



Università di Foggia
Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della
Formazione – DISTUM
Corso di dottorato in Scienze della Formazione, dello Sviluppo e
dell'Apprendimento, XXXVIII ciclo, a.a. 2022-2025

Tesi di dottorato in Scienze della Formazione

**Come le Business School rispondono al mercato del lavoro:
Un'analisi degli approcci didattici, delle tecnologie educative e
delle iniziative di Faculty Development per migliorare
l'employability degli studenti**

Dottoranda: dott.ssa Maria Clara Dicataldo

Supervisor: Prof.ssa Anna Dipace

Coordinatrice del corso di dottorato: Prof.ssa Isabella Loiodice

Abstract italiano

La ricerca affronta il tema di come le Business School (BS) possano rispondere alle esigenze di un mercato del lavoro globale in continua trasformazione, caratterizzato da complessità, innovazione tecnologica e richiesta crescente di competenze trasversali. L'indagine si concentra su tre dimensioni chiave: gli approcci didattici (Teaching Approaches, TA), le tecnologie educative (Educational Technologies, ET) e le iniziative di Faculty Development (FD), analizzandone il potenziale impatto sull'apprendimento degli studenti (Student Learning, SL) e sulla loro occupabilità (Employability, ES).

Il lavoro prende avvio da un quadro teorico che evidenzia l'importanza della Business Education (BE) come leva per la formazione dei futuri manager e leader. L'employability viene intesa non solo come accesso al lavoro, ma come sviluppo di competenze integrate, tra cui pensiero critico, leadership e adattabilità, considerate oggi decisive per il successo professionale. Nonostante la crescente attenzione verso tali dimensioni, permane un gap tra la formazione offerta dalle istituzioni accademiche e le richieste del mercato.

La metodologia adottata è di tipo misto, integrando approcci qualitativi e quantitativi. Sono state realizzate una revisione della letteratura sul FD, una scoping review e una systematic narrative review dedicate a TA, ET e FD, un'analisi del contenuto dei siti istituzionali delle prime 100 BS a livello mondiale e una survey somministrata ai loro docenti. L'analisi dei dati è stata arricchita da una triangolazione che ha messo a confronto dichiarazioni ufficiali, percezioni dei docenti e indicatori esterni, come il tasso di occupazione a tre mesi dal titolo, riportato dal ranking Financial Times Global MBA.

I risultati mostrano che le pratiche di FD sono spesso poco visibili a livello istituzionale, ma diffusamente adottate dai docenti, con effetti positivi sulla percezione di efficacia didattica e, indirettamente, sull'apprendimento e occupabilità degli studenti. Le tecnologie educative rivelano un impatto significativo solo se integrate in modo autentico e partecipativo, mentre gli approcci esperienziali, come il problem-based learning e le simulazioni, risultano particolarmente efficaci nello sviluppo delle competenze richieste dal mercato. Tuttavia, non emergono correlazioni statisticamente rilevanti tra l'adozione di TA, ET e FD e l'effettivo indice di occupabilità misurato dai ranking internazionali, suggerendo che l'employability dipende da una pluralità di fattori, tra cui la reputazione delle istituzioni, il networking e il contesto economico.

La tesi apporta tre principali contributi: fornisce una mappatura aggiornata delle pratiche didattiche e di sviluppo della faculty nelle BS globali; sottolinea il ruolo strategico del FD come elemento cruciale, sebbene sottovalutato, per la qualità formativa; e problematizza il concetto di employability, evidenziandone la natura complessa e multifattoriale.

Sul piano teorico, il lavoro invita a superare visioni frammentate del FD e a considerarlo parte integrante della missione istituzionale delle BS. Sul piano pratico, suggerisce che innovazione didattica e sviluppo della faculty vadano accompagnati da partnership con il

mondo del lavoro e strategie sistemiche volte a potenziare la capacità delle BS di preparare laureati realmente “future-ready”.

In conclusione, le Business School che intendono rafforzare la propria rilevanza devono ripensare la loro missione educativa in chiave integrata, combinando curricula aggiornati, tecnologie, approcci didattici esperienziali e investimenti continuativi nello sviluppo del corpo docente. Solo così potranno formare professionisti in grado non solo di inserirsi con successo nel mercato, ma anche di guidare l’innovazione e la trasformazione delle organizzazioni e della società.

Parole chiave: Business School; Approcci didattici; Tecnologie educative; Faculty Development; Employability.

Abstract inglese

The research addresses how Business Schools (BS) can respond to the needs of a constantly evolving global labor market, characterized by complexity, technological innovation, and a growing demand for transversal skills. The study focuses on three key dimensions: Teaching Approaches (TA), Educational Technologies (ET), and Faculty Development (FD), analyzing their potential impact on Student Learning (SL) and Employability (ES).

The work begins with a theoretical framework that highlights the importance of Business Education (BE) as a lever for shaping future managers and leaders. Employability is understood not merely as access to work but as the development of integrated competencies, including critical thinking, leadership, and adaptability, now considered essential for professional success. Despite increasing attention to these dimensions, a gap persists between the training provided by academic institutions and the demands of the labor market.

The adopted methodology is mixed, integrating both qualitative and quantitative approaches. It includes a literature review on FD, a scoping review and a systematic narrative review dedicated to TA, ET, and FD, a content analysis of the institutional websites of the top 100 BS worldwide, and a survey administered to their faculty members. Data analysis was enhanced through triangulation, comparing official statements, faculty perceptions, and external indicators such as the employment rate at three months after graduation, as reported in the Financial Times Global MBA ranking. The findings show that FD practices are often poorly visible at the institutional level but widely adopted by faculty, with positive effects on perceived teaching effectiveness and, indirectly, on student learning and employability. Educational technologies demonstrate a significant impact only when integrated in an authentic and participatory manner, while experiential approaches, such as problem-based learning and simulations, prove particularly effective in developing the competencies demanded by the market. However, no statistically significant correlations emerge between the adoption of TA, ET, and FD and the actual employability index reported by international rankings, suggesting that employability depends on multiple factors, including institutional reputation, networking, and the broader economic context.

The thesis provides three main contributions: it offers an updated mapping of teaching and faculty development practices in global BS; it emphasizes the strategic role of FD as a crucial yet often underestimated element of educational quality; and it problematizes the concept of employability, highlighting its complex and multifactorial nature.

On a theoretical level, the work calls for overcoming fragmented views of FD and for considering it an integral part of the institutional mission of Business Schools. On a practical level, it suggests that teaching innovation and faculty development should be accompanied by partnerships with the business world and systemic strategies aimed at strengthening BS capacity to prepare genuinely future-ready graduates.

In conclusion, Business Schools seeking to reinforce their relevance must rethink their educational mission in an integrated way, combining updated curricula, technologies, experiential teaching approaches, and sustained investment in faculty development. Only in this way can they train professionals capable not only of successfully entering the labor market but also of leading innovation and transformation within organizations and society.

Keywords: Business School; Teaching Approaches; Educational Technologies; Faculty Development; Employability.

Indice

<i>Glossario dei termini e degli acronimi</i>	9
<i>Struttura del lavoro di ricerca</i>	11
<i>Capitolo I</i>	12
<i>Introduzione</i>	12
Quadro teorico di riferimento	12
Concetti chiave	13
Business Education (BE)	13
Business School (BS) & Master in Business Administration (MBA)	13
Faculty Development (FD)	14
Employability	14
Problema di ricerca	14
<i>Capitolo II</i>	16
<i>Disegno di ricerca</i>	16
Domande	16
Variabili	16
Ipotesi	17
Obiettivi	17
Campione	18
Flusso metodologico	18
Metodologia	19
Metodi e strumenti di raccolta e analisi dei dati	19
<i>Capitolo III</i>	22
<i>Raccolta dati</i>	22
Revisione della letteratura sulle pratiche di FD	22
Scoping review	30
Systematic narrative review	43
Analisi del contenuto	60
Survey	70
Struttura del questionario	70
Domande del questionario	71
Triangolazione dei dati	79
Triangolazione Content Analysis e Survey rispetto alle variabili indipendenti TA, ET, FD	79
Triangolazione Survey e BS ranking rispetto alla variabile dipendente dell'employability	80

Capitolo IV	86
<i>Analisi dei dati</i>.....	86
Risultati revisione della letteratura sulle pratiche di FD	86
Risultati scoping review.....	92
Risultati systematic narrative review	100
Risultati analisi del contenuto	112
Risultati Survey.....	120
Preparazione e pulizia del data set	121
Indici di popolarità.....	121
Analisi delle frequenze	122
Statistiche descrittive.....	127
Statistiche inferenziali	131
Triangolazione dei dati.....	191
Risultati triangolazione CA e Survey per TA, ET, FD	191
Risultati triangolazione Survey e employability.....	199
Capitolo V.....	204
<i>Discussioni</i>	204
Sintesi dei risultati principali	205
Originalità dell’approccio metodologico	208
Implicazioni teoriche.....	210
Implicazioni pratiche	212
<i>Limiti dello studio</i>	214
<i>Conclusioni e prospettive di ricerca futura</i>	216
<i>Riferimenti</i>.....	219

Glossario dei termini e degli acronimi

- **BE – Business Education.** Formazione universitaria e post-universitaria orientata alle discipline aziendali, manageriali ed economiche.
- **BS – Business School.** Istituzione accademica che offre programmi di management, in particolare MBA.
- **CA – Content Analysis.** Analisi dei contenuti utilizzata per indagare la presenza dichiarata di pratiche didattiche sui siti web delle Business School.
- **CAQDAS – Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software.** Software di supporto per l'analisi qualitativa (nel tuo caso: Delve ed Excel).
- **DR – Domanda/e di Ricerca.** Identifica i quesiti guida dell'indagine.
- **EFA – Exploratory Factor Analysis.** Analisi fattoriale esplorativa, utilizzata per identificare la struttura latente delle variabili.
- **ES – Employability Skills** – Insieme di competenze trasversali che favoriscono l'inserimento, la permanenza e la crescita professionale nel mercato del lavoro (es. problem solving, pensiero critico, comunicazione, leadership, adattabilità).
- **ET – Educational Technologies.** Tecnologie educative utilizzate a supporto della didattica.
- **FD – Faculty Development.** Insieme di attività per lo sviluppo professionale e didattico dei docenti universitari.
- **FDI / FDIIs – Faculty Development Initiatives.** Iniziative specifiche di sviluppo della facoltà.
- **GMAC – Graduate Management Admission Council.** Organizzazione internazionale che conduce il Corporate Recruiters Survey e altri studi sul mercato del lavoro dei laureati MBA.
- **HEI / HEIs – Higher Education Institution(s).** Istituzioni di istruzione superiore (università, scuole di management, ecc.).
- **H0/1 – Research hypothesis.** Ipotesi di ricerca
- **MBA – Master in Business Administration.** Programma post-laurea di livello avanzato in management, tipico delle Business School.
- **PRISMA – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses.** Linee guida internazionali per condurre revisioni sistematiche e scoping review.
- **SD – Standard Deviation.** Deviazione standard, misura statistica della variabilità dei dati.

- **SL - Student Learning.** Processi e risultati di apprendimento degli studenti che includono aspetti cognitivi, accademici e socio-affettivi (motivazione, atteggiamenti, engagement).
- **TA / T&LA / T&LAs – Teaching Approaches.** Approcci di insegnamento e apprendimento.
- **T&LC – Teaching & Learning Center.** Centro universitario dedicato al supporto e allo sviluppo della didattica.
- **τ (tau)** – Parametro di soglia utilizzato per definire l'uso effettivo di un codice nella triangolazione Survey–Content Analysis.
- **VD/VI – Variabile dipendente e indipendente.**

Struttura del lavoro di ricerca

Per offrire al lettore una visione chiara e coerente del percorso seguito, si anticipa brevemente la struttura complessiva del lavoro. Il Capitolo I delinea il quadro teorico di riferimento, introducendo i concetti chiave della ricerca, il contesto della Business Education e delle Business School, le dimensioni di Faculty Development (FD) ed Employability, fino a formulare il problema di ricerca. Il Capitolo II illustra il disegno di ricerca, le domande e le ipotesi formulate, le variabili considerate, gli obiettivi perseguiti, il campione selezionato e il flusso metodologico adottato. Il Capitolo III è dedicato alla raccolta dei dati e presenta i diversi studi condotti (revisione della letteratura, scoping review, systematic narrative review, analisi del contenuto e Survey), soffermandosi sul quadro teorico specifico nel caso della revisione sul FD e, per gli altri lavori, sulla descrizione delle metodologie e metodi adottati. Il Capitolo IV espone le analisi dei dati ottenuti, organizzandole in forma sequenziale: dai risultati delle revisioni della letteratura, all'analisi del contenuto, fino ai dati della survey, includendo analisi descrittive, inferenziali ed esplorazioni fattoriali, oltre alle triangolazioni tra le diverse fonti. Il Capitolo V, infine, raccoglie la discussione complessiva dei risultati, evidenziando la loro originalità e rilevanza teorica e pratica, nonché i limiti dello studio, per poi concludere con una sintesi generale e le prospettive di ricerca futura.

Capitolo I

Introduzione

Il XXI secolo ha mutato profondamente il mondo del lavoro e i processi educativi. L'avvento della quarta rivoluzione industriale (Industria 4.0), caratterizzata da intelligenza artificiale, sistemi cyber-fisici, Internet of Things e automazione, ha decentralizzato i processi decisionali, sostituito occupazioni tradizionali e creato nuove professionalità, imponendo alle imprese la necessità di personale altamente specializzato, flessibile e capace di gestire tecnologie emergenti (Tushar & Sooraksa, 2023; Saleem et al., 2024).

In questo scenario, le istituzioni di istruzione superiore sono chiamate a formare studenti capaci non solo di acquisire saperi tecnico-specialistici, ma anche di sviluppare competenze trasversali quali pensiero critico, adattabilità e apprendimento continuo (Baldegger et al., 2022; Dostiyarova, 2024). La crescente complessità e dinamicità del mercato del lavoro richiede infatti un modello educativo in grado di integrare curricula aggiornati, approcci di insegnamento e apprendimento innovativi, tecnologie educative e strategie di formazione continua del corpo docente (Bond et al., 2020; Ghasemi et al., 2023; Dicataldo & Dipace, 2024a).

Tuttavia, permane un disallineamento tra le competenze fornite dalle istituzioni accademiche e quelle richieste dai datori di lavoro, generando un crescente *skills gap* (Mantai & Calma, 2022; Rahman et al., 2024). Tale divario alimenta la preoccupazione dei datori di lavoro circa l'incapacità dei laureati di soddisfare le richieste del mercato attuale e futuro (Azevedo et al., 2012; Nasreen et al., 2024). Di fronte a queste sfide, le università devono assumere un ruolo proattivo e strategico, diventando spazi di innovazione educativa e "palestre" in cui gli studenti possano sviluppare conoscenze, competenze e *mindset* adeguati per competere e prosperare in un'economia globale in rapido cambiamento.

Quadro teorico di riferimento

All'interno di questo scenario, la Business Education (BE) deve tenere conto di un'economia globale in costante evoluzione, dinamica e imprevedibile, caratterizzata da volatilità, incertezza, complessità e ambiguità (Baldegger et al., 2022; Riashchenko, 2023; Kubičková et al., 2025). Le Business School, in particolare, si trovano oggi a dover rispondere a esigenze sempre più complesse da parte di stakeholder differenti, studenti, datori di lavoro, società e istituzioni, che vedono in esse il luogo privilegiato per la formazione dei futuri manager e leader

(Tambuwal et al., 2024). Esse, infatti, rappresentano attori chiave nella produzione e diffusione di competenze manageriali avanzate, attraverso programmi di studio come il Master in Business Administration (MBA), universalmente riconosciuto come il percorso di punta per la formazione di leader aziendali (Kaplan, 2018; Muposhi et al., 2019; Marino et al., 2019). Da qui la necessità di sperimentare approcci didattici innovativi, curricula connessi al mondo dell'impresa e modalità di insegnamento capaci di integrare dimensioni globali, digitali e pratiche. Parallelamente, il ruolo dei docenti è diventato sempre più strategico. L'efficienza e il potenziamento del corpo docente rappresentano la base per la qualità dei risultati educativi e influenzano indirettamente la performance e l'occupabilità degli studenti (Ghasemi et al., 2023). Ne consegue che lo sviluppo professionale degli insegnanti universitari è oggi considerato un elemento imprescindibile per garantire standard formativi elevati, in grado di rispondere alla velocità dei cambiamenti e alle nuove aspettative del mercato del lavoro (Da Silva et al., 2024; McCarthy Hintz et al., 2025).

Pertanto, le Business School dovrebbero oggi saper realizzare due missioni: da un lato fornire agli studenti conoscenze tecniche ed economico-gestionali, dall'altro sviluppare soft skills come leadership, comunicazione e imprenditorialità, considerate essenziali per l'occupabilità (Ugwuogo, 2013; Olushola et al., 2022; Akpomi et al., 2024). Tuttavia, sebbene vi sia consapevolezza delle competenze richieste, non è ancora chiaro come le istituzioni di istruzione superiore riescano effettivamente a trasmetterle, generando il già menzionato gap tra formazione accademica e mondo del lavoro (Mantai & Calma, 2022).

Concetti chiave

Business Education (BE)

La Business Education è definita come l'educazione “per e sul business”. Essa fornisce conoscenze relative ai sistemi economici, finanziari, di marketing, contabilità e gestione, oltre a competenze trasversali quali leadership, imprenditorialità e comunicazione. Il suo obiettivo è preparare figure professionali, manager, imprenditori, amministratori e dipendenti, in grado di competere efficacemente nel mondo del lavoro (Ugwuogo, 2013; Olushola et al., 2022; Akpomi et al., 2024).

Business School (BS) & Master in Business Administration (MBA)

Le Business School sono istituzioni specializzate nell'offerta di formazione manageriale e vengono definite come “organizzazioni che operano secondo i principi del mercato, la teoria della gestione d'impresa e l'orientamento al profitto”

(Randerson, 2023, p. 2). La loro finalità è “formare manager che praticino la gestione come professione e sviluppare nuove conoscenze rilevanti per il miglioramento delle imprese” (Kaplan, 2018; Baldegger et al., 2022, p. 5). Il Master in Business Administration (MBA) è considerato il programma di punta delle Business School, capace di fornire ai laureati competenze professionali avanzate e un vantaggio competitivo nel mercato del lavoro (Marino et al., 2019; Muposhi et al., 2019).

Faculty Development (FD)

Il Faculty Development comprende un insieme di attività volte a sostenere i docenti nei loro molteplici ruoli (insegnamento, ricerca, gestione, leadership) e a migliorare le competenze didattiche, metodologiche e curricolari (Sorcinelli, 2020; Da Silva et al., 2024). La letteratura identifica cinque fasi evolutive del FD, che hanno progressivamente spostato l'attenzione dal docente allo studente, fino a promuovere approcci inclusivi e partecipativi di insegnamento (Lampugnani, 2020). Numerosi studi mostrano che programmi di sviluppo professionale del corpo docente migliorano le pratiche didattiche e, indirettamente, i risultati di apprendimento degli studenti, incidendo anche sul loro livello di occupabilità (Condon et al., 2016; Pelletreau et al., 2018; Li & Jones, 2019; McCarthy Hintz et al., 2025). Inoltre, il FD assume particolare rilevanza nell'adozione di tecnologie emergenti come l'intelligenza artificiale, la cui implementazione efficace richiede formazione e aggiornamento costante dei docenti (Sollosy & McInerney, 2022; Bearman et al., 2023; Ojha et al., 2023).

Employability

L'occupabilità è uno degli obiettivi più rilevanti dell'istruzione superiore, in particolare per le Business School (Jackson et al., 2013; Jackson, 2014; Mantai & Calma, 2022). Yorke (2004, p. 410) la definisce come “un insieme di risultati, abilità, conoscenze e attributi personali che rendono i laureati più propensi a ottenere un impiego e a conseguire successo nelle occupazioni scelte”. Le competenze maggiormente richieste includono pensiero critico, comunicazione, capacità di lavorare in gruppo, problem solving e analisi dei dati (Jackson, 2014; Arsenis et al., 2021; Livas & Karali, 2023; Luk & Chan, 2024). Il rafforzamento dell'*employability* richiede dunque strategie integrate che coinvolgano curriculum, pedagogia e sviluppo della facoltà (Sarkar et al., 2020; Klegeris, 2021; Predovic et al., 2021).

Problema di ricerca

Nonostante la crescente consapevolezza dell'importanza di fornire ai laureati competenze utili per il mondo del lavoro, persiste un gap tra la formazione

accademica e le richieste del mercato del lavoro. In particolare, non è chiaro come le istituzioni accademiche, e in particolare le Business School, riescano a integrare nelle proprie pratiche didattiche approcci realmente in grado di garantire l'occupabilità degli studenti (Mantai & Calma, 2022; Nasreen et al., 2024).

Alla luce di ciò, la presente ricerca si propone di indagare le pratiche didattiche, in particolar modo gli approcci di insegnamento e apprendimento, le tecnologie educative e le iniziative di Faculty Development realizzate e adottate nell'ambito della Business Education con particolare riferimento alle Business School, con l'obiettivo di comprendere in che misura esse possano incidere sul miglioramento della qualità dell'insegnamento e, di conseguenza, sull'apprendimento e sull'employability dei laureati (Dicataldo, 2024).

Capitolo II

Disegno di ricerca

Alla luce del quadro teorico di riferimento e dei concetti chiave definiti in precedenza, il presente capitolo descrive il disegno di ricerca adottato. In particolare, vengono presentate le domande di ricerca, le variabili analizzate, le ipotesi formulate e gli obiettivi perseguiti, che guidano l'intero processo di indagine.

Domande

Per guidare la presente indagine, sono state formulate alcune domande di ricerca che delineano il perimetro concettuale dello studio. Le domande di ricerca rappresentano il punto di partenza per esplorare le pratiche educative e le iniziative di Faculty Development adottate dalle Business School, nonché per comprendere il loro impatto sull'apprendimento e sull'employability degli studenti MBA.

Domande di ricerca:

- DR1: Quali sono i principali approcci di insegnamento e apprendimento, tecnologie educative e iniziative di FD adottate dalle prime 100 BS al mondo?
- DR2: In che misura tali approcci di insegnamento e apprendimento, tecnologie educative e iniziative di FD influenzano positivamente/migliorano l'apprendimento e l'employability degli studenti MBA delle prime 100 BS al mondo?

Variabili

A partire dalle domande di ricerca, sono state individuate le variabili indipendenti e dipendenti, che costituiscono i pilastri analitici dell'intero disegno di ricerca. Nella Figura 1 viene rappresentato il *framework* concettuale delle variabili indipendenti e dipendenti oggetto di studio.

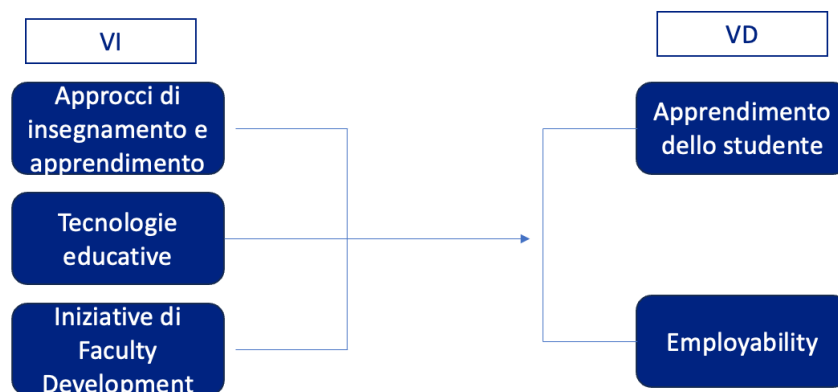


Figura 1: Variabili indipendenti e dipendenti (Dicataldo, 2024, p. 132)

Ipotesi

Definite le variabili, si è proceduto con la formulazione delle ipotesi da testare, che esprimono le relazioni attese tra le dimensioni analizzate.

Ipotesi:

- H0: Gli approcci di insegnamento e apprendimento, le tecnologie educative e le iniziative di FD non producono alcun effetto sull'apprendimento e le employability degli studenti MBA delle prime 100 BS al mondo.
- H1: Gli approcci di insegnamento e apprendimento, le tecnologie educative e le iniziative di FD influenzano positivamente/migliorano l'apprendimento e l'employability degli studenti MBA delle prime 100 BS al mondo.

Mediante gli approcci e gli strumenti proposti nella Tabella 1, sarà possibile misurare le variabili e testare le ipotesi di ricerca.

Obiettivi

Gli obiettivi della ricerca sono stati definiti in coerenza con le domande iniziali, le variabili considerate e le ipotesi formulate, con l'intento di indagare e misurare sistematicamente l'impatto dei fenomeni osservati.

La presente ricerca ha l'obiettivo di:

- mappare i principali approcci di insegnamento e apprendimento (TA), le tecnologie educative (ET) e le pratiche di Faculty Development (FD) adottate dalle prime 100 Business School a livello mondiale attraverso l'analisi dei contenuti dei siti istituzionali;
- rilevare e quantificare le percezioni dei docenti delle Business School selezionate sull'efficacia di TA, ET e FD rispetto al potenziamento dello Student Learning (SL) e delle employability skills (ES), mediante la somministrazione di un questionario strutturato;

- confrontare e triangolare i dati qualitativi emersi dalla Content Analysis (CA) con i dati quantitativi provenienti dalla Survey, al fine di individuare convergenze, dissonanze e complementarità tra pratiche dichiarate e pratiche effettivamente adottate;
- integrare i risultati della Survey con l'indicatore oggettivo Employed at three months del ranking Financial Times Global MBA 2024–2025, calcolando correlazioni tra le medie delle valutazioni dei docenti e le percentuali di occupazione dei laureati MBA;
- valutare in che misura l'adozione di TA, ET e FD sia associata positivamente all'apprendimento e all'employability degli studenti, identificando pattern e relazioni significative.

Campione

Per la presente ricerca si è adottato un campionamento non probabilistico di convenienza, selezionando come unità di analisi le prime 100 Business School a livello mondiale incluse nelle classifiche Global MBA 2024¹ e Global MBA 2025² pubblicate dal quotidiano economico-finanziario Financial Times. Tale scelta si giustifica con la necessità di concentrare l'indagine su istituzioni di riconosciuto prestigio internazionale, caratterizzate da un'elevata comparabilità in termini di standard formativi e *outcome* occupazionali.

Rispetto alla graduatoria 2024, l'edizione 2025 ha incluso ulteriori Business School che non comparivano nell'anno precedente, ovvero: ESMT Berlin, Frankfurt School of Finance and Management, Indian Institute of Management Indore, Indian Institute of Management Kozhikode, Miami Herbert Business School, Tongji University School of Economics and Management, University of British Columbia: Sauder, University of Florida: Warrington, University of Glasgow: Adam Smith, University of Michigan: Ross, Vanderbilt University: Owen. L'integrazione di queste istituzioni ha consentito di ampliare il campione, mantenendo tuttavia costante il riferimento alla soglia delle 100 Business School considerate dal ranking internazionale.

Flusso metodologico

Per offrire una visione d'insieme del percorso metodologico adottato, la Figura 2 propone una rappresentazione grafica delle principali fasi della ricerca e della loro corrispondenza con le sotto-domande di ricerca. Questo flusso consente di cogliere con immediatezza la logica sequenziale e integrata che ha guidato l'intero processo di indagine. Nei capitoli successivi vengono dettagliatamente descritte le varie fasi di ricerca progettate, realizzate e concluse.

¹ <https://rankings.ft.com/rankings/2951/mba-2024>

² <https://rankings.ft.com/rankings/2997/mba-2025>

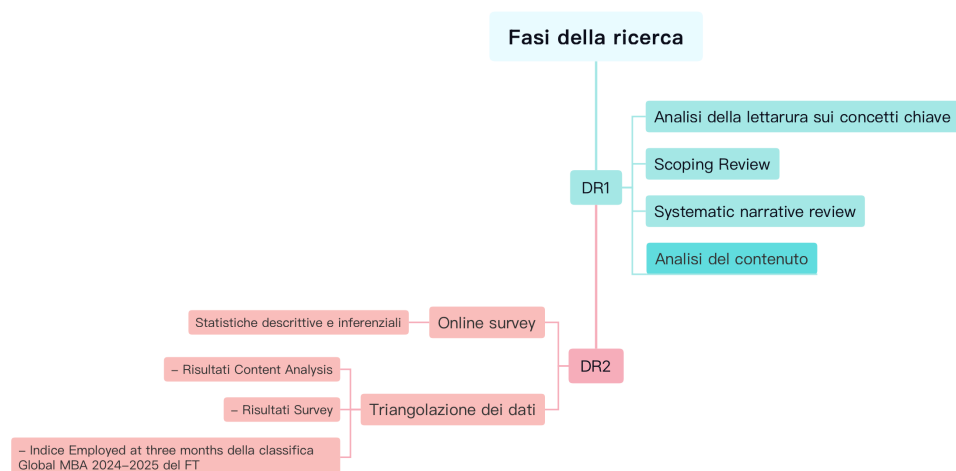


Figura 2: Flusso metodologico

Metodologia

Lo studio ha adottato una metodologia di ricerca mista, che integra in modo complementare approcci quantitativi e qualitativi, sia nella prospettiva teorica sia nei processi di raccolta e analisi dei dati, al fine di garantire una visione più completa e articolata del fenomeno indagato.

Metodi e strumenti di raccolta e analisi dei dati

Al fine di misurare le variabili indipendenti e dipendenti e l'esistenza di un'eventuale associazione tra di esse, si è proceduto come riassunto in Tabella 1:

Tabella 1: Approcci e strumenti di ricerca

Variabili Indipendenti	Approcci qualitativi	Strumenti	Approcci quantitativi	Strumenti	Obiettivi della ricerca
Approcci di insegnamento e apprendimento (T&LAs)	Content Analysis di tipo concettuale per esistenza	Coding, Codebook, Computer assisted qualitative data analysis (CAQDAS) con Delve ed Excel	Sondaggio online	Questionario strutturato (domande dicotomiche, a risposta multipla, scale di valutazione)	Mappare i principali approcci di insegnamento e apprendimento, adottati dalle prime 100 BS al mondo
Tecnologie educative (ETs)	Content Analysis di tipo concettuale per esistenza	Coding, Codebook, Computer assisted qualitative data analysis (CAQDAS)	Sondaggio online	Questionario strutturato (domande dicotomiche, a risposta multipla, scale di valutazione)	Mappare le principali tecnologie educative adottate dalle prime 100 BS al mondo

		con Delve ed Excel			
Iniziative di FD (FDIs)	Content Analysis di tipo concettuale per esistenza	Coding, Codebook, Computer assisted qualitative data analysis (CAQDAS) con Delve ed Excel	Sondaggio online	Questionario strutturato (domande dicotomiche, a risposta multipla, scale di valutazione)	Mappare le principali pratiche di FD adottate dalle prime 100 BS al mondo
Variabili Dipendenti	Approcci qualitativi	Strumenti	Approcci quantitativi	Strumenti	Obiettivi della ricerca
Student Learning (SL)	/	/	Sondaggio online	Questionario strutturato (domande dicotomiche, a risposta multipla, scale di valutazione)	Rilevare e quantificare le percezioni dei docenti delle Business School selezionate sull'efficacia di TA, ET e FD rispetto al potenziamento dello Student Learning (SL) degli studenti MBA
Employability (E)	/	/	Sondaggio online	Questionario strutturato (domande dicotomiche, a risposta multipla, scale di valutazione)	Rilevare e quantificare le percezioni dei docenti delle Business School selezionate sull'efficacia di TA, ET e FD rispetto al potenziamento delle employability skills (ES) degli studenti MBA

Verifica H1	Approcci qualitativi	Strumenti	Approcci quantitativi	Strumenti	Obiettivi della ricerca
VD → VI	Triangolazione dei dati, triangolazione dei metodi	Confrontazioni dei risultati ottenuti mediante categorizzazioni	Statistiche descrittive e inferenziale	Analisi delle frequenze, statistiche descrittive, statistiche inferenziali:	Confrontare e triangolare i dati qualitativi emersi dalla Content Analysis (CA) con i dati

		sistematiche, joint display e matrici di confronto (Excel)		Mann Whitney- U test, correlazioni, regressioni lineari semplici, Analisi Esplorativa Fattoriale (EFA)	quantitativi provenienti dalla survey Integrare i risultati della survey con l'indicatore oggettivo "Employed at three months" del ranking Financial Times Global MBA 2024–2025 Valutare in che misura l'adozione di TA, ET e FD sia associata positivamente all'apprendimento e all'employability degli studenti MBA
--	--	--	--	---	---

La descrizione delle tecniche statistiche adottate per l’analisi dei dati viene approfondita nel capitolo “Analisi dei dati”. Per la costruzione di modelli predittivi e l’identificazione delle variabili maggiormente associate all’apprendimento e all’employability, sono state condotte correlazioni, regressioni lineari con controlli sulle assunzioni dei modelli e l’Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA). L’elaborazione quantitativa dei dati è stata condotta tramite l’utilizzo di Excel; l’elaborazione statistica dei dati tramite il software Jamovi (2024); l’analisi qualitativa è stata realizzata mediante sia Excel che il software Delve (Dicataldo, 2024).

Capitolo III

Raccolta dati

Il presente capitolo, dedicato alla raccolta dei dati, presenta in maniera sistematica tutti i lavori empirici condotti nell'ambito di questa ricerca (Dicataldo, Dipace & Lotti, 2025; Dicataldo & Dipace, 2025a; Dicataldo, 2025; Dicataldo & Dipace, 2025b; Dicataldo & Dipace, 2024b). La struttura segue un filo logico che, nel primo lavoro, incentrato sulla revisione della letteratura riguardante le pratiche di Faculty Development, prevede l'esposizione di un quadro teorico di riferimento. Questa scelta è motivata dal fatto che si tratta di una letteratura molto specifica che non è stata trattata in modo approfondito nell'introduzione e che necessita quindi di essere ricostruita in questa sede. Negli altri lavori, invece, l'attenzione si concentra direttamente sulla descrizione degli approcci metodologici adottati, poiché essi fanno riferimento al quadro teorico generale già delineato nell'introduzione. In tal modo, il capitolo consente di ricostruire il percorso di raccolta dei dati in tutte le sue fasi, evidenziando la coerenza metodologica che lega le diverse indagini.

Revisione della letteratura sulle pratiche di FD

I datori di lavoro di tutto il mondo sono sempre più preoccupati per l'incapacità dei laureati di soddisfare le richieste di lavoro attuali e future (Azevedo et al., 2012; Mantai & Calma, 2022). In questo contesto, lo sviluppo delle facoltà può svolgere un ruolo cruciale. La qualità dell'istruzione nelle università, infatti, dipende dalla competenza e dal dinamismo dei docenti e il loro potenziamento porta alla promozione delle università e degli studenti. L'efficienza e la responsabilizzazione dei membri della facoltà rappresentano la base per l'efficacia dei risultati educativi e influenzano indirettamente l'apprendimento degli studenti (Ghasemi et al., 2023). Secondo alcuni presupposti di lunga data, gli accademici non sono adeguatamente preparati per il loro ruolo di insegnamento, hanno concezioni poco sofisticate dell'insegnamento e dell'apprendimento e hanno poca conoscenza delle pratiche didattiche efficaci, sia in generale che nella propria disciplina specifica. Queste ipotesi hanno portato le università a perseguire una serie di attività volte a sviluppare la pratica didattica (Amundsen & Wilson, 2012). Negli ultimi anni, la necessità di una maggiore responsabilità e di un miglioramento della qualità dell'insegnamento è diventata una questione importante nell'istruzione superiore. In risposta a questa esigenza, sia i governi che le università hanno cercato di istituire politiche e pratiche volte a misurare, incoraggiare e premiare il "buon insegnamento" (Ballantyne et al., 2000). Le istituzioni di istruzione superiore, infatti, devono adottare strategie competitive e prendere atto del fatto che l'istruzione universitaria rappresenta una sorta di mercato del lavoro e un servizio

commerciabile (Tóth et al., 2017). Oggi la formazione aziendale (Business Education – BE) continua a vedere gli studenti affinare le loro competenze attraverso l'esperienza pratica, con i programmi di formazione aziendale universitari che offrono ricche opportunità di apprendimento nel mondo reale. Per rispondere efficacemente alle nuove opportunità di mercato, il corpo docente deve continuare a sviluppare la propria capacità di fornire un portafoglio flessibile e reattivo di servizi per soddisfare le esigenze specifiche dei datori di lavoro e della forza lavoro. Una delle sfide chiave è garantire che il corpo docente nell'istruzione terziaria abbia le competenze necessarie per sostenere questa attività, che richiede un'ampia gamma di competenze e conoscenze adeguate, unitamente alla solidità e flessibilità dei sistemi a supporto dell'istituzione. Per affrontare questa sfida c'è bisogno di iniziative strategiche innovative da parte del corpo docente che siano in grado di trasformare l'esperienza dello studente nei programmi di laurea e post-laurea delle Business School (Donnelly, 2021).

La formazione aziendale ha subito un'evoluzione nell'ultimo decennio. Ci sono quattro fattori che hanno definito come operano le BS. In primo luogo, le scuole devono adattarsi rapidamente al mercato a causa del cambiamento dell'economia, in quanto velocità e agilità sono requisiti necessari per i leader accademici. In secondo luogo, la facoltà è tenuta a adottare approcci più eclettici che enfatizzano prospettive multidimensionali e multidisciplinari per via dei cambiamenti nel corpo studentesco. In terzo luogo, a seguito dei cambiamenti nel mercato del lavoro e degli studenti, le scuole stanno aggiungendo più master di specializzazione. Infine, gli attuali modelli tradizionali di formazione aziendale sono difficili da sostenere a causa della mancanza di finanziamenti (Galperin et al., 2017).

Considerate le necessità delineate nell'introduzione, l'obiettivo della presente revisione della letteratura (Dicataldo, Dipace & Lotti, 2025) è stato quello di mappare le pratiche e le iniziative di Faculty Development (FD) realizzate nell'ambito specifico della BE.

La revisione intende rispondere alla seguente domanda di ricerca:

DR1: Quali sono le pratiche e le iniziative di FD realizzate fino ad oggi nell'ambito della BE?

Il Faculty Development (FD) è un concetto che incorpora al suo interno diversi termini che possono essere utilizzati in modo intercambiabile, tra cui sviluppo accademico, educativo e del personale (Sorcinelli, 2020). Le origini del Faculty Development si riferiscono alle prime attività volte a migliorare l'efficacia dell'insegnamento nell'istruzione superiore, con specifica rilevanza per la formazione relativa alle professioni sanitarie e all'educazione medica (Lampugnani, 2020). Il presente studio si concentra principalmente sull'aspetto dello sviluppo didattico che fornisce conoscenze sugli approcci all'insegnamento e all'apprendimento e promuove lo sviluppo di competenze nell'insegnamento, nella

progettazione del curriculum e nella valutazione degli studenti, fornendo al contempo opportunità di riflessione (Steinert & Mann, 2006).

La revisione della letteratura è stata condotta sulle banche dati ERIC, JSTOR e Scopus e sulle riviste scientifiche specialistiche International Journal for Academic Development, International Journal of Management Education, The Journal of Business Education. Inoltre, è stata condotta una ricerca manuale e per citazione sul motore di ricerca Google Scholar.

La ricerca è stata realizzata utilizzando le seguenti parole chiave e operatori booleani: “teaching development*” OR “teaching skill* development” AND “business education”.

Ai fini della revisione sono stati presi in considerazione i seguenti criteri di inclusione (Tabella 2).

Tabella. 2 Criteri di inclusione (Dicataldo, Dipace & Lotti, 2025, p. 185)

Elementi chiave	Criteri di inclusione
Gruppo di riferimento	Corsi di BE e istituzioni di BE (università, Business School, IIS)
Dominio di interesse	Competenze didattiche dei docenti; Iniziative di FD (sviluppo delle competenze didattiche dei docenti)
Raccolta dati	Studi quantitativi; studi qualitativi
Tipo di pubblicazione	Articoli di riviste scientifiche
Lingua	Inglese

Da una prima fase di identificazione degli articoli, sia sulla base dei criteri di inclusione (Tabella 3) che delle banche dati, motori di ricerca e riviste scientifiche e la rimozione di eventuali duplicati, sono stati individuati n. 60 articoli (Tabella 4).

Tabella 3 Risultati (Dicataldo, Dipace & Lotti, 2025, p. 185)

Banche dati e riviste	Filtri	Risultati
ERIC	Higher education; Teachers; Articoli	22
JSTOR	Articoli; lingua inglese	8
SCOPUS	Articoli; lingua inglese; Business, Management and Accounting; Economics, Econometrics and Finance	12
International Journal for Academic Development; The Journal of Business Education	Articoli; Higher Education	9
International Journal of Management Education	Articoli; lingua inglese; Business, Management and	9

	Accounting; Economics, Econometrics and Finance	
--	--	--

Durante la fase di analisi dei testi a livello di titolo ed abstract sono stati selezionati per le fasi successive della revisione n. 22 articoli. Successivamente, i paper sono stati analizzati interamente e di questi n. 15 sono stati presi in considerazione al fine della revisione.

La Tabella 4 riassume sinteticamente gli studi analizzati per la revisione della letteratura.

