

Il peer mentoring per favorire lo sviluppo professionale della docenza universitaria: l'esperienza dell'Università di Catania

Faculty peer mentoring for facilitating professional development: The experience of the University of Catania

Roberta Piazza*, Simona Rizzari**^

Riassunto

Il contributo descrive l'esperienza di ricerca e formazione di peer mentoring condotta dall'Ateneo di Catania per il miglioramento delle competenze didattiche dei docenti "esperti" (*senior*) dell'Ateneo. L'azione ha riguardato la formazione di figure esperte chiamate a supportare i colleghi nella costruzione di esperienze di sviluppo personale e di innovazione didattica. Vengono descritte le scelte teorico-metodologiche che hanno fatto da sfondo al percorso di ricerca-azione progettato e al modello formativo adottato. Sono analizzate le varie fasi che hanno visto la realizzazione dell'esperienza in Ateneo, che ha coinvolto numerosi docenti appartenenti a diverse aree disciplinari.

Parole chiave: formazione continua, qualificazione didattica, feedback, miglioramento, ricerca-azione

Abstract

The paper discusses the research and training experience of peer mentoring that the University of Catania has developed to improve the teaching skills of the University's "expert" (senior) teachers. The action research concerned the

* Università degli Studi di Catania.

** Università degli Studi di Catania.

^ Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto delle autrici. In particolare, R. Piazza ha scritto i paragrafi 1 e 4; S. Rizzari i paragrafi 2 e 3.

training of expert figures identified to support colleagues in fostering professional development and educational innovation. The theoretical-methodological choices underpinning the background of the planned research-action path and the training model adopted are described. The various phases that have seen the realization of the experience in the University are analysed, which involved numerous teachers belonging to different subject areas.

Keywords: continuing education, teaching qualification, feedback, improvement, action research

Articolo sottomesso: 30/09/2021; accettato: 26/11/2021

Disponibile online: 23/12/2021

1. Qualità della didattica universitaria e modelli di sviluppo professionale: note introduttive

Il miglioramento della qualità universitaria è correlato alle politiche e alle azioni strategiche messe in atto per promuovere e favorire lo sviluppo accademico (*Faculty development*, FD) del personale docente universitario (De Rijdt, Stes, Van der Vleuten & Dochy, 2013). Lo sviluppo accademico, a livello internazionale, – considerata la complessità dei ruoli che la figura del docente universitario ha ormai assunto – si va definendo sempre più come formazione complessa e olistica, collegata alle funzioni di insegnamento, ricerca e management che la caratterizzano (Steinert, 2000; Fernández & Márquez, 2014). Esso, tuttavia, presuppone la diffusione di una cultura della didattica e della valutazione (Serbati, Felisatti, Da Re e Tabacco, 2018), che fa da sfondo alle politiche di rafforzamento della qualità della formazione universitaria, come raccomandato da molteplici organismi sovranazionali (OECD, EHEA, EUA).

Lo studio di modelli teorici e la ricerca scientifica hanno messo in evidenza la correlazione esistente tra FD e le politiche per la valutazione della qualità degli interventi educativi, sia per il miglioramento della qualità dei curricula sia dell'apprendimento degli studenti in un'ottica *learner-centred*. L'implementazione di queste politiche ha determinato lo sviluppo della ricerca sugli effetti che tali azioni provocano (Gibbs & Coffey, 2004; Hanbury Prosser & Rickinson, 2008) sul miglioramento della qualità dell'insegnamento, dell'apprendimento degli studenti, ma, anche, del clima istituzionale e della cultura dell'istituzione accademica (Weimer & Lenze, 1998; Gilbert & Gibbs, 1999; Ho, Watkins & Kelly, 2001; Fishman, Marx, Best & Tal, 2003). La ricerca scientifica si è mossa individuando diversi modelli di formazione degli insegnanti, anche

se non sempre ciò ha comportato un'attenta riflessione sulla correlazione esistente tra tali modelli e le azioni formative e il ruolo dell'università e/o dell'istruzione (Aramburuzabala, Hernández-Castilla & Ángel-Urbe, 2013; Feixas, Lagos, Fernández & Sabaté, 2015). Nella pratica dei programmi di FD le teorie scientifiche sono state spesso implicite e i paradigmi o modi di interpretare lo sviluppo professionale del personale docente universitario sono apparsi a volte contrastanti (Pill, 2005).

