoAngeli 

Direzione/Editors

Ettore Felisatti, Pierpaolo Limone, Anna Serbati

Comitato Scientifico/Scientific Committee

Marco Abate, *Università di Pisa*
Luciano Barboni, *Università di Camerino*
Pablo Beneitone, *University of Deusto, Spain*
Giovanni Bonaiuti, *Università di Cagliari*
Joellen Coryell, *Texas State University, USA*
John Dirkx, *Michigan State University, USA*
Alison Farrell, *Maynooth University, Ireland*
Jorge Jaime dos Santos Fringe, *University Eduardo Mondlane, Mozambique*
Luciano Galliani, *Università di Padova*
Pierpaolo Limone, *Università di Foggia*
Bianca Maria Lombardo, *Università di Catania*
Antonella Lotti, *Università di Genova*
Pietro Lucisano, *Università di Roma La Sapienza*
Umberto Margiotto, *Università di Venezia*
Luigina Mortari, *Università di Verona*
David Nicol, *University of Strathclyde, United Kingdom*
Loredana Perla, *Università di Bari*
Roberta Piazza, *Università di Catania*
Liisa Postareff, *University of Turku, Finland*
Maria Ranieri, *Università di Firenze*
Mary Deane Sorcinelli, *University of Massachusetts Amherst, USA*
Anita Tabacco, *Politecnico di Torino*
Roberto Trinchero, *Università di Torino*
Viviana Vinci, *Università Mediterranea di Reggio Calabria*
Robert Wagenaar, *University of Groningen, The Netherlands*
Miguel Angel Zabalza Beraza, *Università di Santiago de Compostela, Espana*
Vincenzo Zara, *Università del Salento*

*All published books are double-blind peer reviewed.
The Scientific Committee is responsible of reviewing processes.*

Scopo e obiettivi

Gli sviluppi della cultura, della scienza e dell'economia impongono alle istituzioni accademiche il compito di creare ambienti di apprendimento sempre più in linea con traguardi di eccellenza ed efficacia nei livelli di qualità della formazione erogata, favorendo le condizioni massime di accesso all'istruzione superiore. L'innovazione concreta di sistemi, strutture e pratiche nel campo della didattica è oggi imprescindibile e richiede un'alleanza forte fra istituzioni, società scientifiche e comunità professionali nel predisporre programmi, attività di ricerca e sperimentazioni capaci di rendere visibile e perseguibile la direzione del cambiamento auspicato. Docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo e *stakeholders* si trovano sempre più coinvolti in un "governo sociale" dell'azione didattica e del servizio formativo in cui si modulano valori, culture e pratiche per insegnare. Così, l'efficacia di un insegnamento colloca in posizione centrale lo studente e il suo apprendimento in un dialogo tra aspetti disciplinari, pedagogici, metodologici e tecnologici fondati su un'integrazione flessibile delle prospettive nazionali e internazionali della ricerca, della didattica, dell'organizzazione e della *governance*.

Nella nuova *vision* e *mission* di Organismi sovranazionali, Stati e Istituzioni accademiche viene ribadito l'impegno delle Università nel promuovere e supportare iniziative e politiche di formazione in un *continuous professional development* per professori e professoressse e ad esplorare vie per un riconoscimento migliore della didattica innovativa e di alta qualità nelle carriere universitarie. Si afferma l'urgenza di investimenti su più versanti per un'azione pianificata e mirata, tesa a promuovere, sostenere e valutare lo sviluppo di una elevata professionalità dei docenti in un quadro di miglioramento costante di modelli e assetti della didattica e della formazione nel terzo millennio.

Anche nel contesto italiano, in un quadro di piena apertura alla ricerca nel campo della formazione e dell'istruzione superiore, si profila sempre più l'urgenza di affrontare tematiche riguardanti l'innovazione e la qualità della didattica, i processi di *assessment* e valutazione, il "good teaching", i nuovi modelli di insegnamento *apprendimento*, la qualificazione dei docenti e il riconoscimento delle competenze possedute. Le valide esperienze in atto a livello locale o di sistema necessitano di essere adeguatamente valorizzate, formalizzate e divulgate, affinché possano diventare patrimonio comune di riflessione, elaborazione e ricerca per delineare una "via italiana" alla preparazione della docenza universitaria in grado di inserirsi pienamente nel ricco dibattito internazionale. Su questa linea, la collana ospita volumi italiani e internazionali che affrontano gli argomenti da un punto di vista teorico, metodologico ed empirico, con riferimento ad esperienze e ricerche condotte sul campo; essa beneficia di un Comitato Scientifico e di referaggio costituito da accreditati esperti nazionali e internazionali sulle tematiche di sviluppo della professionalità docente, dell'innovazione della didattica e della qualificazione della formazione universitaria.

Faculty Development

*Lo statuto epistemologico
alla luce delle evidenze scientifiche*

A cura di Antonella Lotti e Anna Serbati

Prefazione di Ettore Felisatti

FrancoAngeli 

Pubblicazione realizzata con il contributo delle seguenti Università: Bari, e-Campus, Foggia, LUMSA, Macerata, Modena e Reggio Emilia, Palermo, Sassari, Trento, Università Pegaso, Verona.

Isbn e-book Open Access: 9788835181538

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione , di <i>Ettore Felisatti</i>	pag.	9
Introduzione , di <i>Antonella Lotti, Anna Serbati</i>	»	13
Faculty Development e l'evoluzione dei suoi significati: una scoping review , di <i>Elena Benini, Federica Picasso, Antonella Lotti, Anna Serbati</i>	»	19
1. Introduzione	»	19
2. Metodologia	»	19
3. Risultati	»	22
4. Discussione	»	25
4.1. Approccio olistico	»	25
4.2. Definizioni	»	25
4.3. Obiettivi	»	28
4.4. Traiettorie e sfide future	»	31
5. Conclusioni	»	34
Bibliografia	»	35
I Faculty Development Centers: quali modelli? , di <i>Lore- dana Perla, Susanna Puecher, Laura Sara Agrati, Roberta Silva, Viviana Vinci</i>	»	40
1. Introduzione	»	40
2. Metodologia	»	41
3. Risultati	»	42
4. Discussione	»	49
4.1. I programmi di Faculty Development	»	51
4.2. Lo sviluppo delle professionalità accademiche	»	51

4.3. Le strutture dei Faculty Development Programs	pag.	54
4.4. I ruoli dei Faculty Developers	»	57
5. Conclusioni	»	58
Bibliografia	»	59

Strategie per il Faculty Development: una revisione sistematica, di *Ylenia Falzone, Elif Gülbay, Alessandra La Marca, Antonella Leone, Leonarda Longo, Savannah Olivia Mercer, Benedetta Miro*