Tabella. 4 Paper analizzati (Dicataldo, Dipace & Lotti, 2025, p. 186-189)

Titolo	Autore	Paese	Scopo della ricerca
Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education	Amundsen & Wilson (2012)	/	Si tratta di una rassegna concettuale della letteratura in merito allo sviluppo delle facoltà, sviluppo didattico, sviluppo didattico e sviluppo accademico nell'istruzione universitaria.
Beyond Student Evaluation of Teaching: Identifying and addressing academic staff development needs	Ballantyne et al. (2000)	Australia	Lo studio riguarda la valutazione dell'insegnamento da parte degli studenti che è un mezzo comunemente riconosciuto per ottenere un feedback sulla qualità dell'insegnamento universitario.
Challenges in Designing Student Teaching Evaluations in a Business Program	Chulkov & Van Alstine (2012)	Stati Uniti	Questo articolo presenta un'analisi empirica degli effetti dei cambiamenti nella forma di valutazione dell'insegnamento da parte degli studenti in una Business School.
Comparing the Distance Learning-Related Course Development Approach and Faculty	Perreault et al. (2008)	Stati Uniti	Lo studio ha confrontato il supporto e le ricompense fornite ai membri della facoltà per l'insegnamento dei

Support and Rewards Structure at AACSB Accredited Institutions between 2001 and 2006			corsi online e approcci di sviluppo utilizzati nelle BS accreditate da AACSB tra il 2001 e il 2006.
Educators Who Have Made a Difference for Their Students: Observations and Reflections of Three Nationally Recognized Marketing Professors	Sautter et al. (2007)	Stati Uniti	L'articolo riporta il caso del programma CASE (Council for the Advancement and Support of Education) Professore dell'Anno, l'unico programma nazionale che premia i professori eccellenti di college e università per la loro dedizione e capacità di insegnamento, l'impegno verso gli studenti e i metodi didattici innovativi.
Improving Doctoral Educator Development: A Scaffolding Approach	Pittaway et al. (2023)	Stati Uniti	In risposta all'esigenza di migliorare la formazione dell'insegnamento nelle Business School, la presente ricerca esplora i programmi di dottorato statunitensi in management e rileva la necessità di incorporare in modo mirato lo scaffolding - il processo che consente allo studente di dottorato di assumere gradualmente gli aspetti più impegnativi dell'insegnamento - nella progettazione dei programmi di dottorato.
Innovation, engagement, and impact measures: Two exploratory studies on the processes and outcomes development	Galperin et al. (2017)	Stati Uniti	Lo studio esamina lo sviluppo e l'implementazione di misure per le dimensioni tematiche dell'innovazione, dell'impegno e dell'impatto

			(Innovation, Engagement, Impact - IEI) dell'Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) del 2013 in due Business School accreditate dall'AACSB.
Intradepartmental Faculty Mentoring in Teaching Marketing	Tähtinen et al. (2012)	Europa	Il presente studio esplorativo esamina il mentoring interdipartimentale della facoltà realizzato in un dipartimento di marketing di una università europea e in una scuola di formazione vocazionale.
Nurturing a teaching and learning community in business education: Disseminating practical strategies from a Technological University	Donnelly (2021)	Irlanda	L'autore discute una prospettiva professionale per alimentare la pratica dell'insegnamento e dell'apprendimento (Teaching & Learning - T&L) a sostegno di una comunità di educatori aziendali in un'università tecnologica in Irlanda.
Peer review of teaching at the Budapest University of Technology and Economics Faculty of Economic and Social Sciences	Tóth et al. (2017)	Ungheria	Il presente articolo descrive un sistema interno di miglioramento della qualità basato sulla revisione tra pari e riassume i primi risultati dell'applicazione presso la facoltà di Economia e Scienze Sociali dell'università di Budapest di Tecnologia ed Economia.
Summary of promoting and evaluating effective	Calderon et al. (1996)	/	Lo studio di Calderon presenta una panoramica del lavoro

teaching: American accounting association teaching and curriculum section			del Comitato e identifica cinque programmi di contabilità con sistemi di “best practice” per la promozione e la valutazione dell'efficacia dell'insegnamento. Il rapporto del Comitato sottolinea l'importanza di un sistema amministrativo completo e delle dimensioni definite dall'AECC per un insegnamento efficace.
Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations	Swain & Stout (2000)	Stati Uniti	L'articolo presenta un'indagine esplorativa su quanto i nuovi docenti di contabilità si percepiscano ben preparati, in termini di caratteristiche didattiche sostenute dall'AECC (Accounting Education Change Commission).
Teaching in Cyberspace: The Faculty Perspective	Tesone (2011)	/	Il paper illustra le attività della facoltà che si svolgono prima, durante e dopo l'erogazione di un corso online in modalità mista o completamente online. La discussione si basa sulla pluriennale esperienza di insegnamento online del relatore e sulle lezioni apprese per migliorare il successo degli studenti nei corsi svolti online. La presentazione fornisce tecniche comprovate per i nuovi istruttori per sviluppare ed erogare corsi online a misura di studente.

Technology-Driven Teaching Skills' Need of Business Education Lecturers and Content Delivery in a Globalised Economy	Okon & Chukwurah (2020)	Nigeria	Il presente lavoro ha determinato le competenze necessarie dei docenti di economia aziendale e ribadito la necessità di essere al passo con le moderne tecnologie nelle partiche dell'insegnamento, con particolare attenzione all'apprendimento basato sulle attività. Questo ravvisa l'urgente necessità di esporre gli studenti di economia aziendale alla presente economia globalizzata, motivo per cui la preparazione degli educatori aziendali, in termini di competenze nell'uso della tecnologia nell'insegnamento, risulta imprescindibile.
Uncovering the emotional dimension of developing teaching practice through uncertainty: a multimodal methodology	Martin & Wilson (2024)	Australia	Lo studio ha osservato il modo in cui gli accademici di una Business School di una grande università australiana hanno percepito lo sviluppo della loro pratica durante l'insegnamento a distanza dovuta all'emergenza da COVID-19; come hanno affrontato il rapido aggiornamento richiesto; e cosa hanno trovato utile e stimolante. I risultati evidenziano l'importanza di acquisire dati non verbali per scoprire la dimensione emotiva dello sviluppo

			dell'insegnamento attraverso l'incertezza.
--	--	--	--

Scoping review

Lo scopo di questo studio (Dicataldo & Dipace, 2025a) è stato quello di mappare le competenze o gli approcci didattici e le iniziative di Faculty Development intraprese dai docenti di Business Education nelle istituzioni di istruzione superiore (HEIs), sia università sia business school, con riferimento alla dimensione dello sviluppo didattico volta a potenziare le competenze di insegnamento della facoltà.

Questa scoping review intende rispondere alle seguenti domande di ricerca:

DR1: Quali sono le competenze o gli approcci didattici adottati dai docenti di Business Education nelle istituzioni di istruzione superiore (HEIs)?

DR2: Quali iniziative di Faculty Development (FD) sono state implementate per promuovere le competenze didattiche dei docenti di Business Education nelle istituzioni di istruzione superiore (HEIs)?

Metodologia dello studio

Identification – Strategia di ricerca

La Checklist PRISMA Extension for Scoping Reviews è stata utilizzata nel processo di ricerca e selezione (Tricco et al., 2018) (Figura 3). La ricerca è stata condotta nei database ERIC, JSTOR e Scopus, utilizzando i seguenti termini di ricerca: “teaching skill*” OR “teaching competence*” OR “teaching development*” OR “teaching skill* development”; AND “business education”. Inoltre, è stata effettuata una ricerca manuale sull’International Journal for Academic Development, sull’International Journal of Management Education, sul Journal of Business Education e anche su Google Scholar. Sono stati inclusi nel processo di selezione tutti gli articoli pubblicati su riviste scientifiche, scritti in lingua inglese, che trattano iniziative, strategie o approcci didattici finalizzati a potenziare le competenze di insegnamento della facoltà di area business nell’istruzione superiore. La ricerca ha prodotto un totale di 297 risultati, che, dopo la rimozione dei duplicati, sono diventati 295 articoli.

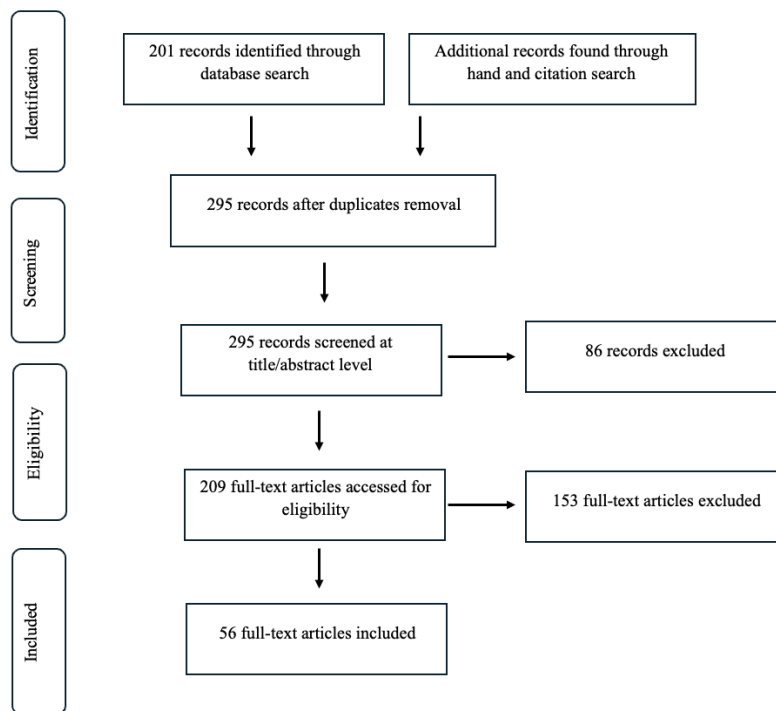


Figura 3. PRISMA flow chart (Dicataldo & Dipace, 2025, p. 231)

Screening – Abstract e titolo

In questa fase, sono stati applicati i criteri di inclusione ed esclusione agli abstract e ai titoli degli articoli (Tabella 5).

Tabella 5. Criteri di inclusione ed esclusione

Elementi chiave	Criteri di inclusione	Esempi di esclusione
Gruppo target	Corsi di business education e istituzioni di istruzione di business education (università, BS, HEIs)	Lo studio ha escluso i corsi non legati alla business education, come turismo, informatica, ingegneria
Dominio di interesse	Competenze didattiche dei docenti; Approcci di insegnamento; Iniziative di Faculty Development (sviluppo delle competenze didattiche)	Lo studio ha trattato l'occupabilità dei laureati in ambito business
Raccolta dati	Studi qualitativi e quantitativi	/
Tipo di pubblicazione	Articoli di riviste scientifiche	Sono stati esclusi libri, capitoli di libri, tesi, atti di conferenze e altri materiali simili

Seguendo la strategia di ricerca sopra menzionata, è stata effettuata una valutazione di eleggibilità in modo indipendente, convenzionale e non in cieco, standardizzata

su un totale di 295 record ottenuti. Ciascun articolo è stato revisionato da due revisori per determinarne l'eleggibilità sulla base del titolo e dell'abstract di ciascuno studio, utilizzando come riferimento i criteri di inclusione ed esclusione (Tabella 5). Quando un record veniva respinto da un revisore e accettato dall'altro, esso veniva mantenuto ai fini della valutazione di eleggibilità.

Eligibility—Screening del testo completo

Durante la fase di verifica dell'eleggibilità sono stati esclusi 86 record, e i restanti 209 articoli a testo completo sono stati sottoposti a valutazione. Di questi, 153 sono stati esclusi, mentre 56 articoli sono stati inclusi nella revisione. Considerato l'elevato numero di esclusioni, la Tabella 5 riporta alcuni esempi rappresentativi.

Inclusion—Obiettivi dell'analisi e risultati

Gli studi inclusi sono stati analizzati in base al gruppo target coinvolto, all'ambito di interesse, ai metodi di raccolta dei dati e alle tipologie di pubblicazione (Tabella 5). La Tabella 6 offre una panoramica dei 56 articoli esaminati.

Tabella 6. Studi inclusi scoping review (Dicataldo & Dipace, 2025a, p. 249)

Title	Author(s)	Aim
A Review of Managerial Skills Training in the Classroom	Paglis (2013)	The overall purpose is to provide a comprehensive guide for instructors interested in offering a management skills course for the first time or for those seeking to refresh an existing one.
Academic Leaders' Perspectives on Adopting ePortfolios for Developing and Assessing Professional Capabilities in Australian Business Education	Holt, McGuigan, Kavanagh, Leitch, Ngo, Salzman, & McKay (2016)	This article represents an important phase in data collection and reporting on an Australian Office for Learning and Teaching Innovation and Development grant investigating the adoption of ePortfolios for professional capability development in Australian undergraduate business education.
An Integrated Behavioural Approach to Transfer of Interpersonal Leadership Skills	Fleming (1992)	This article (a) reviews current experiential methods in management education; (b) presents an operant conceptualization of transfer; (c) illustrates applications of behavioural instruction in management, social work, and psychology; (d) proposes a comprehensive, classroom-and field-based behavioural approach that management educators may use to teach interpersonal leadership skills; and (e) compares this approach to current experiential methods.
Assessing and Teaching Competence	Grant (2004)	It requires analysis to ascertain how students perceive their communicative competence and the teaching methods employed to promote it.
Can Business Schools Increase Student Employability by Embedding Action Learning into Undergraduate Management Education? An Account of Practice	Groves, Orbaek, Panya, & Stewart (2018)	A Future Search exercise was implemented to help conceptualize new visions of the future of management education, considering the question “to what extent does management education impact

		management practice?” This article argues that integrating Questioning Insight and a practical academic approach into management education will better prepare graduates for the professional world. .
Challenges in Designing Student Teaching Evaluations in a Business Program	Chulkov, & Van Alstine (2012)	This article aims to present an empirical analysis of the effects of changes in the Student Teaching Evaluation (STE) form in a business school.
Classroom Ready Teaching Moments	Whalen, & Coker (2017)	This article contains short descriptions of 26 Teaching Moments of marketing education.
Comparing the Distance Learning-Related Course Development Approach and Faculty Support and Rewards Structure at AACSB Accredited Institutions between 2001 and 2006	Perreault, Waldman, Alexander, & Zhao (2008)	The study compared the support and rewards provided to faculty members for teaching online courses and the development approaches used in AACSB-accredited business schools between 2001 and 2006.
Competences in Parallax in Higher Education from Multiple Standpoints in a Brazilian Undergraduate Program in International Business	de Camargo, & Felicetti (2022)	This article, a summary of a broader doctoral research study conducted by the author, has several different research participants. The goal is to identify how these subjects understand the teaching and learning processes of professional skills developed, in the context of a Brazilian higher education program in International Business.
Developing a Work-Ready Social Media Marketing Analytics Course: A Model to Cultivate Data-Driven and Multiperspective Strategy Development Skills	Kim (2019)	This article presents an innovative course in Social Media Marketing Analytics designed to respond to the current industry needs for marketing analysts with skills in developing data-driven and multi-perspective marketing strategies.

Direct Instruction and Assessment of Personal and Professional Skills across Disciplines: Faculty Perspectives	Saunders, & Bajjaly (2022)	The researchers conducted a nationwide survey of faculty in business, education, engineering, library science, nursing, and social work to explore whether and how they teach soft skills.
Educators Who Have Made a Difference for Their Students: Observations and Reflections of Three Nationally Recognized Marketing Professors	Sautter, Gagnon, & Mohr (2007)	Three marketing professors share their teaching philosophies that focus on innovation, experimentation, creating a culture of learning, the first day of class, and maintaining high academic standards.
Effect of Flipped Classroom with BOPPPS Model on Learners' Learning Outcomes and Perceptions in a Business Etiquette Course	Shih, & Tsai (2020)	The purpose of this study was to examine the effect of implementing the flipped classroom (FC) model on student learning outcomes in a business etiquette course.
Effective Technique for Consistent Evaluation of Negotiation Skills	Page, & Mukherjee (2009)	The purpose of this article is to describe a standard approach to assessing student performance in negotiations.
Game Development as a Pathway to Information Technology Literacy	Frydenberg (2016)	This study explores the development of games to promote the development of information and communications technology (ICT) literacy skills among first-year business students.
Hands-On ERP Learning: Using OpenERP[R], an Alternative to SAP[R]	Ayyagari (2011)	ERP systems highlight that teaching ERP skills is still very relevant today. This article suggests using a freely available open source solution – OpenERP®, as an alternative to teaching practical ERP concepts.
How Classroom Environment and Student Engagement Affect Learning in Internet-based MBA Courses	Arbaugh (2000)	The study examines the effects of technological, pedagogical, and student characteristics on student learning in Internet-based MBA courses.

Integrating Service-Learning into an Introduction to Entrepreneurship Course	McCrea (2010)	Service-learning can be a powerful pedagogy for teaching entrepreneurship skills and knowledge bases
Intradepartmental Faculty Mentoring in Teaching Marketing	Tähtinen, Mainela, Nätti, & Saraniemi (2012)	The study proposes the use of peer mentoring as a means to help marketing teachers improve their teaching techniques.
Learning and Teaching Sustainable Business in the Digital Era: A Connectivism Theory Approach	Dziubaniuk, Ivanova-Gongne, & Nyholm (2023)	The research findings indicate that connectivism may represent a suitable conceptual framework to motivates learners to develop knowledge through digital tools, discussions and social networks and to create connections with sustainability concepts.
Learning Based on "Entrepreneurial Volunteering": Using Enterprise Education to Explore Social Responsibility	Clarke, Underwood (2011)	This article presents a case study on how a business school has developed enterprise education incorporating ethics and social responsibility.
Lecture + Interaction = Effective Teaching		The study aims to demonstrate how lectures can be improved through the use of interaction.
Making the Case for Oracy Skills in Higher Education: Practices and Opportunities	Heron (2019)	This paper reports an exploratory study conducted to investigate how instructors of two undergraduate business modules incorporate oral communication skills into their content, teaching and assessment.
Managerial Skills Teaching: Ten Questions and Answers	McEnrue (2002)	The article explicitly identifies 12 design questions that must be answered by an instructor and illustrates how materials and methods developed and selected from a wide range of sources can be integrated into a single course to meet learning objectives.
Measuring Business Student Satisfaction: A Review and Summary of the Major Predictors	Gibson (2010)	This paper reviews the major attributes that most influence students' perceptions of overall satisfaction, with a focus on business students' satisfaction. Not

		surprisingly, academic factors such as the quality of teaching, skills and knowledge acquired, and the curriculum itself are the most significant determinants of overall satisfaction.
Moderating Effect of Perceived Trust on Service Quality-Student Satisfaction Relationship: Evidence from Indian Higher Management Education Institutions	Singh, & Jasial (2021)	The purpose of this paper is to examine the service quality concepts which determine student satisfaction in Indian higher management education institutions.
Networked Teaching: Overcoming the Barriers to Teaching Experiential Learning in Large Classes	Mantai, & Huber (2021)	This article reports the results of a questionnaire of 66 undergraduate business academics at a large metropolitan Australian university, which examined their teaching experiences at a large scale and identified perceived barriers and enablers of experiential learning in large classes.
Problem-Based Learning in Business Education: Curriculum Design and Implementation Issues	Stinson, & Milter (1996)	It is based on the experience of implementing problem-based learning in the Master of Business Administration (MBA) program at Ohio University.
Teaching Business Communication Skills at Community Colleges	Aranoff (1989)	The study provides suggestions for designing business communication courses that can help address this gap in preparing community college students for future management careers.
Teaching Competitive Intelligence Skills to North American and Overseas Audiences: A World of Difference in Pedagogical Effectiveness	Blenkhorn, & Fleisher (2010)	This article compares teaching methodologies and pedagogical effectiveness in executive development programs delivered in North America and three different regions of the world.
Teaching Core Soft Skills into Business Curriculum: Can We Teach Longitudinally?	Varela (2020)	It examines the results of a course that removes these obstacles by offering training that transcends

		academic disciplines and uses core courses as venues for repeated practice.
Teaching Critical Management Skills: The Role of Problem-Based Learning	Joham, & Clarke (2012)	This paper explores problem-based learning (PBL) as a means to develop critical management skills and prepare students for their future careers.
Teaching Critical Thinking Skills for the 21st Century: An Advertising Principles Case Study	Celuch, & Slama (1999)	This article describes how a critical thinking skills approach can be used to teach any business course and illustrates this point with a case study of a course on the principles of advertising.
Teaching critical-thinking skills: a strategic-management class project	Martin (2018)	A report on an innovative, semester-long class project designed to strengthen the critical thinking skills of undergraduate business students. It includes detailed instructions, including templates and a grading rubric.
Teaching Effectiveness in Non-Skill Business Subjects	Koorennny (1972)	Today's students are more alert, more aware, more knowledgeable about the world around them, and less easily "trapped" than any previous generation of students. They question the relevance of what we teach, and rightfully so.
Teaching Entrepreneurship Education (EE) Online during COVID-19 Pandemic: Lessons Learned from a Participatory Action Research (PAR) in a Malaysian Public University	Lee (2022)	There are reflections on student feedback from the analysis of online video lectures, online student forums, and open-ended online surveys regarding their feelings and perceptions about their learning experience.
Teaching Group Process Skills to MBA Students: A Short Workshop	McGraw, & Tidwell (2001)	The stud aims to develop behavioural skills for managers in MBA and undergraduate management programs. The need to teach students behavioural skills has been further reinforced as team and group

		decision making processes have become widespread in the workplace.
Teaching International Business Development Using Current Business Metrics	Lundstrum (2020)	The purpose of this article is to define a more flexible and less expensive approach to teaching international business development opportunity analysis.
Teaching Machine Dictation Skills in the Classroom	Overfield (1981)	The aim of the study is to define methods to teach dictation techniques.
Teaching Management Skills		The discussion begins with a brief discussion of what is meant by management skills and a description of a set of skills that are particularly relevant to effective managers. The discussion then moves on to a model for helping students develop and improve their competence in these skills. It concludes by examining a number of issues related to the teaching of management skills, with particular attention to the assessment of skill development in the university classroom.
Teaching Public Speaking to Business Students in the Digital Age: Updating Our Methods	Moldovan (2023)	In this article, the authors propose the use of synchronous online discussions to develop the important skill of effective online professional communication and improve students' fear of public speaking in the digital environment.
Teaching Relevant Management Skills in MBA Programs	Reilly (1982)	The curricula and methodologies of many graduate business schools have come under a lot of criticism recently. This criticism comes primarily from the end consumers of business school products: the major corporate institutions that absorb the annual crop of MBAs.

Teaching Teamwork in Australian University Business Disciplines: Evidence from a Systematic Literature Review	Riebe, Girardi, & Whitsed (2017)	This article presents evidence from a systematic literature review on salient issues associated with the teaching of teamwork skills in business disciplines at Australian universities.
Teaching Teamwork through Coteaching in the Business Classroom	Kliegl, & Weaver (2014)	This article integrates research on the importance of teamwork, team development processes, and co-teaching by examining a case study in which co-teaching was used as a means of conveying teamwork concepts to students. Co-teaching is an alternative approach to teaching teamwork skills. In this case, the core competencies of shared values, complementary expertise, and a willingness to experiment were critical to forming and developing a functional teaching partnership.
Teaching Technology-Related Skills	Lambrecht (1999)	This article encourages instructors to examine their assumptions about learning and understand two very different philosophies about how people learn to use software: a systematic approach and a minimalist approach.
Teaching Written Communication Skills in Professional Selling: The Cover Letter	West (2006)	This article introduces the (sales) cover letter as an assignment for marketing instructors. This cover letter assignment has been very well received by students and employers, highlighting how universities can engage students in an active learning environment, teaching both theory and specific skills.
Teamwork: Effectively Teaching an Employability Skill	Riebe, Roepen, Santarelli, & Marchioro (2010)	The purpose of this article is to present a case study of improvements made to professional teaching practice within an undergraduate university business

		program to more effectively teach an employability skill and improve students' teamwork experience.
Technology-Driven Teaching Skills' Need of Business Education Lecturers and Content Delivery in a Globalised Economy	Okon, & Chukwurah (2020)	The stud aims to test the readiness of business educators in terms of their skills in using technology in teaching.
The Role of Classroom Techniques in Teaching Management Skills	Teach, & Govahi (1993)	This article is an attempt to discover the role that different pedagogical tools, lectures, case studies, simulations, and experiential exercises play in teaching the required skills to young graduates in business school.
The Role of Metacognition in Business Education	Tempelaar (2006)	The study investigates the structure of metacognition, its relationship with background factors and its influence on academic performance.
The Use of Pre-Group Instruction to Improve Student Collaboration	Snyder (2008)	This paper provides a comprehensive review of the literature to understand students' perceptions of teamwork, best practices for teaching teamwork skills, and methods of assessing student performance.
Using Games in Business Education: An Evaluation Experiment Comparing Games to Other Selected Methods in Teaching Sustainable Development Concepts	Dube (2015)	The advantages of applying the designed simulation game in teaching compared to the selected methods were presented. The importance and added value of a debriefing and a designed evaluation of the compared teaching methods were discussed.
Using Student-Centered Cases in the Classroom: An Action Inquiry Approach to Leadership Development	Foster, & Carboni (2009)	This article addresses the concern that business schools are not adequately developing the practical leadership skills required in the real world of business management.

Using the Looking Glass at the International Center for Public Enterprises in Slovenia: Implications for Teaching Interpersonal Skills and Introducing International Business Concepts	Ronchetto, & Johnston (1995)	This article provides a rationale for using experiential exercises, specifically the Looking Glass behavioural simulation, to apply selected analytical and interpersonal concepts.
Innovation, engagement, and impact measures: Two exploratory studies on the processes and outcomes development: Journal of Education for Business: Vol 92, No 7 - Get Access	Galperin, Tabak, Kaynama, & Ghannadian (2017)	The authors examine the development and implementation of measures for the 2013 Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) thematic dimensions of innovation, engagement, and impact (IEI) at two AACSB-accredited business schools.
Learning to Manage While Learning About Management: A Transition to a Competency-Based Management Curriculum	Dodd, Brown, & Benham (2002)	How one institution revised its management curriculum to focus on applied and skill-based knowledge to prepare students for operational, tactical, and strategic levels of management. The authors discuss the current state of management education, the curriculum review process of this institution, new courses, and general guidelines.

Systematic narrative review

La presente ricerca si è posta l'obiettivo di identificare e analizzare i principali approcci di insegnamento e apprendimento (T&LAs), le tecnologie educative (ETs) e le iniziative di Faculty Development (FDIs) applicati nella Business Education (BE) e, più nello specifico, nelle Business School (BS), al fine di comprendere in che modo essi possano influenzare l'apprendimento degli studenti e la loro occupabilità.

Lo studio è stato condotto attraverso una revisione narrativa sistematica della letteratura (Dicaldo, 2025) finalizzata a rispondere alle seguenti domande di ricerca:

DR1: In che misura gli approcci di insegnamento e apprendimento (T&LAs) possono migliorare l'apprendimento e l'occupabilità degli studenti di area business?

DR2: In che misura le tecnologie educative (ETs) possono migliorare l'apprendimento e l'occupabilità degli studenti di area business?

DR3: In che misura le iniziative di Faculty Development (FDIs) possono migliorare l'apprendimento e l'occupabilità degli studenti di area business?

La revisione è stata condotta secondo le linee guida PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La ricerca è stata effettuata nei database ERIC, JSTOR e Scopus, utilizzando i termini di ricerca e i filtri riportati in Tabella 7.

Tabella 7. Stringhe di ricerca per database (Dicataldo, 2025, p. 28)

Research Question	Database	Search string	Filters
RQ1	Scopus	("MBA student*" OR "Business School* student*" OR "business education student*" OR "business education graduate*" OR "business education" OR "business school*") AND "experiential learning" AND ("student* learning" OR "academic performance" OR "student* achievement" OR "learning outcome*") AND ("employability" OR "employability skill*" OR "career success" OR "job placement" OR "work readiness")	/
	ERIC	("MBA student*" OR "Business School* student*" OR "business education student*" OR "business education graduate*" OR "business education" OR "business school*") AND "experiential learning" AND ("student* learning" OR "academic performance" OR "student* achievement" OR "learning outcome*") AND ("employability" OR "employability skill*" OR "career success" OR "job placement" OR "work readiness")	Higher education, Journal articles.
	JSTOR	("business education" OR "business school*") AND "experiential learning" AND ("student* learning" OR "learning outcome*") AND employability	Journal articles, Business, Education, English, Open Access.
RQ2	Scopus	("MBA student*" OR "Business School* student*" OR "business education student*" OR "business education graduate*" OR "business education" OR "business school*") AND "educational technology" AND ("student* learning" OR "academic performance" OR "student* achievement" OR "learning outcome*") AND ("employability" OR "employability skill*" OR "career success" OR "job placement" OR "work readiness")	/
	ERIC	("MBA student*" OR "Business School* student*" OR "business education student*" OR "business education graduate*" OR "business education" OR "business school*") AND "educational technology" AND ("student* learning" OR "academic performance" OR "student* achievement" OR "learning outcome*") AND ("employability" OR "employability skill*" OR "career success" OR "job placement" OR "work readiness")	Higher education, Journal articles.
	JSTOR	("business education" OR "business school*") AND "educational technology" AND ("student* learning" OR "learning outcome*") AND employability	Journal articles, Business, Education, English, Open Access.
RQ3	Scopus	("MBA student*" OR "Business School* student*" OR "business education student*" OR "business education graduate*" OR "business education" OR "business school*") AND ("faculty development" OR "teacher professional development") AND ("student* learning" OR "academic performance" OR "student* achievement" OR "learning outcome*") AND ("employability" OR "employability skill*" OR "career success" OR "job placement" OR "work readiness")	/

	ERIC	("MBA student*" OR "Business School* student*" OR "business education student*" OR "business education graduate*" OR "business education" OR "business school*") AND ("faculty development" OR “teacher professional development”) AND ("student* learning" OR "academic performance" OR "student* achievement" OR "learning outcome*") AND ("employability" OR “employability skill*” OR "career success" OR "job placement" OR "work readiness")	Higher education, Journal articles.
	JSTOR	("business education" OR "business school*") AND ("faculty development" OR “teacher professional development”) AND ("student* learning" OR "learning outcome*”) AND employability	Journal articles, Business, Education, English, Open Access.

Inoltre, è stata svolta una ricerca manuale sull'International Journal for Academic Development, sull'International Journal of Management Education, sul Journal of Business Education e su Google Scholar. I criteri di inclusione ed esclusione degli articoli hanno seguito il framework PICOS e sono specificati nella Tabella 8.

Tabella 8. Criteri di inclusione ed esclusione

Elementi chiave	Criteri di inclusione	Esempi di esclusione
Population	Corsi di business education e istituzioni di istruzione di business education (università, BS, HEIs)	Lo studio ha preso in considerazione corsi diversi da quelli legati alla Business Education, come turismo, informatica ed ingegneria; lo studio ha riguardato l'istruzione scolastica
Intervention	Approcci di insegnamento; Tecnologie educative; Iniziative di Faculty Development	Lo studio ha trattato approcci tradizionali di insegnamento e apprendimento; strumenti analogici; formazione della faculty in discipline diverse dalla Business Education (BE)
Outcome	Apprendimento degli studenti; Occupabilità/competenze di occupabilità degli studenti	/
Study Design & Statistical analysis	Studi qualitativi e quantitativi	/
Types of publication	Articoli di riviste scientifiche scritti in inglese	Sono stati esclusi libri, capitoli di libri, tesi, atti di conferenze e altri materiali simili

La ricerca ha restituito 275 risultati che, dopo la rimozione dei duplicati, si sono ridotti a 232 articoli (Figura 4). L'intero processo di screening e selezione (Figura 4) è stato accompagnato da una revisione paritaria in cieco, condotta in modo indipendente da due revisori.

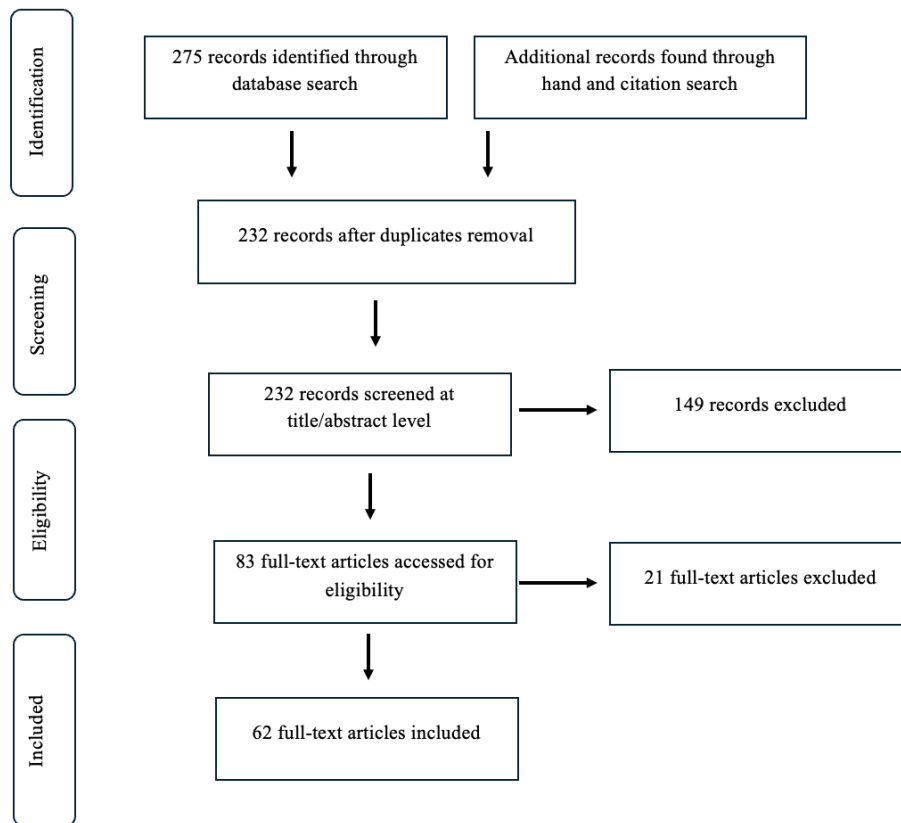


Figura 4. PRISMA Flow Diagram (Dicataldo, 2025, p. 4)

I risultati dello studio sono stati discussi attraverso una sintesi narrativa strutturata, che ha permesso di individuare i principali temi e le tendenze ricorrenti relativi a T&LAs, ETs e FDI. La stessa modalità di sintesi narrativa strutturata è stata adottata anche per la discussione dei risultati degli studi quantitativi. A causa dell'eterogeneità metodologica, della variabilità degli esiti e dell'assenza di statistiche comuni aggregabili, non è stato possibile condurre una metanalisi formale; si è pertanto ricorso a una sintesi narrativa strutturata, raggruppando i risultati per domini di outcome al fine di cogliere le coerenze e le divergenze tra i diversi contesti.

Gli studi inclusi nella revisione sono sintetizzati e raccolti nella Tabella 9.

Tabella 9. Articoli inclusi nella revisione (Dicataldo, 2025, p. 28-31)

Author(s), year	Population	Intervention	Outcome	Study design	Statistical Analysis
Fang & O'Toole (2023)	Undergraduate business students enrolled in a final-year capstone course at a large public university in Australia	The integration of SDGs using (EEPBL) approach	Increased awareness and understanding of SDGs Development of employability skills (critical thinking, teamwork, problem-solving, research, project management)	Thematic analysis of reflective essays; in-depth semi-structured interviews; data triangulation	/
Hartog & Frame (2004)	Undergraduate students at Middlesex University Business School in North West London	An integrated experiential learning approach to teaching business ethics	Development of moral sensibility, critical thinking, emotional intelligence, and ethical decision-making. Improved reflective judgement, communication, and teamwork.	Qualitative, case study-based research involving	/
Butler & Zander (2008)	University-level business students participating in international business (IB) courses	The introduction and application of the 4 Cs Model for working in multicultural teams	Interpersonal and intrapersonal skills Conflict resolution Team effectiveness Creative problem-solving	Action research Literature synthesis Reflective analysis of long-term teaching	/
Dixon (2014)	MBA students at the University of Tampa	A holistic experiential MBA leadership course integrating	Enhanced leadership Self-awareness Improved team dynamics and communication	Descriptive, reflective case study	/
Giraud-Carrier et al. (2021)	Undergraduate business students enrolled in supply chain and decision sciences programs	Implementation of SPARRING	Improved critical thinking, problem-solving, teamwork, and communication skills Increased student engagement, confidence, and career readiness	Conceptual and instructional design model development study	/

Lantu et al. (2022)	Business students enrolled in the School of Business and Management at ITB (Bandung, Indonesia)	Experiential learning-based internship program at start-ups	Development of communication, decision-making, teamwork, leadership, emotional intelligence integrity, social responsibility skills	Qualitative case study with an interpretative approach	/
Lau et al. (2019)	Undergraduate business students from a foreign private university in Malaysia	Two three-day academic fieldtrips to Malaysian tropical rainforests, taken six months apart	Development of soft skills, emotional and cognitive competencies, social competence and voice	Qualitative, longitudinal exploratory case study	/
Liu & Olson, (2011)	Undergraduate and MBA business students at the University of La Verne	Implementation of a real-client consulting project to the business	Enhanced strategic thinking, decision-making skills Real-world problem-solving, teamwork, communication, and presentation skills, confidence and career readiness	Descriptive, qualitative case study design	/
Perusso et al., (2021)	Business undergraduate students at a Brazilian university	The Action Learning (AL) methodology in a Management Experience Program (MEP)	Business knowledge: theoretical and practical understanding of management Soft skills: communication, collaboration, problem-solving Attitudes: self-efficacy, self-awareness, proactivity	Qualitative, single case study	/
Reid et al., (2020)	Undergraduate finance students at a small business school	A student-managed investment fund (SMIF) program	Investment knowledge and technical skills Real-world application of finance theories Professional development and career readiness	Descriptive case study	/

Thompson & Noble (2017)	Senior undergraduate business students at a large northeastern U.S. business school	Introduction of team member change during the midpoint of a team-based business simulation	Adaptability to change Emotional management and processing of team disruptions Enhanced communication, coordination, and team integration skills Preparedness for workforce transitions	Descriptive, experiential pedagogical case study	/
Watland & Santori (2014)	MBA students at Saint Xavier University's Graham School of Management	Use of four structured Improv exercises to build teamwork and collaboration skills	Increased student awareness and application of teamwork process skills	Descriptive pedagogical case study	/
Costin et al., (2018)	Postgraduate students enrolled in the Master's in International Entrepreneurship Management program at the University of Limerick	Students participated in a Business Simulation module where they used SimVenture, a computer-based simulation game	improvement in Decision-Making Problem-Solving Risk Management Communication and Teamwork	Exploratory Case Study, based on a qualitative methodology.	/
Hammer & Green (2011)	First-year university students enrolled in a compulsory Management unit at a large, multi-campus Australian university	Redesign of a major assessment task in the Management unit to specifically scaffold the development of critical thinking skills	Identify management problems in case studies. Find and critically engage with academic literature. Develop structured and logical arguments. Reflect critical thinking development through writing	Case study with an observational and reflective approach	/
Houldsworth et al. (2024)	Master's level students enrolled in a Senior Leadership Apprenticeship (SLA) programme at a	Implementation of a co-designed peer review process in the Personal Development (PD) module	Improved reflective writing quality in summative assignments	Case study approach	/

	business school in South-East England (UK)				
Berdrow & Bird (2018)	Undergraduate business students at Bentley University, USA	The Intercultural Effectiveness Program	Enhanced self-awareness, global mindset, relationship-building ability, emotional resilience. Development of personal growth plans and career preparedness in global contexts	Longitudinal mixed-methods design	Longitudinal analysis Comparative analysis Correlation analysis Benchmarking
Lester et al. (2005)	Undergraduate business students from a midwestern U.S. university; corporate recruiters; community service project supervisors	Participation in a mandatory service-learning program	Students gained practical skills, interpersonal skills, a sense of citizenship, and personal responsibility	Cross-sectional, mixed-methods study	Descriptive statistics and correlation matrices Exploratory and confirmatory factor analysis (EFA & CFA) Structural Equation Modeling (SEM) (via LISREL)
Narayanan et al. (2010)	Undergraduate students in a business degree programs from a university in Portugal	Participation in a structured internship program	Student learning and skill development	Exploratory, cross-sectional study using survey data	Partial Least Squares (PLS) Structural Equation Modeling (SEM) using PLS-Graph software
Parker et al. (2008)	MBA students from Boston University and Griffith University (Australia)	Implementation of peer coaching as a formal component in MBA courses	Satisfaction with the peer coaching experience Contribution to professional development	Cross-sectional survey study, with both quantitative and qualitative data	Zero-order correlations among relational variables and outcomes Multiple regression analyses
West et al. (2021)	Finance educators and finance students at Griffith University, Australia	Integration of Bloomberg terminals as a work-integrated learning (WIL) tool	Level of engagement Perceived usefulness Student skill development	Descriptive, cross-sectional, mixed-methods study	Descriptive statistics
Al-Shammari (2022)	Undergraduate students enrolled in a Supply Chain	Implementation of a blended, experiential learning approach	Development of Cognitive skills	Exploratory, cross-sectional quantitative study	Descriptive statistics Inferential statistics

	Management (SCM) course at a university in Bahrain		Affective skills Interactive skills		
Arora (2012)	Undergraduate students enrolled in an Advertising course at a HBCU in the United States	Implementation of the Ad-SCM Experiential Lab Game	Improved team dynamics, creative and media strategy skills, and reflective learning Demonstrated transfer of learning from academic to organizational contexts	Exploratory, longitudinal case study design	Descriptive statistics Qualitative analysis
Bakhru (2018)	Management students from business schools in the National Capital Region (NCR) of India	Evaluation and alignment of teaching and learning methods with intended learning outcomes	Experiential learning had the highest alignment with learning outcomes. Followed by project-based learning, fieldwork, problem-based learning, and simulation and games	Cross-sectional, descriptive, applied research using QFD methodology	Descriptive statistics Matrix-based analysis
Cowley (2017)	Undergraduate marketing strategy students and online MBA marketing students at Western Michigan University	Implementation of the BuzzFeed Marketing Challenge (BMC)	Gaining experience in social media, analytics, and digital product creation Developing campaign management skills	Applied, real-world classroom project	Descriptive statistics Qualitative analysis
Elijido-Ten & Kloot (2015)	Undergraduate accounting students from an Australian university	A Work-Integrated Learning (WIL) program	Development of students' technical and soft skills Increased confidence, clarity in career goals, and readiness for professional employment	Exploratory qualitative case study	Descriptive statistics Thematic qualitative analysis
Emblen-Perry (2019)	Business Management undergraduates at a UK university	A sustainability audit-based module operated as a "Living Lab"	Sustainability knowledge Employment-related skills Life and career skills	Mixed-methods longitudinal study	Quantitative analysis Qualitative analysis