Nella vastissima letteratura di settore, a seconda del modello privilegiato, ci si è focalizzati sui cambiamenti interni del pensiero (ad es., *il professionista riflessivo*), sulla modifica della pratica didattica (ad es., da *principiante ad esperto*), sull'intervento diretto dei docenti in attività di ricerca-azione. In linea generale possiamo dire che i modelli di sviluppo professionale diffusi a livello internazionale si sono concentrati su diversi obiettivi. Essi sono stati volti ora al miglioramento individuale, a partire dai bisogni del docente. Oppure, nel considerare la valutazione come elemento di input del processo formativo, hanno preso spunto dal risultato della prestazione del docente nella sua attività didattica. Alcuni sono stati fondati sul ruolo del docente come ricercatore che riflette sulla pratica realizzata. In altri vi è stata la focalizzazione sul modello organizzativo, che colloca il docente in un contesto, in una cultura o in un clima organizzativo determinato dalla sua struttura di appartenenza, da cui ha avvio il processo di sviluppo professionale (Jolly, 2014). Ad ogni modo, pur sostenendo l'importanza dello sviluppo formale della docenza (Knight, Tait & Yorke, 2006), l'apprendimento informale, ovvero l'apprendimento fra pari nei contesti lavorativi, è visto come una soluzione al problema del trasferimento delle conoscenze (Feixas & Zellweger, 2010) e una modalità per favorire più ampi livelli di partecipazione dei docenti.

A seconda della prospettiva o del livello in cui si collocano le azioni formative (centrate sul docente, sullo studente, sull'istituzione); dell'organizzazione e della struttura della formazione in relazione all'input di avvio (top-down, bottom-up); delle dimensioni generali e/o disciplinari delle attività formative (Hicks, 1999), ad oggi la ricerca ci mostra che i cambiamenti individuali e organizzativi sono determinati da modelli di FD che considerano un approccio progressivo e graduale focalizzato sulla promozione della capacità riflessiva del docente e che avvengono nella pratica del proprio posto di lavoro, grazie al supporto dei pari (Steinert et al., 2006). Inoltre, i contributi derivanti dall'educazione degli adulti, fondati sulla necessità che i partecipanti conoscano il senso della formazione intrapresa, sull'autoregolazione del proprio apprendimento, sul patrimonio di conoscenze pregresse che vanno messe al servizio della formazione, sulla considerazione dei propri bisogni di formazione, sulla necessità che i programmi consentano l'applicazione immediata di quanto appreso (Knowles 1993; Jarvis, Parker, 2006) e sul contributo che i pari possono offrire nei

contesti lavorativi (Wenger, 2009) sono aspetti che tutti i modelli di FD dovrebbero prendere in considerazione.

2. Il mentoring come pratica di sviluppo professionale dei docenti universitari

Tra le possibili pratiche di sviluppo professionale dei docenti universitari, una connotazione particolare riveste quella di *mentorship* che può essere di tipo sia formale sia informale ed è, al contempo, un'esperienza personale e grupppale (Lampugnani, 2020).

Numerosi studi sono stati effettuati, nel corso degli ultimi decenni, per cercare di analizzare i diversi modelli di implementazione del mentoring nel contesto universitario e i fattori che incidono sul successo di tale pratica, tenendo comunque conto del fatto che il “mentoring is a complex, multidimensional, idiosyncratic, and contextualized process that depends on the academic unit’s culture, the type of institution, and the expectations of those involved” (Lumpkin, 2011, pp. 357-358).

In ambito formale, il mentoring è inteso come una relazione duale nella quale un individuo più anziano e con maggiore esperienza (mentore) supporta lo sviluppo professionale di un individuo più giovane o meno esperto (mentee o protégé) all’interno di una organizzazione (Haggard, Dougherty, Turban & Wilbanks, 2011; Nisbet & McAllister, 2015).