	»	63
1. Introduzione	»	63
2. Metodologia	»	65
3. Risultati	»	72
4. Discussione	»	76
5. Conclusioni	»	78
Bibliografia	»	80

Le tecnologie didattiche e lo sviluppo professionale dei docenti universitari, di *Matteo Adamoli, Marco Rondonotti, Laura Fedeli, Alessia Scarinci, Paolo Raviolo, Federica Emanuel*

	»	89
1. Introduzione	»	89
2. Metodologia	»	91
3. Risultati	»	94
4. Discussione	»	96
4.1. Le posture	»	97
4.2. I processi	»	99
4.3. Le istituzioni	»	100
5. Conclusioni	»	102
Bibliografia	»	103

Faculty Development e inclusione: quadro teorico e analisi della letteratura, di *Paola Damiani, Ilenia Amati, Filippo Dettori*

	»	107
1. Introduzione	»	107
1.1. La relazione tra Faculty Development e inclusione: un quadro di riferimento iniziale tra consapevolezze, limiti e potenziali. Quale inclusione?	»	107
1.2. La relazione tra Faculty Development e inclusione come ambito di ricerca: lo scenario	»	109
2. Metodologia	»	114

3. Risultati e discussione	pag. 123
4. Conclusione	» 127
Bibliografia	» 129

**Valutazione dei programmi di Faculty Development:
un'analisi sistemica dell'impatto e delle sfide attraverso
il modello di Kirkpatrick**, di *Alessia Bevilacqua, Elena Be-*
nini, Cristiana Cardinali, Maria Cinque, Martina Ghio

	» 134
1. Introduzione	» 134
2. Metodologia	» 135
2.1. Le domande di revisione	» 135
2.2. I criteri di eleggibilità	» 136
2.3. Strategie di ricerca e screening dei contributi	» 138
2.4. Il processo di estrazione e di sintesi dei dati	» 139
3. Risultati	» 142
3.1. Contesti e programmi di Faculty Development	» 142
3.2. Obiettivi e strumenti di valutazione e di ricerca	» 145
3.3. Analisi della valutazione d'impatto secondo il model- lo di Kirkpatrick	» 147
3.4. Fattori di successo e aree di miglioramento	» 150
4. Discussione dei risultati	» 151
5. Conclusioni	» 152
Bibliografia	» 153
Conclusioni , <i>a cura di tutti gli autori</i>	» 157
Gli autori	» 161

Le tecnologie didattiche e lo sviluppo professionale dei docenti universitari*

di Matteo Adamoli**, Marco Rondonotti**, Laura Fedeli***,
Alessia Scarinci****, Paolo Raviolo**, Federica Emanuel**

1. Introduzione

Le università stanno affrontando sfide complesse nell'attuale contesto di digitalizzazione dell'istruzione superiore, in primis la sostenibilità dei modelli di insegnamento e la ridefinizione delle esperienze di apprendimento (Eurydice, 2024). I processi di cambiamento in atto nell'istruzione superiore hanno incontrato le aspettative di docenti e studenti che, anche a seguito della pandemia da Covid-19, hanno sperimentato l'erogazione di corsi e attività didattiche online cogliendone sia i punti di forza sia di debolezza dal punto di vista tecnologico e didattico (Williamson, Komljenovic & Gulson, 2023). L'accesso alla connessione Internet, la flessibilità dei tempi e degli spazi dell'apprendimento, la progettazione di corsi in modalità remota o blended hanno portato le istituzioni accademiche a ripensare pratiche che sembravano ormai consolidate e poco permeabili dalle tendenze sociali in atto (Veletsianos *et al.*, 2024). L'integrazione di metodologie didattiche innovative, quali quelle che prevedono l'applicazione di strumenti tecnologici come ad esempio i learning analytics, l'intelligenza artificiale e i big data, richiede lo sviluppo di una serie di abilità e competenze distinti da quelle richieste nell'ambito dell'insegnamento tradizionale (Dipace, Fornasari & De Angelis, 2022). Per affrontare queste sfide le istituzioni ac-

* Paolo Raviolo ha supervisionato il lavoro e tutti i coautori hanno contribuito alla progettazione e alla realizzazione della ricerca. Per quanto riguarda la stesura del manoscritto, i coautori hanno partecipato con la seguente attribuzione: Introduzione (Alessia Scarinci e Matteo Adamoli); Metodologia (Matteo Adamoli); Risultati (Federica Emanuel); Analisi dei risultati e discussione (Laura Fedeli); Conclusioni (Paolo Raviolo e Marco Rondonotti).

** Università eCampus.

*** Università di Macerata.

**** Università del Salento.

cademiche hanno implementato percorsi di Faculty Development (FD) con l'obiettivo di migliorare le competenze del personale docente rispetto alle tecnologie e ridurre il divario digitale tra docenti e studenti emerso durante il periodo pandemico (Edouard, 2022). Tali iniziative si sono concentrate sullo sviluppo delle abilità tecniche dei docenti lasciando in secondo piano le competenze pedagogiche necessarie ad applicare in modo efficace le tecnologie didattiche negli ambienti di apprendimento (Belt & Lowenthal, 2020). Le ricerche suggeriscono l'importanza crescente delle competenze digitali nel contesto educativo, specialmente per i docenti universitari. La competenza digitale è qui intesa come l'integrazione tra le conoscenze pedagogico-didattiche (metodi e strategie di apprendimento e insegnamento), le conoscenze tecnologiche (strumenti e dispositivi) e le conoscenze disciplinari (i contenuti specifici di ogni disciplina) (Wohlfart & Wagner, 2023).

Da una revisione sistematica di articoli scientifici pubblicati tra il 2000 e il 2021 emerge un basso livello di competenza digitale da parte dei docenti universitari, in particolare nelle attività di progettazione e valutazione didattica. Le principali difficoltà nell'acquisire competenze digitali da parte dei docenti sono legate alla mancanza di un supporto pedagogico adeguato e alla tendenza ad apprendere l'utilizzo degli strumenti in maniera autodidatta rivolgendosi ad Internet o consultando informalmente i propri colleghi (Basilotta-Gómez-Pablos *et al.*, 2022).

Le istituzioni accademiche evidenziano la necessità di un potenziamento delle competenze del corpo docente, attraverso un approccio integrato che comprenda l'insegnamento e il supporto all'apprendimento, la progettazione educativa, le attività di valutazione, la leadership e il management educativo, lo studio, la ricerca e lo sviluppo professionale continuo (Van Dijk *et al.*, 2020).