Freyn et al. (2021)	Undergraduate business students	Implementation of the Collaborative Engagement Experience-Based Learning (CEEEL) framework in a CI course	Increased student engagement, collaboration, and critical thinking Development of real-world skills	Mixed-methods exploratory study	Descriptive statistics Reliability testing
Kaufman et al. (2011)	International business education professionals across U.S. institutions	Evaluation and comparison of four types of experiential foreign study programs	Study Abroad scored highest on Cultural Impact International Internships scored highest on International Business Skill Development GMPs in developing business skills	Survey-based cross-sectional study	Factor analysis Reliability testing
Inamdar & Roldan (2013)	MBA students at a large west coast university	A capstone strategy course using	Students learned: Practical skills best Reflective skills the least across all groups	Mixed-method study: Quantitative analysis of student case study responses	Descriptive statistics ANOVA and t-tests
Masui & De Corte (2005)	First-year university students enrolled in business economics at a Flemish university, Belgium	A structured training intervention focused on learning to reflect and attribute constructively	Improvement in reflection and attribution skills Academic performance Greater self-regulation and transfer of skills to other courses	Quasi-experimental design with matched groups	t-tests for paired and independent samples
Rahma et al. (2020)	Diploma students from the Faculty of Business, Multimedia University (MMU), Malaysia	Implementation of the Scaffolding teaching method	Professional grooming Workplace etiquette Responsibility, confidence, teamwork, and communication skills Increased student engagement, satisfaction, and class participation	Descriptive study	Descriptive statistics

Reynolds et al. (2013)	Students enrolled in three professional school courses at Portland State University	Implementation of creative classroom projects	Increased engagement Better understanding Appreciation of the role of creativity in professional contexts	Cross-sectional, mixed-method study	Descriptive statistics Qualitative thematic analysis
Rupavijetra et al. (2022)	Undergraduate students enrolled in the Business Education Program at the Faculty of Education, Chiang Mai University, Thailand	A specially designed collaborative project-based learning model	Development of career skills, entrepreneurship competencies and self-employment project experience	Descriptive research design incorporating action research elements	Descriptive statistics Content Analysis
Tambunan et al. (2024)	Undergraduate students enrolled in entrepreneurship and digital business programs at Universitas Negeri Medan, Indonesia	Implementation of the case method using Micro, Small, and Medium Enterprise (MSME) case studies	Development of intrapreneurship skills	Field experimental design with post-test only for both experimental and control groups	Descriptive statistics Mann-Whitney U Test Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Validation metrics
Treleaven & Voola (2008)	Postgraduate students enrolled in a Marketing Strategy course within the Master of Commerce program at the University of Sydney, Australia	Integration of graduate attributes into the course design using the principle of constructive alignment	Increased critical thinking, reflective thinking, and independent learning	Action research approach	Descriptive statistics Independent samples t-tests Reliability checks Qualitative analysis
Lebrón et al. (2020)	Undergraduate business students enrolled in a capstone Strategic Management course at Towson University	A live case competition	Improved strategic thinking, critical analysis, teamwork, and presentation skills High student engagement, increased course satisfaction, and career development	Longitudinal descriptive case study	Descriptive statistics Correlation analysis Regression analysis

Zhang et al. (2024)	Senior-level undergraduate business students at a southwestern U.S. university	A business analytics course utilizing RapidMiner	Understanding of business analytics concepts and techniques Positive attitudes toward business analytics Engagement, learning interest, satisfaction, and intention to continue learning analytics	Quantitative, longitudinal survey-based study	Paired-sample t-tests
Cheng et al. (2020)	Undergraduate students enrolled in accounting or finance majors at a Hong Kong university	Participation in a group capstone project	GPA diversity within a group was positively related to performance. Nationality diversity negatively impacted project grades. Mastery orientation positively predicted better outcomes	Quantitative observational study using a cross-sectional design with a single cohort	Stepwise multiple regression analysis
Ferreras-Garcia et al. (2021)	Undergraduate students enrolled in the Bachelor's Degree in Business Administration and Management at the Universitat Oberta de Catalunya (Spain)	Development of a business plan	Entrepreneurial competencies Generic competencies Instrumental and interpersonal competencies	Quantitative, cross-sectional study	Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)
Ismail et al. (2018)	Undergraduate business students in Malaysia	Teacher-centered approach Experiential learning	Subjective learning outcomes: Self-perceived entrepreneurship and managerial skills Objective learning outcomes: Business case essay and exams	Quasi-experimental study	Exploratory Factor Analysis (EFA) Multiple regressions
Author(s), year	Population	Intervention	Outcome	Study design	Statistical Analysis
Masikunas et al. (2007)	First-year undergraduate students enrolled in Marketing and Business	Introduction of Electronic Voting Systems (EVS)	Increased engagement and enjoyment Improved learning effectiveness	Qualitative case study	/

	Information Systems modules at Kingston University (UK)		Enhanced participation and interactivity		
Riivari et al. (2021)	Undergraduate students enrolled in a Human Resource Management (HRM) course at a business school in Finland	Use of a computer-based simulation game called Novicraft	Increased self-reflection Development of teamwork competencies	Qualitative descriptive study	/
Canhoto & Murphy (2016)	Undergraduate marketing students	The Google Online Marketing Challenge (GOMC)	Deep learning Student engagement Development of employability skills	Conceptual and case-based study	/
Friebs & Craig (2008)	Undergraduate finance students at the Barton School of Business, Wichita State University	Online streaming media tutorial (Wutorial) on how to use the Value Line Online investment database	Positive student perception of the online tutorial	Descriptive evaluation study Mixed-methods approach	Descriptive statistics
Saber & Foster (2011)	Undergraduate business students enrolled in the Marketing Metrics and Analysis course at a large business school in Canada	Introduction and iterative refinement of a marketing metrics course using the MAmetrics online instructional system	Improved learning outcomes and engagement over iterations	Quasi-experimental, longitudinal classroom study	Pretest comparison
Seethamraju (2011)	Postgraduate business students enrolled in a Business Process Integration course at the University of Sydney	Implementation of the ERPsim simulation game, using SAP software	Improvements in Process concepts and terminology Process significance and awareness Process management and analysis SAP skills	Case study design with survey methodology, following Yin's model (2003) Mixed-method approach	Paired-sample t-tests Reliability testing: Descriptive statistics Content Analysis
Tan & Morris (2006)	Undergraduate business students at the University of Idaho, enrolled in the	A mandatory laptop program	Professional development Personal development Social development	Quantitative exploratory study Survey-based, cross-	Exploratory Factor Analysis (EFA) Cronbach's alpha Correlation analysis

	Integrated Business Curriculum (IBC) program			sectional, and part of a longitudinal research plan	
Beckem & Watkins (2012)	Undergraduate business students enrolled in the “Diversity in the Workplace” course at SUNY Empire State College	Use of a Digital Media Simulation titled “Making a Successful Presentation”	Increased engagement Improved understanding of presentation strategies Enhanced retention of concepts Greater perceived enjoyment and effectiveness	Pilot case study embedded in an ongoing longitudinal study Mixed-methods approach	Descriptive analysis
Galindo-Manrique et al. (2024)	Stakeholders from the Business School of Tecnológico de Monterrey (Mexico), including	Use of the VirBela Metaverse platform	Attitudes toward Metaverse adoption Behavioral intention Perceived usefulness, ease of use, social influence, and facilitating conditions	Quantitative, cross-sectional study	Exploratory Factor Analysis (EFA) Partial Least Squares (PLS) regression Structural Equation Modeling (SEM)
McCarthy et al. (2021)	Undergraduate marketing students from two mid-sized state universities in the U.S.	Students collaborated remotely across universities in small teams producing podcasts	Increased self-efficacy in communication Strong engagement enjoyment and learning enhancement	Mixed-methods case study	Multiple regression analysis One-sample t-tests Cronbach’s alpha Content Analysis
Kyng et al. (2013)	Academics from quantitative and financial disciplines across universities in Australia	The integration of software tools in university teaching,	Enhanced student learning Perceived importance for employment: Perceived student skills	Cross-sectional survey study using a mixed-methods approach	Descriptive statistics Qualitative thematic analysis
Lohmann et al. (2019)	Undergraduate and postgraduate business students from eight institutions in Australia and Hong Kong	Use of online total enterprise business simulations	Problem-solving, business knowledge, decision-making skills Teamwork quality	Mixed-methods, cross-sectional design	Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) Structural Equation Modeling (SEM)
Rienzo & Han (2011)	Undergraduate students enrolled in an introductory management information systems course at Western Michigan University. Initial participants	Hands-on ERP software exercises designed around two business process (BP) cycles: The Purchasing Cycle (PC) The Sales Cycle (SC)	No significant improvement in students’ detailed knowledge of BP components or sequences from ERP exposure	Quantitative, experimental repeated measures design	Repeated Measures ANOVA Regression Analysis: Analysis (PCA)

Zadeh et al. (2018)	First-year undergraduate business students at Wright State University, enrolled in an introductory Management Information Systems (MIS) course	A hands-on data analytics exercise using SAS Enterprise Miner (SAS-EM)	Improved student understanding of business analytics concepts and tools	Instructional case study with blended learning methodology	Descriptive statistics from post-activity student surveys
Author(s), year	Population	Intervention	Outcome	Study design	Statistical Analysis
Lindsay et al. (2023)	Experienced marketing instructors teaching undergraduate marketing courses at an AACSB-accredited, university	Exploration and analysis of instructors' tacit theories about cultivating effective student teams	Team composition Individual team member behaviors Team culture	Qualitative study using semi-structured, in-depth interviews with marketing instructors	/
Mate et al. (2024)	Staff members and alumni who completed a postgraduate careers counselling course at an Australian university	An online Work-Integrated Learning (WIL) capstone subject in career counselling	Development and re-storying of students' professional identities as career practitioners. Increased student agency, reflective capacity, and ability to use professional narrative dialogue	Narrative qualitative research design	/
Pereira & Felicetti (2022)	Professors teaching undergraduate courses in International Business Management at a Brazilian Higher Education Institution (HEI)	Implementation and analysis of competency-based education (CBE) approaches	Reflective thinking Problem-solving abilities Critical analysis Communication and negotiation skills	Qualitative case study methodology	/
Poston & Richardson (2011)	Undergraduate students at the University of Memphis, Department of Management Information Systems	Development and implementation of an undergraduate project management minor program	Develop technical and soft skills (teamwork, critical and reflective thinking)	Case study	/
Breslow, (2015)	Students enrolled in courses focused on teaching professional communication as a 21st-century transferable skill at	A deliberate pedagogical approach designed to teach communication systematically	Communication Critical thinking Reflective practice	Reflective, descriptive case study	/

	the Massachusetts Institute of Technology (MIT)				
Hijazi & Zoubeydi (2017)	Instructors from 80 universities across 17 MENA countries, teaching undergraduate business statistics courses	A survey-based assessment of the teaching and learning of business statistics	High alignment in course content between MENA and U.S. business statistics curricula. Underuse of active learning methods, especially in North Africa. Limited availability of regional case studies and context-specific teaching materials	Cross-sectional descriptive study	Descriptive statistics Exact tests
Liton (2015)	English for Specific Purposes instructors teaching English for Business Studies at universities in South-East Asia	Investigation and evaluation of the current ESP course materials used in Business Schools	Inadequate development of communication skills Lack of learner-centered, task-based, and workplace-relevant content	Descriptive, pragmatic study using a survey-based methodology. Mixed methods approach	Descriptive statistics Qualitative thematic analysis
Sawan et al. (2024)	Undergraduate accountancy students from two different UK business schools	Analysis of students' perceptions of their learning experiences	The influence of learning experiences on the development of generic skills	Quantitative cross-sectional survey design	Descriptive statistics Ordinary Least Squares (OLS) regression

Analisi del contenuto

Per rispondere alla prima domanda di ricerca del presente progetto (DR1), è stata realizzata un'analisi del contenuto di tipo concettuale sui siti web delle prime 100 Business School a livello mondiale. Tale indagine ha avuto come obiettivo la raccolta di dati primari relativi alle variabili indipendenti oggetto di studio, approcci di insegnamento e apprendimento, tecnologie educative e iniziative di Faculty Development, costituendo così la fase iniziale del percorso empirico, propedeutica alla successiva somministrazione della Survey.

Il presente studio (Dicataldo & Dipace, 2025b) riporta per, l'appunto, i risultati derivanti dall'analisi del contenuto dei siti web, fornendo una risposta alle seguenti domande di ricerca:

DR1: Quali sono i principali approcci di insegnamento e apprendimento applicati nei corsi MBA delle prime 100 Business School al mondo?

DR2: Quali sono le principali tecnologie educative applicate nei corsi MBA e dalle prime 100 Business School al mondo?

DR3: Quali sono le iniziative di Faculty Development realizzate dalle prime 100 Business School al mondo?

Il campione di ricerca è rappresentato dal ranking Global MBA 2024 pubblicato dal Financial Times, che elenca le prime 100 Business School al mondo in base ai loro programmi MBA con l'aggiunta delle BS del ranking Global MBA 2025 mancanti nel ranking 2024.

Lo studio ha condotto un'analisi concettuale dei contenuti per esistenza. Nelle prime fasi di codifica è stata utilizzata lo *structural coding* per definire le sezioni dei siti web da analizzare. Nelle fasi successive è stata adottata il *content analysis coding* per esaminare estratti specifici dei siti. Data la natura iterativa del metodo, le sezioni e gli estratti dei siti web sono stati sottoposti a più cicli di codifica. L'analisi ha applicato un approccio sia deduttivo sia induttivo, utilizzando come unità di analisi i temi individuati (approcci di insegnamento e apprendimento, tecnologie educative e iniziative di Faculty Development).

Per ciascun tema sono stati sviluppati codici con relative definizioni ed esempi, sulla base della letteratura, e raccolti in un *codebook* (approccio deduttivo). In particolare, i codici del tema T&LAs sono stati definiti a partire dallo studio di Mindt & Rieckmann (2017) che raggruppa i metodi di insegnamento e apprendimento in 17 categorie. Nel corso dell'analisi, il codebook si è evoluto, arricchendosi anche di codici di natura induttiva, fino a raggiungere la sua forma definitiva (Tabella 10). Trattandosi di un'analisi dei contenuti per esistenza, sono state codificate soltanto le sezioni ed estratti dei siti che contenevano i temi e i codici stabiliti nel codebook.

Le sezioni dei siti web esaminate, analizzate e codificate sono risultate strettamente connesse alle domande di ricerca e generalmente denominate come segue: *MBA Program* → *Learning experience/Curriculum; Faculty & Research; Research Initiatives & Centres; Learning Approach/Methodology/Teaching/Technology*. Dopo aver esplorato manualmente tutte le sezioni di interesse, è stata eseguita anche una ricerca automatica generale all'interno di ciascun sito, per garantire maggiore sistematicità e coerenza dei risultati, soprattutto nei casi in cui la ricerca manuale non avesse prodotto alcun esito. Tale ricerca è stata condotta utilizzando le seguenti parole chiave: "Teaching" AND "Learning" AND "Technolog" AND "Faculty Development".

La codifica dei dati è avvenuta tramite un processo peer-blind, svolto con il supporto di un coder esterno, indipendente e imparziale. Ad ogni 10 siti web analizzati i due codificatori hanno periodicamente preso parte ad un peer debriefing al fine di rafforzare ulteriormente l'affidabilità e la validità della metodologia impiegata e dei risultati ottenuti.

Per la raccolta e l'elaborazione dei dati è stato utilizzato il software Delve con il supporto costante di Excel tramite cui è stato possibile ulteriormente organizzare gli estratti di testo applicando etichette e filtri ai rispettivi codici e temi. Il codebook, insieme ai codici e alle regole di codifica, ha guidato l'intera analisi, costituendo l'elemento decisivo per le scelte di codifica.

Tabella 10. Codebook (Dicataldo & Dipace, 2025b, p. 208-219)

Themes	Codes	Definitions	Examples
Teaching and learning approaches	active learning	Active learning, focused on instructional strategies such as problem-based learning, small group instruction, and design projects, has been posited as the pedagogical answer to the extensive use of lecture, often presented as the epitome of passive learning instruction, in higher education. (Doolittle, P., Wojdak, K., & Walters, A., 2023)	Problem-based learning, small group instruction, and design projects. (Doolittle, P., Wojdak, K., & Walters, A., 2023)
	learner-centered learning	Learner-centered learning focuses on the learners' needs, abilities, interests, and learning styles, with the teacher as a facilitator of learning. As a result, the focus is on the needs of the learners rather than the teacher and more on learning than teaching. With learner-centered learning, students are actively engaged in the learning process, encouraged to reflect and think analytically about what they are learning and how they are learning it, motivated by having some control over their own learning, and encouraged to collaborate with others in the learning process. (Yoshida et al., 2023)	Problem-based learning, project-based learning, and inquiry-based learning. Five characteristics of LCI that can be commonly shown in personalized learning activities and support, social and emotional support, self-regulation, collaborative and authentic learning experiences, and assessment for learning. (An et al., 2020)
	reflective learning	Reflective learning helps students to "turn experience into learning", by analysing and responding to an experience, such as a lecture, then processing this thinking to formulate evaluations and decisions about what has been learnt. It allows a dialogue between the teacher and learner, so that the educator becomes a 'facilitator of learning', focusing on how learners are	Diary and Journals writing, portfolios, reflective learning groups, creativity, Digital Media, Scaffolding. (Weller-Newton et al., 2023)

		interacting with the material, rather than how it is being transmitted. (Leist et al., 2024)	
	collaborative learning	collaborative learning as “a collaborative activity of two or more learners who are working on achieving collective goals through the exchange of knowledge, learning and reaching a consensus”. (Vesić Pavlović et al., 2022)	Learning in teams, peer assessment and working in small groups. (Vesić Pavlović et al., 2022) Group work, project work, think pair share, simulation, role play. (Aryal, 2022)
	experiential learning	Experiential learning is “a process through which a learner constructs knowledge, skill, and value from direct experience”. (Verma, 2023)	Internships, studies abroad, field trips, field research, and service-learning projects. (Verma, 2023) development of a business plan; providing consulting services to companies; development and implementation of a business; development of projects and activities. (Motta et al., 2023)
	problem-based learning	In PBL, small student groups work on real-life problems, guided by a teacher. PBL’s key features are: (a) starting the learning process with a problem to activate students’ prior knowledge and interest in learning; (b) student-centered, active learning; (c) small group collaboration (5 to 12 students); (d) teacher guidance; and (e) self-directed learning with adequate self-study time. (Wijnia et al., 2024)	The problem can be a case, story, visual prompt, or phenomenon that needs explaining. (Wijnia et al., 2024)
	project-based learning	Through projects students learn a field’s central concepts and principles. (Wijnia et al., 2024)	Projects that are relevant to students’ lives, featuring authentic contexts or real-world impact; planning and execution of investigations to answer questions; collaboration with peers, teachers, and sometimes the community; and culmination in a tangible artifact or product. (Wijnia et al., 2024)
	service learning	Service-learning can be defined as an educational approach where students learn in the classroom while volunteering with an agency (usually a non-profit or service	Direct service to individuals: serving meals and participating in community events. Indirect service to people: organizing events, stocking foods at a food pantry, researching information, collecting donations. Advocacy:

		group). Once the service-learning is completed, students usually reflect to deepen their understanding of what was taught. (Schichtl et al., 2022)	students actively participate in writing letters or educating others about important topics or causes. (Schichtl et al., 2022)
	interdisciplinary learning	Interdisciplinarity refers to activities that unite or combine two or more fields of knowledge. The integration between disciplines is designed to create a meaning, explanation, or product that is more powerful than the sum of its components. (Gero et al., 2022)	Integration of diverse disciplines like ethics, sociology, and environmental science. Interdisciplinary courses that combine disciplines to address sustainability challenges. Interdisciplinary research centers that bring together researchers from different fields to collaborate on sustainability research. (Martins et al., 2023)
	transdisciplinary learning	The transdisciplinary learning advances students' complex thinking skills and utilizes disciplinary depth, draw upon awareness of content from other disciplines and recognize the need to involve community stakeholders for the problem resolution. (Amelink et al., 2024)	Integrated learning, problem based learning, service learning. (Amelink et al., 2024)
	real-world learning	Real-world learning entails the use of education in authentic situations to trigger a change in knowledge, abilities, mindsets, behaviours and values. Students are called to act in a reflective way in a situation which displays complex and difficult problems related to real-life situations. In such authentic learning situations, students learn by doing, acquiring knowledge and understanding while developing life skills and competences such as critical thinking, problem-solving, thinking out of the box, observation, researching, collaboration, writing, reading and presenting. (Conti et al, 2022)	Case studies, Simulations, Role-plays, Laboratories, Field/company/client/consulting/investment/research projects, Company Wikis, Quality circles, Summer Schools, Intensives, workshops, case competitions, venturing projects, business games.
	place-based learning	Placed-based learning utilises students' local environments and communities for teaching and learning. It is student-	Study tours, industry treks, internships, field trips, Expeditions, Intensives, Global Travel Experiences,

		centered, grounded in the educational philosophy of experiential learning and a recognized approach for inquiry. (Soares, 2022)	Company visits, Cultural immersions, Individual Project, Work Placement, Start-up ventures, Board Fellows.
	transformative learning	In transformative learning (TL) individuals learn to reflect on experiences and preconceptions, hidden values and assumptions, to think critically, and to participate freely in rational discourses. (Wolff, 2022)	
	coaching, mentoring, modelling	Coaching and mentoring nurture professional and personal development by enhancing performance and work satisfaction. Coaching is often regarded as performance orientated, using feedback as essential tool, while mentoring as career orientated. These programmes enable the students to take ownership of their learning, improve skills and progress towards their career goals. (Atkinson et al., 2022)	Feedback, direct observation, targeted goal-setting, and habits of reflection. (Atkinson et al., 2022)
	traditional learning	In traditional learning the instructor is expected to teach exactly the content of the syllabus and conduct assessments provided therein. There is little to no use of technology as all forms of teaching and learning is conducted in a confined location such as a classroom and the students take instructions from the instructor. (Alhassan, 2023)	Lectures, Tutorials, Laboratories, Exams. (Muhammadjonovich, 2023)
	virtual learning	Virtual learning refers to an educationally inspired technology that uses electronic or computerized platforms to acquire knowledge at the convenience of both the learners and lecturers. It is invariably associated with the holistic incorporation of modern telecommuni- cation equipment	Distance learning, e-learning and online learning. (Adesuyi et al., 2023) Synchronous, asynchronous and hybrid/blended classes through internet and IT tools. (Dung, 2020)

		and Information and Communication Technology (ICT) resources into the education system. (Adesuyi et al., 2023)	Zoom, Microsoft Teams, Google Hangout (meet), Skype, Bamboo learning, Google class- room, Docebo, WIZIQ, Adobe Captivate, Elucidate and Blackboard Collaborate (Adesuyi et al., 2023)
	creative learning	Creative learning has been defined as a "combination of intrapsychological and interpsychological processes that result in new and personally meaningful understandings for oneself and others". (Beghetto, 2023) Creativity is the capability to develop novel, good explanations for problems that arise through peer interaction and debate. (Wang et al., 2023)	To make students more creative in the classroom, experts recommend that teachers encourage them to ask more questions, think about why, how, and what their observations mean, and come up with more thoughtful questions (Paugh et al., 2010). In other words, by acting as helpful facilitators, instructors should encourage students to take measured risks and develop original solutions to issues. (Wang et al., 2023)
	blended learning	Blended learning combines face-to-face instruction with computer mediated instruction. (Graham, 2006)	Flipped classroom
	immersive learning	Immersive learning conceptualizes education as a set of active phenomenological experiences that are based on presence. Immersive learning can be implemented using both physical and digital means, such as virtual reality and augmented reality. (Mystakidis et al., 2023)	AR, VR, XR (Mystakidis et al., 2023) Metaverse
	action learning	Action learning is an experiential learning method in which participants learn by doing and then reflecting on what they have done. There are several varieties of action learning. In most varieties, the participants work on real tasks in small teams (learning sets). As they do so they learn leadership, teamwork, facilitation and additional skills of value to the organisation (Revans, 1982)	Teamwork, team building, study groups, group assignments.

	multidisciplinary learning	Multidisciplinarity is understood as interaction between members from varying disciplines in academia, where the disciplinary boundaries are kept intact. Such collaboration could, for instance, involve a dialogue between critical friends from varying disciplines. (Brodin & Avery, 2020)	Dialogue between critical students and professionals from varying disciplines. (Brodin & Avery, 2020)
--	----------------------------	---	--

Themes	Codes	Definitions	Examples
Educational technologies	learning tools	Learning tools are those digital and non-digital media used for the purpose to facilitate learning through interactions between people and systems, such as learning applications, multimedia devices. (Huang, 2019)	Flash cards, mind maps, blogs, electronic dictionaries, expert systems, Web 2.0 tools, electronic performance support systems (EPSSs), mobile educational apps, table computers, and so on. (Huang, 2019)
	learning resources	Learning resources are materials that can be used to support teaching, learning and research, such as textbooks, course readings, and other learning content. (Huang, 2019)	Educational video clips, open educational resources, massive open online courses (MOOCs), and online libraries and repositories. (Huang, 2019)
	learning environment	Learning environments refer to the diverse locations, contexts, and cultures in which students learn, such as classroom, cyberspace. (Huang, 2019)	Learning environments include traditional classrooms as well as online learning management systems. (Huang, 2019)
	method	Method is “a way, technique, or process of or for doing something”. (Definition of Method, n.d.) Learning method stands for the way of presentation of the specific contents of a subject that may be properly grasped and understood by learners. (Huang, 2019)	Examples include drill and practice, memorization, inquiry-based learning, collaborative learning, competency-based learning, and so on. (Huang, 2019)
	teaching tools	Teaching tools support the teacher in the teaching process, facilitate and optimize the tasks.	AI tools, Ally, Proctorio, Turnitin, Seat Gen, Google assignment, Steam Platform.

Themes	Codes	Definitions	Examples
--------	-------	-------------	----------

Faculty development initiatives	training activities	Training activities aimed at developing lecturers knowledge and skills about teaching and learning. (Lotti et al., 2022)	Workshops, webinars, seminars, conferences and symposia for lecturers, staff and students. Structuring MOOCs or online/blended training courses for teachers and students. Designing Faculty Development activities for teachers and new recruits. Supporting the professional development of PhD Students and Research Fellows (Teaching Fellows). Activities related to the development of a Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Training and assistance with educational technology. (Lotti et al., 2022)
	consulting activities	Consulting activities aimed at developing lecturers knowledge and skills about teaching and learning. (Lotti et al., 2022)	Counselling on the creation of a quality feedback for the student. Customised support for teachers to create or re-design a course from the point of view of objectives, methodologies, approaches and assessment. Expert advice on active, interactive and inclusive teaching strategies, methodologies, tools and approaches. Consultancy and professional support for the design, development and evaluation of online and blended courses and programmes. (Lotti et al., 2022)
	research activities	Training activities aimed at developing lecturers knowledge and skills about teaching and learning. (Lotti et al., 2022)	Research support and implementation of research projects/programmes aimed at improving teaching practice. Implementation of programmes that foster bridges between teaching, research and professional training. Didactic observations and innovative pedagogical solutions. Publications and scientific communications. Publications and scientific communications. (Lotti et al., 2022)
	support activities to the didactics	Resources aimed at developing lecturers knowledge and skills about teaching and learning. (Lotti et al., 2022)	Collections of academic and tutoring supporting materials, guidelines and resources useful for the professional development of teachers and students. Resources designed to support teaching and the students themselves during the

			Pandemic (critical situations in general). Supporting the development, use and evaluation of student-centred learning environments. Creation and support of Communities of Practice, Faculty Learning Communities and Learning Communities open to teachers and students. Activation of Mentoring and Peer Observation processes. (Lotti et al., 2022)
	faculty awards	Acknowledgments to foster the commitment of instructors to the teaaching and learning practice. (Steinert, Y. (Ed.), 2014)	Teaching and research excellence.

Survey

In continuità con l'analisi del contenuto condotta in precedenza (Dicataldo & Dipace, 2025b) e con l'obiettivo di fornire un'ulteriore risposta alla seconda domanda di ricerca (DR2), è stato sviluppato e somministrato un sondaggio online rivolto ai professori e ai docenti delle prime 100 Business School a livello mondiale. Tale indagine si inserisce come fase complementare del disegno metodologico complessivo, con la finalità di rafforzare e ampliare i risultati già ottenuti, offrendo una prospettiva diretta e quantitativa sulle percezioni dei docenti circa l'efficacia di approcci didattici, tecnologie educative e iniziative di Faculty Development sull'apprendimento e sull'employability degli studenti MBA (Dicataldo & Dipace, 2024b).

Il campione di riferimento è stato costituito dai docenti appartenenti alle prime 100 Business School al mondo, identificate sulla base dei ranking Global MBA 2024 e Global MBA 2025 pubblicati dal Financial Times, che classificano le Business School in funzione dei loro programmi MBA.

Il sondaggio è stato preceduto da una fase pilota della durata di tre mesi, al termine della quale è stato formalmente somministrato via e-mail attraverso la piattaforma Google Moduli. Gli indirizzi e-mail dei docenti sono stati raccolti automaticamente dai siti web delle singole Business School mediante la programmazione di script e codici in Python su Google Colab.

Il questionario è stato somministrato dall'8 aprile 2025 al 5 agosto 2025, raccogliendo un totale di 614 risposte, che costituiscono un campione significativo per l'analisi quantitativa dei dati (Dicataldo & Dipace, in press).

Struttura del questionario

Il questionario è stato progettato con una struttura articolata in quattro sezioni, la prima costituita da domande anagrafiche e professionali (genere, età, ruolo accademico, anni di esperienza di insegnamento, dipartimento, materia di insegnamento) e le ultime tre di tipo tematico. Le tre sezioni tematiche indagano le tre variabili indipendenti individuate nel quadro teorico (Teaching and Learning Approaches - T&LAs, Educational Technologies - ETs e Faculty Development Initiatives - FDIs) e le loro associazioni sull'apprendimento e sull'employability degli studenti MBA.

Nel questionario, a ciascuna delle variabili indipendenti è stata attribuita la relativa definizione presa dalla letteratura scientifica di riferimento. Akimenko, 2016 per la definizione di T&LAs, Januszewski, 2008 per la definizione di ETs, Steinert & Mann, 2006 per la definizione di Faculty Development. Infine, Juedes, 2010 e Jackson, 2014 rispettivamente per le definizioni di apprendimento dello studente e employability skill. Le opzioni di risposta, invece, sono state definite sulla base dei codici ricavati dall'analisi del contenuto condotta sui siti web delle 100 Business School (Dicataldo & Dipace, 2025b). Attraverso questa analisi è stato definito il

codebook e i relativi codici che hanno consentito di costruire in modo sistematico le categorie di risposta.

Le tre sezioni tematiche prevedono domande chiuse (dicotomiche, a scelta multipla, a casella di controllo, su scala Likert a 5 punti), per consentire una misurazione quantitativa standardizzata, e una domanda aperta al termine di ciascuna sezione tematica destinata a raccogliere eventuali commenti e suggerimenti da parte dei rispondenti.

Inoltre, le Employability skill utilizzate nel questionario sono state definite sulla base del Corporate Recruiters Survey Report 2024 pubblicato dal GMAC³ (Graduate Management Admission Council) che, nella sezione Future-ready skills, identifica le dieci competenze di occupabilità più richieste dai datori di lavoro a livello globale. Queste competenze sono state integrate nel questionario come riferimento fondamentale per valutare l'allineamento tra l'offerta formativa delle Business School e le esigenze del mercato del lavoro contemporaneo.

Domande del questionario

In questa sezione vengono riportate le immagini della survey originale effettivamente somministrata ai docenti contenenti le domande del questionario suddivise appunto per sezione.

Sezione I

Online survey - Top 100 Business Schools in the world

The present study intends to explore current **teaching and learning approaches**, the **educational technologies** adopted, and the **faculty development activities** undertaken by academic staff at top 100 Business Schools worldwide, according to the "Global MBA 2024/2025" ranking of the Financial Times.

The research also investigates whether these practices are perceived to positively influence **student learning** and **employability**.

Your input will help identify international trends, challenges, and best practices in management education.

* Indicates required question

³ https://www.gmac.com/-/media/files/gmac/research/employment-outlook/2024-corporate-recruiters-survey/2024_gmac_crs_report.pdf?rev=43588bfef9a549af9bb00a432a3d7b06

1. DATA PRIVACY CONSENT

We would like to inform you that, pursuant to Article 13 of Legislative Decree no. 196 of 30 June 2003 'Personal Data Protection Code' and Article 13 of the GDPR (EU Regulation 679/2016) 'European Personal Data Protection Regulation', the following conditions will be complied in respect to the information you provide us with:

- Participation in this study is **voluntary**, and you may withdraw at any time without providing a reason.
- The survey collects **no personal data**, unless you optionally choose to provide your email address for follow-up results.
- All responses will be stored and analyzed **anonymously**.
- The data will be used **exclusively for academic research** and will not be shared with third parties.

The research is conducted by **Maria Clara Dicataldo**, PhD candidate at the University of Foggia, under the supervision of **Professor Anna Dipace**.

For any further details, you can contact PhDst Maria Clara Dicataldo at the following email address mariaclara.dicataldo@unifg.it.

By proceeding, you confirm that:

- ✓ you are aware of the study's purpose,
- ✓ you voluntarily agree to participate,
- ✓ and you consent to the use of your responses for research purposes.

Tick all that apply.

☐ I have read and understood the information above and agree to participate in this research study

General information

2. Gender *

Mark only one oval.

- ☐ Male
- ☐ Female
- ☐ Prefer not to say

3. Age

Professional information

4. Your position in the school/university *

Mark only one oval.

- ☐ Emeritus/Endowed professor
- ☐ Full professor
- ☐ Associate professor
- ☐ Adjunct professor
- ☐ Assistant professor
- ☐ Clinical professor
- ☐ Professor
- ☐ Research fellow
- ☐ Lecturer
- ☐ Instructor
- ☐ Research/Teaching assistant
- ☐ PhD student
- ☐ Other: _____

5. Teaching experience in years *

Mark only one oval.

- ☐ 1-3
- ☐ 4-8
- ☐ 9-15
- ☐ 16-20
- ☐ >20

6. Do you teach in a Business School? *

Mark only one oval.

- ☐ Yes
- ☐ No

7. In which Business School/university are you currently teaching? *

8. In which program are you currently teaching? *

Tick all that apply.

- ☐ Bachelor's Degree program
- ☐ Master's Degree program
- ☐ Other: _____

9. In which department are you currently teaching? *

10. Teaching subject *

11. Do you teach in an MBA course? *

Mark only one oval.

☐ Yes

☐ No

Immagine 1. Domande sezione I

Sezione II

Teaching Approaches (TAs)

Teaching approach refers to the ways in which a teacher engages students with the subject matter in order to introduce new facts to them (Akimenko, 2016).

The teaching approaches listed below are the result of a categorisation found in the literature (Mindt & Rieckmann, 2017) and the conduction of a websites' content analysis of the top 100 BSs in the world (Dicataldo & Dipace, in press).

12. Select the teaching approaches that you apply the most in your courses *

Tick all that apply.

- ☐ active learning
- ☐ learner-centered learning
- ☐ reflective learning
- ☐ collaborative learning
- ☐ experiential learning
- ☐ problem-based learning
- ☐ project-based learning
- ☐ service learning
- ☐ interdisciplinary learning
- ☐ transdisciplinary learning
- ☐ real-world learning
- ☐ place-based learning
- ☐ transformative learning
- ☐ coaching, mentoring, modelling
- ☐ traditional learning
- ☐ virtual learning
- ☐ creative learning
- ☐ blended learning
- ☐ immersive learning
- ☐ action learning
- ☐ multidisciplinary learning
- ☐ none of them
- ☐ Other: _____

13. How often do you employ your most applied teaching approaches in your courses? *

Express your opinion on a rating scale from 1 to 5, where:

1=never; 2=seldom; 3=about half the time; 4=usually; 5=always

Mark only one oval.

1 2 3 4 5
never ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ always

14. Do you think that your most applied teaching approaches are the most effective to improve student's learning?

Student learning occurs on both cognitive, academic and affective dimensions (Juedes, 2010).

Student learning= learning outcomes, motivation, engagement, attitudes, etc.

Express your opinion on a rating scale from 1 to 5, where:

1=not at all; 2=very little; 3=a little; 4=quite a lot; 5=a very great deal

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
not : ☐	☐	☐	☐	☐	☐ a very great deal

15. Do you think that your most applied teaching approaches are the most effective to enhance student's employability skills?

Employability skills enable graduates to apply their technical knowledge and expertise in the workplace in effective and innovative ways (Jackson, 2014)

Employability skills= teamwork, communication, self-management, data analysis, critical thinking problem-solving, etc.

Express your opinion on a rating scale from 1 to 5, where:

1=not at all; 2=very little; 3=a little; 4=quite a lot; 5=a very great deal

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
not : ☐	☐	☐	☐	☐	☐ a very great deal

16. To what extent do the teaching approaches you apply in your courses contribute to enhancing the following employability skills (GMAC, 2024)?

Express your opinion on a rating scale from 1 to 5, where:

1=not at all; 2=very little; 3=a little; 4=quite a lot; 5=a very great deal

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Strategic thinking	☐	☐	☐	☐	☐
Problem-solving	☐	☐	☐	☐	☐
Technology/IT skills	☐	☐	☐	☐	☐
Skills in using AI tools	☐	☐	☐	☐	☐
Adaptability	☐	☐	☐	☐	☐
Innovation	☐	☐	☐	☐	☐
Communication skills	☐	☐	☐	☐	☐
Leadership skills	☐	☐	☐	☐	☐
Grit	☐	☐	☐	☐	☐
Quantitative/data analysis skills	☐	☐	☐	☐	☐

17. Feel free to leave any personal considerations

Immagine 2. Domande sezione II

Sezione III

Educational Technologies (ETs)

Educational technology is "the study and ethical practice of facilitating learning and improving performance by creating, using, and managing appropriate technological processes and resources" (Januszewski, 2008, p. 1).

The educational technologies listed below are categorised under 5 codes which are the results of the websites' content analysis of the top 100 BSs in the world carried out by Dicalaldo & Dipace (in press).

18. Select the educational technologies categories that you apply the most in your courses *

Tick all that apply.

- ☐ learning tools (e.g. flash cards, mind maps, blogs, electronic dictionaries, expert systems, Web 2.0 tools, EPSSs, mobile educational apps, table computers etc.)
- ☐ learning resources (e.g. educational video clips, open educational resources, MOOCs, online libraries and repositories, etc.)
- ☐ learning environment (e.g. virtual classroom, cyberspace, LMS, etc.)
- ☐ method (stands for the way of presentation of the specific contents of a subject, e.g. drill and practice, memorization, inquiry-based learning, collaborative learning, competency-based learning, etc.)
- ☐ teaching tools (e.g. AI teaching tools, Ally, Proctorio, Turnitin, Seat Gen, Google assignment, Steam Platform, etc.)
- ☐ none of them
- ☐ Other: _____

19. How often do you employ your most applied educational technologies categories in your courses?

Express your opinion on a rating scale from 1 to 5, where:

1=never; 2=seldom; 3=about half the time; 4=usually; 5=always

Mark only one oval.

1 2 3 4 5
never ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ always

20. Do you think that your most applied educational technologies categories are the most effective to improve student's learning?

Express your opinion on a rating scale from 1 to 5, where:

1=not at all; 2=very little; 3=a little; 4=quite a lot; 5=a very great deal

Mark only one oval.

1 2 3 4 5
not : ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ a very great deal

21. Do you think that your most applied educational technologies categories are the most effective to enhance student's employability skills?

Express your opinion on a rating scale from 1 to 5, where:

1=not at all; 2=very little; 3=a little; 4=quite a lot; 5=a very great deal

Mark only one oval.

1 2 3 4 5
not : ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ a very great deal

22. To what extent do the educational technologies categories you apply in your courses contribute to enhancing the following employability skills (GMAC, 2024)?

Express your opinion on a rating scale from 1 to 5, where:

1=not at all; 2=very little; 3=a little; 4=quite a lot; 5=a very great deal

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Strategic thinking	☐	☐	☐	☐	☐
Problem-solving	☐	☐	☐	☐	☐
Technology/IT skills	☐	☐	☐	☐	☐
Skills in using AI tools	☐	☐	☐	☐	☐
Adaptability	☐	☐	☐	☐	☐
Innovation	☐	☐	☐	☐	☐
Communication skills	☐	☐	☐	☐	☐
Leadership skills	☐	☐	☐	☐	☐
Grit	☐	☐	☐	☐	☐
Quantitative/data analysis skills	☐	☐	☐	☐	☐

23. Feel free to leave any personal considerations

Immagine 3. Domande sezione III

Sezione IV

Faculty Development (FD) initiatives

Faculty development refers to the aspect of instructional development that provides knowledge on teaching and learning approaches, and promotes the development of teaching skills, curriculum design and student assessment (Steinert & Mann, 2006).