In alternativa al mentoring tradizionale, nel corso del tempo, in correlazione con i mutati contesti organizzativi, sempre più caratterizzati dall’innovazione tecnologica e dalla specializzazione, sono progressivamente emersi altri approcci al mentoring, di natura più informale o basati su rapporti di tipo orizzontale e pluralistico tra i partecipanti (Zellers, Howard & Barcic, 2008; Lumpkin, 2011). Tra questi nuovi approcci rientrano, in particolare, il peer mentoring – realizzato tra individui di pari esperienza e posizione – e il group mentoring, nel quale mentori e mentee non sono legati a rapporti interpersonali con una sola persona, ma mettono le proprie competenze e abilità al servizio degli altri (Lumpkin, 2011). Entrambi gli approcci fanno leva sulla cooperazione e sulla collaborazione tra i partecipanti, che si supportano a vicenda (Nisbet & McAllister, 2015) in una prospettiva di *developmental network* (Higgins & Kram, 2001). Oggi sembrano costituire le possibilità più idonee a promuovere lo sviluppo professionale dei docenti universitari rispetto al mentoring formale, come ampiamente riconosciuto dalla letteratura (Perna, Lerner & Yura, 1995; Sorcinelli & Yun, 2007; Lumpkin, 2011; Yun, Baldi & Sorcinelli, 2016).

Il dialogo e la condivisione che scaturiscono dalle pratiche di peer mentoring determinano, inoltre, un coinvolgimento attivo dei docenti sui temi della didattica e, di conseguenza, predispongono alla realizzazione di azioni di cambiamento bottom-up (dal basso verso l'alto), piuttosto che normativamente imposte dall'alto, facilitandone la riuscita (Felisatti, 2020).

Indipendentemente dalla tipologia di approccio adottato, la buona riuscita di un programma di mentoring è legata alla presenza di alcuni elementi fondamentali: chiarezza delle finalità e degli obiettivi che si intendono perseguire e delle strategie utilizzate; selezione, abbinamento e formazione adeguati dei mentori e dei mentee; svolgimento di incontri a cadenza regolare per favorire l'interazione tra mentori e mentee; valutazione dell'efficacia del programma di mentoring realizzato (Lumpkin, 2011).

3. Il progetto di peer mentoring dell'Università di Catania

Con l'intento di dare una risposta concreta all'esigenza di aggiornamento e sviluppo professionale dei propri docenti, l'Università di Catania ha avviato nel corso dell'anno accademico 2018-19 un progetto sperimentale di peer mentoring. Tale progetto, realizzato con la supervisione scientifica del prof. Ettore Felisatti dell'Università di Padova, è stato condotto mediante un percorso di ricerca-azione e ha adottato un approccio di sistema basato sull'elaborazione condivisa dell'esperienza a livello di comunità (Budge, 2006; Darwin & Palmer, 2009; QUARC-Docente, 2017).

A monte del progetto, nell'anno accademico 2017-18, venticinque docenti esperti (*senior*) dell'Ateneo hanno effettuato un training iniziale sullo sviluppo delle competenze di supporto alla docenza nell'ambito del progetto di sviluppo professionale rivolto ai docenti dell'Ateneo di Catania (2017-2019) (Lombardo, Felisatti, Piazza, Serbati e Corsini, 2020; Piazza e Rizzari, 2020). Nel corso delle attività di formazione i partecipanti hanno concordato nell'avviare una sperimentazione di peer mentoring, successivamente accolta e sostenuta dall'Ateneo, sulla scia del progetto sperimentale dell'Università di Palermo, "Mentori per la didattica"¹. L'adesione al progetto di sperimentazione è stata

¹ Il progetto è stato avviato nel 2013 in forma sperimentale da un gruppo di docenti del Dipartimento di ingegneria e successivamente è stato esteso a tutto l'Ateneo. Per approfondimenti si rimanda a E. Felisatti, O. Scialdone, M. Cannarozzo, S. Pennisi (2019). Il mentoring nella docenza universitaria: il progetto "Mentori per la didattica" nell'Università di Palermo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, 23, 178-193.

volontaria e diciannove docenti, afferenti a diversi ambiti disciplinari, hanno aderito al progetto di attivazione del servizio di mentoring per l'Ateneo.

Gli obiettivi che il progetto di co-mentoring ha inteso promuovere sono stati:

- preparare figure esperte in grado di intervenire attivamente nei processi di qualificazione della didattica (Yun, Baldi & Sorcinelli, 2016);
- sviluppare nell'ateneo catanese, in via sperimentale, percorsi di supporto alla docenza universitaria e avviare modalità di pubblicizzazione dell'esperienza anche via web (Yun, Baldi & Sorcinelli, 2016);
- innalzare nei docenti le capacità di analisi, riflessione e intervento in merito alle proprie pratiche di insegnamento per potenziare l'apprendimento degli studenti (Sorcinelli & Yun, 2007);
- elaborare con i colleghi percorsi, metodologie e strumenti di innovazione della didattica basati sullo scambio reciproco e sul lavoro di comunità (De Janasz & Sullivan, 2004).