Partendo da questo contesto, il gruppo di lavoro "Faculty Development e didattica universitaria" della SIPED (Società Italiana di Pedagogia) ha avviato una revisione sistematica per esplorare e comprendere le dimensioni chiave nell'area di ricerca dello sviluppo professionale dei docenti. Tra gli elementi chiave è emerso fin da subito il ruolo svolto dalla tecnologia nei programmi di Faculty Development per migliorare i metodi di insegnamento e apprendimento. I primi risultati del lavoro di systematic review, svolto da un sottogruppo di ricercatori, hanno messo in evidenza le opportunità e le criticità che emergono nell'utilizzo di strumenti digitali per migliorare le iniziative di sviluppo professionale dei docenti (Raviolo, Fedeli, Scarinci, Adamoli & Rondonotti, 2024). Nello specifico, la codifica dei risultati presentati in questo contributo è stata svolta attraverso le tre categorie proposte da Bergquist e Phillips (1975): le posture e gli atteggiamenti del personale accademico; i processi che caratterizzano i cambiamenti delle istituzioni universitarie direttamente collegabili alle iniziative di Faculty Development; le istituzioni e il ruolo che assumono all'interno

dei programmi di Faculty Development. Queste tre categorie interpretative hanno permesso di mappare gli effetti dell'integrazione tecnologica nello sviluppo professionale a vari livelli all'interno del contesto universitario.

2. Metodologia

Per realizzare la systematic review è stato utilizzato il metodo PRISMA (Page *et al.*, 2020) con l'obiettivo di rispondere alla seguente domanda di ricerca: “Quali sono le possibili interazioni tra le tecnologie didattiche e i programmi di Faculty Development nell’istruzione superiore?”. Per rispondere al quesito, tra febbraio e settembre 2023, si è scelto di attivare l’indagine in tre banche dati digitali (Scopus, Web of Science e Google Scholar) rispettando i criteri di inclusione ed esclusione riportati nella Tab. 1.

Tab. 1 - Criteri di inclusione ed esclusione

Criteri	Inclusione	Esclusione
Intervallo di tempo	Documenti pubblicati tra gennaio 2017 e dicembre 2022	Documenti pubblicati prima di gennaio 2017 o dopo dicembre 2022
Lingua	Documenti pubblicati in inglese o italiano	Documenti pubblicati in lingue diverse da inglese o italiano
Settore	Documenti relativi al higher education	Documenti non relativi al higher education
Topics	Documenti che includono un framework teorico interdisciplinare e/o studi empirici	Documenti che non includono un framework teorico interdisciplinare e/o studi empirici
Tipologia di documenti	Documenti open access, peer reviewed, full text, e/o capitoli di libro	Documenti che non sono open access, full text peer reviewed; reports, atti di conferenze
Database	Scopus, Web of Science e Google Scholar	Tutti gli altri database

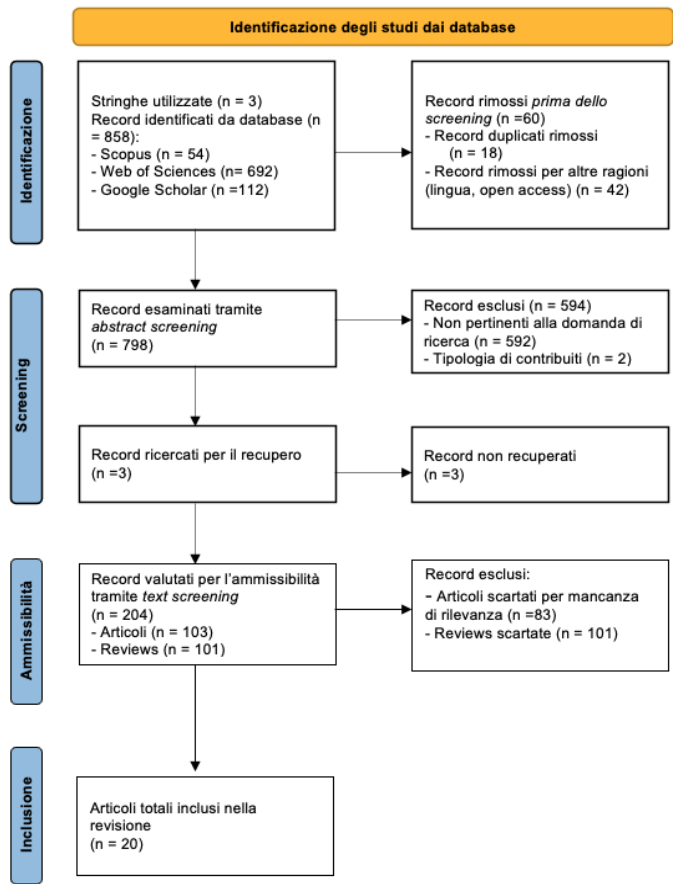
Il processo di ricerca tramite Google Scholar non ha permesso ai ricercatori di impostare il periodo temporale (2017-2022) all'interno della stringa: la ricerca, quindi, è stata affinata manualmente a partire dalla lista dei risultati. A partire dalla letteratura sul tema sono stati definiti i seguenti termini di ricerca: “higher education”, “faculty development”, “technology”,

“digital” e “online”. Le tre stringhe utilizzate nelle diverse banche dati sono: (1) Scopus: (LANGUAGE (italian or english) AND TITLE-ABS-KEY (“faculty development” and “higher education”) AND TITLE-ABS-KEY (digital or technology or online) AND NOT TITLE-ABS-KEY (school)) AND PUBYEAR > 2016 AND PUBYEAR < 2023 AND (LIMIT-TO (OA,“all”)); (2) Web of Science: (((PY=(2017-2022)) AND LA=(Italian OR English)) AND TS=(“faculty development”, “higher education”)) OR TS=(digital, technology, online)) NOT TS=(school); (3) Google Scholar: “faculty development”, AND “higher education”, AND (technology, OR digital, OR online) - school. Il numero di documenti identificati il 13 febbraio 2023 attraverso questa ricerca è stato di 858: 48 documenti su Scopus, 685 su Web of Science e 108 su Google Scholar (vedi Fig. 1).