The FD initiatives listed below are categorised under 5 codes which are the results of the websites' content analysis of the top 100 BSs in the world carried out by Dicaldo & Dipace (in press).

24. Select the faculty development initiatives provided by your school/university *

Tick all that apply.

- ☐ training activities (e.g. workshops, webinars, seminars, conferences, symposia, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), etc.)
- ☐ consulting activities (e.g. counselling to create quality feedback, re-design a course, implement active, interactive and inclusive teaching approaches, etc.)
- ☐ research activities (e.g. research projects/programmes to improve teaching practices)
- ☐ support activities to the didactics (e.g. collections of academic and tutoring supporting materials, guidelines and resources, creation of Communities of Practice, etc.)
- ☐ faculty awards (teaching and research excellence)
- ☐ none of them
- ☐ Other: _____

25. How often do you take part in the following faculty development initiatives provided by you school/university?

Express your opinion on a rating scale from 1 to 5, where:

1=never; 2=seldom; 3=about half the time; 4=usually; 5=always

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
training activities	☐	☐	☐	☐	☐
consulting activities	☐	☐	☐	☐	☐
research activities	☐	☐	☐	☐	☐
support activities to the didactics	☐	☐	☐	☐	☐
faculty awards	☐	☐	☐	☐	☐

26. Do you think the faculty development initiatives provided by your school/university may improve student's learning?

Express your opinion on a rating scale from 1 to 5, where:

1=not at all; 2=very little; 3=a little; 4=quite a lot; 5=a very great deal

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
not : ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ a very great deal					

27. Do you think the faculty development initiatives provided by your school/university may enhance student's employability skills?

Express your opinion on a rating scale from 1 to 5, where:

1=not at all; 2=very little; 3=a little; 4=quite a lot; 5=a very great deal

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
not : ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ a very great deal					

28. Feel free to leave any personal considerations

Results and future research

29. If you wish to contribute to the research and be informed of the findings, kindly provide your email address

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Immagine 4. Domande sezione IV

Triangolazione dei dati

Triangolazione Content Analysis e Survey rispetto alle variabili indipendenti TA, ET, FD

Al fine di incrementare la validità e la credibilità dei risultati ottenuti, la presente ricerca ha adottato una strategia di triangolazione dei dati (Denzin, 1978; Flick, 2018), integrando le evidenze provenienti dall'analisi dei contenuti dei siti web delle prime 100 Business School (CA) con i dati raccolti attraverso la Survey online somministrata ai docenti. La Content Analysis ha consentito di rilevare, a livello istituzionale, la presenza dichiarata di specifici approcci didattici, tecnologie educative e iniziative di Faculty Development, mentre la Survey ha fornito informazioni a livello individuale sull'uso effettivo delle stesse pratiche da parte dei docenti e sul loro impatto percepito, in forma aggregata, rispetto all'apprendimento e all'employability degli studenti MBA.

Questa triangolazione, di tipo principalmente *data triangulation* ma con elementi di *methodological triangulation*, permette di confrontare due prospettive complementari: ciò che le istituzioni dichiarano e ciò che i docenti adottano e valutano in termini di efficacia. In tal modo, è possibile distinguere convergenze (quando dichiarato e percepito coincidono), complementarità (quando le due fonti offrono informazioni differenti ma integrabili) e dissonanze (quando emergono discrepanze tra dichiarazioni istituzionali e percezioni individuali). Tale approccio rafforza la robustezza dei risultati, riduce il rischio di *bias* derivanti dall'utilizzo di una singola fonte e consente una comprensione più completa e sfaccettata del fenomeno indagato, in linea con le raccomandazioni metodologiche della letteratura internazionale sulla triangolazione.

La triangolazione dei dati impiegata presenta un approccio ibrido che integra: l'analisi del contenuto condotta sui siti delle prime 100 Business School (CA); i dati della Survey aggregati a livello di Business School; e un set di regole esplicite per la comparazione e la sintesi. Per rendere replicabile e trasparente la triangolazione, il dataset Excel è stato riorganizzato secondo una pipeline operativa in più passaggi. Prima di tutto è stata riorganizzata la classifica delle BS: i nomi delle singole BS sono stati armonizzati fornendone un nome univoco per ognuna di esse; sono state integrate le BS appartenenti al ranking Global MBA 2025, mancanti nel ranking 2024; sono state raggruppate le singole risposte dei docenti per BS; infine, la classifica è stata filtrata escludendo le BS con meno di 3 risposte. A seguire, si è proceduto all'unione dei risultati della Content Analysis (CA) con le risposte della Survey in un unico file Excel denominato Triangolazione Master (*joint display*). In primo luogo, la Content Analysis ha prodotto, per ciascuna BS, una matrice binaria (0/1) della presenza dichiarata di specifici approcci di insegnamento/apprendimento (TA), tecnologie educative (ET) e iniziative di faculty development (FD). In parallelo, la Survey docenti è stata aggregata al livello

della BS ottenendo, per ogni codice delle rispettive categorie TA/ET/FD, la quota di utilizzo dei docenti che ne dichiara l'uso (ricavata dalla media dei valori 0–1)⁴. Per rendere comparabili la natura dicotomica del CA (0/1) e la natura proporzionale della Survey (medie dei valori 0–1 di ogni risposta ad ogni codice da parte di ciascun docente per BS), è stato introdotto un criterio decisionale esplicito: il parametro di soglia τ (tau) sulla percentuale di docenti che dichiarano l'uso di ciascun codice. È stata adottata una soglia tau del 20% in quanto ritenuta un valore intermedio che garantisce al tempo stesso sensibilità e robustezza. Pertanto, un codice è considerato “usato” nella BS se la relativa quota di utilizzo è maggiore o uguale a τ (ad es., $\tau=0,20$ indica che almeno il 20% dei docenti della BS lo adopera); in caso contrario è considerato “non usato”. Tale trasformazione genera, per ogni codice, la variabile UsedFlag (0/1) che, posta a confronto con la variabile CA (0/1), consente di classificare lo stato di allineamento secondo quattro esiti mutuamente esclusivi: Convergenza (CA=1 & UsedFlag=1), Dichiaro ma non uso (CA=1 & UsedFlag=0), Uso ma non dichiaro (CA=0 & UsedFlag=1), Assenza (CA=0 & UsedFlag=0). Questa classificazione è applicata a tutti i codici TA/ET/FD e costituisce la base della joint display (Triangolazione Master) in cui, per ciascuna BS e per ciascun codice, sono riportati: dichiarazione (CA), uso (%) o quota di utilizzo, UsedFlag e Stato.

Triangolazione Survey e BS ranking rispetto alla variabile dipendente dell'employability

Ai fini della triangolazione dei dati finalizzata a misurare l'employability degli studenti delle Business School, è stato realizzato un dataset che integra le informazioni raccolte tramite Survey con gli indicatori oggettivi forniti dalla classifica Global MBA 2024-2025 del Financial Times (Tabella 11).

In primo luogo, dal questionario somministrato ai docenti delle Top 100 Business School mondiali sono state selezionate solo le scuole che prevedevano almeno tre risposte valide. Per ciascuna Business School è stata quindi calcolata la media aritmetica delle risposte su scala Likert (1–5) fornite dai docenti alla domanda relativa alla percezione dell'efficacia delle variabili indipendenti (Teaching Approaches (TA), Educational Technologies (ET) e Faculty Development initiatives (FD)) rispetto all'employability skills degli studenti.

In secondo luogo, per ciascuna Business School sono state raccolte le percentuali relative all'indicatore Employed at three months riportato nelle classifiche Global MBA 2024-2025 del Financial Times. Questo indicatore esprime la quota di

⁴ È stata calcolata la media delle variabili binarie (1 - 0) per ogni codice della survey rispetto alle risposte di ogni docente per Business School. Ad esempio: Alliance Manchester Business School ha ottenuto n. 12 risposte dei docenti. Per capire quanto fosse stato selezionato il codice active learning dai 12 docenti, è stata eseguita la media delle loro risposte che è sotto forma di variabile binaria con valori 0 e 1.

laureati occupati entro tre mesi dal completamento del programma MBA e costituisce una misura esterna e oggettiva degli outcome occupazionali.

Infine, per verificare l'esistenza di un allineamento tra la percezione interna dei docenti e i risultati occupazionali effettivi, le percentuali di occupazione a tre mesi fornite dal Financial Times sono state correlate con le medie aritmetiche calcolate per ogni Business School relativamente ai tre ambiti considerati (TA, ET, FD). L'analisi è stata condotta sia tramite Microsoft Excel (funzione CORREL) sia tramite Jamovi (Correlation Matrix), ottenendo valori di correlazione aggregati che descrivono l'intensità e la direzione del rapporto tra le pratiche educative percepite come efficaci e gli outcome occupazionali effettivi.

Tabella 11. Dataset integrato

BS	N_docenti	Employed 3M (%)	Mean TA employability effectiveness	Mean ET employability effectiveness	Mean FD employability effectiveness
Alliance Manchester Business School	12	86	4,166666667	3,333333333	2,833333333
Arizona State University: WP Carey	6	96	4,333333333	3,166666667	3
Audencia	6	97	4,166666667	3	3,333333333
Babson College: Olin	15	74	4,533333333	4,333333333	3,866666667
Bayes Business School (formerly Cass)	5	90	4,8	3,8	2,2
Boston University Questrom School of Business	6	83	4	3,5	4
Brigham Young University: Marriott	14	91	4,571428571	3,714285714	3,571428571
Carnegie Mellon: Tepper	9	92	4,333333333	3,888888889	3,222222222
Chicago Booth	4	94	3,75	1,5	3,25
Copenhagen Business School (CBS)	23	86	4,217391304	3,739130435	3,608695652
Duke University's Fuqua School of Business	4	92	4,75	1,75	2,75
Edhec Business School	6	95	3,666666667	3,5	3,666666667
EM Lyon Business School	9	95	3,888888889	3,111111111	2,777777778
Emory University: Goizueta	4	96	4,75	4	3
Esade Business School	12	91	4	3,25	3,583333333
ESCP Business School	18	99	4,277777778	3,722222222	3,5
Essec Business School	11	93	3,727272727	3,545454545	3,181818182

Fordham University: Gabelli	9	88	4,333333333	4,111111111	3,888888889
Frankfurt School of Finance and Management	9	82	4,111111111	3,333333333	2,555555556
George Washington University	6	72	4,666666667	4,5	3,666666667
Grenoble Ecole de Management	8	90	4	3,375	3,25
Harvard Business School	6	80	3,666666667	3,333333333	2,666666667
HEC Paris	9	90	3,555555556	3,333333333	3,777777778
IE Business school	40	96	4,475	4,025	4,025
IESE	7	94	4,571428571	4,285714286	3,285714286
Imperial College Business School	4	93	3,5	3,75	2,75
Indian Institute of Management Bangalore	3	100	4,666666667	4	2,666666667
INSEAD	11	84	4,272727273	3,727272727	3,636363636
Johnson Cornell	3	93	4,666666667	4,333333333	3,666666667
Kellogg	4	92	4,75	3,5	2,75
London Business School	3	90	4	3,666666667	3
Mannheim Business School	6	93	4	3,666666667	3,833333333
Michigan State University: Broad	5	90	4,2	4,2	4
New York University: Stern	3	94	4,333333333	4,333333333	4
Northeastern University: D'Amore-McKim	22	81	4,590909091	4,045454545	3,909090909
Polimi School of Management	18	88	3,777777778	2,944444444	3,555555556
Queen's University: Smith	3	96	3,666666667	4,333333333	1,666666667
Rice University: Jones	6	87	3,666666667	3,5	2,166666667
Rotterdam School of Management, Erasmus University	9	83	3,833333333	3,25	3,25
Rutgers Business School	11	78	4,363636364	3,818181818	3,272727273
SDA Bocconi	19	95	4,5	4	3,444444444

Singapore Management University: Lee Kong Chian	10	78	4,5	3,9	3,4
Texas A & M University: Mays	4	79	4,5	3,5	3,5
Tias Business School, Tilburg University	5	100	4,2	3,2	2
Trinity College Dublin, Trinity Business School	3	84	4,333333333	4	3,666666667
UCLA Anderson School of Management	5	86	4,4	3,6	2,6
University College Dublin: Smurfit	15	80	4,133333333	3,866666667	3,6
University of California at Berkeley: Haas	5	88	4,8	4	3,8
University of California at Irvine: Merage	3	82	5	4,333333333	3,333333333
University of Cambridge: Judge	4	94	3,75	2,75	2,5
University of Edinburgh Business School	7	90	4	3,571428571	2,857142857
University of Florida: Warrington	10	90	4,4	3,8	3,7
University of Glasgow: Adam Smith	8	77	4,125	3,375	3,375
University of Michigan: Ross	3	84	4,333333333	3,666666667	3,666666667
University of North Carolina: Kenan- Flagler	3	88	4,666666667	3,666666667	4
University of Notre Dame: Mendoza	3	90	4	4	3,333333333
University of Oxford: Saïd	6	87	4	3,833333333	3
University of Rochester: Simon Business School	4	91	4,5	3,5	3,25

University of Southern California: Marshall	6	86	4,5	4,5	3,833333333
University of Sydney Business School	4	100	4,25	3	3,5
University of Texas at Austin: McCombs	13	89	4,230769231	3,615384615	3,076923077
University of Texas at Dallas: Jindal	3	90	5	4,75	3,75
University of Toronto: Rotman	8	81	3,75	3	3,375
University of Virginia: Darden	4	95	5	4	4,25
Washington University: Olin	3	86	3,666666667	2,666666667	2
Western University: Ivey	6	75	4,666666667	4,166666667	3,333333333
Wharton	4	92	4,5	3,5	2,75
William & Mary: Mason	3	88	4,666666667	4,333333333	4,333333333
Wisconsin School of Business	3	84	5	4,333333333	3,666666667
XLRI — Xavier School of Management	6	95	4,166666667	3,833333333	3,333333333

Capitolo IV

Analisi dei dati

Il presente capitolo dedicato all'analisi dei dati presenta in maniera organica e sequenziale i risultati ottenuti dalle attività di raccolta dati descritte nel capitolo precedente. In particolare, vengono dapprima esposti gli esiti delle tre revisioni della letteratura (Dicataldo, Dipace & Lotti, 2025; Dicataldo & Dipace, 2025°; Dicataldo, 2025), seguiti dai risultati dell'analisi del contenuto condotta sui siti web delle prime 100 Business School (Dicataldo & Dipace, 2025b) e dall'indagine survey rivolta ai docenti delle stesse istituzioni (Dicataldo & Dipace, in press). Il capitolo si articola poi nelle analisi statistiche descrittive e inferenziali, che includono l'uso di indici di popolarità, frequenze, statistiche descrittive, correlazioni, regressioni lineari ed esploratory factor analysis (EFA). Infine, vengono presentati i risultati delle triangolazioni tra i diversi insiemi di dati, sia qualitativi sia quantitativi, al fine di offrire una visione integrata e comparativa delle evidenze raccolte. In tal modo, il capitolo non si limita a riportare i dati, ma ne illustra il contributo conoscitivo in relazione alle domande e alle ipotesi di ricerca, fungendo da snodo interpretativo tra la fase empirica e la successiva discussione e interpretazione critica.

Risultati revisione della letteratura sulle pratiche di FD

I temi emersi dalla revisione degli studi relativi alle pratiche di FD possono essere raggruppati in macroaree, quali: *Student Teaching Evaluation (STE)*; gli standard di accreditamento; la formazione prevista dai programmi di dottorato di ricerca; le pratiche per l'insegnamento a distanza; *Teaching & Learning (T&L) practice*; *Mentoring*; premi e riconoscimenti della facoltà (Dicataldo, Dipace, & Lotti, 2025). Le evidenze emerse vengono discusse di seguito in relazione alle domande di ricerca che ne hanno guidato l'analisi.

DR1: Quali sono le pratiche di FD realizzate fino ad oggi nella BE?

L'analisi degli studi permette di ottenere una panoramica delle pratiche più comuni e ricorrenti in ambito di sviluppo delle competenze della facoltà. I risultati offrono spunti di riflessione importanti e consentono ai lettori di orientarsi tra le pratiche più adoperate e permettono di riflettere sulle relative mancanze e sviluppi di ricerca in tale ambito.

Vengono riportate di seguito le pratiche riscontrate nei paper analizzati.

Student Teaching Evaluation (STE)

L'esperienza degli studenti e il suo miglioramento dovrebbero essere al centro di qualsiasi monitoraggio della qualità dell'istruzione superiore, in quanto essi sono considerati i principali stakeholder delle istituzioni di istruzione superiore. Attualmente, due metodi sono ampiamente utilizzati per monitorare la qualità dell'istruzione superiore: i sondaggi tra gli studenti e le valutazioni tra pari (Tóth et al., 2017).

Le valutazioni degli studenti sull'insegnamento (*Student Teaching Evaluation - STE*) sono diventate una fonte importante di dati sulla qualità dell'insegnamento e la maggior parte delle università ha sviluppato procedure interne per raccoglierle e analizzarle. Uno dei principali utilizzi è quello di fornire alla facoltà un feedback diagnostico sull'efficacia dell'insegnamento, con la speranza che tale feedback porti a un miglioramento della qualità dell'insegnamento (Ballantyne et al., 2000). Le STE contengono in genere una serie di domande che chiedono agli studenti di valutare vari aspetti del rendimento dell'insegnante e della progettazione del corso. Questi moduli vengono compilati dagli studenti alla fine del semestre e spesso fungono da misura sommativa utilizzata nelle decisioni amministrative su cattedra, promozione e retribuzione. Le STE sono particolarmente comuni nell'istruzione superiore degli Stati Uniti (Chulkov & Van Alstine, 2012).

I docenti hanno un impatto primario sulle percezioni degli studenti riguardo alla qualità del servizio nell'istruzione superiore. Pertanto, la revisione tra pari dell'insegnamento può essere vista come un miglioramento della qualità e un potente mezzo per incoraggiare il continuo sviluppo professionale dei singoli docenti. In risposta alle minacce esterne e alle opportunità interne di miglioramento della qualità, la facoltà di Economia e Scienze Sociali dell'università di Budapest di Tecnologia ed Economia ha spinto a creare un quadro di riferimento per la valutazione tra pari a livello di facoltà come strumento di cambiamento (Tóth et al., 2017).

Accreditamento

Recentemente i college e le università hanno rivalutato il loro impegno nei confronti dell'insegnamento in risposta alle nuove linee guida per l'accreditamento e alle pressioni esercitate dai legislatori statali e da altri soggetti interessati che contribuiscono ai bilanci dell'istruzione superiore (Calderon et al., 1996).

A tal proposito il lavoro di Swain & Stout (2000) fornisce un'indagine esplorativa su quanto i nuovi docenti di contabilità si percepiscano ben preparati, in termini di caratteristiche didattiche sostenute dall'AECC (Accounting Education Change Commission). Nello specifico l'AECC (1993) raccomanda di enfatizzare cinque particolari caratteristiche didattiche per rafforzare l'efficacia dell'insegnamento nei programmi di contabilità dei college e delle università, quali: progettazione del curriculum e sviluppo del corso; uso di materiali didattici ben concepiti; capacità di presentazione; metodi pedagogici e strumenti di valutazione ben scelti;

orientamento e consulenza. Gli intervistati sono stati i nuovi membri della facoltà appena addottorati (Swain & Stout, 2000).

In linea con questa rinascita dell'interesse per l'insegnamento, la Sezione Insegnamento e Curriculum dell'AAA (American Accounting Association) ha avviato nell'estate del 1994 un progetto per esaminare i metodi di promozione e valutazione di un insegnamento efficace. Lo studio di Calderon et al. (1996) presenta una panoramica del lavoro del Comitato. Oltre a identificare cinque programmi di contabilità con sistemi di "best practice" per la promozione e la valutazione dell'efficacia dell'insegnamento, il rapporto del Comitato sottolinea l'importanza di un sistema amministrativo completo e delle dimensioni dell'AECC, sopra citate, per un insegnamento efficace. I programmi di valutazione, compresa la valutazione delle prestazioni didattiche dei docenti, non sono tipicamente progettati e utilizzati come parte di un sistema globale. Il presente rapporto sostiene che la valutazione dell'insegnamento dei docenti dovrebbe essere progettata e implementata come parte di un quadro coerente per incoraggiare un insegnamento efficace (Calderon et al., 1996).

Inoltre, sempre nell'ambito dell'accreditamento, nello studio di Galperin et al. (2017) viene esaminato lo sviluppo e l'implementazione di misure per le dimensioni tematiche dell'innovazione, dell'impegno e dell'impatto (*Innovation, Engagement, Impact - IEI*) dell'Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) del 2013 in due Business School accreditate dall'AACSB. Nello studio 1 i docenti concordano sul fatto che le IEI dovrebbero essere viste come cerchi concentrici interrelati e sovrapposti piuttosto che come dimensioni separate. I risultati dello studio 2 suggeriscono l'importanza del dialogo con i docenti durante il processo di implementazione per chiarire ulteriormente i confini concettuali dell'IEI. Nel complesso, i risultati degli autori possono aiutare le scuole a garantire che lo sviluppo e l'implementazione dei temi IEI nelle loro istituzioni siano coerenti con gli standard AACSB (Galperin et al., 2017).

Programmi di dottorato di ricerca

In risposta all'esigenza di migliorare la formazione dell'insegnamento nelle Business School, la ricerca di Pittaway et al. (2023) esplora i programmi di dottorato statunitensi in management e rileva la necessità di incorporare in modo mirato lo scaffolding - il processo che consente allo studente di dottorato di assumere gradualmente gli aspetti più impegnativi dell'insegnamento - nella progettazione dei programmi di dottorato. La ricerca raccomanda un approccio di scaffolding che colleghi le tappe del dottorato alle opportunità di sviluppo degli educatori e che permetta ai dottorandi di costruire un forte acume didattico insieme alle loro capacità di ricerca. Lo scaffolding è un progetto di programma di sviluppo che guida l'apprendista da compiti più semplici a lavori più complessi man mano che si sviluppano fiducia e competenza. Consente di trasformare il comportamento e l'interazione e, pertanto, supporta gli studenti nella loro socializzazione nel

contesto del dottorato. Nel presente studio la voce del dottorando è di fondamentale importanza per il percorso di dottorato, che è un intenso processo di apprendimento carico di sfide emotive, in cui gli studenti si trasformano come persone e professionisti attraverso eventi, esperienze e pratiche diverse (Pittaway et al., 2023).

Insegnamento a distanza

Questa sezione racchiude gli studi che discutono delle pratiche e delle iniziative di FD adottate nell'ambito dell'espletamento di corsi a distanza.

Il passaggio da un ambiente di insegnamento tradizionale a uno online può essere un'esperienza minacciosa e piena di sfide. L'insegnamento online richiede competenze diverse da quelle utilizzate nell'insegnamento tradizionale faccia a faccia. I docenti devono adattarsi a diversi modelli di interazione con gli studenti, creare nuovi compiti e valutazioni che si adattino al formato di erogazione online e utilizzare tecnologie diverse come strumenti didattici. Un'altra sfida affrontata dai docenti riguarda la scarsa quantità di sostegno o di rispetto che ricevono per i loro sforzi. Spesso c'è una mancanza di supporto amministrativo e tecnico per gli istruttori online, così come la percezione da parte di colleghi e amministratori che l'apprendimento a distanza sia inferiore ai metodi tradizionali di erogazione dei corsi (Perreault et al., 2008).

Lo studio di Martin & Wilson (2024) ha osservato il modo in cui gli accademici di una Business School di una grande università australiana hanno percepito lo sviluppo della loro pratica durante l'insegnamento a distanza dovuta all'emergenza da COVID-19; come hanno affrontato il rapido aggiornamento richiesto; e cosa hanno trovato utile e stimolante. I risultati evidenziano l'importanza di acquisire dati non verbali per scoprire la dimensione emotiva dello sviluppo dell'insegnamento attraverso l'incertezza. Lo studio pone valore sul fatto di utilizzare metodologie multimodali in grado di incorporare l'analisi non verbale al fine di comprendere i bisogni della facoltà per lo sviluppo professionale.

La presentazione di Tesone (2011) illustra le attività della facoltà che si svolgono prima, durante e dopo l'erogazione di un corso online in modalità mista o completamente online. La discussione si basa sulla pluriennale esperienza di insegnamento online del relatore e sulle lezioni apprese per migliorare il successo degli studenti nei corsi svolti online. La presentazione fornisce tecniche comprovate per i nuovi istruttori per sviluppare ed erogare corsi online a misura di studente. È comunemente noto tra gli attori dei campus accademici di formazione aziendale che sono tre le fasi di attività che contribuiscono alle esperienze degli studenti negli ambienti di apprendimento online. Il primo livello di attività rientra nella categoria della progettazione e dello sviluppo del corso, mentre la fase successiva si concentra sulle attività di apprendimento formativo che si verificano durante l'implementazione del corso. La terza e ultima serie di pratiche porta alla chiusura e alla valutazione sommativa dei risultati degli studenti e dell'efficacia dell'istruttore dopo il completamento di un corso o di un programma di formazione. Quindi,

l'esperienza dello studente sembra essere associata alle decisioni e alle prestazioni del corpo docente che si verificano prima, durante e dopo l'attuazione del corso, indipendentemente dalla modalità scelta per fornire nuove conoscenze e competenze.

Il lavoro di Okon & Chukwurah (2020) ha determinato le competenze necessarie dei docenti di economia aziendale e ribadito la necessità di essere al passo con le moderne tecnologie nelle pratiche dell'insegnamento, con particolare attenzione all'apprendimento basato sulle attività. Questo ravvisa l'urgente necessità di esporre gli studenti di economia aziendale alla presente economia globalizzata, motivo per cui la preparazione degli educatori aziendali, in termini di competenze nell'uso della tecnologia nell'insegnamento, risulta imprescindibile. Secondo i risultati le competenze didattiche guidate dalla tecnologia predicono in modo significativo l'efficacia dell'erogazione dei contenuti della formazione aziendale, pertanto i formatori aziendali necessitano di competenze nell'uso delle moderne tecnologie nell'insegnamento della formazione aziendale.

L'obiettivo dello studio di Perreault et al. (2008) è quello di indagare i cambiamenti avvenuti tra il 2001 e il 2006 per quanto riguarda gli approcci allo sviluppo dei corsi a distanza utilizzati dai docenti delle scuole di business accreditate AACSB (dell'Association to Advance Collegiate Schools of Business) e i piani di supporto e ricompensa a loro disposizione. I risultati indicano che i docenti hanno ricevuto un sostegno limitato e non sfruttano le opzioni di formazione. I membri della facoltà sono molto probabilmente ricompensati per il loro coinvolgimento nell'apprendimento a distanza attraverso stipendi basati sul numero di sezioni online insegnate. Poco è cambiato nel corso del quinquennio per quanto riguarda lo sviluppo dei corsi. I membri della facoltà continuano a utilizzare un approccio individuale anziché di gruppo allo sviluppo dei corsi e la maggior parte dei membri della facoltà ha imparato da sola le tecniche di sviluppo e di erogazione dei corsi online.

Teaching & Learning (T&L) practice

Donnelly (2021) discute una prospettiva professionale per alimentare la pratica dell'insegnamento e dell'apprendimento (Teaching & Learning - T&L) a sostegno di una comunità di educatori aziendali in un'università tecnologica in Irlanda. L'articolo si rivolge ai rettori e ai rettori associati, diffondendo strategie pratiche di T&L da utilizzare come base per immaginare i propri approcci alla scuola, e in tal modo offre un approccio alla sistematizzazione dell'amministrazione delle organizzazioni accademiche. L'autore esplora lo sviluppo professionale dei docenti, le strategie di comunicazione e le iniziative di coinvolgimento dei docenti, tutte progettate per sostenere lo sviluppo continuo di una comunità di educatori aziendali. Affrontare le sfide del T&L su scala richiede un cambiamento pedagogico strategico, lavorando con i docenti, i team di supporto professionale,

gli studenti e l'università in generale per garantire il successo dei programmi di business innovativi per la diversità dei discenti di oggi.

Mentoring

Il *mentoring* interdipartimentale della facoltà riguardo l'insegnamento è una relazione di apprendimento reciproco caratterizzata da fiducia, rispetto e impegno, in cui un mentore e un *mentee* condividono le loro esperienze, emozioni e conoscenze sull'insegnamento come pari. La ricerca sul tutoraggio dei docenti nell'insegnamento nel contesto dell'istruzione superiore è quasi inesistente e la scarsità di ricerche può essere una conseguenza della mancanza di formazione pedagogica dei docenti. Il mentoring è un compito impegnativo e sono necessari maggiori sforzi di ricerca per sostenere gli insegnanti in questo compito. Lo studio esplorativo di Tähtinen et al. (2012) esamina il mentoring interdipartimentale della facoltà realizzato in un dipartimento di marketing di una università europea. Il tutoraggio può essere d'aiuto sia per i dottorandi sia per il personale senior del marketing che cerca di migliorare la propria competenza pedagogica e di applicare nuovi metodi per garantire che gli studenti siano dotati di competenze adeguate. Con i nuovi metodi di apprendimento e di valutazione, come l'action learning, l'apprendimento attivo, gli esami orali e l'e-learning, gli studenti imparano ad applicare le conoscenze di marketing, a comunicare in modo efficace, a costruire relazioni e gruppi di lavoro e ad utilizzare la tecnologia, tutte abilità richieste ai professionisti del marketing al di là del livello iniziale (Tähtinen et al., 2012).

Premi e riconoscimenti

L'articolo di Sautter et al. (2007) riporta il caso del programma CASE (Council for the Advancement and Support of Education) Professore dell'Anno, l'unico programma nazionale che premia i professori eccellenti di college e università per la loro dedizione e capacità di insegnamento, l'impegno verso gli studenti e i metodi didattici innovativi. Tre professori di marketing sono stati scelti per il premio del 2005 e nello studio condividono le loro filosofie di insegnamento che si concentrano principalmente sull'innovazione, la sperimentazione, la creazione di una cultura dell'apprendimento, il primo giorno di lezione e il mantenimento di elevati standard accademici.

Infine, lo studio di Amundsen & Wilson (2012) è degno di menzione in quanto questo presenta una revisione concettuale della letteratura in merito allo sviluppo della facoltà, sviluppo educativo, sviluppo didattico e sviluppo accademico nell'istruzione superiore, pertanto comprendendo anche corsi e facoltà di economia e management.

Come si evince dall'analisi degli studi, è poco ricorrente la presenza di programmi corposi e coesi che riguardino le intere istituzioni, facoltà e corsi che erogano di

formazione aziendale, economica e manageriale. Le iniziative risultano essere più circoscritte a singoli corsi e insegnamenti. Manca la presenza di programmi e di linee guida di portata nazionale che siano in grado di dare un indirizzo omogeneo e comune a tutta la facoltà di BE.

Nonostante non siano stati imposti limiti di tempo alla revisione, gli studi raccolti risultano essere relativamente pochi e gli anni della produzione scientifica non risultano essere distribuiti omogeneamente nel tempo. Infatti, solo 6 studi dei 15 analizzati risalgono agli ultimi anni mentre la restante e maggior parte di essi è stata prodotta principalmente tra gli anni 2000-2012 e solo 1 nel 1996. Inoltre, molti degli studi sono stati realizzati negli Stati Uniti e in Australia.

Questi elementi denotano la scarsa presenza in letteratura di studi che promuovono lo sviluppo delle competenze didattiche della facoltà con particolare riferimento ai docenti di materie economiche. Secondo uno studio di Wardak et al. (2024) il dibattito sullo sviluppo professionale nella formazione aziendale è stato limitato e dispersivo. Trkman (2019) ha osservato che, nonostante i grandi cambiamenti nel settore, le Business School hanno faticato a integrare lo sviluppo professionale nella progettazione dei corsi e addirittura i metodi di insegnamento e ricerca rimangono simili a quelli utilizzati 30 anni fa. Pertanto, gli educatori aziendali sono incoraggiati a cercare opportunità per migliorare le loro capacità di insegnamento e di progettazione del curriculum, ponendo grande enfasi sulla ricerca dell'integrazione di pratiche educative più adulte ed esperienziali. Si presume che le Business School sviluppino i futuri leader e studiosi di management; quelle che utilizzano solo mezzi tradizionali, tuttavia, possono mettere a rischio l'apprendimento e l'esperienza dei loro studenti (Wright et al., 2016).

Il presente quadro denota la necessità di proseguire e avanzare con gli studi in tale ambito al fine di promuovere non solo la qualità e l'efficacia dell'insegnamento dei docenti di Business Education, ma anche di dotare gli studenti di quelle competenze necessarie a renderli capaci, autonomi e occupabili sul mercato del lavoro (Dicataldo, Dipace, & Lotti, 2025).

Risultati scoping review

Gli studi inclusi nella revisione (Dicataldo & Dipace, 2025a) e analizzati integralmente possono essere raggruppati in due categorie principali:

- quelli relativi agli approcci di insegnamento;
- quelli relativi al Faculty Development.

La prima categoria comprende 48 articoli sui 56 studi analizzati. Gli articoli appartenenti a questa categoria riguardano principalmente: lo sviluppo delle competenze degli studenti attraverso l'utilizzo di specifici approcci didattici o strumenti educativi; lo sviluppo delle conoscenze degli studenti mediante l'impiego di particolari approcci didattici o strumenti educativi; l'aumento dell'employability degli studenti grazie all'uso di determinati approcci di insegnamento; l'effetto degli

strumenti educativi o degli approcci didattici sull'apprendimento degli studenti; gli approcci e le competenze didattiche che influenzano la soddisfazione degli studenti; la percezione da parte degli studenti dell'utilizzo di specifici approcci di insegnamento; gli approcci impiegati per valutare determinate competenze degli studenti.

La Tabella 12 elenca le competenze, gli approcci di insegnamento e gli strumenti educativi emersi dagli studi esaminati.

Tabella 12. Competenze, approcci di insegnamento e strumenti educativi applicati (Dicataldo & Dipace, 2025a, p.233)

Skills	Teaching Approach	Educational tools
Managerial skills	Action learning	ePortfolio
Professional skills	Flipped classroom	Games
Leadership skills	BOPPPS (bridge-in, objective, preassessment, participatory learning, post-assessment, and summary)	Simulations
Communication skills (written and oral)	Service learning	Looking Glass (behavioral simulation)
Soft skills	Teamwork learning	
Critical thinking skills	Collaborative learning	
Behavioral skills	Experiential learning	
Employability skills	Problem based learning	
Negotiation skills	Action Inquiry	
ICT literacy skills	Behavioral approach	
ERP skills	Connectivism theory approach	
Entrepreneurship skills		
Interpersonal skills		
Personal skills		
Competitive intelligence skills		

I restanti 8 articoli, appartenenti alla categoria del Faculty Development, trattano i seguenti temi: il supporto e i riconoscimenti forniti ai docenti per lo sviluppo delle proprie competenze e pratiche didattiche; le prospettive e le pratiche dei docenti riguardo all'insegnamento di specifiche competenze; le dimensioni dell'innovazione, del coinvolgimento e dell'impatto della facoltà.

DR1: Quali sono le competenze o gli approcci didattici adottati dai docenti di Business Education nelle istituzioni di istruzione superiore (HEIs)?

Non vi è un riferimento esplicito alle competenze richieste ai docenti di area business per insegnare le discipline economiche. Tutti gli articoli appartenenti alla prima categoria trattano gli approcci di insegnamento adottati dai docenti per promuovere lo sviluppo delle competenze degli studenti. La Tabella 12 mostra le competenze degli studenti, gli approcci di insegnamento e gli strumenti educativi emersi dagli studi esaminati.

Competenze degli studenti

Le competenze menzionate nella Tabella 12 possono essere raggruppate in categorie, dal momento che alcune includono elementi sovrapponibili o si compenetrano tra loro.

Le competenze manageriali, di leadership, imprenditoriali ed employability skills rappresentano categorie più ampie che comprendono, a loro volta, sottoinsiemi di competenze. Secondo Tonidandel et al. (2012), le competenze manageriali includono tre dimensioni: competenze amministrative, tecniche e relazionali. Le competenze di leadership comprendono competenze cognitive, interpersonali, di business e strategiche (Kalargyrou et al., 2012). Le competenze imprenditoriali fanno riferimento a: disciplina interna, propensione al rischio, innovazione, orientamento al cambiamento, perseveranza (Sousa et al., 2014). Le competenze di occupabilità includono un ampio ventaglio di capacità che consentono ai laureati di applicare le proprie conoscenze tecniche e specialistiche nel contesto lavorativo in modo efficace e innovativo. Sebbene le competenze richieste possano variare a seconda della disciplina e del contesto culturale, lavoro di gruppo, comunicazione, autogestione, analisi dei dati, pensiero critico e problem solving sono considerate le principali competenze di occupabilità dei laureati in area business (Jackson et al., 2013; Jackson, 2014).

Come si evince dalle definizioni delle competenze sopra menzionate, esse includono sia competenze tecniche e specifiche di dominio, sia competenze relazionali, cognitive e trasversali. Per questo motivo, tutte le competenze rilevate possono essere ricondotte a queste due macro-categorie. La Figura 5 propone un tentativo di categorizzazione delle competenze emerse negli studi analizzati, sulla base delle definizioni rinvenute in letteratura.

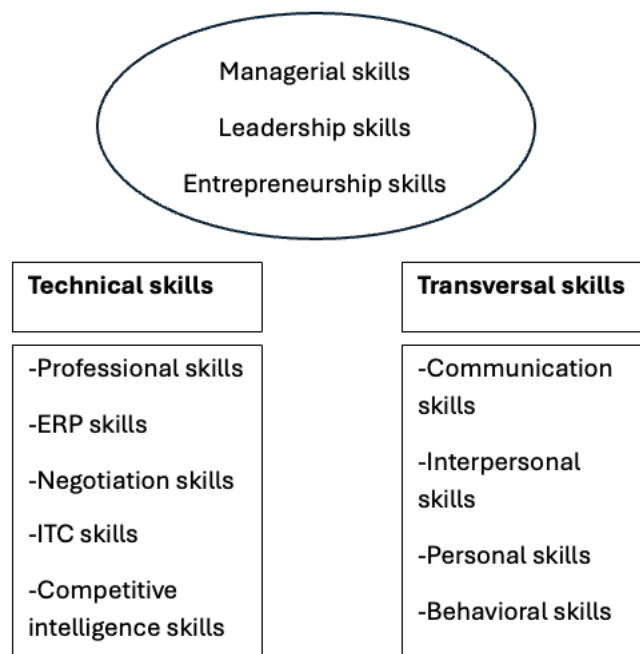


Figura 5. Categorizzazione delle competenze (Dicataldo & Dipace, 2025a, p.235)

Approcci di insegnamento

Per quanto riguarda gli approcci didattici, anche questi possono essere raccolti in categorie più ampie. Gli approcci individuati possono essere ricondotti alla categoria dell'apprendimento esperienziale, che racchiude in sé tutte le caratteristiche menzionate negli studi. L'apprendimento esperienziale, infatti, si riferisce al processo di “imparare dall'esperienza” o “imparare facendo”, che combina situazioni reali con l'applicazione di concetti, idee e teorie (Gentry, 1990; Lewis & Williams, 1994).

Il modello di apprendimento esperienziale promuove e rafforza il legame critico tra educazione, lavoro e sviluppo personale. Esso, infatti, valorizza la connessione che può essere stabilita tra l'aula e il “mondo reale”, utilizzando il contesto lavorativo come ambiente di apprendimento attraverso cui l'istruzione formale può essere arricchita e lo sviluppo personale favorito mediante esperienze lavorative significative e opportunità di crescita professionale. Tale approccio è anche in grado di sottolineare il ruolo dell'istruzione formale nell'apprendimento permanente, sviluppando il potenziale degli individui come cittadini, membri della famiglia ed esseri umani. Nell'ambito dell'istruzione superiore, diversi attori del contesto educativo (faculty, amministratori, ecc.) mostrano un crescente interesse verso questo approccio, considerandolo una modalità per rivitalizzare il curriculum universitario e affrontare molte delle sfide che l'istruzione superiore si trova ad affrontare oggi (Kolb, 2014). Il ciclo dell'apprendimento esperienziale include

quattro momenti: vivere l'esperienza, riflettere, pensare e agire (Torres & Augusto, 2017). La figura 6 mostra come questo approccio possa inglobare la maggior parte degli altri approcci individuati nella revisione.

Gli altri due approcci identificati sono rispettivamente l'approccio comportamentale e l'approccio basato sulla teoria del connettivismo. Il primo deriva dalla psicologia e si concentra su come le persone apprendono attraverso le interazioni con l'ambiente, producendo risultati osservabili e misurabili. Postula che tutti i comportamenti vengano acquisiti tramite condizionamento, determinato da rinforzi e punizioni (Woollard, 2010). Il secondo sostiene che la conoscenza sia diffusa attraverso una rete di connessioni e che, di conseguenza, l'apprendimento consista nella capacità di costruire e attraversare tali reti (Duke et al., 2013).

La Figura 6 riassume i principali approcci di insegnamento individuati negli studi analizzati. L'apprendimento esperienziale risulta certamente l'approccio più valorizzato e utilizzato negli studi esaminati.