Scopo del progetto, quindi, non è tanto l'acquisizione di conoscenze teoriche, ma la disamina di una pratica relativa al campo di esperienza, il mentoring, per introdurre cambiamenti innovativi nell'azione didattica e consentire ai docenti in formazione di essere "attori" del processo formativo stesso.

3.1 Il percorso

Il progetto è stato avviato nel mese di ottobre del 2018 e si è articolato in alcuni momenti fondamentali:

1. definizione del modello di mentoring e dei risultati da conseguire;
2. costituzione delle Unità di Mentoring (UM);
3. scelta delle strategie di implementazione (formazione e altro);
4. indicazione dei tempi di sviluppo dell'esperienza;
5. predisposizione degli strumenti:
 - a) carta etica del mentoring (contratto);
 - b) scheda per l'intervento osservativo;
 - c) protocollo per l'incontro con gli studenti;
 - d) strumenti e processi di monitoraggio e valutazione;
6. esplicitazione delle modalità di follow-up.

Nel periodo compreso tra ottobre 2018 e gennaio 2019 sono stati realizzati quattro incontri formativi obbligatori, della durata di 3 ore ciascuno, sulla relazione mentore-mentee; sul contratto di mentoring; sul protocollo osservativo e sull'incontro con gli studenti; sul monitoraggio, sulla valutazione e sulla riprogettazione dell'intervento.

Il primo passo è consistito nella costituzione (ottobre 2018) di quattro unità di mentoring (UM), formate da 4-5 docenti, a coordinamento interno e con partecipanti appartenenti ad aree disciplinari differenti. All'interno di ciascuna unità di mentoring ogni docente esercita un'esperienza parallela di insegnamento e apprendimento delle competenze di mentoring, assumendo il ruolo di mentore e quello di mentee. Durante gli incontri di formazione, la comunità di docenti ha proceduto a co-costruire il percorso di peer mentoring, articolato in sette fasi:

- 1) stabilire gli obiettivi dell'intervento e i risultati attesi;
- 2) concordare le modalità e i tempi dell'intervento;
- 3) attuare la visita in aula e stabilire il successivo incontro con gli studenti;
- 4) realizzare l'incontro con gli studenti;
- 5) elaborare i dati e le informazioni, predisponendo il report;
- 6) realizzare il confronto mentori-mentee e riprogettare l'intervento;
- 7) socializzare i risultati con le altre unità di mentoring (UM).

Il percorso di co-mentoring è stato pensato ad andamento spiraliforme e ricorsivo, fondato sulla capacità riflessiva del mentee, sul confronto fra mentori e mentee, sul concetto di miglioramento continuo dei docenti.

La programmazione degli incontri per la realizzazione delle attività di peer mentoring, realizzata dalle quattro unità di mentoring (UM), si è svolta lungo i seguenti passaggi:

1. il momento preparatorio all'intervento in aula fondato su:
 - a) la riflessione indipendente del mentee sui punti critici da proporre ai mentori per l'osservazione;
 - b) il dialogo con i mentori per condividere le informazioni sugli obiettivi dell'intervento in aula e la stipula del contratto tra mentori e mentee;
 - c) l'analisi della documentazione (Syllabus, Opis, descrizione del mentee...) da parte dei mentori;
 - d) l'informazione dell'intervento osservativo offerta dal mentee ai suoi studenti;
2. l'osservazione in aula e l'intervista con gli studenti.

Le osservazioni in aula, svolte a sorpresa dai mentori, durante l'orario delle lezioni del mentee, hanno previsto l'utilizzo di una scheda di osservazione predisposta e condivisa nella fase iniziale del progetto. L'osservazione ha riguardato: l'*ambiente* (illuminazione, posti a sedere, arredo, strumentazione, etc.); l'*organizzazione della lezione* (puntualità nell'avviare e nel terminare la lezione; definizione degli obiettivi della lezione; materiale didattico utilizzato; organizzazione della lezione); la *presentazione* (uso di supporti informativi; comunicazione verbale e non verbale; scansione dei passaggi della lezione; metodologie di insegnamento; etc.); il *contenuto* (collegamento con conoscenze pregresse; sviluppo coerente dei contenuti della

lezione; collegamento con l'esperienza complessiva di formazione dello studente; riferimenti all'esperienza e alla pratica reale...); la *relazione del docente verso gli studenti* (uso di domande e feedback; partecipazione e sviluppo del pensiero critico negli studenti; creazione di un clima disteso e di reciproco rispetto); l'*apprendimento attivo* (attività da svolgere a coppie, in piccolo o grande gruppo; uso di esercitazioni pratiche; attenzione ai problemi individuali di apprendimento; realizzazione di attività collaborative) (Martin & Double, 1998; Fullerton, 2003).