Come presentato nel diagramma di flusso (Fig. 1), 43 documenti sono stati rimossi prima della fase di screening: 18 articoli duplicati e 42 articoli non liberamente disponibili, non disponibili in versione integrale o scritti in lingue diverse dall’italiano o dall’inglese. Successivamente, i restanti 798 documenti sono stati esaminati in base all’abstract e al contesto dello studio, seguendo la categorizzazione proposta da Bergquist e Phillips (1975), che identifica tre dimensioni principali per descrivere le attività di sviluppo del personale docente: atteggiamenti, processi e strutture. Gli “atteggiamenti” includono le attività e i corsi di Faculty Development progettati per influenzare gli atteggiamenti del personale accademico; i “processi” mirano al cambiamento organizzativo nell’ecosistema universitario; e le “strutture” riguardano la trasformazione delle risorse a supporto del Faculty Development, come la tecnologia e le risorse informatiche. Utilizzando questo sistema di codifica, 592 documenti sono stati esclusi in questa fase perché non pertinenti al contenuto e 2 documenti perché non rispettavano i criteri di inclusione ed esclusione (un documento era una tesi, l’altro un e-book). Dopo un’ulteriore rilettura degli abstract, tre articoli sono stati recuperati dalle banche dati per la revisione e altri tre sono stati esclusi, portando a 204 documenti valutati per l’ammissibilità. Di questi documenti, 101 revisioni sono state escluse perché oggetto di un’analisi specifica (Adamoli *et al.*, 2024), mentre sono stati considerati 103 articoli identificati nelle tre banche dati: 42 su Scopus, 52 su Web of Science e 9 su Google Scholar. Gli articoli sono stati letti integralmente e 83 sono stati esclusi perché non congruenti con il focus della ricerca e non in grado di rispondere esaurientemente alla domanda di ricerca originale. Infine, 20 articoli sono stati inclusi nella revisione finale, la cui analisi ha coinvolto tutti i membri del gruppo di ricerca che hanno triangolato il processo di codifica e definito le categorie necessarie per la discussione dei risultati.

Per garantire l'affidabilità della ricerca in ogni fase, i revisori hanno esaminato ogni documento recuperato, lavorando indipendentemente e compilando i dati in una tabella Excel per riassumere il processo utilizzato per selezionare i documenti ammissibili e presentare i risultati della ricerca. Le altre dimensioni stabilite nel protocollo PRISMA (valutazione del rischio di bias degli studi, misure degli effetti, metodi di sintesi, reporting della valutazione dei bias, valutazione della certezza) sono state valutate dai revisori nella fase iniziale della ricerca e incluse nel set di evidenze dei risultati.

Fig. 1 - Diagramma di flusso del processo di selezione degli articoli (Elaborazione propria da Page et al., 2021)



3. Risultati

Il processo di screening e categorizzazione ha individuato 20 articoli. La Tab. 2 presenta i contributi selezionati indicando per ognuno il Database in cui è stato individuato e le parole chiave indicate dagli autori.

Tab. 2 - Gli articoli selezionati

	Articolo	Database	Keywords
1	Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odinskaya, M. (2020)	Web of Science	Covid-19 pandemic; electronic educational environment; online education; online teaching challenges
2	Bali, M., & Caines, A. (2018)	Web of Science, Scopus	faculty development; transformative learning; heutagogy; connected learning; connectivism; higher education; educational development; equity
3	Bedford, L. (2019)	Web of Science, Scopus	professional learning community; faculty development; remote faculty; social media
4	Belton, D. J., Folley, S., & McGown, S. (2021).	Web of Science	transforming practice; academic development; technology-enhanced learning; learning technologies; staff development
5	Chen, K.-Z., Lowenthal, P. R., Bauer, C., Heaps, A., & Nielsen, C. (2017)	Scopus	online education; faculty development; instructional consultation; online course design
6	Edouard, G. (2022)	Web of Science	faculty development; faculty technology mentoring; faculty training; mentoring for technology use; technology coaching; technology integration; technology mentoring; technology training
7	Eldridge, D., Watts, R., Guy, G. M., Lalongo, E., & Zoe, L. (2021)	Scopus	faculty development; online pedagogy; student engagement; virtual learning; teaching excellence; COVID
8	Guilbaud, T. C., Martin, F., & Newton, X. (2021)	Scopus	accessibility in online learning; faculty development; transformative learning; online learners with disabilities
9	Karkouti, I. M. (2023)	Web of Science, Scopus	educational technology; faculty behavior; faculty development; higher education; instructional technology; technology integration
10	Langset, I. D., Jacobsen, D. Y., & Haugsbakken, H. (2018)	Web of Science	–
11	Mohr, S. C., & Shelton, K. (2017)	Scopus	online faculty development; online faculty training; teaching online
12	Richardson, J. W., Lingat, J. E. M., Hollis, E., & Pritchard, M. (2020)	Web of Science, Scopus	online learning; higher education; professional development; diffusion of innovations theory; faculty development; instructor development

13	Risquez, A., Cassidy, D., & Ó Súilleabháin, G. (2020)	Scopus	continuing professional development (CPD); digital badges; micro-credentials; online teaching; higher education partnerships
14	Rodés, V., Porta, M., Garófalo, L., & Enríquez, C. R. (2021)	Web of Science	teacher professional development; MOOC; emergency remote teaching; higher education; critical digital pedagogy; pedagogy of care
15	Sullivan, R., Neu, V., & Yang, F. (2018)	Web of Science	faculty development; faculty learning communities; lifelong learning; instructional technologies; technology integration; digital literacy
16	Syed, K., Kandakatla, R., Anon, M., Yadav, R., & Himasagarika, R. (2021)	Scopus	Covid-19; online teaching; online learning; technology enhanced learning; FDP
17	VanLeeuwen, C.A., Veletsianos, G., Belikov, O., & Johnson, N. (2020)	Scopus	professional development; online learning; Canada, faculty development; faculty training
18	Vilppu, H., Södervik, I., Postaref, L., & Murtonen, M. (2019)	Web of Science, Scopus	conceptions of teaching; faculty development; higher education; online pedagogical training; pre-tests; post-tests
19	Westine, C. D., Oyarzun, B., Ahlgrim-Delzell, L., Casto, A., Okraski, C., Park, G., Person, J., & Steele, L. (2019)	Scopus	Universal Design for Learning; online teaching; faculty development; higher education
20	Willems, J. (2019)	Scopus	staff professional development; technology; higher education; faculty development; capacity building; equity; empathy

Osservando i risultati dal punto di vista geografico, emerge che gli studi analizzati si riferiscono complessivamente alla produzione internazionale. Le aree geografiche maggiormente rappresentate comprendono le Americhe, con una prevalenza di contributi provenienti dagli Stati Uniti [2, 3, 5-8, 11, 12, 15, 19], dal Canada [17] e dall'Uruguay [14]. In Europa sono identificati contributi da Regno Unito [4], Irlanda [13], Russia [1], Finlandia [18] e Norvegia [10]. In Asia gli studi sono stati condotti in Qatar [9] e India [16]; solo un contributo è riferito all'Oceania [20], mentre non vi sono contributi dal continente africano.