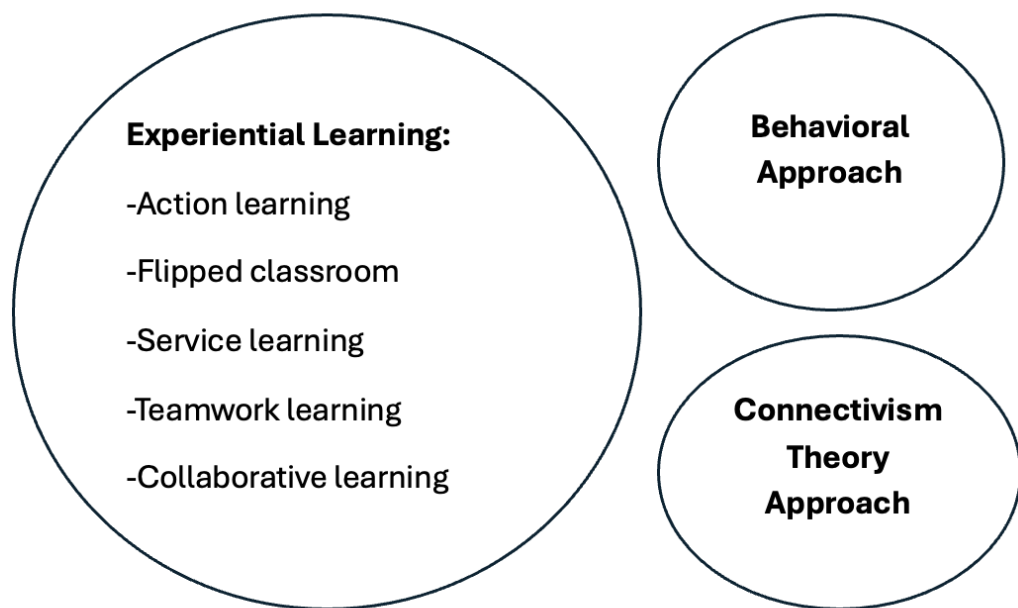


Figura 6. Categorizzazione degli approcci di insegnamento (Dicataldo & Dipace, 2025a, p.236)

Strumenti educativi

Gli strumenti individuati negli studi esaminati risultano coerenti con i principi dell'apprendimento esperienziale. In particolare, i giochi e le simulazioni, così come i giochi di simulazione, consentono agli studenti di acquisire esperienza pratica entrando in contatto diretto con situazioni reali, pur rimanendo all'interno di un contesto educativo e di apprendimento strutturato. Inoltre, questo metodo promuove le capacità decisionali degli studenti, la riflessione, l'osservazione e

l'apprendimento attraverso tentativi ed errori (trial-and-error learning) (Peterková et al., 2022).

Un altro strumento rilevante è l'e-portfolio, definito come una raccolta digitalizzata di lavori, riflessioni ed evidenze di apprendimento dello studente. Esso è considerato un supporto prezioso per favorire l'apprendimento profondo, lo sviluppo di competenze autoregolate e la riflessione nei contesti di istruzione superiore (Nguyen & Ikeda, 2015; Dunne & Logue, 2021). Riflettere sul processo di apprendimento permette agli studenti di collegare le esperienze educative agli obiettivi personali e professionali più ampi, facilitando la comprensione dell'applicabilità delle conoscenze acquisite nei contesti reali e rafforzando così il senso di rilevanza e finalità del percorso formativo.

In conclusione, i docenti di area business sono incoraggiati a perseguire attivamente opportunità di crescita professionale, in particolare per perfezionare le proprie strategie didattiche e migliorare lo sviluppo dei curricula. Inoltre, vi è una crescente attenzione verso l'integrazione dei principi dell'apprendimento degli adulti e dei metodi di educazione esperienziale all'interno della Business Education. Poiché quest'ultima ha la responsabilità di formare la prossima generazione di leader e studiosi in ambito manageriale, basarsi esclusivamente su approcci tradizionali di insegnamento potrebbe limitare le esperienze di apprendimento degli studenti e ostacolare il loro sviluppo complessivo. Integrare pratiche didattiche innovative e coinvolgenti può invece fornire agli studenti le competenze critiche e pratiche necessarie per avere successo in ambienti di business dinamici (Wardak et al., 2024).

DR2: Quali iniziative di Faculty Development (FD) sono state implementate per promuovere le competenze didattiche dei docenti di Business Education nelle istituzioni di istruzione superiore (HEIs)?

Gli studi individuati nella revisione che trattano le iniziative di Faculty Development (FD) risultano molto pochi rispetto a quelli appartenenti alla categoria degli approcci didattici. Lo studio di Chulkov e Van Alstine (2012) si è concentrato sulle valutazioni dell'insegnamento da parte degli studenti, costituite da questionari compilati a fine semestre, utilizzati come misura per prendere decisioni amministrative in merito a tenure, promozioni e retribuzioni di merito della faculty. Questa pratica è adottata anche come strumento formativo dai docenti stessi, interessati a migliorare le proprie competenze didattiche e la progettazione dei corsi (Chulkov & Van Alstine, 2012). Perreault et al. (2008) hanno riportato i meccanismi di supporto e incentivazione rivolti ai docenti per l'insegnamento online e le modalità di sviluppo adottate dalle business school accreditate AACSB tra il 2001 e il 2006. Saunders e Bajjaly (2022), nel loro studio, hanno indagato le prospettive della faculty rispetto alle competenze personali e professionali, esplorando se e come i docenti insegnino le soft skills. Lo studio condotto da Tahtinen et al. (2012) rappresenta l'unico, tra quelli esaminati, ad aver proposto una

tipica attività di Faculty Development, ossia il mentoring didattico tra docenti come modalità per supportare lo sviluppo delle competenze di insegnamento. Mantai e Huber (2021), nel loro articolo, hanno formulato diverse raccomandazioni riguardo allo sviluppo dell'insegnamento, alla faculty e alla futura ricerca in questo ambito. Lo studio di Okon e Chukwurah (2020) ha verificato il livello di preparazione dei docenti di area business nell'utilizzo delle tecnologie a supporto della didattica. Infine, Galperin et al. (2017) hanno analizzato lo sviluppo e l'implementazione del modello Innovation, Engagement and Impact (IEI) in due business school accreditate AACSB.

Come emerge dagli studi esaminati, nessuno di essi, ad eccezione di quello che menziona il mentoring tra docenti, propone o fa riferimento a esempi e attività pratiche finalizzate a supportare la faculty e il suo sviluppo didattico. Questa carenza di informazioni evidenzia la necessità di proseguire e ampliare quanto già realizzato nel contesto della Business Education in merito ai programmi di Faculty Development. Infatti, come affermato da Wardak et al. (2024), la discussione sullo sviluppo professionale nella Business Education risulta ancora limitata e frammentaria.

Come menzionato nell'introduzione, il Faculty Development (FD) è generalmente più applicato nell'ambito delle professioni sanitarie e della medical education. Numerosi studi, infatti, hanno esplorato l'efficacia della sua applicazione in questo settore. I programmi di Faculty Development (FDPs) svolgono un ruolo cruciale nella formazione medica, migliorando le competenze e le pratiche didattiche, i risultati e l'esperienza di apprendimento degli studenti (Barnawi et al., 2024; Im et al., 2024); promuovendo approcci didattici trasformativi e strutturati (Nair et al., 2024); migliorando in modo significativo la qualità dell'insegnamento, le competenze della facoltà (nell'insegnamento, nella leadership e nella professionalità) e lo sviluppo istituzionale (Salajegheh et al., 2025; Cotta et al., 2024). L'efficacia degli FDPs nell'istruzione superiore è stata indagata anche in altri settori, come l'ingegneria, riportando comunque un impatto positivo sui risultati di apprendimento degli studenti e sul miglioramento dei metodi didattici e della qualità dell'istruzione (Kulal et al., 2024; Dominguez et al., 2025). Le iniziative nell'insegnamento universitario basate su pratiche evidence-based favoriscono infatti l'avanzamento della ricerca applicata nel campo dell'educazione. Mentre in Paesi come Regno Unito, Stati Uniti e Spagna lo sviluppo della faculty rappresenta un ambito consolidato sin dagli anni '90, in Italia questo tema ha iniziato a ricevere attenzione solo recentemente. In risposta, le università italiane stanno istituendo unità interne dedicate, come i Teaching and Learning Centers, per offrire supporto e risorse ai docenti. Di conseguenza, le iniziative istituzionali volte a migliorare la qualità della didattica e a rafforzare le comunità accademiche sono sempre più considerate strategie fondamentali. Tali sforzi sono accompagnati da una forte enfasi sullo sviluppo professionale continuo,

garantendo che i docenti abbiano accesso a opportunità di formazione e capacity-building per affinare le proprie metodologie didattiche e adattarsi ai bisogni educativi in evoluzione. In questo contesto, due iniziative promosse dall'Università di Padova risultano particolarmente rilevanti. La prima riguarda l'implementazione di un modulo di Problem-Based Learning (PBL) della durata di due settimane nel corso di laurea triennale in Animal Care, con l'obiettivo di valutare la soddisfazione degli studenti, le esperienze di apprendimento e l'efficacia complessiva. I risultati hanno mostrato che il PBL ha favorito l'engagement, la soddisfazione e lo sviluppo di soft skills negli studenti, sebbene ulteriori ricerche siano necessarie per determinarne l'impatto a lungo termine sulla performance accademica (Broseghini et al., 2024). La seconda iniziativa è il modello REFLECT (REcalling, FLashback, EChoing, Teaching innovation), sviluppato nel contesto accademico italiano come approccio strutturato per integrare la prospettiva degli studenti nelle pratiche di Faculty Development. Il modello è stato implementato presso l'Università di Padova nell'a.a. 2022-2023 e ha coinvolto 48 studenti di corsi di scienze pedagogiche e motorie. I risultati hanno dimostrato che il coinvolgimento degli studenti nei processi di Faculty Development genera benefici reciproci: i docenti ottengono un riscontro diretto sui bisogni degli studenti, mentre questi ultimi sviluppano pensiero critico e competenze di leadership. Le evidenze suggeriscono che una più ampia adozione del modello in discipline diverse potrebbe migliorare la qualità complessiva dell'istruzione superiore. Lo studio ha inoltre sottolineato l'importanza del supporto istituzionale per implementare partnership tra studenti e docenti: le università devono creare spazi sicuri e strutturati di collaborazione per garantire una partecipazione significativa (Da Silva et al., 2024).

Il Faculty Development è diventato sempre più una priorità nell'istruzione superiore, poiché il miglioramento delle pratiche didattiche attraverso la formazione dei docenti può avere un impatto diretto sui risultati di apprendimento degli studenti e sulla loro occupabilità. Gli FDPs, infatti, garantiscono che i laureati siano dotati sia di conoscenze teoriche sia di competenze pratiche in linea con le aspettative del mondo del lavoro (Matildo, 2022). Inoltre, il rapido sviluppo dell'intelligenza artificiale (AI) in ambito educativo sottolinea ulteriormente la necessità che i docenti aggiornino continuamente le proprie competenze, al fine di integrare efficacemente strumenti educativi basati sull'AI nei processi di insegnamento (Sollosy & McInerney, 2022; Ojha et al., 2023; Boubker, 2024). Gli FDPs sono stati ampiamente studiati soprattutto nella medical education, dove si è dimostrata la loro efficacia nel migliorare la qualità dell'insegnamento, le competenze della faculty e lo sviluppo istituzionale (Barnawi et al., 2024; Im et al., 2024; Salajegheh et al., 2025).

L'implementazione di approcci didattici innovativi, per cercare di ridurre il gap di competenze tra istruzione e mercato del lavoro, incontra numerose sfide, tra cui la formazione della faculty, l'accesso alle tecnologie e la necessità di un

aggiornamento continuo per restare al passo con le tendenze emergenti. Superare tali sfide richiede impegno istituzionale, investimenti e collaborazione tra mondo accademico e industria (Riashchenko, 2023). Pertanto, risultano necessarie ulteriori ricerche per comprendere come poter affrontare queste sfide e in che misura i programmi di Faculty Development possono avere un impatto sulle competenze e sull'employability degli studenti, contribuendo così a ridurre il gap di competenze. Infine, è necessario stabilire come tali programmi debbano essere progettati e implementati dalle istituzioni di istruzione superiore in ambito di Business Education (Dicataldo & Dipace, 2025a).

Risultati systematic narrative review

Questa sezione fornisce una panoramica degli articoli analizzati nella revisione narrativa sistematica (Dicataldo, 2025) e analizzati in base alle domande di ricerca, agli approcci e metodi di insegnamento, alle tecnologie educative e alle metodologie degli studi.

I 62 articoli inclusi nella revisione (Tabella 13) possono essere raggruppati secondo le categorie delle domande di ricerca, come mostrato nel Grafico 1. Le DR1, DR2 e DR3 comprendono rispettivamente 40, 14 e 8 articoli.

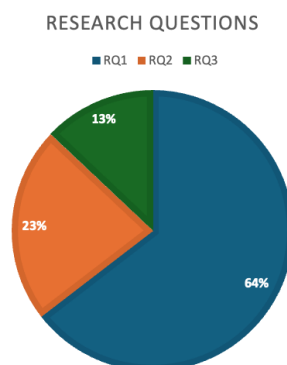


Grafico 1. Articoli per DR (Dicataldo, 2025, p. 5)

I Grafici 2 e 3 mostrano gli approcci e i metodi di insegnamento applicati negli studi selezionati.

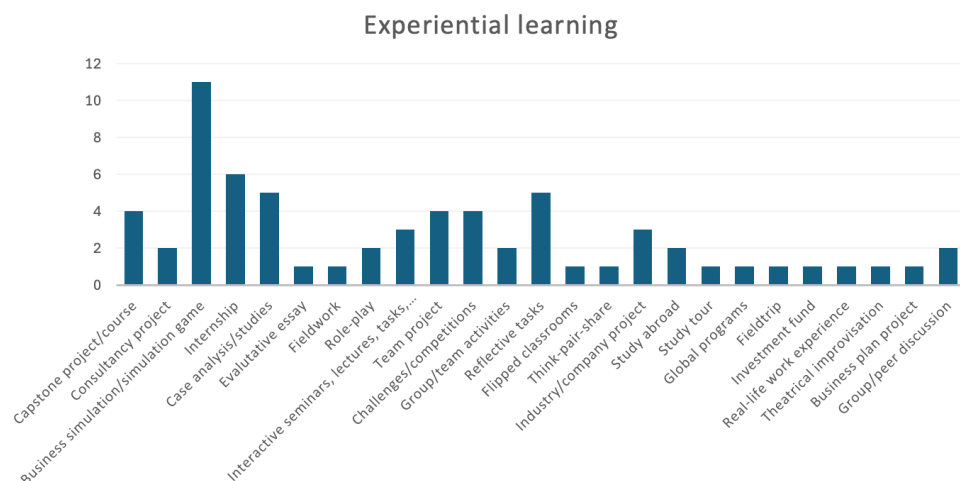


Grafico 2. Metodi di Experiential learning (Dicataldo, 2025, p. 5)

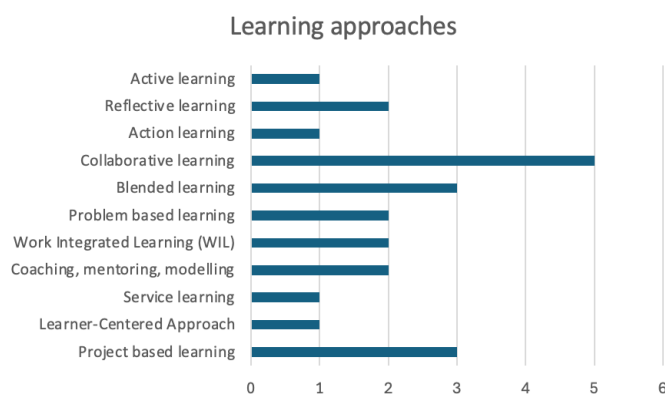


Grafico 3. Approcci di insegnamento e apprendimento (Dicataldo, 2025, p. 6)

Il Grafico 4 mostra le tecnologie educative applicate negli studi selezionati.

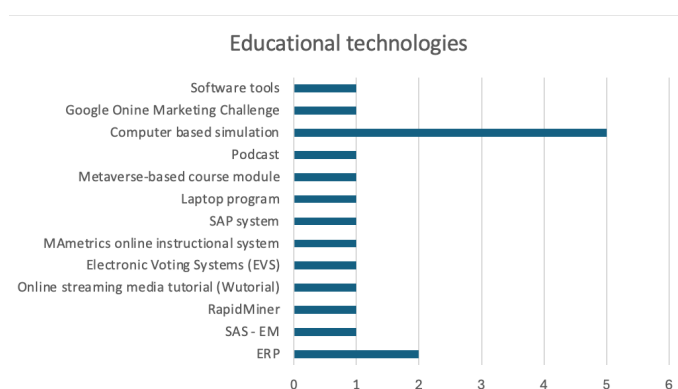


Grafico 4. Tecnologie educative (Dicataldo, 2025, p. 6)

Il Grafico 5 suddivide gli articoli in base alla metodologia di ricerca applicata.

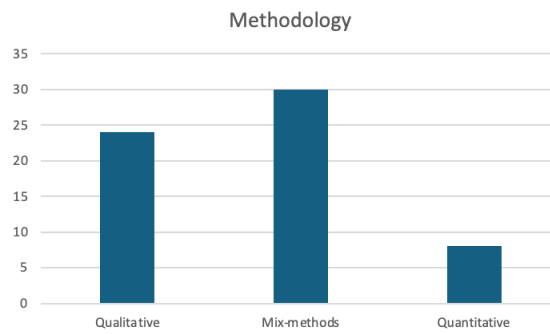


Grafico 5. Articoli per metodologia di ricerca (Dicataldo, 2025, p. 6)

DR1: In che misura gli approcci di insegnamento e apprendimento possono migliorare l'apprendimento e l'occupabilità degli studenti di area business?

Gli studi analizzati per la DR1 illustrano una ricca varietà di interventi adottati nella Business Education per favorire sia l'apprendimento degli studenti sia lo sviluppo delle competenze di employability (Grafici 2 e 3). Un approccio dominante emerso dagli studi è l'adozione di metodi di apprendimento esperienziale (Experiential Learning – EL), nei quali gli studenti sono attivamente coinvolti in attività reali e in contesti professionali.

Ad esempio, Fang e O'Toole (2023) hanno integrato gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite (SDGs) in un capstone course utilizzando il project-based learning, consentendo agli studenti di sviluppare pensiero critico, lavoro di squadra e competenze di project management attraverso la collaborazione diretta con aziende multinazionali. Allo stesso modo, Lantu et al. (2022) hanno sperimentato un programma di tirocinio esperienziale in contesti di start-up, enfatizzando l'immersione degli studenti in ambienti lavorativi reali per rafforzare competenze imprenditoriali, professionali ed etiche. Un secondo approccio ricorrente è il project-based learning connesso a clienti e stakeholder esterni. Liu e Olson (2011) hanno progettato progetti di consulenza con clienti reali che richiedevano non solo l'applicazione di teorie di marketing, ma anche lo sviluppo di capacità di lavoro di squadra, analisi strategica e comunicazione. Questo approccio si sovrappone spesso alle metodologie di action learning, come osservato in Perusso et al. (2021), in cui studenti undergraduate sono stati coinvolti nella risoluzione di problemi aziendali complessi e mal definiti attraverso riflessione strutturata e mentoring. Simulazioni e business game rappresentano il metodo di EL più diffuso. Studi come quelli di Costin et al. (2018) e Thompson e Noble (2017) hanno utilizzato simulazioni aziendali per ricreare processi decisionali sotto pressione e per addestrare gli studenti a gestire interruzioni nei team e ad adattarsi a cambiamenti dinamici, migliorando così resilienza e adattabilità. Questi ambienti simulati offrono un contesto autentico e a basso rischio in cui gli studenti possono sviluppare competenze trasversali e specialistiche richieste dai datori di lavoro. Esperienze di apprendimento collaborativo e di team-based learning emergono con forza tra gli interventi recensiti. Butler e Zander (2008) hanno proposto un modello

di collaborazione in team multiculturali che ha migliorato le competenze di gestione dei conflitti e di competenza interculturale degli studenti. In maniera analoga, Giraud-Carrier et al. (2021) hanno sviluppato il modello SPARRING, che promuove la pratica deliberata attraverso lavoro di squadra, simulazioni e progetti con l'industria, affinando il pensiero critico e le capacità di problem solving in contesti reali. Programmi di work-integrated learning (WIL) e tirocini, come quelli studiati da Elijido-Ten e Kloot (2015) e Narayanan et al. (2010), rafforzano ulteriormente l'efficacia del coinvolgimento diretto con l'industria. Tali esperienze non solo affinano le competenze tecniche e trasversali, ma colmano il divario tra apprendimento accademico e pratica professionale, migliorando significativamente la preparazione degli studenti alla carriera e le loro prospettive occupazionali. Un altro elemento centrale riscontrato in molti interventi riguarda le pedagogie riflessive e basate sul feedback, comprese pratiche di peer review co-progettate, come in Houldsworth et al. (2024). L'inserimento di attività di scrittura riflessiva e feedback tra pari promuove la consapevolezza critica di sé, l'autoregolazione e lo sviluppo metacognitivo, competenze sempre più riconosciute come fondamentali per l'apprendimento permanente e l'adattabilità professionale. In termini di employability skills, le competenze maggiormente potenziate attraverso questi interventi risultano essere: pensiero critico e problem solving (Hammer & Green, 2011; Giraud-Carrier et al., 2021; Fang & O'Toole, 2023); teamwork e comunicazione (Butler & Zander, 2008; Liu & Olson, 2011); sviluppo della leadership ed intelligenza emotiva (Dixon, 2014; Costin et al., 2018); adattabilità e resilienza (Thompson & Noble, 2017).

In relazione all'apprendimento degli studenti, gli studi hanno riportato una maggiore motivazione, un coinvolgimento più profondo con il curriculum e il rafforzamento dell'identità professionale. Ciò suggerisce che gli approcci esperienziali e di apprendimento attivo favoriscono una forma di apprendimento più solida, duratura e sostenibile (Kong, 2021; Gallop et al., 2023; Kaul, 2024).

Sintesi narrativa strutturata dei risultati quantitativi

La Tabella 13 sintetizza graficamente i risultati degli studi quantitativi e a metodi misto.

Tabella 13. Studi quantitativi (Dicataldo, 2025, p. 9)

Study	Measured Outcome	Data Type	Main Results	Significance	Analytical Method
Lester et al. (2005)	Perceived value of service-learning	Standardized coefficients (β)	$\beta = 0.28$ (skill variety), $\beta = 0.59$ (task significance)	$p < 0.05$	SEM
Narayanan et al. (2010)	Student satisfaction in internships	Standardized coefficients (β)	$\beta = 0.42$ (motivation), $\beta = 0.33$ (support)	$p < 0.01$	Multiple regression

Berdrow & Bird (2018)	Intercultural effectiveness	IES score change	Increase in IES scores from sophomore to senior	Descriptive only	Longitudinal assessment
Parker et al. (2008)	Career learning via peer coaching	Likert survey	Relationship quality → perceived career improvement	$p < 0.05$ (estimated)	Survey + correlation
West et al. (2021)	Skills via Bloomberg use	Survey + qualitative feedback	Perceived increase in technical skills	No statistics reported	Descriptive survey
Al-Shammari (2022)	Cognitive, affective, and interactive skills	Kruskal–Wallis ANOVA	Game > essay in all skill domains	$p < 0.05$	PCA + nonparametric ANOVA
Arora (2012)	SCM + marketing learning	Case study	Improvement in soft skills and critical thinking	n.s.	Qualitative assessment
Bakhru (2018)	Teaching-learning alignment	QFD + survey	Experiential > other methods	No inferential statistics	Descriptive QFD
Cowley (2017)	Digital marketing skills	Views + self-assessment	Greater engagement and strategic skills	n.s.	Mixed measures
Elijido-Ten & Kloot (2015)	Perception of WIL in accounting	Survey + interview data	Positive WIL experience for students and employers	Descriptive only	Mixed-methods case study
Emblen-Perry (2019)	Sustainability knowledge and skills	Reflection + survey	Increased knowledge, skills and engagement	Descriptive only	Living Lab + reflective analysis
Frey et al. (2021)	Engagement and team-based learning	Survey + thematic analysis	Enhanced collaboration and learning through experience	Descriptive	Qualitative Content Analysis
Kaufman et al. (2011)	Global marketing competence	Survey (Likert + comparison)	GMP > Study Abroad in skill and business experience	Comparative, no inferential stats	Program comparison survey
Inamdar & Roldan (2013)	Applied, practical, reflective skills	Survey (Likert)	Applied > Reflective; variation by background	$p < 0.05$	Descriptive + inferential stats
Masui & De Corte (2005)	Reflection and attribution	Quasi-experimental	↑ reflection and attribution skills, better academic performance	$p < 0.05$	t-tests + effect size

Rahma et al. (2020)	Professional etiquette, engagement	Survey + observation	Higher grooming, attention, and participation	Descriptive	Action research (scaffolding)
Reynolds et al. (2013)	Creative thinking & integration	Survey + rubric scoring	Creative tasks enhanced learning and critical skills	Descriptive + Likert	Survey + rubric assessment
Rupavijetra et al. (2022)	Career skills & entrepreneurship	Survey + focus group	↑ skills, knowledge, satisfaction (90–100%)	Descriptive only	Project-based learning evaluation
Tambunan et al. (2024)	Intrapreneurship skills	Experimental field data	Case method enhanced intrapreneurial thinking	$p < 0.05$	Field experiment with MSME cases
Zhang et al. (2024)	Business analytics learning (engagement, satisfaction)	Pre- and post-course surveys	Increased engagement, satisfaction, and learning interest	$p < 0.05$	Pre-post survey analysis
Cheng et al. (2020)	Capstone project group performance	Student records + survey	GPA diversity positively related to project grades; nationality diversity negatively related	$p < 0.05$	Regression analysis
Ferreras-Garcia et al. (2021)	Entrepreneurial competencies development	Questionnaire (PLS analysis)	Generic competencies → Specific competencies → Entrepreneurial competencies	$p < 0.05$	Partial Least Squares (PLS) modeling
Ismail et al. (2018)	Entrepreneurial skills development	Pre- and post-test (quasi-experimental)	Teacher-centered > Student-centered for skill development	$p < 0.05$	Quasi-experimental design
Treleaven & Voola (2008)	Graduate attributes development (critical thinking, reflection)	USE survey (Likert scale)	Increased student perception of graduate attribute development over successive course iterations	Small improvement across iterations; no formal p-value	Descriptive + standards-based assessment
Lebrón et al. (2020)	Strategic management skill application via	Project evaluation + surveys	Enhanced critical thinking, teamwork, and	Descriptive results;	Project-based evaluation +

	live case competition		strategic analysis skills	qualitative support	qualitative survey analysis
--	--------------------------	--	------------------------------	------------------------	--------------------------------

Gli studi che hanno utilizzato regressione, SEM ed esperimenti (ad es. Lester et al., 2005; Masui e De Corte, 2005; Narayanan et al., 2010; Zhang et al., 2024) hanno riportato risultati statisticamente significativi ($p < 0,05$), evidenziando miglioramenti nelle competenze di riflessione e intrapreneurship, nella soddisfazione e nel coinvolgimento degli studenti, nonché nelle percezioni di avanzamento di carriera. Altri studi, come quelli di Berdrow e Bird (2018) ed Emblen-Perry (2019), hanno invece fornito soltanto risultati descrittivi, senza statistiche inferenziali.

DR2: In che misura le tecnologie educative possono migliorare l'apprendimento e l'occupabilità degli studenti di area business?

Gli studi analizzati per la DR2 esaminano diverse tecnologie educative volte a favorire esperienze di apprendimento più interattive, pratico-orientate e centrate sullo studente. Le simulazioni computer-based emergono come la tecnologia maggiormente utilizzata (Grafico 4). Ad esempio, Riivari et al. (2021) hanno utilizzato il gioco di simulazione Novicraft per potenziare le competenze di lavoro di squadra, comunicazione e decision-making, mentre Seethamraju (2011) ha implementato la simulazione ERPsim basata su software SAP per sviluppare l'orientamento ai processi aziendali e le competenze analitiche. In maniera simile, Lohmann et al. (2019) hanno adottato simulazioni d'impresa integrate per favorire il processo decisionale attraverso le diverse funzioni aziendali, dimostrando effetti positivi sulla qualità del teamwork, sulle capacità di problem solving e sulla soddisfazione degli studenti. Zadeh et al. (2018) hanno inserito SAS Enterprise Miner in un corso introduttivo di MIS per sviluppare competenze in visualizzazione dei dati, association rule mining e analisi di rete. Allo stesso modo, Saber e Foster (2011) hanno utilizzato il sistema online MAmetrics per rafforzare la comprensione degli studenti sulle metriche di marketing, mostrando come le piattaforme digitali possano potenziare in modo significativo le conoscenze applicate e la preparazione al mondo reale. McCarthy et al. (2021) hanno introdotto un progetto intercollegiale di podcasting in cui gli studenti hanno collaborato a distanza tramite Skype e altre piattaforme online, con un conseguente miglioramento delle capacità comunicative, delle competenze di collaborazione remota e della fiducia professionale. In linea con questo approccio, Canhoto e Murphy (2016) hanno discusso il Google Online Marketing Challenge (GOMC) come progetto esperienziale mediato dalla tecnologia, nel quale gli studenti hanno pianificato, eseguito e analizzato campagne reali di digital marketing, sviluppando competenze di digital literacy, lavoro di squadra e analisi, fondamentali per l'occupabilità moderna. Interventi più recenti, come l'ambiente di apprendimento basato sul Metaverso analizzato da Galindo-Manrique et al. (2024), evidenziano la crescente importanza di contesti virtuali

immersivi. Lo studio ha dimostrato che l’uso del campus virtuale VirBela ha influenzato positivamente l’engagement degli studenti, la ritenzione delle conoscenze e gli atteggiamenti verso l’adozione delle tecnologie in ambito educativo. Nonostante i chiari benefici, sono emerse anche alcune limitazioni. Friehs e Craig (2008) hanno riportato risultati contrastanti sull’efficacia di un tutorial online in streaming per l’uso di database finanziari: sebbene gli studenti ne abbiano apprezzato la chiarezza e l’accessibilità, molti hanno continuato a preferire la didattica in presenza per compiti complessi. Analogamente, Rienzo e Han (2011) hanno rilevato che, sebbene gli esercizi con software ERP abbiano accresciuto la consapevolezza degli studenti circa l’integrazione dei processi aziendali, i miglioramenti effettivi nelle conoscenze di dettaglio sui processi sono stati solo marginali.

In termini di competenze di employability, gli sviluppi più ricorrenti riguardano il rafforzamento del lavoro di squadra, della comunicazione, del decision-making, della leadership e della digital literacy. In relazione all’apprendimento degli studenti, le tecnologie hanno favorito il pensiero critico e riflessivo, rafforzando al contempo l’autonomia e la fiducia degli studenti. L’integrazione efficace della tecnologia nell’istruzione promuove infatti un apprendimento attivo e situato e sostiene lo sviluppo delle competenze del XXI secolo (Consoli et al., 2024; Zou et al., 2025). Inoltre, gli strumenti tecnologici alimentano l’adattabilità, la competenza digitale e la capacità di apprendimento permanente, attributi essenziali in un mercato del lavoro sempre più caratterizzato dalla trasformazione digitale e dall’innovazione costante (Denisov, 2025; Goglio, 2025).

Sintesi narrativa strutturata dei risultati quantitative

La Tabella 14 sintetizza graficamente i risultati degli studi quantitativi e a metodo misto.

Tabella 14. Studi quantitativi (Dicataldo, 2025, p. 13)

Study	Measured Outcome	Data Type	Main Results	Significance	Analytical Method
Friehs & Craig (2008)	Effectiveness of online library instruction	Survey responses + knowledge test	Positive perceptions but limited skill retention (30% success)	Descriptive only	Survey + descriptive statistics
Saber & Foster (2011)	Acquisition of marketing metrics skills	Pre-test, final exam comparison	Improved understanding of marketing metrics after course iterations	Paired sample t-test (p < 0.05)	Quasi-experimental pre-post analysis
Seethamraju (2011)	Process orientation and	Survey + case study feedback	Significant improvement in integrative	Descriptive + some inferential	Mixed-method evaluation

	ERP skills development		skills and deep learning		
Tan & Morris (2006)	Impact of laptop program on lifelong learning	Survey-based learning outcomes metric	Positive effect on self-directed learning behaviors	Regression models ($p < 0.05$)	Survey analysis + regression
Beckem & Watkins (2012)	Engagement and deep learning via simulations	Pilot test results + feedback survey	Higher engagement and deeper learning reported after simulations	Descriptive analysis	Survey feedback + qualitative analysis
Galindo-Manrique et al. (2024)	Adoption of Metaverse in Higher Education	Survey + SEM	Performance expectancy, effort expectancy, and social influence significantly predicted adoption	$p < 0.05$	Structural Equation Modeling (SEM)
McCarthy et al. (2021)	Engagement through intercollegiate podcasts	Survey (Likert) + qualitative	95% students reported increased engagement and learning	Descriptive only	Survey + qualitative Content Analysis
Kyng et al. (2013)	Use and relevance of software in quantitative disciplines	Survey of academics	Spreadsheet use enhances learning and is key to employability	Descriptive	Descriptive survey analysis
Lohmann et al. (2019)	Teamwork, learning outcomes, satisfaction via simulations	Survey (n=365) + SEM	Simulations improve learning outcomes and satisfaction via authentic teamwork	$p < 0.05$	Structural Equation Modeling (SEM)
Rienzo & Han (2011)	ERP hands-on experience and business process learning	Pre/post test + survey	Self-reported understanding improved, no statistical gain in knowledge	Mixed (self-report significant)	Repeated Measures ANOVA + TAM survey
Zadeh et al. (2018)	Understanding business analytics in first-year students	Survey + SAS project feedback	Hands-on analytics project enhanced	Descriptive	Project-based learning feedback

			awareness and engagement		
--	--	--	--------------------------	--	--

I risultati statistici degli studi mostrano che alcuni interventi hanno prodotto miglioramenti significativi nelle competenze relative alle metriche di marketing (Saber & Foster, 2011), nei comportamenti di apprendimento autodiretto (Tan & Morris, 2006) e nella soddisfazione del lavoro di squadra attraverso simulazioni (Lohmann et al., 2019), tutti con valori di $p < 0,05$. Gli studi che hanno utilizzato la SEM (Lohmann et al., 2019; Galindo-Manrique et al., 2024) hanno confermato relazioni predittive chiave. Tuttavia, alcuni studi, come quelli di Friebs e Craig (2008) e Rienzo e Han (2011), hanno riportato soltanto risultati descrittivi o evidenze contrastanti, con percezioni positive ma limitati incrementi oggettivi nelle competenze.

DR3: In che misura le iniziative di Faculty Development (FDIs) possono migliorare l'apprendimento e l'occupabilità degli studenti di area business?

Gli studi analizzati per la DR3 esaminano alcune iniziative di Faculty Development (FDIs) implementate nell'ambito della Business Education. Lindsay et al. (2023) hanno esplorato come le teorie implicite dei docenti di marketing riguardo al lavoro di squadra efficace si traducano in strategie didattiche adattive. Lo sviluppo del framework Adaptive Cultivation of Effective Teams (ACET) sottolinea il ruolo della formazione della faculty nella gestione dinamica dei processi di apprendimento collaborativo, al fine di promuovere competenze interpersonali e di teamworking. In maniera analoga, Pereira e Felicetti (2022) hanno esaminato l'adozione da parte dei docenti di pratiche di competency-based education (CBE), dimostrando che una progettazione pedagogica intenzionale, finalizzata a promuovere pensiero critico, problem solving e abilità comunicative, può incrementare in modo significativo l'engagement degli studenti e l'apprendimento attivo. Altre iniziative hanno riguardato l'integrazione di esperienze industriali e reali nei curricula, attraverso partnership tra faculty e organismi professionali. Ad esempio, Poston e Richardson (2011) hanno descritto un programma minor in project management sviluppato in collaborazione con il Project Management Institute (PMI), in cui i docenti hanno integrato l'apprendimento basato su progetti con la supervisione di professionisti del settore. Tale approccio ha rafforzato non solo le competenze tecniche e di leadership degli studenti, ma anche la loro preparazione per contesti professionali di project management. Breslow (2015) ha documentato un approccio strutturato e basato sull'apprendimento attivo per l'insegnamento della comunicazione al MIT, trattandola come una competenza da sviluppare sistematicamente piuttosto che come un'abilità innata. Attraverso compiti iterativi e cicli di feedback, la faculty è riuscita a supportare la riflessione critica e la crescita metacognitiva degli studenti, mostrando come un sostegno pedagogico strutturato possa rendere le competenze comunicative altrettanto

insegnabili quanto quelle tecniche. Lo studio di Hijazi e Zoubeidi (2017), che ha analizzato le pratiche didattiche in business statistics nella regione MENA, ha evidenziato un ampio sottoutilizzo dei metodi di apprendimento attivo, pur in presenza di una diffusa consapevolezza del loro potenziale, sottolineando così la necessità di una maggiore formazione della faculty per integrare tecnologie e materiali contestualizzati nella didattica. Allo stesso modo, Liton (2015) ha evidenziato come i docenti di English for Specific Purposes (ESP) in ambito business necessitino di una formazione più mirata per allineare i contenuti dei corsi alle reali esigenze comunicative del mondo del lavoro, promuovendo un curriculum più pragmatico e centrato sullo studente.

In termini di competenze di employability, le iniziative hanno generalmente favorito il rafforzamento di lavoro di squadra, comunicazione, pensiero critico, problem solving e capacità di leadership. Gli studenti hanno riportato una maggiore preparazione nell'affrontare progetti reali e interdisciplinari, nell'applicare pratiche riflessive e nel pensiero strategico in contesti professionali. Per quanto riguarda l'apprendimento, tali iniziative hanno contribuito allo sviluppo di pratiche riflessive, della consapevolezza metacognitiva e di una comprensione concettuale più profonda.

Queste iniziative riflettono una crescente consapevolezza del fatto che lo sviluppo professionale della faculty costituisce una leva cruciale per migliorare le pratiche educative e allineare i risultati di apprendimento alle esigenze del mercato del lavoro contemporaneo (Iqbal et al., 2024; Dicaldo & Dipace, 2025a). Gli sforzi istituzionali per migliorare la qualità della didattica e rafforzare le comunità accademiche pongono sempre più l'accento sullo sviluppo professionale continuo dei docenti. La formazione continua, infatti, consente agli educatori di perfezionare i metodi didattici e di rispondere ai bisogni educativi in evoluzione, con ricadute dirette sull'apprendimento e sull'employability degli studenti. Gli FDPs garantiscono che i laureati acquisiscano sia conoscenze teoriche sia competenze pratiche coerenti con le richieste del mondo del lavoro. Inoltre, la crescente diffusione dell'intelligenza artificiale (AI) in ambito educativo evidenzia la necessità che i docenti aggiornino costantemente le proprie competenze per integrare efficacemente gli strumenti didattici basati sull'AI (Boubker, 2024; Dicaldo & Dipace, 2024a). Nonostante ciò, pochissimi studi sono stati inclusi nella revisione e nessuno ha affrontato un programma esteso di Faculty Development a livello di istituzione, di corso di studi o di singolo programma. Come affermano Wardak et al. (2024), la discussione sullo sviluppo professionale nella Business Education è ancora limitata e frammentaria. Al contrario, gli FDPs sono stati ampiamente analizzati nella medical education, mostrando benefici evidenti nel migliorare la qualità dell'insegnamento, le competenze della faculty e lo sviluppo istituzionale. Numerosi studi hanno dimostrato come essi sostengano approcci didattici strutturati e trasformativi, migliorando l'apprendimento e l'esperienza degli studenti (Cotta et al., 2024). Risultati positivi simili sono stati

riportati anche in altri campi, come l’engineering education, dove gli FDPs contribuiscono a migliorare i metodi di insegnamento e gli esiti formativi (Dominguez et al., 2025). Interventi nell’insegnamento universitario basati su pratiche evidence-based favoriscono infatti l’avanzamento della ricerca applicata nel campo dell’educazione, sottolineando dunque la necessità di agire anche nel contesto della Business Education.

Sintesi narrativa strutturata dei risultati quantitativi

La Tabella 15 sintetizza graficamente i risultati degli studi quantitativi e a metodo misto.

Tabella 15. Studi quantitativi (Dicataldo, 2025, p. 16)

Study	Measured Outcome	Data Type	Main Results	Significance	Analytical Method
Hijazi & Zoubeidi (2017)	Business statistics education quality in MENA	Survey (questionnaires)	Identified significant gaps in statistical knowledge and skills compared to global standards	Descriptive statistics	Survey analysis and comparative benchmarking
Liton (2015)	Alignment of ESP courses with workplace communication needs	Teacher survey (30 ESP instructors)	Majority reported that ESP courses poorly align with real workplace communication needs	Descriptive statistics (percentages)	Survey + qualitative analysis
Sawan et al. (2024)	Perception of teaching quality and generic skills development	Survey + OLS regression	Lecturer ability and curriculum significantly predicted development of generic skills	$p < 0.05$	OLS regression analysis

Mentre Hijazi e Zoubeidi (2017) e Liton (2015) hanno fornito principalmente statistiche descrittive, individuando gap di competenze e disallineamenti tra formazione ed esigenze del mondo del lavoro. Sawan et al. (2024) hanno applicato una regressione OLS, riscontrando una relazione positiva e statisticamente significativa ($p < 0,05$) tra la competenza dei docenti, la qualità del curriculum e lo sviluppo delle competenze generiche degli studenti. Pertanto, solo lo studio di Sawan et al. (2024) ha presentato evidenze statistiche inferenziali a sostegno delle proprie conclusioni.

Le ricerche future dovrebbero concentrarsi sull’ampliamento delle indagini empiriche, in particolare riguardo alle tecnologie educative e ai programmi di Faculty Development di carattere esteso e a livello istituzionale. È inoltre necessario disporre di dati quantitativi più standardizzati e comparabili, che consentano approcci meta-analitici e rafforzino l’evidenza sull’impatto di tali

interventi. Sviluppare la ricerca in questa direzione è fondamentale per orientare in modo più efficace le politiche e le pratiche della Business Education e per allineare le strategie educative alle esigenze in continua evoluzione del mercato del lavoro globale (Dicataldo, 2025).