Il colloquio con gli studenti, senza la presenza del mentee, è stato volto a discutere degli aspetti positivi e critici dell'insegnamento in questione e a chiarire la loro percezione sul focus di indagine stabilito tra mentori e mentee (Buskist, Ismail & Groccia, 2014).

3. La fase di riflessione.

Questa fase ha previsto l'incontro tra i mentori per analizzare il protocollo osservativo e definire gli esiti della visita. Dopo questo passaggio al mentee sono comunicati e discussi i risultati dell'intervento in aula; mentori e mentee co-progettano eventuali azioni di miglioramento, concordando i tempi, le modalità e i processi di valutazione.

Terminata questa fase il percorso può ricominciare attraverso la progettazione di un secondo momento di osservazione, condotto per verificare se gli obiettivi prefissati nel primo incontro (fase 1) sono stati raggiunti, se il processo di modifica è stato realizzato, se sono emerse nuove necessità.

3.2 Assessment e valutazione

Per la valutazione dell'esperienza è stato adottato un modello valutativo a diversi livelli di complessità, volto cioè ad analizzare le ricadute dell'azione di mentoring su più livelli: ateneo, dipartimento, CdS, Unità di Mentoring (UM), singolo docente. Gli indicatori e le misure sono stati scelti a partire dalla condivisione del costrutto di mentoring e dai risultati specifici attesi, individuati all'inizio del progetto. Hanno costituito oggetto di valutazione, in particolare: le competenze e il grado di soddisfazione del mentore e del mentee; la qualità del supporto fornito; il raggiungimento degli obiettivi di mentoring, la qualità delle risorse del programma.

Si è fatto ricorso sia a una valutazione di tipo formativo sia a una valutazione sommativa, per rilevare i cambiamenti che si verificano nel tempo. A tal fine, sono state predisposte tre diverse tipologie di valutazione: una autovalutazione dei partecipanti, un'eterovalutazione e una valutazione oggettiva.

Per consentire ai partecipanti di svolgere una personale riflessione sul percorso effettuato sono stati realizzati due focus group: il primo incentrato sul costrutto di mentoring e sull'analisi dei ruoli di mentore e di mentee; il secondo

sull'adeguatezza dei processi messi in atto (riflessione all'interno della comunità e delle UM, strutturazione del percorso, organizzazione e documentazione delle attività), e degli strumenti utilizzati (contratto di mentoring, scheda di osservazione, protocollo per l'incontro con gli studenti, strumenti di documentazione), nonché sugli esiti generali dell'esperienza (a livello di soddisfazione personale, sulla propria didattica, nella visione della professione, nel senso di comunità e nella percezione delle ricadute da parte degli studenti, dei colleghi, dei responsabili).

La valutazione esterna dell'esperienza è stata condotta mediante la conduzione di un incontro con gli studenti e la predisposizione di un questionario a risposta chiusa compilato dagli studenti al termine dell'incontro stesso. Gli esiti sono stati elaborati e discussi dai docenti.

La valutazione oggettiva avrebbe dovuto riguardare l'analisi delle opinioni degli studenti nelle classi dei docenti partecipanti al progetto (recuperate dalla lettura delle schede OPIS), la raccolta degli esiti degli esami finali degli studenti e l'analisi dei syllabus dei partecipanti. Tuttavia, a causa del repentino cambio di governance che ha riguardato l'Ateneo nel 2019, il progetto è stato interrotto e pertanto non è stato possibile realizzare la valutazione oggettiva prevista.

4. Considerazioni conclusive

Il progetto di co-mentoring ha rappresentato all'interno dell'Ateneo catanese un'esperienza proficua sia per i docenti sia per gli studenti coinvolti, incentivando la costituzione di una "cultura collegiale" e favorendo la crescita e lo sviluppo professionale dei partecipanti (Lumpkin, 2011).