Gli articoli si distribuiscono lungo tutto l'arco temporale considerato nella revisione sistematica, con la maggior parte dei contributi pubblicati tra il 2019 e il 2021. Tutti i contributi selezionati evidenziano le sfide legate ai processi di insegnamento e apprendimento che l'istruzione superiore ha dovuto affrontare negli ultimi anni, tra cui l'avvento della tecnologia e l'erogazione della didattica in modalità ibrida o completamente online. Numerosi contributi fanno diretto riferimento ai cambiamenti in ambito

accademico ed educativo indotti dalla pandemia Covid-19 [1, 4, 6, 7, 9, 14, 16, 17]. In alcuni studi viene sottolineata la difficoltà di docenti e studenti emersa nella fase emergenziale della pandemia, legata alla scarsa alfabetizzazione informatica e digitale [1, 16].

All'interno dei diversi contributi sono rilevati e presentati i bisogni formativi del personale docente, che riguardano aspetti sia pedagogici sia tecnologici, con particolare attenzione alle percezioni e agli atteggiamenti rispetto all'uso della tecnologia nella didattica e nell'erogazione di corsi online [9, 17]. L'istruzione superiore mira a garantire una didattica che supporti efficacemente i processi di insegnamento/apprendimento [4] e sia centrata sulla facilitazione dell'apprendimento degli studenti [18], e attenta a superare le difficoltà legate all'implementazione di modelli didattici tradizionali nella modalità online [6, 7, 14].

Le iniziative di Faculty Development presentate nei contributi selezionati sono generalmente erogate in modalità blended (sia online sia in presenza/distanza) e includono workshop, MOOC, corsi brevi e anche iniziative di durata maggiore, variabili da tre settimane a un anno. I percorsi si focalizzano sullo sviluppo professionale del docente in relazione alla gestione del processo di insegnamento/apprendimento online, con attenzione sia agli aspetti pedagogici sia a quelli tecnologici e digitali. Le modalità individuate pongono particolare attenzione a dimensioni riflessive e collaborative che possano favorire il confronto [6, 10, 17, 18, 20], o testimoniano l'avvio di comunità di pratiche [3, 12, 15, 17]. In alcune esperienze, i social media vengono utilizzati come strumenti per discutere le sfide dell'apprendimento e della didattica online e per costruire competenze professionali, ad esempio il caso delle Virtual Professional Learning Community [3].

Alcuni studi sottolineano l'importanza di garantire, nella formazione online, aspetti legati all'equità e alla giustizia sociale [2], promuovendo la democratizzazione dell'apprendimento [4, 20] e sostenendo la digital literacy di docenti e studenti. Due studi affrontano direttamente il tema dell'inclusione e dell'accessibilità dei corsi online, con attenzione alla progettazione e all'erogazione di corsi online accessibili. Emerge una buona consapevolezza degli aspetti generali relativi a norme e standard [8, 19], anche se le difficoltà aumentano nella pratica e nella definizione degli strumenti compensativi [8].

4. Discussione

Attraverso un'analisi del contenuto dei prodotti di ricerca selezionati (Bardin, 2000), la discussione si sviluppa intorno alle tre categorie interpretative evidenziate da Bergquist e Phillips ("attitude", "process", "struc-

ture”) (1975) che descrivono il sistema di Faculty Development tenendo in considerazione le seguenti connotazioni: (1) la postura del docente che rimanda al concetto di identità e al complesso delle aspettative, motivazioni, barriere che caratterizza lo sviluppo personale e professionale; (2) i processi sottesi alla progettazione e all'erogazione di programmi di Faculty Development; (3) le politiche e i piani strategici attivati dalle singole istituzioni, dagli enti di ricerca, dalle associazioni e da tutte le strutture potenzialmente coinvolte nella programmazione di iniziative di Faculty Development. Le implicazioni dell'integrazione delle tecnologie nel sistema di formazione si declina in due dimensioni, quella degli obiettivi di apprendimento, ossia la formazione del digital scholar, e la dimensione delle modalità attraverso le quali raggiungere questo e altri obiettivi, utili nelle diverse espressioni di scholarship, con il supporto di ambienti e strumenti online come facilitatori (approcci, format, strategie) nel processo di formazione.

4.1. Le posture

I lavori che si focalizzano maggiormente sull'analisi delle posture che assume il docente universitario, in riferimento a iniziative di Faculty Development, affrontano il ruolo delle tecnologie in una duplice connotazione, la discussione dei fattori che incidono sulla motivazione e sulla percepita efficacia delle iniziative di formazione e aggiornamento professionale (Almazova *et al.*, 2020; Bali & Caines, 2018) e l'esplicitazione dei bisogni formativi anche in relazione alle sfide/barriere incontrate (Guilbaud *et al.*, 2021; Karkouti, 2023; VanLeeuwen *et al.*, 2020).

Nel presupposto che ogni ambiente/contesto formativo possa generare nell'apprendente un diverso senso di autoefficacia e differenti livelli di agentività e motivazione, lo studio di Bali e Caines (2018) individua nelle tecnologie, in particolare nei social media, un mezzo per assicurare una formazione che sia basata sui principi di trasformatività, partecipazione e equità consentendo l'accesso a risorse aperte (OER - Open Educational Resources) e a una collaborazione tra pari ad ampio spettro, anche al di fuori dell'istituzione universitaria. Gli autori interpretano il ruolo delle tecnologie come catalizzatori e non come strumenti a cui affidare, ingenuamente, caratteri di assoluta innovatività in ambito pedagogico-didattico. La trasformatività dei processi di sviluppo professionale è legata ad approcci critici e riflessivi, caratterizzati da ambienti (e.g. e-portfolio), strategie e pratiche (e.g. comunicazione e interazione multilivello dei social media) che possano promuovere autonomia e autodeterminazione nell'apprendente.

Le iniziative di Faculty Development basate su modelli/format precostituiti e unidirezionali (one-size-fits-all), soprattutto in formule convenzionali di formazione in presenza con tempi e spazi poco flessibili, rischiano di non garantire equità nell'accogliere le diverse esigenze dei docenti coinvolti. Le tecnologie, dunque, possono offrire una maggiore personalizzazione e apertura in termini di interazione sociale e accessibilità a risorse e network collaborativi favorendo l'apprendimento in chiave eutagogica. Il coinvolgimento attivo e partecipativo dei docenti viene associato ad ambienti e strumenti basati sul dialogo e sul confronto attraverso diversi sistemi di condivisione come piattaforme di *social reading* e *annotation* e sistemi di *microblogging*. L'analisi condotta evidenzia la necessità di agire sulla motivazione che, nella disamina degli autori, viene favorita dalla flessibilità delle soluzioni adottate per le iniziative di formazione (es. l'esperienza #DigPINS¹) e dalla possibilità di operare scelte, dialogare e gestire in autonomia un percorso che deve necessariamente coinvolgere opportunità di networking uscendo dai limiti imposti da una formazione istituzionale condotta esclusivamente in presenza.