Risultati analisi del contenuto

I risultati ottenuti dall'analisi del contenuto (Dicataldo & Dipace, 2025b) sono sintetizzati nei grafici che seguono.

Per quanto riguarda gli approcci di insegnamento e apprendimento, l'approccio più utilizzato dalle prime 100 Business School è l'Experiential Learning, seguito dal Collaborative Learning e dal Coaching, Mentoring e Modelling. Il Grafico 6 fornisce una panoramica dei risultati.

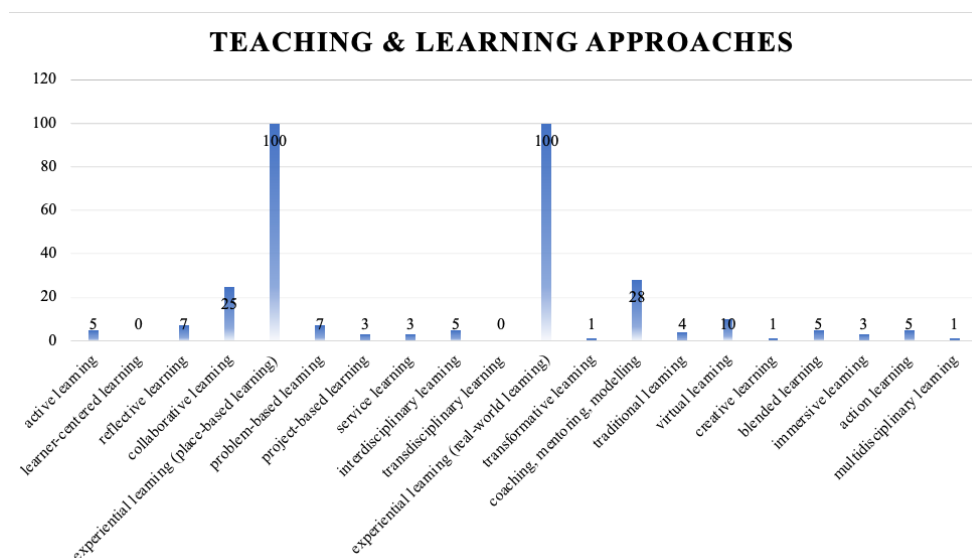


Grafico 6. Risultati approcci di insegnamento e apprendimento (Dicataldo & Dipace, 2025b, p. 202)

I codici relativi alle tecnologie educative presentano un numero di citazioni inferiore rispetto a quelli degli approcci di insegnamento e apprendimento. I codici maggiormente rilevati sono Learning tools e Learning Environment. Il Grafico 7 fornisce una panoramica dei risultati.

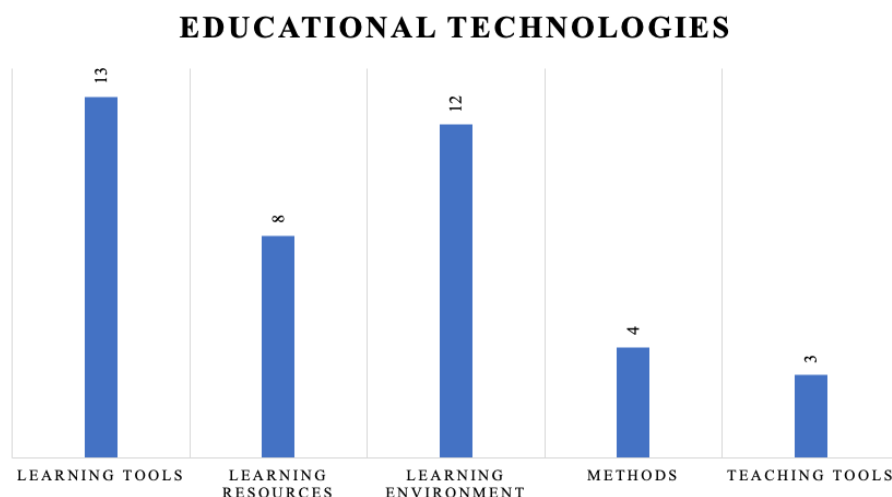


Grafico 7. Risultati tecnologie educative (Dicataldo & Dipace, 2025b, p. 202)

I codici relativi alle iniziative di Faculty Development risultano piuttosto ricorrenti nei siti web, in particolare quelli riferiti alle attività di supporto alla didattica e ai riconoscimenti per la faculty. Il Grafico 8 fornisce una panoramica dei risultati.

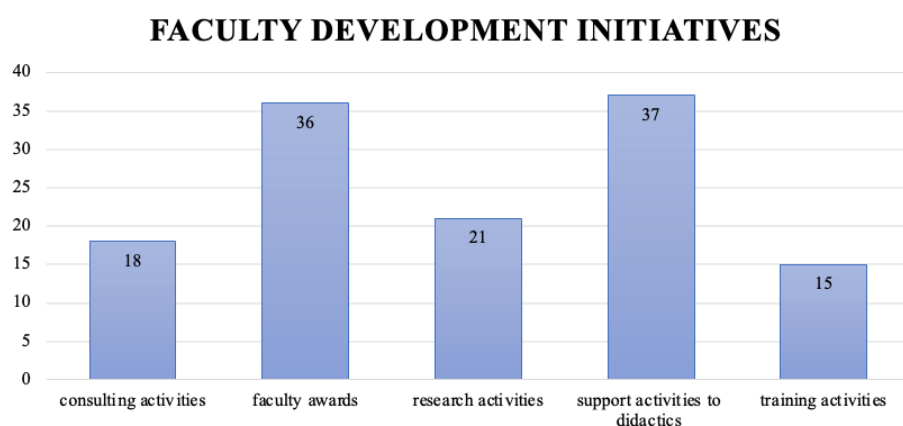


Grafico 8. Risultati Iniziative di Faculty Development (Dicataldo & Dipace, 2025b, p. 203)

DR1: Quali sono i principali approcci di insegnamento e apprendimento applicati nei corsi MBA e dalle prime 100 Business School al mondo?

Come emerge chiaramente dalla sezione dei risultati, l'approccio di insegnamento e apprendimento utilizzato nei corsi MBA di tutte le Business School analizzate è l'Experiential Learning (EL). L'EL è un processo attraverso il quale lo studente costruisce conoscenze, competenze e valori a partire dall'esperienza diretta (Kolb, 1984, Verma, 2023). Secondo la Experiential Learning Theory, il ciclo di apprendimento include quattro fasi: vivere l'esperienza, riflettere, pensare e agire. Queste attività rappresentano un ciclo dinamico attraverso cui il discente traduce la propria esperienza diretta e immediata, osservandola e riflettendo su di essa, per poi elaborarla concettualmente (Torres & Augusto, 2017).

Ai fini dell'analisi, il codice Experiential Learning ha incorporato anche i codici relativi a Real-world Learning e Place-based Learning, in virtù delle affinità esistenti tra questi approcci. Il Place-based Learning è centrato sullo studente e consente di esplorare i temi attraverso esperienze pratiche all'interno della comunità e con risorse locali (Soares, 2022). Il Real-world Learning, a sua volta, implica l'uso di situazioni autentiche per innescare il processo di apprendimento: gli studenti imparano quando devono affrontare problemi complessi legati alla realtà, che richiedono riflessione e ricerca di possibili soluzioni. Sperimentando situazioni di apprendimento autentico, gli studenti apprendono “facendo” e sviluppano nuove conoscenze, competenze e life skills come pensiero critico, problem solving, creatività, osservazione, ricerca, riflessione, collaborazione, capacità di scrittura, lettura e presentazione (Torres & Augusto, 2017; Sala et al., 2020; Conti & Dawson, 2022). Tutti i siti web analizzati hanno sottolineato la necessità di alternare le lezioni tradizionali con classi ridotte, collaborazione peer-to-peer, lavoro di gruppo e progetti di team, al fine di potenziare le competenze di problem solving e di decision-making attraverso l'affronto di questioni spesso ambigue e complesse. Questi elementi ricorrenti sono presenti in più di uno degli approcci analizzati e, per tale ragione, sono stati ricondotti al codice Experiential Learning (Figura 7). Non a caso, altri codici (come problem-based learning o project-based learning) presentano molte meno ricorrenze, poiché la maggior parte degli estratti è stata codificata come EL.

Altri elementi ricorrenti riguardano le esperienze pratiche (hands-on learning), svolte sia all'interno delle università sia all'estero (tirocini, programmi di scambio, study tour, visite sul campo, ecc.), nonché i *capstone project*, che richiedono agli studenti di applicare le conoscenze e le competenze acquisite durante il percorso accademico per risolvere problemi reali.

Experiential Learning

Action learning
Active learning
Collaborative learning
Creative learning
Learner-centered learning
Place-based learning
Problem-based learning
Project-based learning
Real-world learning

Figura 7. Categorizzazione approcci di T&L (Dicataldo & Dipace, 2025b, p. 204)

Nonostante le sue origini lontane, il metodo del caso rappresenta il secondo approccio più utilizzato e menzionato. La sua storia inizia alla Harvard Law School, dove Christopher Columbus Langdell, preside tra il 1870 e il 1895, introdusse

l'apprendimento basato sui casi intorno al 1890⁵. Il metodo del caso è un approccio pedagogico che pone lo studente al centro dell'esperienza formativa, caratterizzato dal coinvolgimento dei partecipanti (docente–studente) in un dialogo e da un flusso multidirezionale di informazioni (tra studenti–studenti e studenti–docente). Il docente assume il ruolo di facilitatore della discussione piuttosto che quello di unico fornitore di informazioni unidirezionali, mentre lo studente assume un ruolo attivo, dovendo affrontare e risolvere scenari e problemi reali. Immergendo gli studenti nel contesto di un caso, il metodo promuove apprendimento attivo, pensiero critico e capacità di problem solving (Reibz, 2011; Musara, 2024; Narzullayev et al., 2024). Per queste ragioni, il metodo del caso è considerato un approccio di apprendimento esperienziale. Inoltre, molte Business School dell'area orientale hanno istituito propri Case Center, dedicati ad attività di pubblicazione dei casi sviluppati internamente.

Un altro elemento costante è la presenza di advisor, mentor e coach che supportano gli studenti lungo l'intero percorso formativo. Il coaching è spesso orientato alla performance, mentre il mentoring è più focalizzato sulla carriera. Questi programmi consentono agli studenti di assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, di migliorare le competenze e di avanzare verso i propri obiettivi professionali (Atkinson et al., 2022). Essi possono assumere diverse forme, come executive mentor, career coach, leadership coach, lifestyle coach, ecc. I Career Development Programs sono presenti in tutte le Business School analizzate.

I risultati riscontrati dimostrano l'allineamento dell'offerta formativa MBA con le esigenze del mercato del lavoro e mostrano come le Business School siano in grado di preparare laureati MBA pronti per il mondo professionale.

La Tabella 16 offre una panoramica dei codici ed esempi emersi dall'analisi.

Tabella 16. Approcci T&L (Dicataldo & Dipace, 2025b, p. 205)

Codes	Examples from excerpts
Blended learning	Flipped Classroom
Coaching, mentoring, modelling	Executive mentors, career coaches, leadership coaches. Study tours, study trips, study abroad, company visits, practicum, industry treks, internships, field trips, expeditions, intensives,
Experiential learning (place-based learning)	global travel experiences, summer work experience, international exchange program, cultural and global immersions, individual project, Start-up ventures, Board Fellows Programs.

⁵ <https://www.exed.hbs.edu/blog/celebrating-100-years-case-method-hbs#>

Experiential learning (real-world learning)	Case studies, live action cases, computer simulations, executive simulations, role-plays, laboratories, group/field/company/client/consulting/investment/research projects, Company Wikis, Quality Circles, Summer Schools, intensives, workshops, case competitions, venturing projects, business games, design thinking, evidence-based learning, gamification, business creation program, Lean Six Sigma, student investment fund, student asset management, career planning, real-world master's thesis, student organizations and clubs, Hackathon, executive and business challenge, entrepreneurial business incubator, independent study, research paper, business plan, Leadership Fellows Program, assignments, presentations, group discussion, summits, conferences, seminars, guest speakers, interactive and experiential lectures, live events and webinars, testimonials.
Immersive learning	VR, AR, XR, Metaverse.
Traditional learning	In person, theoretical, face to face lectures.
Virtual learning	Online, dual mode, asynchronous, synchronous lectures.

DR2: Quali sono le principali tecnologie educative applicate nei corsi MBA e dalle prime 100 Business School al mondo?

Le tecnologie educative risultano menzionate con minore frequenza nei siti web, in particolare nelle sezioni dedicate ai programmi MBA e agli approcci di apprendimento. È tuttavia evidente come l'uso e la presenza delle tecnologie educative a supporto del processo di apprendimento siano considerati fondamentali, predominanti e indispensabili. Gli studenti devono infatti essere in grado di utilizzare efficacemente le tecnologie esistenti ed emergenti, adottando le relative pedagogie in funzione dell'ambiente e riconoscendo i progressi tecnologici e i cambiamenti pedagogici al fine di raggiungere efficienza ed efficacia (Huang, 2019). I codici più ricorrenti sono risultati quelli relativi ai learning tools (come strumenti di sondaggio online, strumenti di intelligenza artificiale generativa, soluzioni web-based, strumenti di valutazione interattiva, applicazioni di learning analytics) e al learning environment.

I risultati mostrano che le tecnologie educative dovrebbero ricevere molta più attenzione nella progettazione dei curricula MBA, poiché hanno il potere di potenziare i processi di insegnamento e di apprendimento, oltre a formare laureati in grado di gestire l'innovazione tecnologica.

La Tabella 17 offre una panoramica dei codici ed esempi emersi dall'analisi.

Tabella 17. Tecnologie educative (Dicataldo & Dipace, 2025b, p. 206)

Codes	Examples from excerpts
Learning tools	NameCoach, Seat Gen, Poll Everywhere, Digital Casebook Initiative, Slack, AirMedia, Echo360, Custom, multifunctional lecterns, Feedback Fruits, Miro, Ed Discussion, Google Workspace, Loom, Pool Everywhere, Panopto, Grammarly, Microsoft Copilot, VitalSource, e-portfolios, Slido, Microsoft Forms, Qualtrics, Google Forms, Mentimeter , TurningPoint, Microsoft Teams, Canvas Discussions, FlipGrid, Jamboard, Google Docs, Microsoft OneDrive, Padlet, Mural, Perusall, Hypothesis, MS PowerPoint, Design Ideas, Google Slides, Pear Deck, Prezi, Powtoons, Nearpod, Google Teammates, Canvas

	New Quizzes, Respondus Lockdown Browser, Crowdmark, Kahoot!, Zoom, OBS, mmHm, Adobe Premier.
Learning resources	eBooks, eJournals, documentary databases, theses, dissertation, digital teaching content repository, MOOCs.
Learning environment	Canvas LMS, Zoom, Brightspace, technological university studios.
Methods	High-tech and high-touch experiential learning programs, technologies for collaborative and real-world learning.
Teaching tools	Teacher Ally, Proctorio, Turnitin, Seat Gen, Google assignment, e-portfolios.

DR3: Quali sono le iniziative di Faculty Development realizzate dalle prime 100 Business School al mondo?

I codici relativi alle iniziative di Faculty Development risultano piuttosto ricorrenti nelle sezioni dei siti web analizzati. I più presenti sono quelli legati alle attività di supporto alla didattica e ai riconoscimenti per la faculty, mentre i restanti codici compaiono con minore frequenza (Tabella 18). Negli estratti sono state rilevate anche due menzioni a iniziative di FD rivolte allo sviluppo delle pratiche didattiche dei dottorandi, che tuttavia non sono state considerate nell'analisi.

Un elemento comune ad alcune Business School è la presenza di un Teaching & Learning Center (T&LC) dedicato al supporto e allo sviluppo della faculty in tutte le pratiche accademiche (Lotti et al., 2022). I T&LC sono particolarmente diffusi negli Stati Uniti, dove sono stati istituiti per la prima volta. Altre Business School, invece, dispongono di Learning Center o Learning Hub, finalizzati a supportare le pratiche di insegnamento e apprendimento sia dal lato dei docenti sia da quello degli studenti. Nell'analisi sono stati rilevati 5 T&LC e 10 Learning Labs. Lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti rappresenta un tema sensibile e attuale per le Business School, poiché svolge un ruolo cruciale nella formazione di laureati competenti e pronti per il mondo del lavoro. Nonostante la consapevolezza dell'importanza delle iniziative di Faculty Development, vi è ancora molta strada da percorrere: la Business Education, infatti, ha dedicato finora una discussione

limitata allo sviluppo professionale degli accademici, e le Business School hanno incontrato difficoltà nell'integrare sistematicamente tali pratiche nella progettazione dei corsi. Lo sviluppo professionale nella Business Education richiede un vero e proprio cambiamento epistemologico e ontologico (Wardak et al, 2024).

I risultati evidenziano che le pratiche di FD devono essere ulteriormente studiate e integrate nella progettazione dei curricula MBA, poiché la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento è positivamente correlata con la performance e l'*employability* degli studenti e, pertanto, rappresenta un aspetto cruciale per la formazione degli studenti MBA.

La tabella 18 offre una panoramica dei codici ed esempi emersi dall'analisi.

Tabella 18. Iniziative di Faculty development (Dicataldo & Dipace, 2025b, p. 207)

Codes	Examples from excerpts
Consulting activities	Instructional coaching, mentorship, teaching observations, mock lectures. Course design: learning objectives/outcomes, bloom's taxonomy, backward design, basics of self-paced course design, blended learning essentials (BLE). How To: prepare for class, manage norms call on students, ask effective questions, generate inclusive and accessible teaching and learning, encourage active and interactive participation, teach large courses effectively and efficiently, use educational technologies, use generative artificial intelligence, apply student assessment strategies, provide sound student feedback, get started with case method, flipped classroom, project-based learning, online teaching and learning. EdTech consultation.

Faculty awards	Teaching and research excellence.
Research activities	Integrating research activities in the classroom, case studies publishing, case research center, research to connect teaching to the real world.
Support activities to the didactics	Instructional development templates, materials, guidelines, handbooks, teaching plans.
Training activities	Training sessions, workshops, seminars.

I risultati mostrano che l'Experiential Learning è senza dubbio l'approccio più utilizzato da tutte le Business School analizzate; i codici relativi alle tecnologie educative risultano menzionati con minore frequenza rispetto agli approcci di insegnamento e apprendimento; infine, i codici riguardanti le iniziative di Faculty Development sono piuttosto presenti, ma non ubiqui (Dicataldo & Dipace, 2025b). Le evidenze emerse dall'analisi hanno consentito di trarre soltanto conclusioni preliminari sulle pratiche adottate dalle Business School. Infatti, a seguito dell'analisi è stata condotta un sondaggio online rivolto ai docenti delle prime 100 Business School, al fine di raccogliere le loro opinioni e riflessioni sui temi analizzati e sul potenziale impatto sull'apprendimento e sull'employability degli studenti MBA (Dicataldo & Dipace, in press).

Risultati Survey

Il processo di analisi dei dati della Survey si è articolato in più fasi, combinate in una sequenza tale da garantire l'affidabilità dei risultati (Dicataldo & Dipace, in press). In primo luogo, il dataset ottenuto dalle risposte del questionario somministrato online è stato sottoposto a un'accurata preparazione e pulizia. Sono state eliminate risposte incomplete o incoerenti, rimossi eventuali duplicati e codificate numericamente le variabili testuali, così da renderle compatibili con l'elaborazione statistica in Jamovi. Le analisi si sono sviluppate in più fasi: analisi delle frequenze rispetto al campione e alle risposte fornite, analisi descrittive delle variabili di efficacia percepita, e analisi inferenziali mediante correlazioni e regressioni lineari semplici, con controlli sulle assunzioni dei modelli. Infine, è stata condotta un'Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA) sui due blocchi di 10 employability skills di TA ed ET, seguita dalla verifica di affidabilità dei fattori emersi e da ulteriori regressioni lineari.

Preparazione e pulizia del data set

Prima di procedere alle analisi statistiche, il dataset raccolto tramite il questionario somministrato online è stato sottoposto a un processo di pulizia e codifica delle variabili, al fine di garantire la coerenza, l'accuratezza e l'analizzabilità dei dati. In primo luogo, sono state verificate e rimosse eventuali risposte incomplete o incoerenti, ed è stata controllata l'assenza di duplicati fino ad ottenere un numero totale di risposte incluse nell'analisi pari a n. 611. Le variabili testuali relative a opzioni predefinite, quali posizione accademica e anni di esperienza, sono state codificate numericamente per facilitarne l'elaborazione statistica in Jamovi. Particolare attenzione è stata rivolta alle variabili indipendenti relative agli approcci di insegnamento (TA_), alle tecnologie educative (ET_) e alle iniziative di Faculty Development (FD_). Le risposte di questi item, infatti, derivavano da domande di tipo checkbox (casella di controllo) in Google Moduli, che consentono agli intervistati di selezionare più di un'opzione di risposta. Tale formato di risposta, se esportato direttamente, produce un'unica colonna contenente tutte le opzioni selezionate per ciascun rispondente. Per rendere tali informazioni analizzabili e adatte a calcoli statistici, ogni opzione è stata trasformata in una variabile binaria separata (dummy variable), con codifica:

- 1 = l'opzione è stata selezionata dal rispondente;
- 0 = l'opzione non è stata selezionata.

Questa codifica binaria ha consentito di calcolare con facilità le frequenze e le percentuali di utilizzo di ciascun approccio didattico, tecnologia o iniziativa di FD, e di condurre analisi comparative e inferenziali.

Indici di popolarità

A seguito della trasformazione delle risposte checkbox in variabili binarie, il numero di queste ultime è risultato molto alto. Pertanto, per sintetizzare in un unico indicatore la quantità e la tipologia delle risposte fornite dai docenti in merito alle variabili indipendenti (T&LAs, ETs, FDIs), sono stati calcolati tre indici di popolarità: TA_pop_index, ET_pop_index e FD_pop_index.

Il procedimento eseguito viene di seguito descritto. Come primo passo, per ciascuna variabile binaria (es. TA_active learning, ET_learning resources, FD_FD_training activities), è stata calcolata la frequenza di selezione nel campione, ovvero il rapporto tra il numero di docenti che hanno selezionato quell'opzione e il numero totale di rispondenti. Questa frequenza è stata utilizzata come peso dell'opzione, interpretato come indicatore della sua popolarità all'interno del campione. Per ogni docente, l'indice di popolarità è stato calcolato come somma pesata:

$$Indice_i = \sum_{j=1}^n (x_{ij} \times f_j)$$

dove:

- $x_{ij}x_{ij} = 1$ se il docente ii ha selezionato l'opzione jj , altrimenti 0;
- f_jf_j = frequenza di selezione dell'opzione jj ;
- nn = numero totale di opzioni nel blocco TA, ET o FD.

Questo approccio consente di attribuire un punteggio maggiore ai docenti che adottano pratiche più diffuse e, viceversa, un punteggio minore a chi adotta pratiche meno comuni, fornendo così una misura sintetica e comparabile del grado di allineamento del docente con le tendenze prevalenti.

Analisi delle frequenze

L'analisi delle frequenze ha permesso di ottenere una panoramica immediata delle caratteristiche del dataset, soprattutto rispetto alla specificità e composizione del campione e alle scelte delle pratiche didattiche.

La Tabella 19 riporta la distribuzione dei rispondenti in base al genere. Tale informazione consente di ricostruire il profilo del campione, evidenziando l'equilibrio o eventuali squilibri nella rappresentanza maschile e femminile, aspetto utile per contestualizzare le percezioni emerse nelle analisi successive.

Tabella 19. Distribuzione dei rispondenti in base al genere

Row Labels	Gender
Female	162
Male	441
NaN	8
Grand Total	611

La Tabella 20 mostra le frequenze per gruppi di età. Questo dato è importante poiché l'età anagrafica dei docenti può influenzare il grado di familiarità con pratiche didattiche innovative e tecnologie educative, offrendo così un primo livello di interpretazione dei risultati emersi.

Tabella 20. Frequenze per gruppi di età

Age group	N_by age group
25-30	9
31- 40	118
41- 50	120
51- 60	164
61 - 70+	180

Grand Total	611
--------------------	------------

La Tabella 21 riassume la distribuzione dei rispondenti per anni di esperienza di insegnamento. L'esperienza accumulata rappresenta infatti una variabile chiave, che può incidere sia sulla propensione a sperimentare metodologie didattiche nuove, sia sulle valutazioni relative all'efficacia delle stesse.

Tabella 21. Distribuzione dei rispondenti per anni di esperienza di insegnamento

Teaching experience in years	N_by teaching experience
1-3	49
4-8	92
9-15	124
16-20	90
>20	256
Grand Total	611

La Tabella 22 sintetizza il numero di risposte raccolte per ciascuna Business School inclusa nel campione. Questo dato è utile per valutare la copertura e la rappresentatività delle diverse istituzioni, oltre che per ponderare correttamente i risultati nelle analisi comparative.

Tabella 22. numero di risposte raccolte per Business School

Row Labels	N_answers by BS
Alliance Manchester Business School	12
Arizona State University: WP Carey	6
Audencia	6
Babson College: Olin	15
Bayes Business School	5
BI Norwegian Business School	1
Boston University Questrom School of Business	6
Brigham Young University: Marriott	14
Business School - Burgess Institute for Entrepreneurship & Innovation	1
Carnegie Mellon: Tepper	9
CEIBS	2
Chicago Booth	4
Copenhagen Business School (CBS)	23
Cranfield University	1
CUHK Business School	2
Duke University's Fuqua School of Business	4
Durham University Business School	2
Edhec Business School	6
EMLV	1

EMLyon Business School	9
Emory University: Goizueta	4
Esade Business School	12
ESCP Business School	18
ESMT Berlin	1
Essec Business School	11
Fordham University: Gabelli	9
Frankfurt School of Finance and Management	9
George Washington University	6
Georgia Tech Scheller College of Business	1
Grenoble Ecole de Management	8
Harvard Business School	6
HEC Paris	9
HKU Business School	1
HKUST Business School	2
IE Business school	40
IESE	7
IMD	1
Imperial College Business School	4
Indian Institute of Management Ahmedabad	1
Indian Institute of Management Bangalore	3
Indian Institute of Management Indore India	1
Indian Institute of Management Kozhikode	1
INSEAD	11
Johnson Cornell	3
Kellogg	4
London Business School	3
Mannheim Business School	6
McGill University: Desautels	1
Michigan State University: Broad	5
MIT Sloan School of Management	2
National University of Singapore Business School	1
New York University: Stern	3
Northeastern University: D'Amore-McKim	22
One League	1
Pepperdine University	1
Polimi School of Management	18
Queen's University: Smith	3
Rice University: Jones	6
Rotterdam School of Management, Erasmus University	3
Rotterdam School of Management, Erasmus University	9
Rutgers Business School	11
SDA Bocconi	19
Singapore Management University: Lee Kong Chian	10

SP Jain School of Global Management	1
Stanford Graduate School of Business	1
Sungkyunkwan University GSB	2
Texas A & M University: Mays	4
The Catholic University of America	1
Tias Business School, Tilburg University	5
Tippie College of Business	1
Trinity College Dublin, Trinity Business School	3
University of Haifa and ECNU (Shanghai)	1
UCLA Anderson School of Management	5
University College Dublin: Smurfit	15
University of California at Berkeley: Haas	5
University of California at Irvine: Merage	4
University of Cambridge: Judge	4
University of Edinburgh Business School	7
University of Florida: Warrington	10
University of Georgia: Terry	2
University of Glasgow: Adam Smith	8
University of Illinois Chicago	1
University of Michigan: Ross	3
University of North Carolina: Kenan-Flagler	3
University of Notre Dame: Mendoza	3
University of Oxford: Saïd	6
University of Rochester: Simon Business School	4
University of Southern California: Marshall	6
University of St Gallen	2
University of Sydney Business School	4
University of Texas at Austin: McCombs	13
University of Texas at Dallas: Jindal	3
University of Toronto: Rotman	8
University of Virginia: Darden	4
University of Waterloo	1
Warwick Business School	1
Washington University: Olin	3
Western University: Ivey	6
Wharton	4
WHU – Otto Beisheim School of Management	1
William & Mary: Mason	3
Wisconsin School of Business	3
XLRI — Xavier School of Management	6
Yale School of Management	2
NaN	16

Grand Total	611
--------------------	------------

Il Grafico 9 rappresenta l'analisi delle frequenze relative ai ventuno approcci di insegnamento e apprendimento adottati dai docenti rispondenti, evidenziando una netta prevalenza di strategie di tipo attivo e collaborativo. In particolare, active learning risulta l'approccio maggiormente utilizzato (65,5%), seguito da problem-based learning (57,3%), collaborative learning (54,8%), project-based learning (51,2%), experiential learning e real-world learning (entrambi 46,0%). Altri approcci, quali traditional learning (41,1%), blended learning (24,7%), transformative learning (21,9%) e creative learning (9,3%), presentano percentuali intermedie, mentre metodologie come service learning (3,1%), place-based learning (2,5%) e transdisciplinary learning (5,2%) risultano meno diffuse nel campione analizzato.

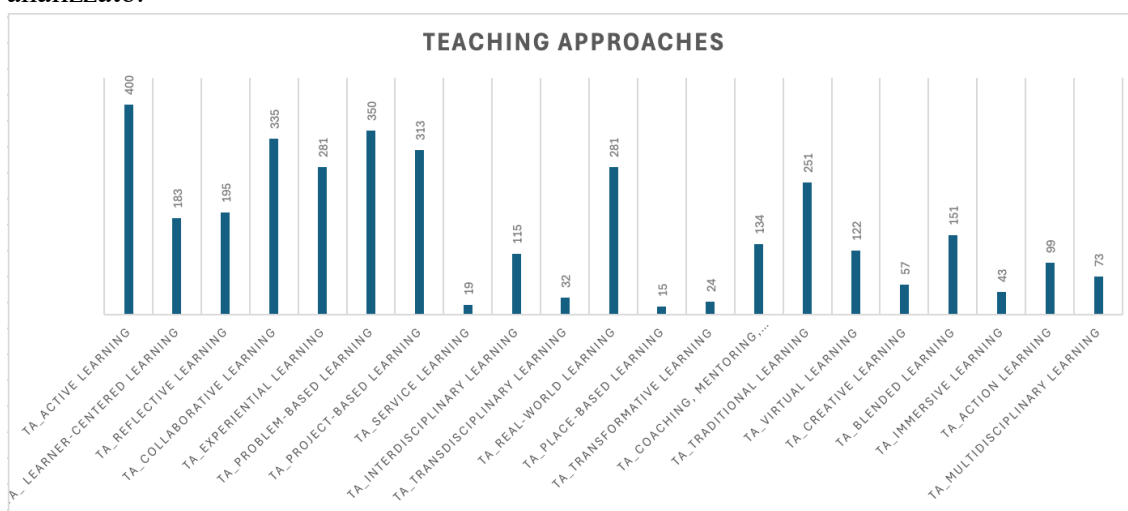


Grafico 9. Frequenza selezione approcci di insegnamento e apprendimento

Il Grafico 10, relativo alle cinque categorie di tecnologie educative maggiormente utilizzate dai docenti intervistati, evidenzia una netta prevalenza di learning resources (62,0%), seguite da method (53,5%) e learning environment (41,7%). Meno diffuse risultano teaching tools (34,5%) e learning tools (22,6%).

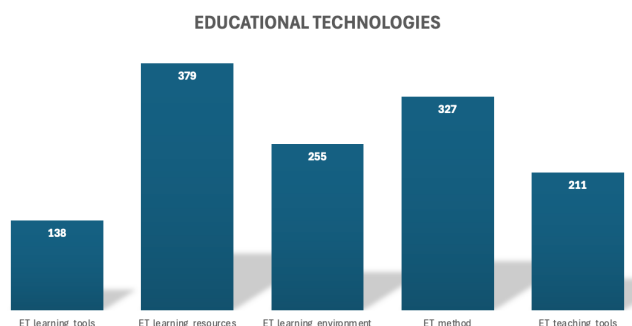


Grafico 10. Frequenza selezione categorie di tecnologie educative

Infine, il Grafico 11, relativo alle iniziative di Faculty Development, dimostra che la categoria più diffusa è rappresentata dalle training activities (91,7%), seguita da faculty awards (82,0%), support activities to the didactics (59,9%), research activities (57,3%) e consulting activities (54,7%).

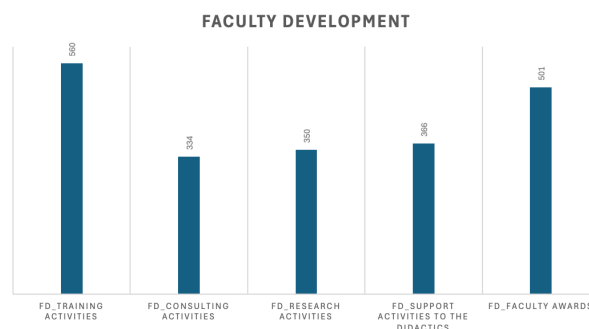


Grafico 11. Frequenza selezione iniziative di faculty development

Statistiche descrittive

Per fornire una sintesi iniziale delle percezioni dei docenti circa la percezione di efficacia degli approcci di insegnamento (TA), delle tecnologie educative (ET) e delle iniziative di Faculty Development (FD) sull'apprendimento e l'employability, sono state condotte statistiche descrittive per le seguenti variabili:

- *TA_Effectiveness_Learning*
- *TA_Effectiveness_Employability*
- *ET_Effectiveness_Learning*
- *ET_Effectiveness_Employability*
- *FD_Effectiveness_Learning*
- *FD_Effectiveness_Employability*

Tutte le variabili erano misurate su scala Likert a 5 punti, con valori da 1 (*not at all*) a 5 (*a very great deal*). Per ciascuna variabile sono state calcolate statistiche di tendenza centrale (media e mediana) per descrivere rispettivamente il valore medio e quello centrale della distribuzione delle risposte; misure di dispersione (deviazione standard - SD) per quantificare la variabilità delle risposte e valori minimo e massimo osservati per definire l'intervallo effettivo; indicatori di forma della distribuzione (skewness per asimmetria, kurtosis per appiattimento) per valutare la forma della distribuzione; test di normalità (Shapiro-Wilk), per verificare se la distribuzione delle risposte si discostava significativamente dalla normalità. Oltre all'analisi dei valori numerici, per ciascuna variabile sono stati generati i box plot al fine di visualizzare graficamente la distribuzione delle risposte, identificare eventuali asimmetrie e rilevare la presenza di outlier. Questa analisi preliminare ha permesso di comprendere la distribuzione delle percezioni dei docenti e di stabilire se le assunzioni di normalità necessarie per l'applicazione

di test statistici parametrici fossero soddisfatte, orientando così le scelte metodologiche nelle analisi successive.

L'analisi descrittiva delle sei variabili di efficacia (Tabella 23) mostra che, complessivamente, i docenti esprimono valutazioni tendenzialmente elevate, soprattutto in relazione agli approcci di insegnamento. TA_Effectiveness_Learning presenta una media pari a 4,26 (SD = 0,756) e TA_Effectiveness_Employability una media di 4,25 (SD = 0,785), entrambe con mediana pari a 4 e valori massimi di 5, indicando una percezione diffusa di elevata efficacia degli approcci di insegnamento selezionati sull'apprendimento e l'occupabilità degli studenti MBA. Le tecnologie educative ottengono valori medi inferiori. ET_Effectiveness_Learning registra una media di 3,80 (SD = 1,06) e ET_Effectiveness_Employability di 3,69 (SD = 1,11), sempre con mediana pari a 4, evidenziando giudizi positivi ma più variabili. Le iniziative di Faculty Development riportano i valori medi più bassi tra i tre ambiti. FD_Effectiveness_Learning (M = 3,65; SD = 1,05) e FD_Effectiveness_Employability (M = 3,39; SD = 1,11), con mediane pari a 4 ma distribuzioni più ampie e minore concentrazione verso i valori più alti. Gli indici di skewness risultano negativi per tutte le variabili, indicando distribuzioni moderatamente asimmetriche verso sinistra, ossia con una prevalenza di risposte collocate nei valori più alti della scala. I valori di kurtosis oscillano tra -0,37 e 1,02, segnalando distribuzioni tendenzialmente meso- o leggermente leptocurtiche. Il test di normalità di Shapiro-Wilk risulta significativo in tutti i casi ($p < .001$), confermando una deviazione dalla normalità della distribuzione.

Tabella 23. Statistiche descrittive variabili efficacia

Descriptives

	TA_Effec tiveness_ Learning	TA_Effective ness_Employ ability	ET_Effecti veness_Lea rning	ET_Effective ness_Employ ability	FD_Effectiv eness_Lear ning	FD_Effective ness_Employ ability
N	611	611	611	611	611	611
Missing	0	0	0	0	0	0
Mean	4.26	4.25	3.80	3.69	3.65	3.39
Median	4	4	4	4	4	4
Standard deviation	0.756	0.785	1.06	1.11	1.05	1.11
Minimum	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5
Skewness	-0.913	-0.918	-0.975	-0.718	-0.667	-0.472

Tabella 23. Statistiche descrittive variabili efficacia

Descriptives

	TA_Effectiveness_Learning	TA_Effectiveness_Employability	ET_Effectiveness_Learning	ET_Effectiveness_Employability	FD_Effectiveness_Learning	FD_Effectiveness_Employability
Std. error skewness	0.0989	0.0989	0.0989	0.0989	0.0989	0.0989
Kurtosis	1.02	0.802	0.687	-0.0471	0.00846	-0.371
Std. error kurtosis	0.197	0.197	0.197	0.197	0.197	0.197
Shapiro-Wilk W	0.788	0.793	0.840	0.870	0.877	0.897
Shapiro-Wilk p	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

I box plot confermano visivamente queste tendenze. Infatti, per le variabili TA si osserva una concentrazione marcata verso i punteggi massimi (4 e 5), con box plot schiacciati verso l'alto e pochi outlier (Grafico 12 e 13); invece, per le variabili ET e FD le distribuzioni appaiono più ampie, con maggiore presenza di valori intermedi (3) e una dispersione più marcata (Grafici 14, 15, 16, 17).

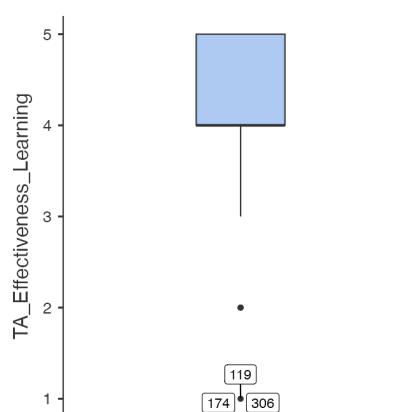


Grafico 12. Box plot TA_Effectiveness_Learning

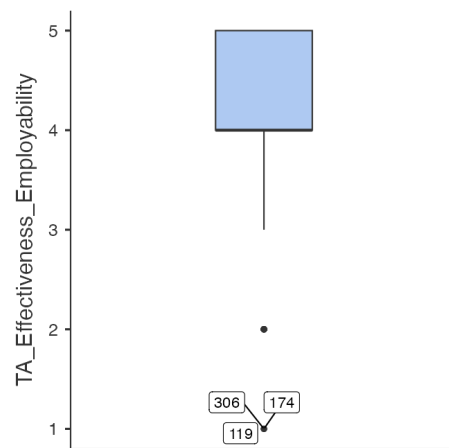


Grafico13. Box plot TA_Effectiveness_Employability

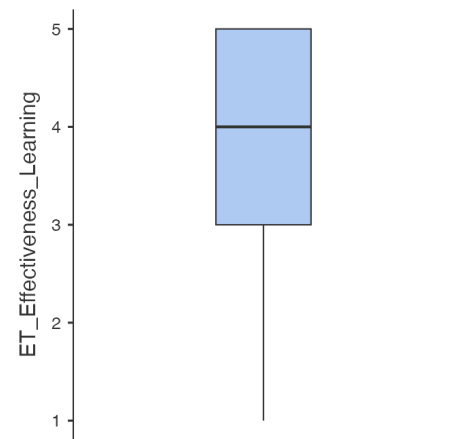


Grafico 14. Box plot ET_Effectiveness_Learning

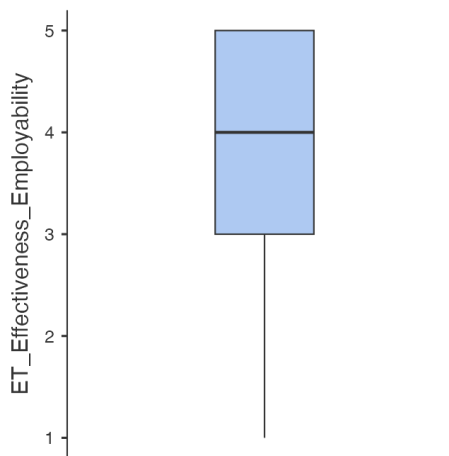


Grafico 15. Box plot ET_Effectiveness_Employability

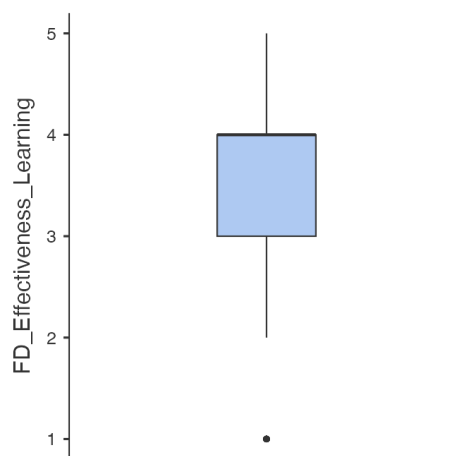


Grafico 16. Box plot FD_Effectiveness_Learning

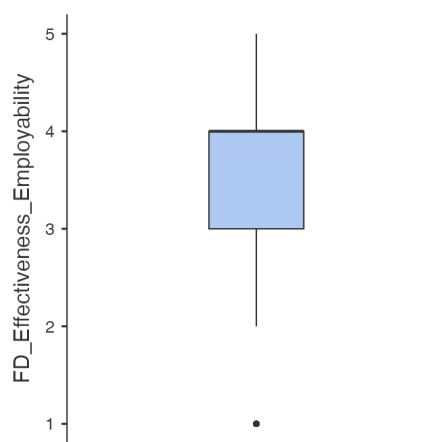


Grafico 17. Box plot FD_Effectiveness_Employability

Statistiche inferenziali

Correlazioni tra indici di popolarità e percezioni di efficacia

Nell'ambito delle analisi statistiche inferenziali condotte in questa ricerca, è stata impiegata la matrice di correlazione (Tabella 24) come strumento di sintesi e valutazione preliminare delle relazioni tra le variabili di interesse. Tale approccio ha consentito di analizzare in maniera sistematica le associazioni tra gli indici di popolarità rispettivamente alle variabili TA, ET e FD, e le variabili di efficacia percepita rispetto all'apprendimento e all'employability dello studente. La matrice di correlazione rappresenta una modalità efficace per esaminare simultaneamente più relazioni bivariate, permettendo di osservare sia la direzione, positiva o negativa, sia l'intensità della relazione, oltre alla significatività statistica. Questa scelta metodologica è stata dettata dalla necessità di identificare pattern di relazione tra variabili appartenenti allo stesso ambito (intra-ambito) e tra ambiti diversi (inter-ambito); valutare la forza delle associazioni prima di procedere, eventualmente, a modelli più complessi di regressione o analisi multivariata; ridurre il rischio di interpretazioni parziali, osservando il quadro complessivo delle

relazioni. Data la natura ordinale delle variabili di efficacia (scale Likert a 5 punti) e la deviazione dalla normalità evidenziata dai test di Shapiro-Wilk, si è attribuita priorità al coefficiente di correlazione Spearman (ρ), che non richiede l'assunzione di normalità e misura la forza di relazioni monotone. I coefficienti di Pearson (r) sono stati comunque calcolati e riportati per garantire la comparabilità con la letteratura, nella quale le scale Likert sono spesso trattate come variabili continue. L'uso congiunto di Spearman e Pearson ha permesso di verificare la robustezza dei risultati, infatti, le direzioni e i livelli di significatività si sono mantenuti stabili tra i due approcci, rafforzando la validità delle conclusioni. In questo modo, la matrice di correlazione ha fornito non solo una descrizione accurata delle relazioni osservate, ma anche una solida base per orientare le interpretazioni e le successive analisi inferenziali.