Tra i punti di forza del progetto rientra, in particolare, la possibilità di formare un gruppo di docenti qualificati, in grado di promuovere innovazioni nelle pratiche didattiche e nella ricerca e di facilitare la partecipazione all'esperienza di mentoring di altri docenti all'interno dell'Ateneo. Un altro elemento positivo è la trasferibilità del modello che, opportunamente adattato, potrebbe essere usato anche da altri atenei.

Le criticità del progetto hanno riguardato, principalmente, le difficoltà di modificare la cultura organizzativa esistente e di ottenere un adeguato sostegno da parte della governance, per consentire la strutturazione di un servizio permanente di mentoring all'interno dell'Ateneo.

Se guardiamo all'esperienza realizzata e ci riferiamo alle opinioni dei docenti senior che hanno preso parte alla costruzione del percorso, si evidenzia come i partecipanti abbiano acquisito consapevolezza dei benefici del peer mentoring per il loro ulteriore sviluppo professionale.

È stato molto importante osservare i colleghi fare lezione, forse ancora di più che essere osservati come mentee, in quanto il confronto aiuta a riflettere sul proprio modo di fare didattica

Molto utile ascoltare i commenti dei colleghi che hanno osservato la lezione e raccolto i pareri degli studenti

Molto interessante il confronto con gli studenti liberi di poter dire la loro opinione al di là delle schede OPIS

L'adesione volontaria dei docenti, senza alcun riconoscimento da parte dell'Ateneo, rappresenta di per sé una prova dell'entusiasmo e della motivazione dei docenti per progetti di innovazione pedagogica capaci di innalzare gli standard qualitativi in Ateneo. Il progetto di peer mentoring ha mostrato i suoi benefici nell'aiutare i docenti a identificare i punti deboli delle pratiche didattiche tradizionalmente messe in atto e ad acquisire una visione più accurata delle strategie di insegnamento/apprendimento. Tuttavia, il vantaggio maggiore consiste nell'aver acquisito la consapevolezza che, attraverso la creazione di comunità di pratiche, è possibile superare l'isolamento a cui è condannato il docente e contribuire ad avviare procedure collegiali di gestione della qualità.

Riferimenti bibliografici

- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R. & Ángel-Urbe, I. E. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 17.3, 345-357.
- Budge, S. (2006). Peer Mentoring in postsecondary education: Implications for research and practice. *Journal of College Reading and Learning* 37.1, 71-85. Doi: 10.1080/10790195.2006.10850194.
- Buskist, W., Ismail, E. & Groccia, J. (2014). A practical model for conducting helpful peer review of teaching. In Sachs, J. & Parsell, M. (Eds.), *Peer review of learning and teaching in higher education* (pp. 33-52). New York, NY: Springer.
- Darwin, A. & Palmer, E. J. (2009). Mentoring circles in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 28.2, 125-136. DOI: 10.1080/07294360902725017.
- De Rijdt, C., Stes, A., Van der Vleuten, C. & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74.
- De Janasz, S. C., & Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64.2, 263-283. Doi: 10.1016/j.jvb.2002.07.001.

- Feixas, M. & Zellweger, F. (2010). Faculty development in context: Changing learning cultures in Higher Education. In Ehlers, U. y Schneckenberg, D. (eds.), *Changing cultures in Higher Education-Moving ahead to future learning: A handbook for strategic change*. Germany: Springer. Doi: 10.1007/978-3-642-03582-1_8.
- Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I., & Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, 51.1, 81-107. Doi: 10.5565/rev/educar.695.
- Felisatti, E. (2020). Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In Lotti, A. & Lampugnani, P. A. (eds.) *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press: Genova, pp. 171-178.
- Felisatti, E., Scialdone, O., Cannarozzo, M., & Pennisi, S. (2019). Il mentoring nella docenza universitaria: il progetto “Mentori per la didattica” nell’Università di Palermo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII.23, pp. 178-193.
- Fernández, I. & Márquez, D. (2014). Formación docente, ¿un concepto en crisis? Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado Español. In Monereo, C. (ed.) *Enseñando a enseñar en la universidad: La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro, 251-293.
- Fishman, B., Marx, R., Best, S., & Tal, R. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19, 643-658. Doi: 10.1016/S0742-051X(03)00059-3.
- Fullerton, H. (2003). Observation of teaching. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A Handbook for teaching and learning in Higher Education* (pp. 226-237). London: Kogan Page.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training university teachers on their teaching skills: Their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5.1, 87-100.
- Gilbert, A. & Gibbs, G. (1999). A proposal for an international collaborative research programme to identify the impact of initial training on university teachers. *Research and Development in Higher Education*, 21.2, 131-143.
- Haggard, D. L., Dougherty, T.W., Turban, D. B., & Wilbanks J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37.1, 280-304. DOI: 10.1177/0149206310386227.
- Hanbury, A., Prosser, M. and Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics’ approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33.4, 469-483. Doi: 10.1023/A:1017546216800.
- Hicks, O. (1999). A conceptual framework for instructional consultation. In C. Knapper & S. Piccinin (Eds.), *Using consulting to improve teaching* (pp. 9-18). *New directions for teaching and learning*, vol. 79. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Higgins, M. C. & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26, 264-288.
- Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169. Doi: 10.1023/A:1017546216800.