L'aspetto motivazionale caratterizza anche lo studio condotto su 87 docenti presso Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Almazova *et al.*, 2020) che fa emergere la necessità di una formazione che prenda in esame le possibili barriere psicologiche e le strategie di coping. Il supporto richiesto nello sviluppo professionale del docente investe sia il livello meramente tecnologico (alfabetizzazione informatica), sia l'aspetto metodologico (progettazione didattica; uso di metodologie attive e collaborative), ma anche psicologico e metacognitivo (strategie motivazionali e di promozione allo sviluppo di autonomia, riflessione e senso critico, autodeterminazione nello studente). Emerge una netta consapevolezza rispetto alle sfide imposte dalla didattica a distanza che si configura come un processo su cui investire in termini di formazione per il docente "il cui ruolo sembra cambiare" in direzione di una funzione focalizzata maggiormente sulla facilitazione e sulla relazione educativa che si estende al di là dello spazio-tempo classe.

In relazione ai bisogni formativi, Guilbaud e colleghi (2021) si focalizzano sulle tecnologie e gli standard di qualità rispetto all'accessibilità e alle regolamentazioni per la disabilità. La limitata preparazione del docente universitario, in merito a processi di insegnamento/apprendimento online,

1. #DigPINS (<https://digpins.org/about/>) è un'iniziativa di Faculty Development basata su un format aperto e disponibile online, un curriculum che prevede 4 macro aree di interesse (Digital Pedagogy, Identity, Networks, Scholarship) che possono essere esplorate e personalizzate nella logica di vivere un'esperienza formativa in cui le tecnologie alimentano il potere agitivo del singolo, anche in relazione al concetto di comunità.

viene sottolineata come una criticità e un'esigenza urgente di informazione/formazione rispetto alle leggi sulla disabilità e agli strumenti/strategie da adottare. In termini di esigenze anche l'analisi delle percezioni dei partecipanti al sondaggio dell'Associazione Canadian Digital Learning Research Association/Association Canadienne de Recherche sur la Formation en Ligne (CDLRA) (VanLeeuwen, 2020) evidenzia il fattore "benessere" come prioritario, i processi di cambiamento, determinati dall'introduzione delle tecnologie, dovrebbero garantire un contesto sicuro e sereno in cui il docente venga adeguatamente accompagnato, obiettivi che possono essere raggiunti anche grazie a piani di comunicazione assunti dalla leadership in cui sia chiaro e trasparente il modello da adottare per la didattica (online/blended), così come le strategie che si intendono promuovere per sostenerla in termini di formazione.

4.2. I processi

L'analisi condotta in merito ai processi di progettazione e organizzazione di iniziative di Faculty Development evidenzia l'uso di un'ampia varietà di format (workshop, seminari, corsi): dai modelli blended intesi come integrazione di sessioni sincrone e asincrone all'ibridazione intesa come alternanza di interventi in presenza/a distanza (Bedford, 2019; Belton *et al.*, 2021; Eldridge *et al.*, 2021; Syed *et al.*, 2021); anche rispetto alle strategie di supporto attivate durante la formazione possiamo individuare soluzioni personalizzate (one-to-one) che si possono avvalere del supporto di esperti (Belton *et al.*, 2021) e/o di processi di peer-mentoring (Edouard, 2022; VanLeeuwen *et al.*, 2020), assetti collaborativi in piccolo gruppo per la co-costruzione dello sviluppo professionale (VanLeeuwen *et al.*, 2020; Vilppu *et al.*, 2019; Willems, 2019), la predisposizione di comunità di pratica (Bedford, 2019; Richardson *et al.*, 2020; Riskey *et al.*, 2020; Sullivan *et al.*, 2018; VanLeeuwen *et al.*, 2020).

I lavori presi in esame riportano, per la maggior parte, esperienze condotte in autonomia dalla singola istituzione universitaria con due casi esemplari di sforzo sinergico di partnership: lo studio di Eldridge e colleghi (2021) che offre un resoconto della programmazione e dello sviluppo di una serie di iniziative formative condotte da due università con diversi profili di competenza (City University of New York - CUNY e Western Governors University - WGU) da cui scaturisce un modello multi-campus (25 università) e la partnership tra tre istituti universitari in Irlanda e un'Agenzia nazionale, the National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning (Riskey *et al.*, 2020) in cui la stessa Agenzia incoraggia un

modello di azione partecipativa, piuttosto che un intervento meramente valutativo di assicurazione di qualità.

Gli obiettivi della formazione convergono sul processo di empowerment del docente in merito al processo di progettazione didattica e di gestione efficace del processo di insegnamento/apprendimento online dove l'efficacia viene declinata sulla capacità di attivare pratiche riflessive (Rodés *et al.*, 2021; VanLeeuwen *et al.*, 2020), la promozione del coinvolgimento attivo dello studente (Eldridge *et al.*, 2021; Willems, 2019), la diversificazione e la comunicazione del feedback (Eldridge *et al.*, 2021) e, infine, l'allineamento tra progettazione, contenuti e valutazione (Syed *et al.*, 2020).

Al fine di raggiungere tali obiettivi le scelte condotte nell'ambito dell'organizzazione di programmi di Faculty Development non possono ignorare aspetti quali il digital divide e il principio di equità, già evidenziato in riferimento all'analisi delle posture (Bali & Caines, 2018); il lavoro di Willems (2019) sottolinea come il riconoscimento empatico di una variabilità nei bisogni formativi del docente garantisca un approccio inclusivo di "digital equity".

In riferimento agli ambienti digitali per l'erogazione della formazione le soluzioni adottate comprendono piattaforme gestite dalla singola università (Eldridge *et al.*, 2021), piattaforme multi-campus (Vilppu *et al.*, 2019) e piattaforme sociali, in questo ultimo caso la motivazione della scelta è legata a un ruolo di maggiore autonomia per il docente che si fa promotore di un dialogo continuo con i pari e le rispettive esperienze (Bedford, 2019). Un'ulteriore dimensione che emerge dall'analisi è legata ai contenuti e ai format e al loro valore per una formazione che accolga le esigenze di tutti (accessibilità, flessibilità, equità); si fa riferimento all'appropriatezza della scelta in direzione di OER (Eldridge *et al.*, 2021; Rodés *et al.*, 2021; VanLeeuwen *et al.*, 2020) con una riflessione sulla necessità di formare il docente alla costruzione di materiale didattico che segua anche i principi promossi dall'approccio "Universal Design for Learning" (UDL) (Westine *et al.*, 2019) che individua nell'uso delle tecnologie una stretta alleanza grazie ai vantaggi di adattabilità della digitalizzazione.