Tabella 24. Matrice di correlazione

Correlation Matrix		Teaching_Approaches_Popularity_Index	Educational_Technologies_Popularity_Index	Faculty_Development_Popularity_Index	TA_Effectiveness_Learning	TA_Effectiveness_Employability	ET_Effectiveness_Learning	ET_Effectiveness_Employability	FD_Effectiveness_Learning	FD_Effectiveness_Employability
Teaching_Approaches_Popularity_Index	Pearson's r	—								
	df	—								
	p-value	—								
	Spearman's rho	—								
	df	—								
	p-value	—								
Educational_Technologies_Popularity_Index	N	—								
	Pearson's r	0.384***	—							
	df	609	—							
	p-value	<.001	—							
	Spearman's rho	0.390***	—							
	df	609	—							
Faculty_Development_Popularity_Index	p-value	<.001	—							
	N	611	—							
	Pearson's r	0.120**	0.165***	—						
	df	609	609	—						
	p-value	0.003	<.001	—						
	Spearman's rho	0.113*	0.170***	—						
TA_Effectiveness_Learning	df	609	609	—						
	p-value	0.005	<.001	—						
	N	611	611	—						
	Pearson's r	0.290***	0.159***	0.068	—					
	df	609	609	609	—					
	p-value	<.001	<.001	0.095	—					
TA_Effectiveness_Employability	Spearman's rho	0.264***	0.147***	0.079	—					
	df	609	609	609	—					
	p-value	<.001	<.001	0.051	—					
	N	611	611	611	—					
	Pearson's r	0.261***	0.090*	0.055	0.602***	—				
	df	609	609	609	609	—				
ET_Effectiveness_Learning	p-value	<.001	0.027	0.175	<.001	—				
	Spearman's rho	0.238***	0.078	0.043	0.570***	—				
	df	609	609	609	609	—				
	p-value	<.001	0.053	0.285	<.001	—				
	N	611	611	611	611	—				
	Pearson's r	0.158***	0.390***	0.058	0.384***	0.347***	—			
ET_Effectiveness_Employability	df	609	609	609	609	609	—			
	p-value	<.001	<.001	0.149	<.001	<.001	—			
	Spearman's rho	0.146***	0.303***	0.073	0.411***	0.388***	—			
	df	609	609	609	609	609	—			
	p-value	<.001	<.001	0.073	<.001	<.001	—			
	N	611	611	611	611	611	—			
FD_Effectiveness_Learning	Pearson's r	0.164***	0.322***	0.081*	0.329***	0.406***	0.844***	—		
	df	609	609	609	609	609	609	—		
	p-value	<.001	<.001	0.044	<.001	<.001	<.001	—		
	Spearman's rho	0.156***	0.257***	0.093*	0.341***	0.441***	0.796***	—		
	df	609	609	609	609	609	609	—		
	p-value	<.001	<.001	0.021	<.001	<.001	<.001	—		
FD_Effectiveness_Employability	N	611	611	611	611	611	611	—		
	Pearson's r	0.110**	0.216***	0.406***	0.206***	0.192***	0.265***	0.258***	—	
	df	609	609	609	609	609	609	609	—	
	p-value	0.007	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	—	
	Spearman's rho	0.113**	0.229***	0.367***	0.208***	0.192***	0.270***	0.253***	—	
	df	609	609	609	609	609	609	609	—	
FD_Effectiveness_Employability	p-value	0.005	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	—	
	N	611	611	611	611	611	611	611	—	
	Pearson's r	0.092*	0.150***	0.354***	0.163***	0.230***	0.281***	0.312***	0.790***	—
	df	609	609	609	609	609	609	609	609	—
	p-value	0.023	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	—
	Spearman's rho	0.098*	0.154***	0.327***	0.169***	0.235***	0.294***	0.322***	0.777***	—
	df	609	609	609	609	609	609	609	609	—
	p-value	0.015	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	—
	N	611	611	611	611	611	611	611	611	—
	N	611	611	611	611	611	611	611	611	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

I risultati di Spearman (Tabella 24) mostrano che il TA_Pop_Index presenta una correlazione positiva moderata con TA_Effectiveness_Learning ($\rho = 0,264$; $p < .001$) e TA_Effectiveness_Employability ($\rho = 0,238$; $p < .001$), e correlazioni positive ma più deboli con ET_Effectiveness_Learning ($\rho = 0,146$; $p < .001$) ed ET_Effectiveness_Employability ($\rho = 0,156$; $p < .001$). ET_Pop_Index è fortemente associato a ET_Effectiveness_Learning ($\rho = 0,303$; $p < .001$) e ET_Effectiveness_Employability ($\rho = 0,257$; $p < .001$), con correlazioni positive anche verso TA_Effectiveness_Learning ($\rho = 0,147$; $p < .001$) e le due variabili FD di efficacia (ρ compresi tra 0,154 e 0,229; $p < .001$). Infine, FD_Pop_Index mostra la correlazione più elevata con FD_Effectiveness_Learning ($\rho = 0,367$; $p < .001$) e FD_Effectiveness_Employability ($\rho = 0,327$; $p < .001$), oltre a relazioni positive ma più contenute con le variabili TA ed ET (ρ compresi tra 0,043 e 0,79).

Il plot della matrice di correlazione (Grafico 18) conferma visivamente questi risultati. Le coppie di variabili con correlazioni più elevate mostrano una chiara concentrazione dei punti lungo una diagonale ascendente, soprattutto per le relazioni intra-ambito (ad esempio ET_Pop_Index e ET_Effectiveness_Learning o FD_Pop_Index e FD_Effectiveness_Learning). Le correlazioni inter-ambito risultano invece più deboli e presentano una maggiore dispersione, pur mantenendo una direzione positiva.

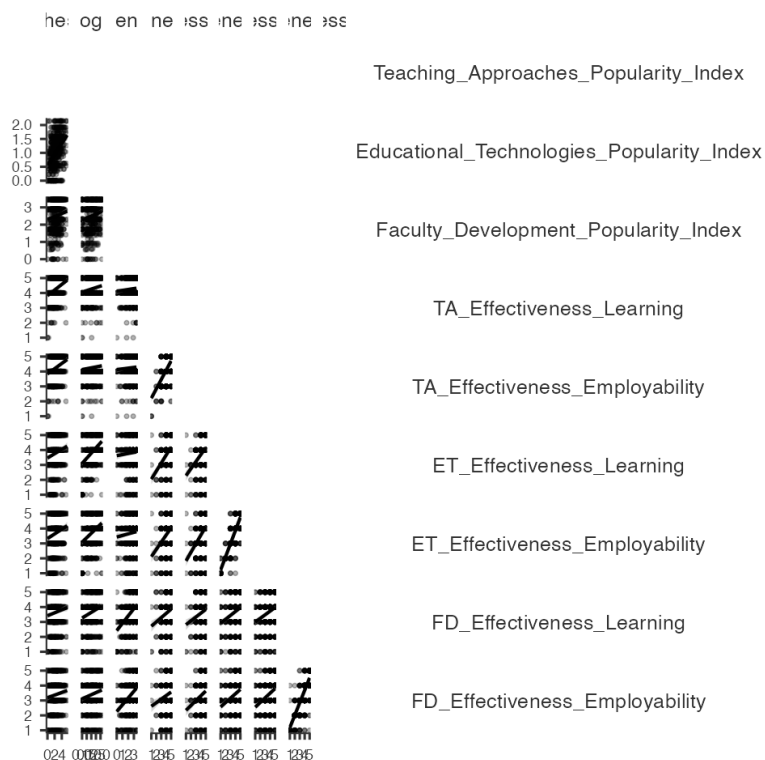


Grafico 18. Plot della matrice di correlazione

Nel complesso, i dati indicano che una maggiore adozione di pratiche, tecnologie e iniziative di FD percepite come popolari si associa a una più alta percezione della loro efficacia sull'apprendimento e l'employability dello studente MBA, con una forza dell'associazione variabile a seconda dell'ambito considerato.

Regressione lineare

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca, volta a indagare l'associazione tra l'adozione di specifiche pratiche (approcci di insegnamento, tecnologie educative, iniziative di sviluppo della faculty) e le percezioni di efficacia di queste su apprendimento ed employability dello studente, è stata adottata la regressione lineare semplice come tecnica di statistica inferenziale. In ciascun modello è stato considerato un indice di popolarità alla volta (TA_Popularity_Index, ET_Popularity_Index, FD_Popularity_Index) come variabile indipendente principale, affiancato da variabili di controllo sociodemografiche e professionali quali genere, età, anni di esperienza di insegnamento, posizione accademica. Questa scelta metodologica ha consentito di rispondere a due esigenze principali: da un lato è stato possibile isolare l'effetto specifico di ciascun indice di popolarità sulla variabile dipendente, evitando possibili fenomeni di multicollinearità dovuti alla correlazione tra i tre indici; dall'altro ha garantito l'interpretabilità diretta dei coefficienti, in quanto l'effetto stimato rappresenta la variazione attesa nella percezione di efficacia associata a un incremento unitario nell'indice considerato, al netto delle covariate incluse. La regressione lineare semplice, pur essendo un modello relativamente parsimonioso, consente di stimare la forza (ampiezza del coefficiente) e la direzione (segno positivo o negativo) dell'associazione, nonché di valutarne la significatività statistica (p-value). Inoltre, le misure di model fit (R^2 e R^2 corretto) forniscono una stima della quota di varianza nella variabile dipendente spiegata dal modello. Inoltre, sono state condotte verifiche sistematiche delle assunzioni del modello rispetto a linearità, normalità e omoscedasticità dei residui, assenza di multicollinearità attraverso gli indici VIF e Tolerance, e ispezione grafica (Q-Q plot, Residuals vs. Fitted). Tali controlli hanno confermato l'adeguatezza dei modelli stimati e la robustezza delle inferenze effettuate. Questa strategia di analisi permette di discutere i risultati in termini di relazione diretta tra popolarità di una data pratica e percezione della sua efficacia, mantenendo al contempo un controllo per le principali variabili individuali e professionali che potrebbero influenzare tale percezione.

Le misure di adattamento del primo modello di regressione lineare (Tabella 25), stimato su un campione di $N = 584$ rispondenti, mostrano una correlazione complessiva tra predittori e variabile dipendente pari a $R = 0,362$, con un coefficiente di determinazione $R^2 = 0,131$ e un R^2 corretto = $0,0737$, indicando che il modello spiega circa il 7,4% della varianza nelle percezioni di efficacia degli approcci di insegnamento rispetto all'apprendimento. L'F-test globale ($F(36, 547) = 2,29$; $p < .001$) è risultato significativo, confermando che, complessivamente, il set di predittori ha un effetto statisticamente rilevante sulla variabile dipendente. Il predittore quantitativo *Teaching_Approaches_Popularity_Index* è risultato statisticamente significativo ($B = 0,167$; $SE = 0,027$; $t = 6,215$; $p < .001$), indicando che un aumento nell'adozione di approcci didattici popolari è associato a un incremento della percezione della loro efficacia per l'apprendimento degli studenti MBA. Nessuna associazione significativa è emersa per il genere o per le fasce di età. Relativamente all'esperienza di insegnamento, solo la fascia "2" (rispetto alla categoria di riferimento "1") presenta un coefficiente positivo significativo ($B = 0,309$; $p = 0,023$), suggerendo che i docenti con un'esperienza leggermente superiore al minimo percepiscono una maggiore efficacia degli approcci di insegnamento nell'apprendimento. Le altre fasce di esperienza non risultano significative. Per quanto riguarda la posizione accademica, nessuna delle categorie incluse ha mostrato effetti statisticamente significativi, sebbene Research fellow presenti un coefficiente negativo marginalmente significativo ($B = -1,427$; $p = 0,069$).

Tabella 25. Regressione lineare semplice TA_Effectiveness_Learning

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Overall Model Test			
				F	df1	df2	p
1	0.362	0.131	0.0737	2.29	36	547	<.001

Note. Models estimated using sample size of $N=584$

Model Coefficients - TA_Effectiveness_Learning

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept ^a	4.45395	0.7880	5.6522	<.001
Teaching_Approaches_Popularity_Index	0.16697	0.0269	6.2149	<.001
Gender:				
Male – Female	-0.02992	0.0724	-0.4131	0.680
Age group coded:				
2 – 1	-0.00472	0.2764	-0.0171	0.986
3 – 1	-0.03187	0.2958	-0.1077	0.914
4 – 1	0.06398	0.3002	0.2132	0.831
5 – 1	0.10054	0.3030	0.3318	0.740
Your position in the school/university:				
Adjust professor – Academic Specialist	-0.71393	0.7401	-0.9647	0.335
Adjunct faculty – Academic Specialist	-1.31626	1.0358	-1.2708	0.204
Assistant professor – Academic Specialist	-0.88790	0.7346	-1.2087	0.227
Associate professor – Academic Specialist	-0.69350	0.7344	-0.9443	0.345
Clinical professor – Academic Specialist	-0.86099	0.7460	-1.1541	0.249
Continuing Lecturer – Academic Specialist	-0.28759	1.0334	-0.2783	0.781
Director of Operations – Academic Specialist	-0.31803	1.0356	-0.3071	0.759
Emeritus/Endowed professor – Academic Specialist	-0.65166	0.7465	-0.8730	0.383
Full professor – Academic Specialist	-0.69404	0.7381	-0.9404	0.347
Instructor – Academic Specialist	-0.90741	0.7911	-1.1470	0.252
Lecturer – Academic Specialist	-0.56346	0.7477	-0.7536	0.451
PhD student – Academic Specialist	-0.79866	0.8634	-0.9250	0.355
PostDoc – Academic Specialist	-0.92322	1.0309	-0.8955	0.371
Postdoctoral Researcher – Academic Specialist	-1.23060	1.0302	-1.1945	0.233
Professor – Academic Specialist	-0.81493	0.7639	-1.0667	0.287
Professor (affiliate) – Academic Specialist	-0.38159	1.0339	-0.3691	0.712
Professor of Management Practice – Academic Specialist	-0.11846	1.0322	-0.1148	0.909

Model Coefficients - TA_Effectiveness_Learning

Predictor	Estimate	SE	t	p
Professor of Practice – Academic Specialist	-0.86286	1.0336	-0.8348	0.404
Professor of the Practice – Academic Specialist	-1.25043	1.0457	-1.1958	0.232
Professor of the practice of management – Academic Specialist	-0.07566	1.0353	-0.0731	0.942
Research Scientist – Academic Specialist	0.16144	1.0343	0.1561	0.876
Research fellow – Academic Specialist	-1.42742	0.7823	-1.8248	0.069
Senior Associate Dean, Associate Professor of the Practice – Academic Specialist	-0.19653	1.0347	-0.1900	0.849
Senior Lecturer – Academic Specialist	-0.34902	0.9009	-0.3874	0.699
Teaching Associate Professor – Academic Specialist	-0.83781	1.0338	-0.8104	0.418
senior professor – Academic Specialist	-1.09983	1.0363	-1.0613	0.289
Teaching experience (rank) coded:				
2 – 1	0.30906	0.1356	2.2798	0.023
3 – 1	0.19049	0.1486	1.2819	0.200
4 – 1	0.22901	0.1678	1.3649	0.173
5 – 1	0.06463	0.1660	0.3892	0.697

^a Represents reference level

Le verifiche delle assunzioni (Tabella 26) non hanno evidenziato problemi di multicollinearità (tutti i VIF < 1,25), e l'analisi grafica dei residui ha mostrato un rispetto sostanziale delle assunzioni di normalità e omoscedasticità (Grafico 19, 20).

Tabella 26. Verifica delle assunzioni

Collinearity Statistics

	VIF	Tolerance
Teaching_Approaches_Popularity_Index	1.03	0.966
Gender	1.06	0.940

Collinearity Statistics

	VIF	Tolerance
Age group coded	1.23	0.814
Your position in the school/university	1.03	0.969
Teaching experience (rank) coded	1.22	0.818

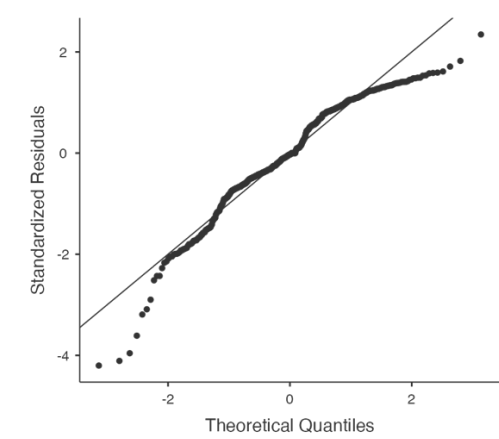
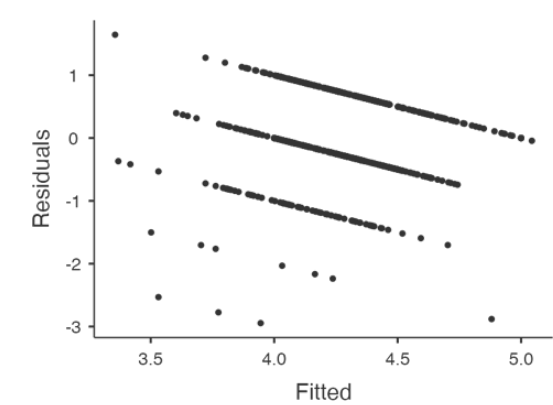


Grafico 19. Q-Q Plot



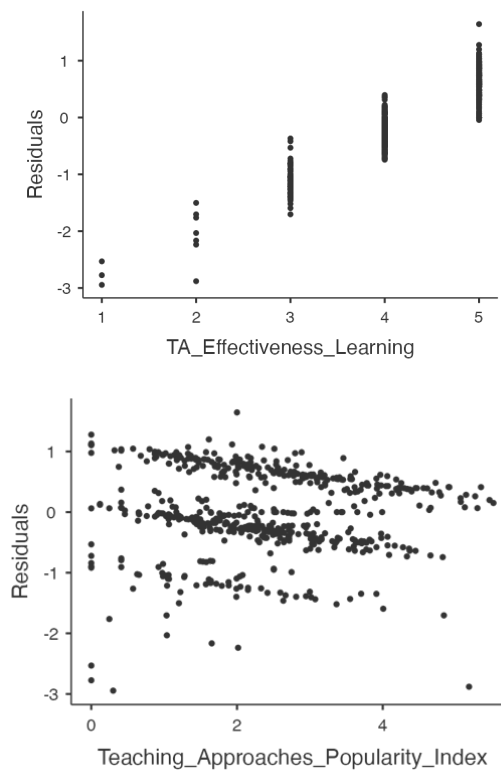


Grafico 20. Residuals Plots

Le misure di adattamento del secondo modello di regressione lineare (Tabella 27) indicano una correlazione complessiva tra predittori e variabile dipendente pari a $R = 0,360$, con un coefficiente di determinazione $R^2 = 0,130$ e un R^2 corretto $= 0,0725$, evidenziando che il modello spiega circa il 7,3% della varianza nella percezione di efficacia degli approcci di insegnamento rispetto all'employability. L'F-test globale ($F(36, 547) = 2,27$; $p < .001$) è risultato significativo, indicando che almeno uno dei predittori ha un effetto statisticamente rilevante. Il predittore quantitativo Teaching_Approaches_Popularity_Index è risultato statisticamente significativo ($B = 0,1398$; $SE = 0,0277$; $t = 5,055$; $p < .001$) suggerendo che un incremento nell'adozione di approcci di insegnamento popolari è associato a una più alta percezione della loro efficacia nel migliorare l'employability degli studenti MBA. Per quanto riguarda le variabili categoriali, si rileva un effetto significativo per gender, dove i docenti maschi riportano un punteggio medio di efficacia significativamente più basso rispetto alle docenti femmine ($B = -0,2319$; $p = 0,002$). Nessuna delle categorie relative alla posizione accademica o alle fasce di età ed esperienza di insegnamento presenta effetti statisticamente significativi.

Tabella 27. Regressione lineare semplice TA_Effectiveness_Employability

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Overall Model Test			
				F	df1	df2	p
1	0.360	0.130	0.0725	2.27	36	547	<.001

Note. Models estimated using sample size of N=584

Model Coefficients - TA_Effectiveness_Employability

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept ^a	4.5518	0.8112	5.612	<.001
Gender:				
Male – Female	-0.2319	0.0746	-3.111	0.002
Age group coded:				
2 – 1	0.2156	0.2845	0.758	0.449
3 – 1	0.0507	0.3045	0.166	0.868
4 – 1	0.3001	0.3090	0.971	0.332
5 – 1	0.2435	0.3119	0.781	0.435
Your position in the school/university:				
Adjunct professor – Academic Specialist	-0.5946	0.7618	-0.780	0.435
Adjunct faculty – Academic Specialist	-0.1823	1.0662	-0.171	0.864
Assistant professor – Academic Specialist	-0.9724	0.7562	-1.286	0.199
Associate professor – Academic Specialist	-0.7491	0.7560	-0.991	0.322
Clinical professor – Academic Specialist	-0.6509	0.7679	-0.848	0.397
Continuing Lecturer – Academic Specialist	-0.1806	1.0638	-0.170	0.865
Director of Operations – Academic Specialist	-0.5002	1.0660	-0.469	0.639

Model Coefficients - TA_Effectiveness_Employability

Predictor	Estimate	SE	t	p
Emeritus/Endowed professor – Academic Specialist	-0.5357	0.7684	-0.697	0.486
Full professor – Academic Specialist	-0.6911	0.7598	-0.910	0.363
Instructor – Academic Specialist	-1.2366	0.8144	-1.519	0.129
Lecturer – Academic Specialist	-0.5844	0.7697	-0.759	0.448
PhD student – Academic Specialist	-0.4776	0.8888	-0.537	0.591
PostDoc – Academic Specialist	-0.8562	1.0612	-0.807	0.420
Postdoctoral Researcher – Academic Specialist	-1.1136	1.0605	-1.050	0.294
Professor – Academic Specialist	-0.7384	0.7864	-0.939	0.348
Professor (affiliate) – Academic Specialist	-0.2593	1.0642	-0.244	0.808
Professor of Management Practice – Academic Specialist	-1.1262	1.0625	-1.060	0.290
Professor of Practice – Academic Specialist	-0.8158	1.0640	-0.767	0.444
Professor of the Practice – Academic Specialist	-1.3641	1.0764	-1.267	0.206
Professor of the practice of management – Academic Specialist	-1.0680	1.0658	-1.002	0.317
Research Scientist – Academic Specialist	0.1135	1.0647	0.107	0.915
Research fellow – Academic Specialist	-1.3260	0.8052	-1.647	0.100
Senior Associate Dean, Associate Professor of the Practice – Academic Specialist	-	1.0650	-	1.000
	4.33e-5		4.06e-5	
Senior Lecturer – Academic Specialist	-0.7247	0.9274	-0.781	0.435
Teaching Associate Professor – Academic Specialist	-0.7948	1.0641	-0.747	0.455
senior professor – Academic Specialist	-1.3083	1.0668	-1.226	0.221
Teaching experience (rank) coded:				
2 – 1	0.1576	0.1395	1.129	0.259
3 – 1	0.1378	0.1530	0.901	0.368

Model Coefficients - TA_Effectiveness_Employability

Predictor	Estimate	SE	t	p
4 – 1	0.1477	0.1727	0.855	0.393
5 – 1	0.0232	0.1709	0.136	0.892
Teaching_Approaches_Popularity_Index	0.1398	0.0277	5.055	<.001

^a Represents reference level

Le verifiche delle assunzioni hanno escluso problemi di multicollinearità (tutti i $VIF < 1,25$) (Tabella 28). L'ispezione del Q–Q plot ha evidenziato un allineamento sostanziale dei residui lungo la diagonale di riferimento, suggerendo che l'assunzione di normalità è ragionevolmente soddisfatta (Grafico 22). Il Grafico Residuals vs. Fitted non mostra pattern sistematici, confermando l'assenza di eteroschedasticità rilevante (Grafico 23).

Tabella 28. Verifica delle assunzioni

Collinearity Statistics

	VIF	Tolerance
Gender	1.06	0.940
Age group coded	1.23	0.814
Your position in the school/university	1.03	0.969
Teaching experience (rank) coded	1.22	0.818
Teaching_Approaches_Popularity_Index	1.03	0.966

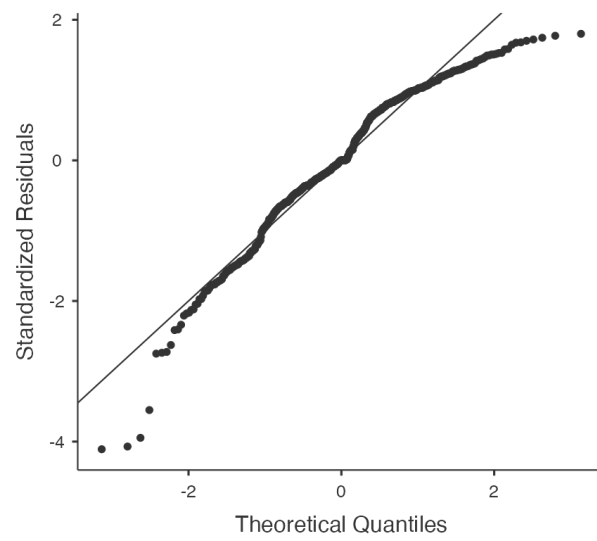
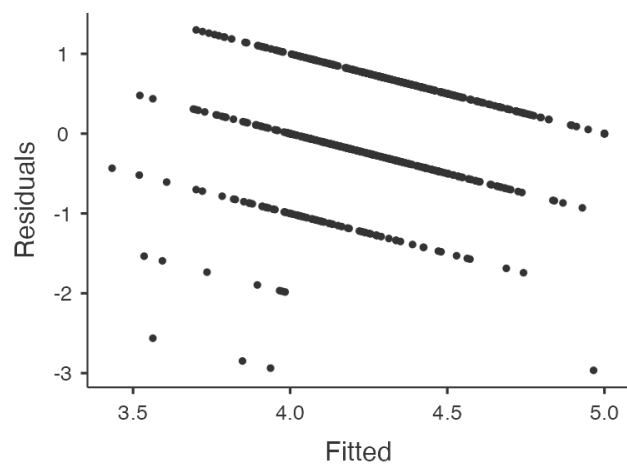


Grafico 22. Q-Q Plot



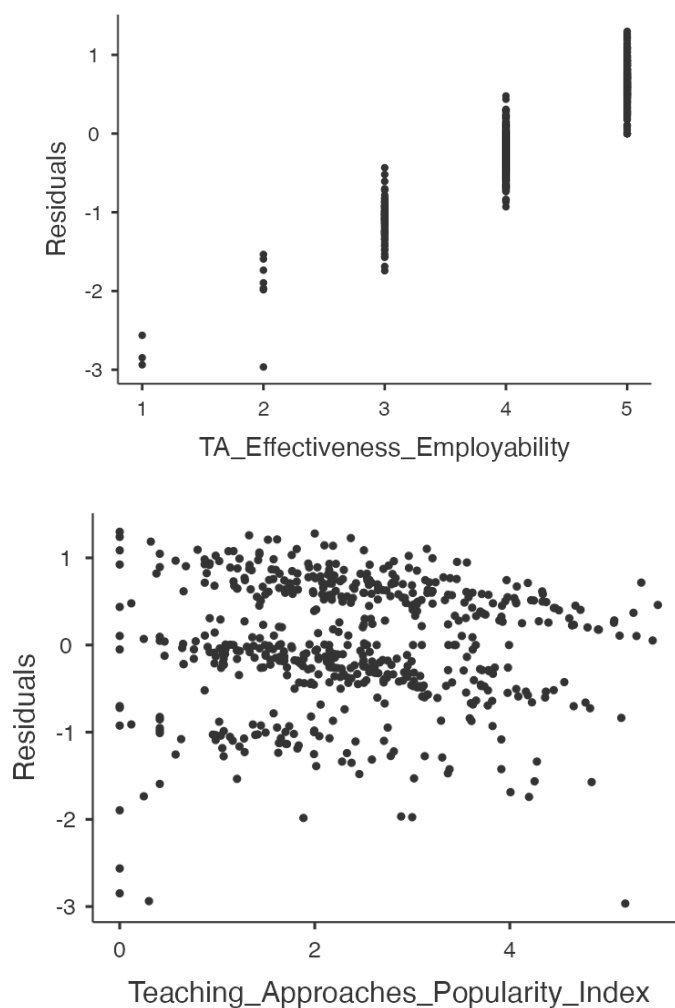


Grafico 23. Residuals Plots

Le misure di adattamento del terzo modello di regressione lineare (Tabella 29) indicano una correlazione complessiva tra predittori e variabile dipendente pari a $R = 0,441$, con un coefficiente di determinazione $R^2 = 0,194$ e un R^2 corretto $= 0,141$, suggerendo che il modello spiega circa il 14,1% della varianza nella percezione dell'efficacia delle tecnologie educative per l'apprendimento. L'F-test globale ($F(36, 547) = 3,66; p < .001$) è risultato significativo, indicando che almeno uno dei predittori ha un effetto statisticamente rilevante. Il predittore quantitativo Educational_Technologies_Popularity_Index emerge come significativo ($B = 0,6740; SE = 0,0713; t = 9,460; p < .001$), indicando che un aumento nell'adozione di tecnologie educative popolari è associato a un incremento significativo della

percezione della loro efficacia sull'apprendimento dello studente MBA. Nessun effetto significativo è stato riscontrato per genere, età, esperienza di insegnamento o per le categorie di posizione accademica, ad eccezione di due posizioni: Professor (affiliate) ($B = -3,5010$; $p = 0,013$) e Senior Associate Dean, Associate Professor of the Practice ($B = -2,7742$; $p = 0,048$), che riportano punteggi di efficacia significativamente inferiori rispetto alla categoria di riferimento (Academic Specialist).

Tabella 29. Regressione lineare semplice ET_Effectiveness_Learning

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Overall Model Test			
				F	df1	df2	p
1	0.441	0.194	0.141	3.66	36	547	<.001

Note. Models estimated using sample size of N=584

Model Coefficients - ET_Effectiveness_Learning

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept ^a	4.5912	1.0644	4.3136	<.001
Gender:				
Male – Female	-0.0262	0.0980	-0.2672	0.789
Age group coded:				
2 – 1	-0.0474	0.3738	-0.1268	0.899
3 – 1	-0.1072	0.3997	-0.2682	0.789
4 – 1	-0.2177	0.4057	-0.5366	0.592
5 – 1	-0.0323	0.4095	-0.0789	0.937
Your position in the school/university:				
Adjunct professor – Academic Specialist	-1.3036	1.0015	-1.3016	0.194
Adjunct faculty – Academic Specialist	-0.2555	1.4015	-0.1823	0.855
Assistant professor – Academic Specialist	-1.4866	0.9939	-1.4957	0.135
Associate professor – Academic Specialist	-1.4068	0.9938	-1.4155	0.157

Model Coefficients - ET_Effectiveness_Learning

Predictor	Estimate	SE	t	p
Clinical professor – Academic Specialist	-1.1807	1.0100	-1.1690	0.243
Continuing Lecturer – Academic Specialist	-0.7940	1.4006	-0.5669	0.571
Director of Operations – Academic Specialist	-1.7870	1.4036	-1.2731	0.204
Emeritus/Endowed professor – Academic Specialist	-0.9135	1.0101	-0.9043	0.366
Full professor – Academic Specialist	-1.3969	0.9986	-1.3989	0.162
Instructor – Academic Specialist	-1.5237	1.0706	-1.4232	0.155
Lecturer – Academic Specialist	-1.1390	1.0118	-1.1257	0.261
PhD student – Academic Specialist	-1.0588	1.1683	-0.9063	0.365
PostDoc – Academic Specialist	-1.5973	1.3948	-1.1452	0.253
Postdoctoral Researcher – Academic Specialist	-1.5168	1.3945	-1.0877	0.277
Professor – Academic Specialist	-1.2741	1.0335	-1.2327	0.218
Professor (affiliate) – Academic Specialist	-3.5010	1.3992	-2.5022	0.013
Professor of Management Practice – Academic Specialist	-0.7337	1.3969	-0.5253	0.600
Professor of Practice – Academic Specialist	-1.3833	1.3987	-0.9890	0.323
Professor of the Practice – Academic Specialist	-0.1079	1.4149	-0.0763	0.939
Professor of the practice of management – Academic Specialist	0.2685	1.4012	0.1916	0.848
Research Scientist – Academic Specialist	-0.1685	1.3998	-0.1204	0.904
Research fellow – Academic Specialist	-1.8590	1.0585	-1.7562	0.080
Senior Associate Dean, Associate Professor of the Practice – Academic Specialist	-2.7742	1.4014	-1.9796	0.048
Senior Lecturer – Academic Specialist	-1.0217	1.2197	-0.8376	0.403
Teaching Associate Professor – Academic Specialist	-1.2873	1.3984	-0.9205	0.358
senior professor – Academic Specialist	-0.9913	1.4024	-0.7069	0.480
Teaching experience (rank) coded:				
2 – 1	0.0681	0.1838	0.3706	0.711

Model Coefficients - ET_Effectiveness_Learning

Predictor	Estimate	SE	t	p
3 – 1	-0.0317	0.2011	-0.1575	0.875
4 – 1	0.0234	0.2274	0.1030	0.918
5 – 1	-0.0243	0.2248	-0.1079	0.914
Educational_Technologies_Popularity_Index	0.6740	0.0713	9.4595	<.001

^a Represents reference level

Le verifiche delle assunzioni hanno confermato l'assenza di problemi di multicollinearità (tutti i VIF < 1,25) (Tabella 30). Il Q–Q plot dei residui mostra un allineamento sostanziale lungo la diagonale teorica, suggerendo che l'assunzione di normalità è ragionevolmente rispettata (Grafico 24). Il Grafico Residuals vs. Fitted non evidenzia pattern sistematici, indicando una varianza sostanzialmente costante degli errori (omoscedasticità) (Grafico 25).

Tabella 30. Verifica delle assunzioni

Collinearity Statistics

	VIF	Tolerance
Gender	1.06	0.940
Age group coded	1.23	0.814
Your position in the school/university	1.03	0.968
Teaching experience (rank) coded	1.22	0.817
Educational_Technologies_Popularity_Index	1.04	0.961

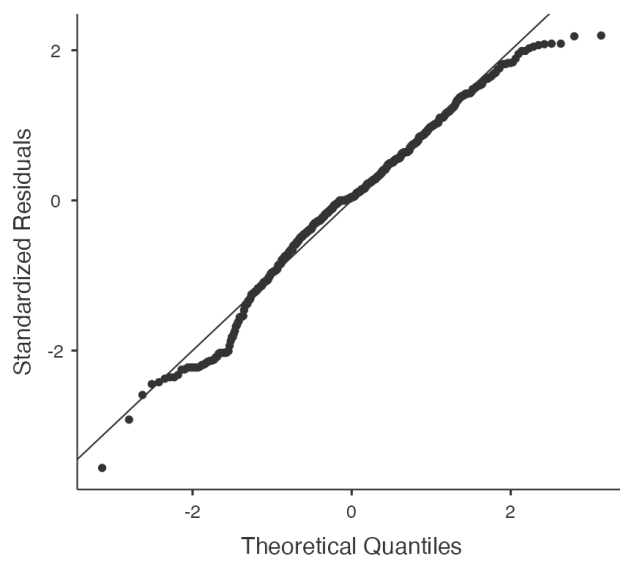
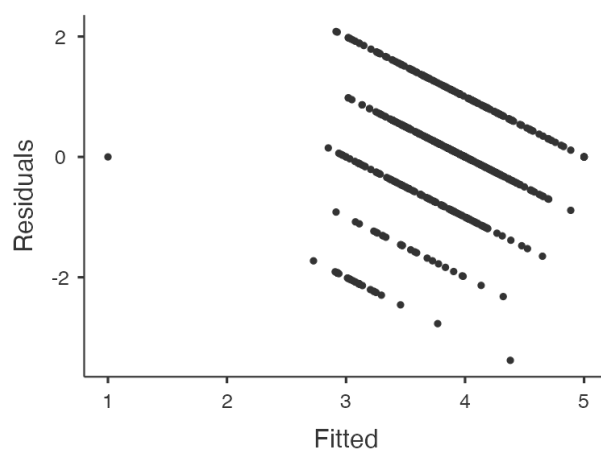


Grafico 24. Q-Q Plot



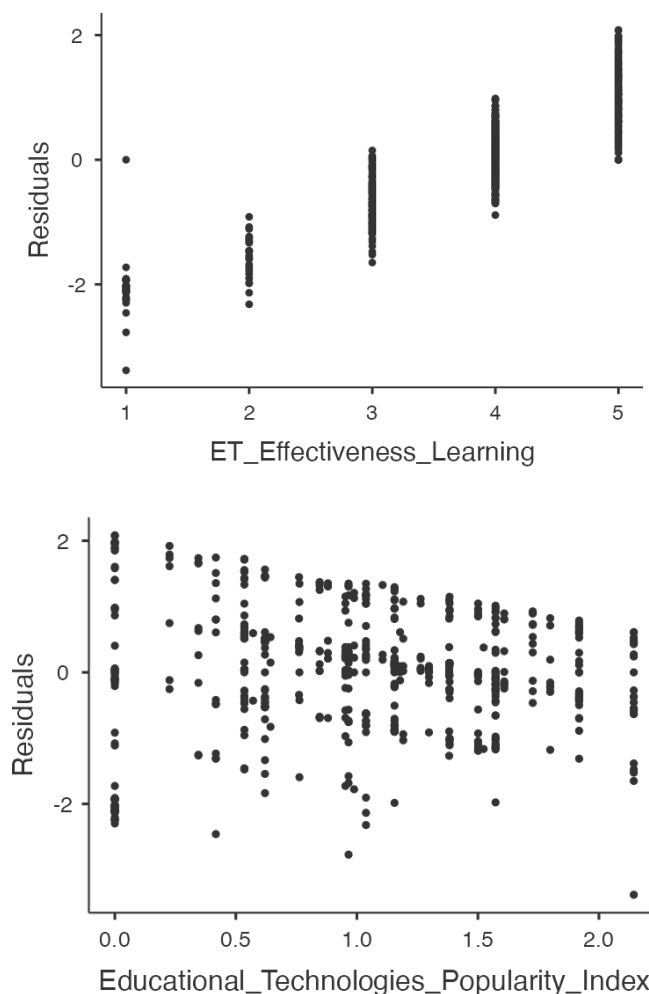


Grafico 25. Residuals Plots

Le misure di adattamento del quarto modello di regressione lineare (Tabella 31) indicano una correlazione complessiva tra predittori e variabile dipendente pari a $R = 0,394$, con un coefficiente di determinazione $R^2 = 0,156$ e un R^2 corretto = 0,100, suggerendo che il modello spiega circa il 10% della varianza nella percezione dell'efficacia delle tecnologie educative rispetto all'employability. L'F-test globale ($F(36, 547) = 2,80$; $p < .001$) è risultato significativo, indicando che almeno uno dei predittori ha un effetto statisticamente rilevante. Il predittore quantitativo Educational_Technologies_Popularity_Index è risultato statisticamente significativo ($B = 0,585$; $SE = 0,077$; $t = 7,641$; $p < .001$), evidenziando che un incremento nell'adozione di tecnologie educative popolari è associato a una più alta

percezione della loro efficacia nel migliorare l'employability degli studenti MBA. Per quanto riguarda le variabili categoriali, si osservano due effetti negativi significativi rispetto alla categoria di riferimento (Academic Specialist): Professor (affiliate) ($B = -3,755$; $p = 0,013$) e Senior Associate Dean, Associate Professor of the Practice ($B = -3,616$; $p = 0,017$), suggerendo che i docenti in queste posizioni riportano valutazioni di efficacia significativamente più basse. Nessuna delle altre categorie di genere, età o esperienza di insegnamento ha mostrato associazioni significative con l'outcome.