- Jarvis, P. & Parker, S. (Eds.). (2006). *Human learning: An holistic approach*. Routledge: New York.
- Jolly, B. (2014). Faculty development for organizational change. In *Faculty Development in the Health Professions* (pp. 119-137). Springer: Dordrecht.
- Knight, P., Tait, J. & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31.3, 319-339.
- Knowles, M. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. FrancoAngeli: Milano.
- Lampugnani, P.A. (2020). Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In Lotti, A. and Lampugnani, P. A. (eds.), *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press: Genova, 171-178.
- Lombardo, B. M., Felisatti, E., Piazza, R., Serbati, A. & Corsini, C. (2020). Il sistema di formazione e qualificazione della docenza nell'ateneo di Catania. In Lotti, A. and Lampugnani, P. A. (eds.), *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press: Genova, pp. 171-178.
- Lumpkin, A. (2011). A model for mentoring university faculty. *The Educational Forum*, 75.4, 357-368, DOI: 10.1080/00131725.2011.602466.
- Martin, G. A. & Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Training International*, 35.2, 161-170.
- Nisbet, G. & McAllister, L. (2015). A critical review of outcomes of peer group mentoring and elements influencing its success and application to student placement supervisors. *International Journal of Practice-based Learning in Health and Social Care*, 3.2, 61-76. doi: 10.18552/ijpbhlhsc.v3i2.195.
- Perna, F. M., Lerner, B. M. & Yura, M. T. (1995). Mentoring and career development among university faculty. *Journal of Education*, 177.2, 31-45.
- Piazza, R. & Rizzari, S. (2020). Formazione continua per la qualità della didattica universitaria: la proposta dell'Università di Catania. In Frasca, E. (ed.) *Il Valore e la virtù: Studi in onore di Silvana Raffaele*. Bonanno: Acireale-Rome, pp. 299-309.
- Pill, A. (2005). Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10.2, 175-188.
- Prosser, M. & Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33.4, 469-483.
- Quarc_docente (2017). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. http://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/qualificazione-e-riconoscimento-delle-competenze-didattiche-del-docente-nel-sistema-universitario-quarc_docente/.
- Serbati, A., Felisatti, E., Da Re, L., & Tabacco, A. M. (2018). La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino. *FORM@RE*, 18.1, 39-52.
- Sorcinelli, M. D. & Yun J. (2007). From mentor to mentoring networks: Mentoring in the new academy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39.6, 58-61.

- Steinert, Y. (2000). Faculty development in the new millennium: Key challenges and future directions. *Med Teach*, 22.1, 44-50.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, K., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28.6, 497-526. Doi: 10.1080/01421590600902976.
- Weimer, M. & Lenze, L. (1998). Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction. In Perry, R. y Smart, J. (eds.). *Effective teaching in higher education*. Nueva York: Agathon Press, 205-240.
- Wenger, E. (2009). Communities of practice. *Communities*, 22.5, 57-80.
- Whitcomb, J., Liston, D. y Borko, H. (2009). Searching for vitality in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60.5, 439-442.
- Yun, J. H., Baldi, B. & Sorcinelli, M. D. (2016). Mutual mentoring for early-career and underrepresented faculty: Model, research, and practice. *Innovative Higher Education*, 41.5, 441-451.
- Zellers, D. F., Howard, V. M., & Barcic, M. A. (2008). Faculty mentoring programs: Reenvisioning rather than reinventing the wheel. *Review of Educational Research*, 78.3, 552-588. <http://www.jstor.org/stable/40071137>.