4.3. Le istituzioni

Le fasi di transizione al digitale e i programmi di Faculty Development ad essa correlati possono rientrare nelle azioni dei Piani Strategici o di Emergenza redatti dalle singole istituzioni (Rodés *et al.*, 2021) o dalla sinergia tra più attori (Eldridge *et al.*, 2021) mostrando un'impostazione

prevalentemente top-down. In questa direzione, le politiche e i protocolli destinati a rendere operativo il cambiamento fanno spesso leva su una necessaria ed estesa consultazione tra esperti e/o rappresentanti di organi amministrativi e didattici quali i direttori di centri per l'apprendimento e/o di centri per la didattica a distanza, referenti dell'Amministrazione centrale, referenti/delegati IT (Eldridge *et al.*, 2021; Mohr & Shelton, 2017).

Non sono assenti, però, iniziative che, partendo dal basso, possano compensare un approccio direttivo e contribuire a garantire una maggiore motivazione e coinvolgimento da parte dei docenti e di tutto lo staff coinvolto nei processi di sviluppo delle competenze digitali, come soggetti in apprendimento e/o con ruoli di peer-reviewers (Sullivan *et al.*, 2018) e peer-mentors (Bedford, 2019).

Il dispositivo pedagogico-didattico del “ritiro”, descritto da Belton e colleghi (2021), risulta di particolare interesse nell'ambito delle strategie bottom-up; l'Università di Huddersfield ha sperimentato, infatti, uno spazio di confronto, all'interno di un quadro più ampio di iniziative di Faculty Development, limitato a un piccolo gruppo di partecipanti e per una breve formazione residenziale; la struttura organizzativa di tale spazio didattico ha consentito di ottimizzare i processi attraverso il confronto, il supporto di esperti e la condivisione delle pratiche (“show and tell”). Il vantaggio di tali iniziative è legato alla possibilità di creare delle task force di change agents a livello locale (dipartimento/facoltà/scuola) che, gradualmente, possano promuovere il cambiamento su livelli maggiormente profondi e ampi; questi gruppi vengono anche definiti microculture (Langset *et al.*, 2018) in grado di produrre cambiamento attraverso l'attività di networking all'interno e all'esterno del gruppo, anche grazie alle potenzialità dei sistemi di comunicazione e socializzazione dei canali sociali digitali.

Da un punto di vista della motivazione estrinseca sono diversi i lavori che individuano l'incentivo formale (a livello istituzionale o nazionale) come uno strumento idoneo per raggiungere un numero sempre più consistente di docenti nei processi di sviluppo professionale, garantendo un beneficio diretto a fronte di un impegno aggiuntivo anche rispetto al superamento di quelle barriere che, come abbiamo visto, possono caratterizzare la postura del docente rispetto all'uso delle tecnologie.

Tra le opzioni di incentivazione menzionate si individuano soluzioni di diverso tipo che fanno leva su stimoli diversificati: (1) attribuzione di digital badges (Risquez *et al.*, 2020) al fine di agganciare un valore specifico al corso frequentato (branding) anche in funzione di un'attestazione di merito rispetto alle competenze acquisite (livello identitario e reputazione); (2) premialità in termini economici e/o di sgravio rispetto ad altri impegni riconducibili alla funzione docente (Chen *et al.*, 2017; VanLeeuwen *et al.*,

2020); (3) meriti (awards) di “eccellenza” da cui si genera un avanzamento professionale (VanLeeuwen *et al.*, 2020).

L'impatto dei processi di Faculty Development è legato alla costruzione di un cambiamento culturale in cui le tecnologie sono pienamente integrate nei processi di progettazione, in termini didattici e pedagogici, ma affinché tale integrazione riesca a generare high-impact practices si rende necessaria un'attenta analisi delle aspettative e dei bisogni del sistema, nella sua interezza. Partnership, networking e equità emergono come elementi chiave di un processo trasformativo in cui il docente è partecipante attivo in un itinerario di autodeterminazione nel raggiungimento del proprio sviluppo professionale.

5. Conclusioni

La review presentata in questo lavoro fa emergere alcuni ambiti in cui l'impatto delle tecnologie digitali sul Faculty Development appaiono essere più rilevanti, in particolare possiamo evidenziare i seguenti.

Evoluzione: Le iniziative di Faculty Development devono evolversi per rispondere alle esigenze emergenti della didattica digitale. L'integrazione delle tecnologie nella didattica spesso non è solo un'opzione ma una necessità per garantire che il corpo docente possa mantenere un buon livello di efficacia didattica. Le tecnologie digitali devono essere viste come strumenti catalizzatori per promuovere una didattica trasformativa, partecipativa e inclusiva.

Postura e Identità del Docente: la Faculty Development deve affrontare le varie posture dei docenti nei confronti della tecnologia, tenendo conto delle loro identità, motivazioni e delle barriere percepite. È essenziale promuovere una cultura di autoefficacia e agentività tra i docenti, in modo che possano sentirsi competenti e motivati nell'uso delle tecnologie digitali per l'insegnamento.

Processi e Strategie di Faculty Development: le strategie di Faculty Development devono includere approcci critici e riflessivi, utilizzando ambienti e strumenti online come e-portfolio e social media per facilitare la formazione continua. È cruciale che i programmi di Faculty Development siano progettati per essere adattabili e rispondere ai bisogni specifici dei docenti, promuovendo una formazione continua che valorizzi la partecipazione attiva e collaborativa.

Politiche e Piani Strategici: dal punto di vista organizzativo gli atenei dovrebbero sviluppare politiche e piani strategici che supportino la Faculty Development in modo sostenibile. Tra le strategie che emergono dalla revi-

sione possiamo citare la definizione di incentivi formali come digital badges, premi di eccellenza e facilitazioni economiche, che possano motivare i docenti a partecipare attivamente ai programmi di Faculty Development. Tali politiche dovrebbero stimolare un cambiamento culturale all'interno delle istituzioni, favorendo un ambiente di apprendimento digitale inclusivo e accessibile per tutti.

Equità e Inclusione: un tema ricorrente nelle iniziative di Faculty Development è la necessità di promuovere equità e giustizia sociale nell'educazione online. È essenziale che le istituzioni garantiscano l'accesso equo alle risorse educative digitali e promuovano la digital literacy tra docenti e studenti. Le iniziative di Faculty Development devono essere progettate tenendo conto delle diverse esigenze degli studenti e dei docenti, con un'attenzione particolare alla progettazione di corsi online accessibili e inclusivi.

Collaborazione e Comunità di Pratica: la creazione di comunità di pratica attraverso le piattaforme digitali emerge come una strategia efficace per sostenere il Faculty Development. Queste comunità offrono ai docenti l'opportunità di condividere esperienze, discutere sfide e sviluppare nuove competenze in un contesto collaborativo. La promozione di tali comunità è essenziale per facilitare il networking e l'apprendimento peer-to-peer, elementi chiave per un efficace sviluppo professionale.

In conclusione, la Faculty Development deve essere vista come un processo continuo e dinamico, che richiede l'impegno attivo di docenti e istituzioni. L'integrazione delle tecnologie digitali nei programmi di Faculty Development è fondamentale per promuovere una cultura di apprendimento inclusiva, equa e partecipativa. Solo attraverso un approccio olistico e strategico è possibile garantire che il corpo docente sia adeguatamente preparato per implementare una didattica in grado di sfruttare davvero il potenziale delle tecnologie digitali.

Bibliografia

- Adamoli, M., Rondonotti, M., Fedeli, L., Scarinci, A., & Raviolo, P. (2024). The Impact of the Digital Environment on Faculty Development: A Literature Review. In *Proceedings of the 5th International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 746-759). Springer.
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odínokaya, M. (2020). Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid Covid-19: Teachers' Perspective. *Education Sciences*, 10(12), 368, 1-11. <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>

- Bali, M., & Caines, A. (2018). A call for promoting ownership, equity, and agency in faculty development via connected learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(46), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0128-8>
- Bardin, L. (2000). *L'Analyse de Contenu*, tr. Port., Análise de Conteúdo. Lisbon: Edições 70.
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 8, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Bedford, L. (2019). Using social media as a platform for a virtual professional learning community. *Online Learning*, 23(3), 120-136. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.1538>.
- Belt, E., & Lowenthal, P. (2020). Developing faculty to teach with technology: Themes from the literature. *TechTrends*, 64(2), 248-259. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00447-6>
- Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1975). *A Handbook For Faculty Development*. New York: Dansville Press.
- Belton, D. J., Folley, S., & McGown, S. (2021). Transforming the online learning space through advanced development retreats. *Research in Learning Technology*, 29. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2490>
- Chen, K.-Z., Lowenthal, P. R., Bauer, C., Heaps, A., & Nielsen, C. (2017). Moving Beyond Smile Sheets: A Case Study on the Evaluation and Iterative Improvement of an Online Faculty Development Program. *Online Learning*, 21(1), 85-111. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i1.810>
- Dipace, A., Fornasari, A., & De Angelis, M. (2022). *Il post digitale. Società, Culture, Didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Edouard, G. (2022). Why and How Colleges and Universities Should Leverage Technology Mentoring to Maximize Faculty's Technology Integration Efforts. *TechTrends*, 67, 124-132. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00769-y>
- Eldridge, D., Watts, R., Guy, G. M., Ialongo, E., & Zoe, L. (2021). Collaborative Faculty Professional Development: Bringing the Classroom to the Screen. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(11), 86-97. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i11.4666>
- Eurydice - European Education and Culture Executive Agency (2024). *The European higher education area in 2024 – Bologna process implementation report*, Publications Office of the European Union.
- Guilbaud, T. C., Martin, F., & Newton, X. (2021). Faculty perception on accessibility in online learning: Knowledge, practice and professional development. *Online Learning*, 25(2), 6-35. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i2.2233>
- Karkouti, I. M. (2023). Integrating Technology in Qatar's Higher Education Settings: What Helps Faculty Accomplish the Job. *Technology, Knowledge and Learning*, 28, 279-305. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09553-y>
- Langset, I. D., Jacobsen, D. Y., & Haugbakken, H. (2018). Digital professional development: towards a collaborative learning approach for taking higher education into the digitalized age. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(1), 24-39. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-01-03>

- Mohr, S. C., & Shelton, K. (2017). Best Practices Framework for Online Faculty Professional Development: A Delphi Study. *Online Learning Journal (OLJ)*, 21(4), 123-140. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.1273>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, R. C., Glanville J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Espanola De Cardiologia (English Ed.)*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Raviolo, P., Fedeli, L., Scarinci, A., Adamoli, M. & Rondonotti, M. (2024). Faculty development and digital technologies: a systematic review. In *Book of Abstract Helmeto 2023 - 5th International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 234-236). Roma: Studium.
- Richardson, J. W., Lingat, J. E. M., Hollis, E., & Pritchard, M. (2020). Shifting Teaching and Learning in Online Learning Spaces: An Investigation of a Faculty Online Teaching and Learning Initiative. *Online Learning*, 24(1), 67-91. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.1629>
- Risquez, A., Cassidy, D., & Ó Súilleabháin, G. (2020) Badge of honour? An exploration of the use of digital badges to support a partnership approach to faculty development. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(5), 18-29. <https://doi.org/10.14742/ajet.6112>
- Rodés, V., Porta, M., Garófalo, L., & Enríquez, C. R. (2021). Teacher Education in the Emergency: a MOOC -inspired Teacher Professional Development Strategy Grounded in Critical Digital Pedagogy and Pedagogy of Care. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(12), 1-14. <https://doi.org/10.5334/jime.657>
- Sullivan, R., Neu, V., & Yang, F. (2018). Faculty Development to Promote Effective Instructional Technology Integration: A Qualitative Examination of Reflections in an Online Community. *Online Learning*, 22(4), 341-359. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1373>
- Syed, K., Kandakatla, R., Anon, M., Yadav, R., & Himasagarika, R. (2021). Responding to Covid-19 and Transitioning to Online Learning: Evaluation of an Institution wide Capacity Building Efforts on Technology-Enhanced Learning. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34, 620. <https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/157232>
- Van Dijk, E. E., Van Tartwijk, J., Van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>
- VanLeeuwen, C. A., Veletsianos, G., Belikov, O., & Johnson, N. (2020). Institutional Perspectives on Faculty Development for Digital Education in Canada. *Canadian Journal of Learning and Technology (CJLT)*, 46(2), 1-19. <https://doi.org/10.21432/cjlt27944>

- Veletsianos, G., Houlden, S., Ross, J., Alhadad, S., & Dickson-Deane, C. (2024). Higher education futures at the intersection of justice, hope, and educational technology. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00475-0>
- Vilppu, H., Södervik, I., Postaref, L., & Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching-learning situations. *Instructional Science*, 47, 679-709. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>
- Westine, C. D., Oyarzun, B., Ahlgrim-Delzell, L., Casto, A., Okraski, C., Park, G., Person, J., & Steele, L. (2019). Familiarity, Current Use, and Interest in Universal Design for Learning Among Online University Instructors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5), 20-41. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4258>
- Willems, J. (2019). Digital equity: Considering the needs of staff as a social justice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(6), 150-160. <https://doi.org/10.14742/ajet.5503>
- Williamson, B., Komljenovic, J., & Gulson, K. (Eds.) (2023). *World yearbook of education 2024: Digitalisation of education in the era of algorithms, automation and artificial intelligence*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003359722>
- Wohlfart, O., & Wagner, I. (2023). Teachers' role in digitalizing education: an umbrella review. *Educational technology research and development*, 71(2), 339-365. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10166-0>