Tabella 31. Regressione lineare semplice ET_Effectiveness_Employability

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Overall Model Test			
				F	df1	df2	p
1	0.394	0.156	0.1000	2.80	36	547	<.001

Note. Models estimated using sample size of N=584

Model Coefficients - ET_Effectiveness_Employability

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept ^a	4.57929	1.1442	4.00228	<.001
Gender:				
Male – Female	-0.06389	0.1054	-0.60642	0.544
Age group coded:				
2 – 1	0.04029	0.4019	0.10024	0.920
3 – 1	-0.05269	0.4297	-0.12263	0.902
4 – 1	0.04425	0.4361	0.10147	0.919
5 – 1	0.24209	0.4402	0.54997	0.583
Your position in the school/university:				
Adjunct professor – Academic Specialist	-1.43746	1.0766	-1.33514	0.182
Adjunct faculty – Academic Specialist	-0.39570	1.5066	-0.26263	0.793
Assistant professor – Academic Specialist	-1.67827	1.0684	-1.57076	0.117
Associate professor – Academic Specialist	-1.55712	1.0683	-1.45750	0.146

Model Coefficients - ET_Effectiveness_Employability

Predictor	Estimate	SE	t	p
Clinical professor – Academic Specialist	-1.34312	1.0857	-1.23705	0.217
Continuing Lecturer – Academic Specialist	-0.87813	1.5056	-0.58324	0.560
Director of Operations – Academic Specialist	-1.87637	1.5089	-1.24353	0.214
Emeritus/Endowed professor – Academic Specialist	-1.29608	1.0859	-1.19355	0.233
Full professor – Academic Specialist	-1.64788	1.0735	-1.53504	0.125
Instructor – Academic Specialist	-1.21778	1.1509	-1.05812	0.290
Lecturer – Academic Specialist	-1.27352	1.0877	-1.17084	0.242
PhD student – Academic Specialist	-1.29069	1.2559	-1.02770	0.305
PostDoc – Academic Specialist	-0.50072	1.4994	-0.33395	0.739
Postdoctoral Researcher – Academic Specialist	-1.43079	1.4991	-0.95442	0.340
Professor – Academic Specialist	-1.51526	1.1111	-1.36380	0.173
Professor (affiliate) – Academic Specialist	-3.75540	1.5041	-2.49679	0.013
Professor of Management Practice – Academic Specialist	-0.92062	1.5017	-0.61306	0.540
Professor of Practice – Academic Specialist	-2.54631	1.5035	-1.69353	0.091
Professor of the Practice – Academic Specialist	-1.26874	1.5210	-0.83415	0.405
Professor of the practice of management – Academic Specialist	-1.90376	1.5063	-1.26389	0.207
Research Scientist – Academic Specialist	-0.12088	1.5048	-0.08033	0.936
Research fellow – Academic Specialist	-1.71333	1.1379	-1.50571	0.133
Senior Associate Dean, Associate Professor of the Practice – Academic Specialist	-3.61629	1.5065	-2.40047	0.017
Senior Lecturer – Academic Specialist	-1.10682	1.3112	-0.84412	0.399
Teaching Associate Professor – Academic Specialist	-1.46297	1.5033	-0.97316	0.331
senior professor – Academic Specialist	-0.21023	1.5076	-0.13945	0.889
Teaching experience (rank) coded:				
2 – 1	0.06659	0.1976	0.33697	0.736
3 – 1	-0.00210	0.2162	-0.00969	0.992
4 – 1	0.03086	0.2445	0.12622	0.900
5 – 1	0.02915	0.2417	0.12063	0.904
Educational_Technologies_Popularity_Index	0.58531	0.0766	7.64117	<.001

Predictor	Estimate	SE	t	p
-----------	----------	----	---	---

^a Represents reference level

Le verifiche delle assunzioni hanno escluso la presenza di multicollinearità (tutti i $VIF < 1,25$) (Tabella 32). Il Q–Q plot dei residui mostra un allineamento sostanziale dei punti lungo la diagonale teorica, confermando il rispetto dell’assunzione di normalità (Grafico 26). Il Grafico Residuals vs. Fitted non evidenzia pattern sistematici, indicando un’adeguata omoscedasticità (Grafico 27).

Tabella 32. Verifica delle assunzioni

Collinearity Statistics

	VIF	Tolerance
Gender	1.06	0.940
Age group coded	1.23	0.814
Your position in the school/university	1.03	0.968
Teaching experience (rank) coded	1.22	0.817
Educational_Technologies_Popularity_Index	1.04	0.961

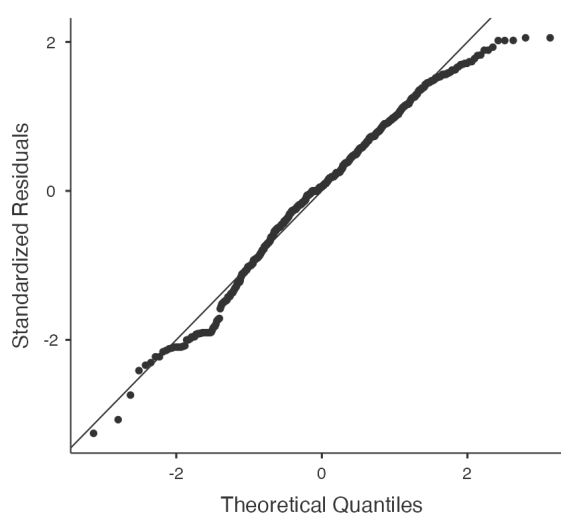


Grafico 26. Q-Q Plot

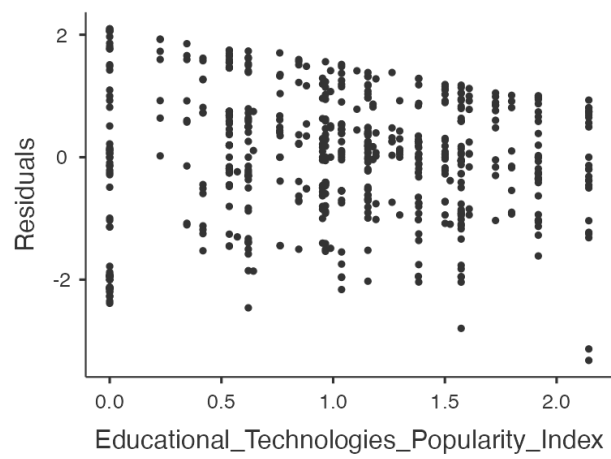
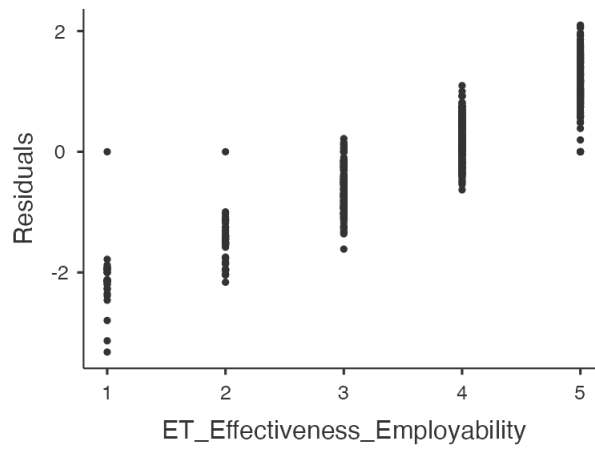
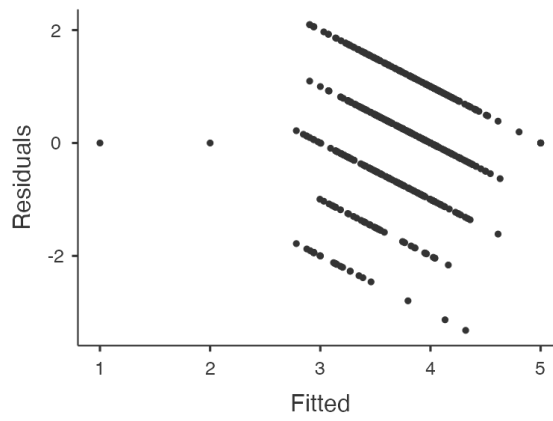


Grafico 27. Residuals Plots

Le misure di adattamento del quinto modello di regressione lineare (Tabella 33) indicano una correlazione complessiva tra predittori e variabile dipendente pari a $R = 0,483$, con un coefficiente di determinazione $R^2 = 0,233$ e un R^2 corretto = 0,183, suggerendo che il modello spiega circa il 18,3% della varianza nella percezione dell'efficacia delle iniziative di Faculty Development rispetto all'apprendimento. L'F-test globale ($F(36, 547) = 4,63$; $p < .001$) è risultato significativo, indicando che almeno uno dei predittori ha un effetto statisticamente rilevante. Il predittore quantitativo Faculty_Development_Popularity_Index è risultato fortemente significativo ($B = 0,510$; $SE = 0,047$; $t = 10,822$; $p < .001$), evidenziando che un incremento nell'adozione di iniziative di sviluppo della facoltà è associato a un aumento consistente della percezione della loro efficacia per l'apprendimento dello studente MBA. Per quanto riguarda le variabili categoriali, sono emersi tre effetti negativi significativi rispetto alla categoria di riferimento (Academic Specialist), ovvero Professor of the Practice ($B = -3,014$; $p = 0,029$), Research fellow ($B = -2,037$; $p = 0,048$), Senior Associate Dean, Associate Professor of the Practice ($B = -3,264$; $p = 0,017$). Questi risultati suggeriscono che i docenti in tali posizioni riportano valutazioni significativamente più basse di efficacia rispetto alla categoria di riferimento.

Tabella 33. Regressione lineare semplice FD_Effectiveness_Learning

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Overall Model Test			
				F	df1	df2	p
1	0.483	0.233	0.183	4.63	36	547	<.001

Note. Models estimated using sample size of N=584

Model Coefficients - FD_Effectiveness_Learning

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept ^a	3.9097	1.0317	3.7897	<.001
Gender:				
Male – Female	-0.1227	0.0949	-1.2930	0.197

Model Coefficients - FD_Effectiveness_Learning

Predictor	Estimate	SE	t	p
Age group coded:				
2 – 1	-0.0989	0.3627	-0.2726	0.785
3 – 1	-0.0122	0.3877	-0.0315	0.975
4 – 1	0.0642	0.3936	0.1632	0.870
5 – 1	0.1333	0.3975	0.3353	0.737
Your position in the school/university:				
Adjunct professor – Academic Specialist	-1.3746	0.9738	-1.4117	0.159
Adjunct faculty – Academic Specialist	-0.1310	1.3598	-0.0963	0.923
Assistant professor – Academic Specialist	-1.6436	0.9675	-1.6988	0.090
Associate professor – Academic Specialist	-1.3962	0.9665	-1.4446	0.149
Clinical professor – Academic Specialist	-1.5614	0.9822	-1.5897	0.112
Continuing Lecturer – Academic Specialist	-1.2479	1.3590	-0.9183	0.359
Director of Operations – Academic Specialist	-0.7039	1.3597	-0.5177	0.605
Emeritus/Endowed professor – Academic Specialist	-1.4170	0.9827	-1.4420	0.150
Full professor – Academic Specialist	-1.7352	0.9709	-1.7872	0.074
Instructor – Academic Specialist	-1.6899	1.0417	-1.6222	0.105
Lecturer – Academic Specialist	-1.5540	0.9845	-1.5785	0.115
PhD student – Academic Specialist	-1.1015	1.1330	-0.9722	0.331
PostDoc – Academic Specialist	-0.7280	1.3575	-0.5363	0.592
Postdoctoral Researcher – Academic Specialist	-0.7280	1.3575	-0.5363	0.592
Professor – Academic Specialist	-1.7812	1.0057	-1.7711	0.077
Professor (affiliate) – Academic Specialist	-2.5267	1.3609	-1.8567	0.064

Model Coefficients - FD_Effectiveness_Learning

Predictor	Estimate	SE	t	p
Professor of Management Practice – Academic Specialist	-1.1788	1.3579	-0.8681	0.386
Professor of Practice – Academic Specialist	-1.7250	1.3611	-1.2673	0.206
Professor of the Practice – Academic Specialist	-3.0137	1.3776	-2.1876	0.029
Professor of the practice of management – Academic Specialist	-1.3407	1.3600	-0.9858	0.325
Research Scientist – Academic Specialist	-0.7264	1.3586	-0.5347	0.593
Research fellow – Academic Specialist	-2.0369	1.0295	-1.9785	0.048
Senior Associate Dean, Associate Professor of the Practice – Academic Specialist	-3.2642	1.3592	-2.4015	0.017
Senior Lecturer – Academic Specialist	-1.2953	1.1836	-1.0944	0.274
Teaching Associate Professor – Academic Specialist	-1.9521	1.3570	-1.4386	0.151
senior professor – Academic Specialist	-1.4998	1.3638	-1.0998	0.272
Teaching experience (rank) coded:				
2 – 1	0.2779	0.1779	1.5625	0.119
3 – 1	-0.1555	0.1951	-0.7973	0.426
4 – 1	0.3251	0.2202	1.4766	0.140
5 – 1	0.0428	0.2180	0.1961	0.845
Faculty_Development_Popularity_Index	0.5099	0.0471	10.8221	<.001

^a Represents reference level

Le verifiche delle assunzioni hanno confermato l'assenza di problemi di multicollinearità (tutti i VIF < 1,25) (Tabella 34). L'ispezione del Q-Q plot ha mostrato un buon allineamento dei residui con la distribuzione teorica normale

(Grafico 28), mentre il Grafico Residuals vs. Fitted non evidenzia pattern sistematici, supportando l'ipotesi di omoscedasticità (Grafico 29).

Tabella 34. Verifica delle assunzioni

Collinearity Statistics

	VIF	Tolerance
Gender	1.06	0.942
Age group coded	1.23	0.815
Your position in the school/university	1.03	0.968
Teaching experience (rank) coded	1.22	0.818
Faculty_Development_Popularity_Index	1.03	0.970

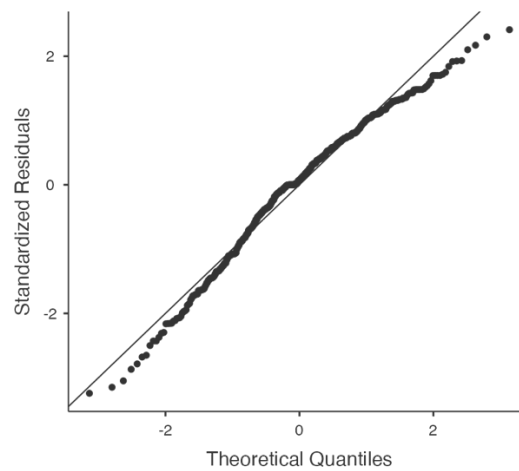


Grafico 28. Q-Q Plot

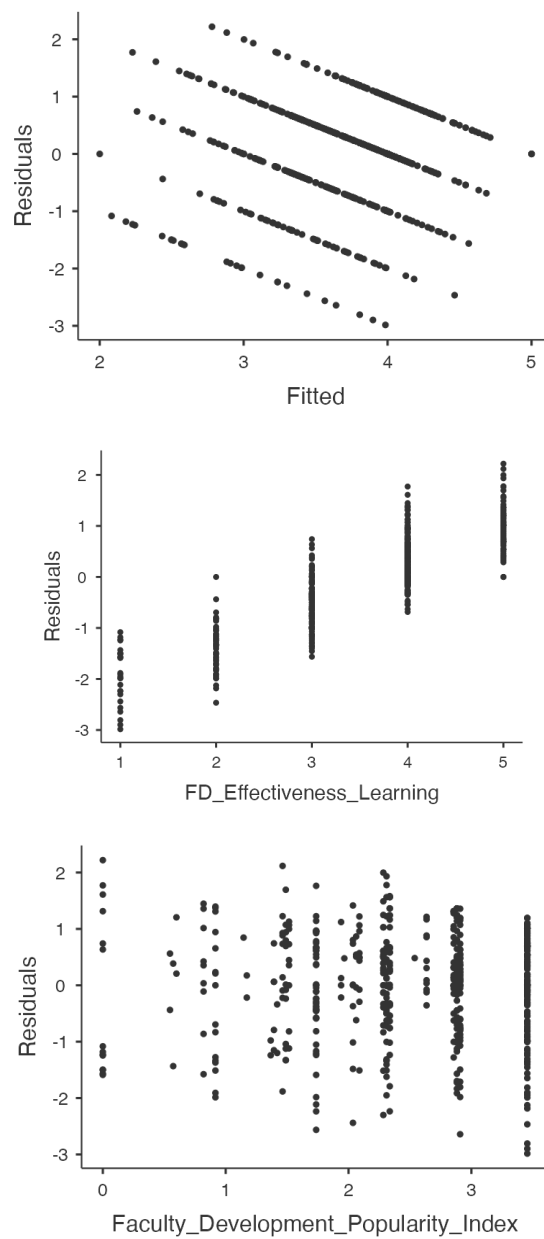


Grafico 29. Residuals Plots

Le misure di adattamento del sesto modello di regressione lineare (Tabella 35) indicano una correlazione complessiva tra predittori e variabile dipendente pari a $R = 0,433$, con un coefficiente di determinazione $R^2 = 0,188$ e un R^2 corretto $= 0,134$, suggerendo che il modello spiega circa il 13,4% della varianza nella percezione dell'efficacia delle iniziative di Faculty Development rispetto all'employability.

L’F-test globale ($F(36, 547) = 3,51; p < .001$) è risultato significativo, indicando che almeno uno dei predittori ha un effetto statisticamente rilevante. Il predittore quantitativo *Faculty_Development_Popularity_Index* è risultato fortemente significativo ($B = 0,484; SE = 0,051; t = 9,460; p < .001$) evidenziando che le di iniziative di sviluppo della facoltà più diffuse sono associate a un aumento consistente della percezione della loro efficacia nel migliorare l’employability degli studenti MBA. Per quanto riguarda le variabili categoriali, si rilevano due effetti significativi: la fascia “2” (rispetto alla categoria di riferimento “1”) dell’esperienza di insegnamento presenta un coefficiente positivo significativo ($B = 0,390; p = 0,044$), suggerendo che un livello di esperienza leggermente superiore al minimo è associato a valutazioni più alte di efficacia; mentre nella posizione accademica Senior Associate Dean, Associate Professor of the Practice riporta un coefficiente negativo significativo ($B = -2,962; p = 0,045$) rispetto alla categoria di riferimento (Academic Specialist), indicando una percezione di efficacia più bassa.

Tabella 35. Regressione lineare semplice *FD_Effectiveness_Employability*
Model Fit Measures

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Overall Model Test			
				F	df1	df2	p
1	0.433	0.188	0.134	3.51	36	547	<.001

Note. Models estimated using sample size of N=584

Model Coefficients - *FD_Effectiveness_Employability*

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept ^a	3.6620	1.1208	3.267	0.001
Gender:				
Male – Female	-0.1562	0.1031	-1.515	0.130
Age group coded:				
2 – 1	0.0780	0.3941	0.198	0.843
3 – 1	0.0604	0.4212	0.143	0.886
4 – 1	0.1207	0.4276	0.282	0.778

Model Coefficients - FD_Effectiveness_Employability

Predictor	Estimate	SE	t	p
5 – 1	0.2689	0.4319	0.623	0.534
Your position in the school/university:				
Adjunct professor – Academic Specialist	-1.3846	1.0579	-1.309	0.191
Adjunct faculty – Academic Specialist	-1.9054	1.4773	-1.290	0.198
Assistant professor – Academic Specialist	-1.8211	1.0511	-1.733	0.084
Associate professor – Academic Specialist	-1.5516	1.0500	-1.478	0.140
Clinical professor – Academic Specialist	-1.7777	1.0671	-1.666	0.096
Continuing Lecturer – Academic Specialist	-1.1556	1.4764	-0.783	0.434
Director of Operations – Academic Specialist	-0.5961	1.4772	-0.404	0.687
Emeritus/Endowed professor – Academic Specialist	-1.6130	1.0676	-1.511	0.131
Full professor – Academic Specialist	-1.8921	1.0548	-1.794	0.073
Instructor – Academic Specialist	-1.8850	1.1317	-1.666	0.096
Lecturer – Academic Specialist	-1.6042	1.0695	-1.500	0.134
PhD student – Academic Specialist	-0.9135	1.2309	-0.742	0.458
PostDoc – Academic Specialist	-1.6469	1.4748	-1.117	0.265
Postdoctoral Researcher – Academic Specialist	-1.6469	1.4748	-1.117	0.265
Professor – Academic Specialist	-1.9832	1.0926	-1.815	0.070
Professor (affiliate) – Academic Specialist	-2.4203	1.4785	-1.637	0.102
Professor of Management Practice – Academic Specialist	-2.0074	1.4753	-1.361	0.174
Professor of Practice – Academic Specialist	-1.6697	1.4787	-1.129	0.259
Professor of the Practice – Academic Specialist	-2.8459	1.4967	-1.901	0.058
Professor of the practice of management – Academic Specialist	-2.0220	1.4776	-1.368	0.172
Research Scientist – Academic Specialist	-0.5698	1.4760	-0.386	0.700
Research fellow – Academic Specialist	-1.7795	1.1185	-1.591	0.112
Senior Associate Dean, Associate Professor of the Practice – Academic Specialist	-2.9616	1.4767	-2.006	0.045
Senior Lecturer – Academic Specialist	-1.0927	1.2859	-0.850	0.396

Model Coefficients - FD_Effectiveness_Employability

Predictor	Estimate	SE	t	p
Teaching Associate Professor – Academic Specialist	-1.9357	1.4742	-1.313	0.190
senior professor – Academic Specialist	-2.4130	1.4816	-1.629	0.104
Teaching experience (rank) coded:				
2 – 1	0.3899	0.1933	2.017	0.044
3 – 1	-0.0277	0.2119	-0.131	0.896
4 – 1	0.2897	0.2392	1.211	0.226
5 – 1	0.2217	0.2369	0.936	0.350
Faculty_Development_Popularity_Index	0.4843	0.0512	9.460	<.001

^a Represents reference level

Le verifiche delle assunzioni hanno escluso problemi di multicollinearità (tutti i VIF < 1,25) (Tabella 36). L'ispezione del Q–Q plot ha evidenziato un allineamento sostanziale dei residui con la distribuzione normale teorica (Grafico 30), e il Grafico Residuals vs. Fitted non ha mostrato pattern sistematici, confermando l'adeguatezza delle assunzioni di normalità e omoscedasticità (Grafico 31).

Tabella 36. Verifica delle assunzioni

Collinearity Statistics

	VIF	Tolerance
Gender	1.06	0.942
Age group coded	1.23	0.815
Your position in the school/university	1.03	0.968
Teaching experience (rank) coded	1.22	0.818
Faculty_Development_Popularity_Index	1.03	0.970

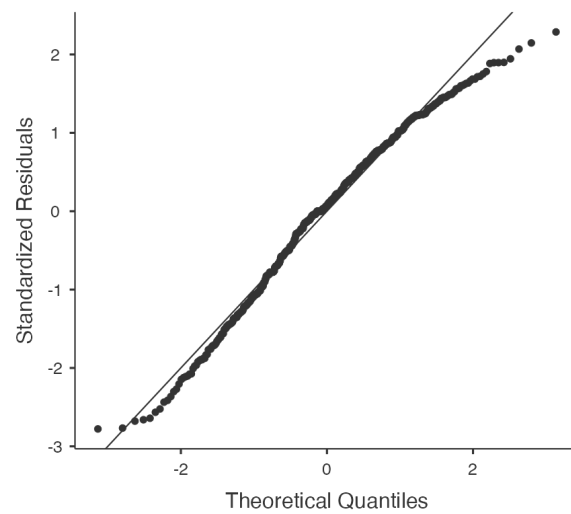
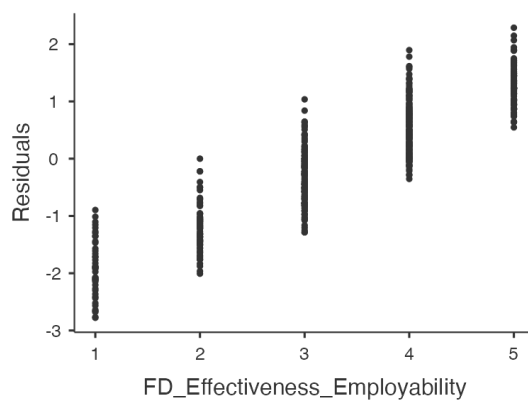
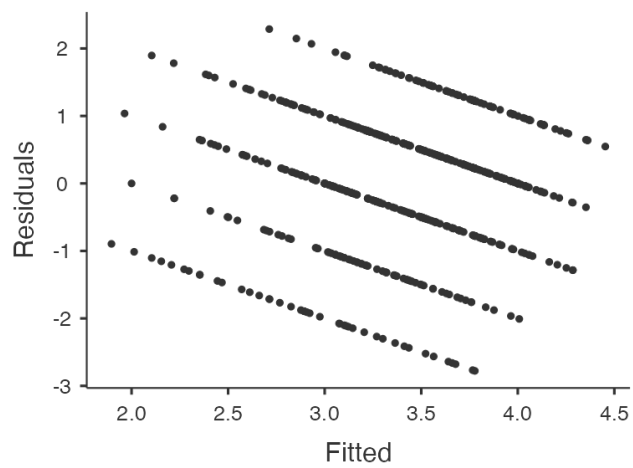


Grafico 30. Q-Q Plot



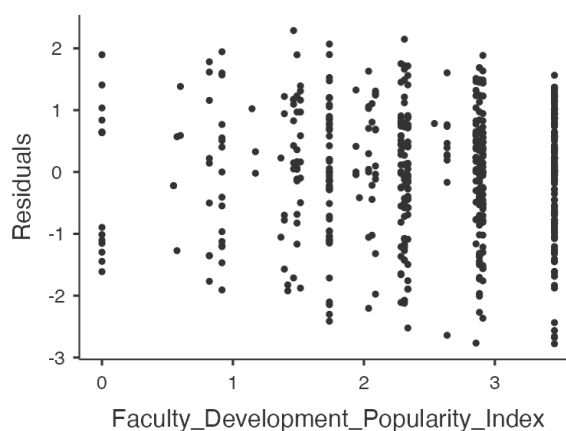


Grafico 31. Residuals Plots

Analisi esplorativa fattoriale (EFA)

Per sintetizzare la struttura latente delle 10 employability skills rilevate ai due ambiti (TA) e (ET) è stata condotta una EFA separata per ogni blocco. Questo passaggio ha permesso di ridurre la dimensionalità, raggruppando le competenze in fattori interpretabili e più stabili, utili sia a migliorare la coerenza teorica delle misure sia a contenere il rischio di multicollinearità nelle analisi successive. I fattori ottenuti sono poi stati validati in affidabilità e impiegati come variabili sintetiche nelle regressioni, così da testare relazioni più parsimoniose e robuste tra pratiche didattiche/tecnologie educative ed esiti di efficacia su apprendimento ed employability. Come primo passo, sono state condotte le statistiche descrittive sui due blocchi di 10 employability skills (TA ed ET) per fornire una panoramica iniziale delle distribuzioni, individuare eventuali valori anomali e valutare la variabilità interna di ciascun item. Questo ha permesso di verificare la qualità dei dati e di orientare l'interpretazione dell'Analisi Fattoriale Esplorativa, assicurando che le variabili incluse fossero adeguate a essere sintetizzate in fattori latenti.

Descrittive

Le medie dei punteggi relativi al blocco TA (Tabella 37) indicano che, tra le competenze di employability, quelle percepite come maggiormente sviluppate grazie agli approcci di insegnamento sono problem-solving ($M = 4.37$; $DS = 0.82$) e pensiero strategico ($M = 4.12$; $DS = 0.94$), entrambe con valori medi prossimi o superiori a 4 su una scala 1–5. Seguono competenze comunicative ($M = 4.05$; $DS = 1.03$) e adattabilità ($M = 3.80$; $DS = 0.99$). Le competenze con valori più bassi riguardano le tecnologie/IT skills ($M = 2.78$; $DS = 1.29$) e le abilità nell'uso di

strumenti di AI (M = 2.64; DS = 1.26), a indicare una percezione meno marcata di sviluppo di queste capacità tramite gli approcci di insegnamento.

Tabella 37. Blocco Employability Skills TA

Descriptives

	TA_ES_ Strategi cThinki ng	TA_ES _Proble _m- solving	TA_ES _Techn _ology/I TSkills	TA_ES _SkillsI _nUsing AITools	TA_ES_ Adapta bility	TA_ES_I nnovation	TA_ES _Comm _unicatio nSkills	TA_ES _Leader _shipSkil ls	TA_ ES_ Grit	TA_ES _Quanti _tative/d _ataAnal _ysisSkill s
N	611	611	611	611	611	611	611	611	611	611
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	4.12	4.37	2.78	2.64	3.80	3.52	4.05	3.53	3.21	3.21
Median	4	5	3	3	4	4	4	4	3	3
Standard deviation	0.935	0.817	1.29	1.26	0.987	1.08	1.03	1.15	1.18	1.40
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Nel blocco relativo all'uso delle tecnologie educative (Tabella 38), le medie sono complessivamente più basse rispetto al blocco TA. Le competenze percepite come maggiormente sviluppate sono problem-solving (M = 3.76; DS = 1.24) e pensiero strategico (M = 3.44; DS = 1.23), seguite da competenze comunicative (M = 3.43; DS = 1.29) e adattabilità (M = 3.27; DS = 1.19). Anche in questo caso le competenze legate a tecnologie/IT skills (M = 2.92; DS = 1.31) e uso di strumenti di AI (M = 2.69; DS = 1.31) presentano le medie più basse.

Tabella 38. Blocco Employability Skills ET

Descriptives

	ET_ES_Stra tegicThinkin g	ET_ES_Pr oblem- solving	ET_ES _Techn ology/I TSkills	ET_ES_ SkillsInU singAITo ols	ET_ES _Adapt ability	ET_ES _Innov ation	ET_ES_ Commun icationSk ills	ET_ES_ Leadersh ipSkills	ET _E S_ Gri t	ET_ES_Q uantitative /dataAnal ysisSkills
N	611	611	611	611	611	611	611	611	611	611
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3.44	3.76	2.92	2.69	3.27	3.14	3.43	3.00	2.82	3.00
Median	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3
Standard deviation	1.23	1.24	1.31	1.31	1.19	1.23	1.29	1.28	1.27	1.42
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Il confronto tra i due blocchi evidenzia che tutte le competenze, eccetto quelle tecnologiche, presentano valori medi più alti nel blocco TA rispetto al blocco ET, suggerendo che gli approcci di insegnamento tradizionali e innovativi selezionati sono percepiti come più efficaci delle sole tecnologie educative nello sviluppo di soft skills trasversali.

EFA per TA

A seguito delle statistiche descrittive, è stata condotta l'EFA prima sul blocco di employability skills TA e poi sul blocco ET. La prima analisi fattoriale esplorativa, condotta con metodo Principal Axis Factoring e rotazione Oblimin sui dieci item relativi alle employability skills TA, ha evidenziato una struttura articolata in quattro fattori, in grado di spiegare complessivamente il 59,1% della varianza totale (Tabella 39). La Parallel Analysis e l'ispezione dello Scree Plot (Grafico 32) hanno suggerito l'estrazione di quattro fattori, che spiegano complessivamente il 59,1% della varianza totale. L'esame delle saturazioni fattoriali (cut-off $\geq 0,30$) ha permesso di individuare la seguente struttura (Tabella 39):

- Fattore 1 – Competenze socio-comportamentali (22,3% varianza): Adaptability, Innovation, Communication Skills, Leadership Skills, Grit. Questa dimensione riflette abilità interpersonali, adattive e motivazionali utili alla collaborazione e alla leadership.
- Fattore 2 – Competenze digitali e tecnologiche (14,5% varianza): Technology/IT Skills, Skills in Using AI Tools. Dimensione relativa alla padronanza di strumenti tecnologici e di intelligenza artificiale applicati all'apprendimento e alla didattica.
- Fattore 3 – Competenze strategico-cognitive (11,3% varianza): Strategic Thinking, Problem-Solving. Area centrata sulla capacità di analisi, pianificazione e risoluzione di problemi complessi.
- Fattore 4 – Competenze analitico-quantitative (11,1% varianza): dominato da Quantitative/Data Analysis Skills, con contributi marginali di Problem-Solving e Technology/IT Skills. Questa dimensione rappresenta competenze di analisi quantitativa dei dati, con legami deboli con le abilità tecnologiche e di problem-solving; i loading inferiori a 0,40 indicano un contributo secondario di questi ultimi item.

Tabella 39. Factor Loadings

	Factor				Uniqueness
	1	2	3	4	
TA_ES_StrategicThinking			0.781		0.372
TA_ES_Problem-solving			0.517	0.367	0.491
TA_ES_Technology/ITSkills		0.648		0.326	0.299
TA_ES_SkillsInUsingAITools		0.879			0.255
TA_ES_Adaptability	0.568				0.483
TA_ES_Innovation	0.491				0.477
TA_ES_CommunicationSkills	0.722				0.467
TA_ES_LeadershipSkills	0.658				0.469
TA_ES_Grit	0.715				0.506

	Factor				Uniqueness
	1	2	3	4	
TA_ES_Quantitative/dataAnalysisSkills				0.809	0.269

Note. 'Principal axis factoring' extraction method was used in combination with a 'oblimin' rotation

Factor	SS Loadings	% of Variance	Cumulative %
1	2.23	22.3	22.3
2	1.45	14.5	36.7
3	1.13	11.3	48.1
4	1.11	11.1	59.1

Le correlazioni inter-fattoriali mostrano legami moderati, in particolare tra F1 e F3 ($r = 0,487$) e tra F1 e F2 ($r = 0,366$), suggerendo parziale sovrapposizione di alcune competenze pur nella distinzione concettuale delle dimensioni. Le correlazioni con F4 sono invece generalmente basse, evidenziando una maggiore indipendenza di questo fattore (Tabella 40).

Tabella 40. Inter-Factor Correlations

	1	2	3	4
1	—	0.366	0.487	0.0352
2		—	0.233	0.4519
3			—	0.0608
4				—

Gli indici di adattamento, RMSEA = 0,097 (IC 90%: 0,077–0,119) e TLI = 0,880, indicano un fit complessivo accettabile, coerente con la natura multidimensionale del costrutto e con l'eterogeneità delle competenze incluse (Tabella 41).

Tabella 41. Model Fit Measures

RMSEA	RMSEA 90% CI		TLI	BIC	Model Test		
	Lower	Upper			χ^2	df	p
0.0971	0.0769	0.119	0.880	3.81	74.4	11	<.001

La validità dell'analisi è confermata dal test di sfericità di Bartlett ($\chi^2(45) = 2216$, $p < .001$), che indica una matrice di correlazione significativamente diversa da quella identità, e dall'indice di Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,783$), superiore alla soglia di 0,70, segnalando un'adeguata misura di campionamento. I valori MSA per singolo item sono compresi tra 0,634 (Technology/IT Skills) e 0,864 (Innovation), tutti oltre il valore minimo raccomandato di 0,60 (Tabella 42).

Tabella 42. Verifica delle assunzioni

Bartlett's Test of Sphericity

χ^2	df	p
2216	45	<.001

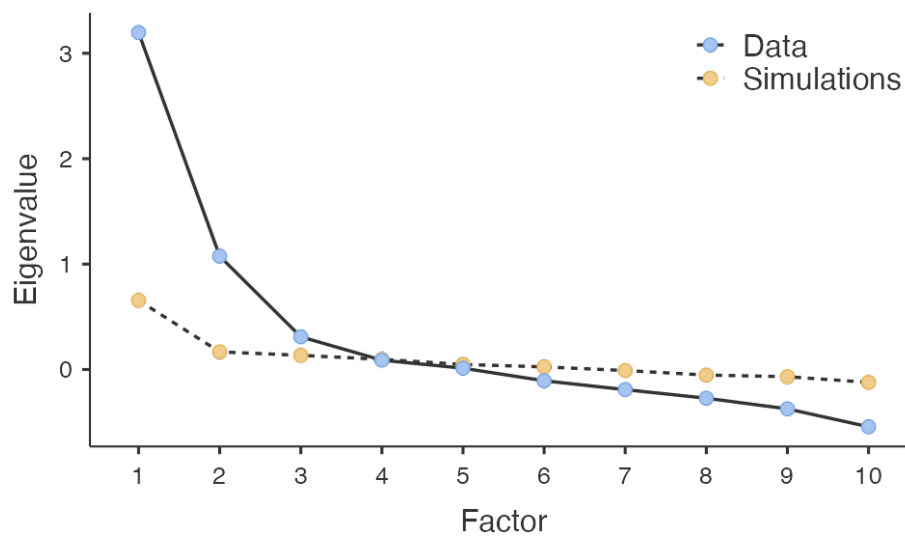
KMO Measure of Sampling Adequacy

	MSA
Overall	0.783
TA_ES_StrategicThinking	0.739
TA_ES_Problem-solving	0.786
TA_ES_Technology/ITSkills	0.634
TA_ES_SkillsInUsingAITools	0.744
TA_ES_Adaptability	0.854
TA_ES_Innovation	0.864
TA_ES_CommunicationSkills	0.837
TA_ES_LeadershipSkills	0.832

KMO Measure of Sampling Adequacy

	MSA
TA_ES_Grit	0.856
TA_ES_Quantitative/dataAnalysisSkills	0.655

Grafico 32. Scree Plot



Reliability Analysis TA

Per valutare l'affidabilità interna dei fattori emersi dall'EFA per ciascun fattore sono stati calcolati gli indici di Cronbach's α al fine di verificare la stabilità delle misure e la loro idoneità all'uso come variabili sintetiche.

Il fattore 1 ha mostrato un'ottima consistenza interna ($\alpha = 0,813$) (Tabella 43). Tutti gli item presentano valori di item-rest correlation compresi tra 0,547 e 0,629, indicando una correlazione adeguata con il punteggio complessivo. L'eliminazione di uno qualsiasi degli item non comporterebbe un miglioramento sostanziale dell'affidabilità (Tabella 44).

Tabella 43. Scale Reliability Statistics

Cronbach's α	
scale	0.813

Tabella 44. Item Reliability Statistics

	Item-rest correlation	If item dropped
		Cronbach's α
TA_ES_Adaptability	0.629	0.770
TA_ES_Innovation	0.610	0.774
TA_ES_CommunicationSkills	0.623	0.771
TA_ES_LeadershipSkills	0.610	0.774
TA_ES_Grit	0.547	0.795

Il fattore 2 ha riportato un $\alpha = 0,789$ (Tabella 45), considerato buono. Le correlazioni item-rest sono identiche per i due item (0,651), a conferma della coerenza interna (Tabella 46).

Tabella 45. Scale Reliability Statistics

Cronbach's α	
scale	0.789

Tabella 46. Item Reliability Statistics

	Item-rest correlation	If item dropped
		Cronbach's α
TA_ES_Technology/ITSkills	0.651	0.669
TA_ES_SkillsInUsingAITools	0.651	0.634

Il fattore 3 ha ottenuto un $\alpha = 0,640$, valore al di sotto della soglia ottimale di 0,70 (Tabella 47), ma accettabile per scale a due item, dove l' α tende fisiologicamente a essere più basso a causa del numero limitato di variabili. Le correlazioni item-rest risultano moderate (0,475) (Tabella 48).

Tabella 47. Scale Reliability Statistics

Cronbach's α	
scale	0.640

Tabella 48. Item Reliability Statistics

	Item-rest correlation	If item dropped
		Cronbach's α
TA_ES_StrategicThinking	0.475	0.543
TA_ES_Problem-solving	0.475	0.414

Il fattore 4 presenta un $\alpha = 0,686$ (Tabella 49), indicativo di una consistenza interna borderline. La componente principale del fattore (Quantitative/Data Analysis Skills) mostra un'item-rest correlation di 0,584, mentre gli altri due item contribuiscono in misura minore (Tabella 50). L' α aumenterebbe leggermente rimuovendo Problem-Solving, ma diminuirebbe in caso di esclusione degli altri item, suggerendo che la configurazione attuale è la più bilanciata.

Tabella 49. Scale Reliability Statistics

Cronbach's α	
scale	0.686

Tabella 50. Item Reliability Statistics

	Item-rest correlation	If item dropped
		Cronbach's α
TA_ES_Problem-solving	0.410	0.717
TA_ES_Technology/ITSkills	0.578	0.485
TA_ES_Quantitative/dataAnalysisSkills	0.584	0.487

Nel complesso, i valori di Cronbach's α indicano che i Fattori 1 e 2 presentano un'ottima/buona affidabilità, mentre i Fattori 3 e 4, pur avendo α inferiori alla soglia ottimale, mostrano comunque una coerenza interna sufficiente a giustificarne l'utilizzo nelle analisi successive, specialmente considerando il numero limitato di item che li compongono.

EFA per ET

La seconda analisi fattoriale Esplorativa, invece, è stata condotta sulle dieci competenze di Employability associate alle Educational Technologies (ET), sempre utilizzando il metodo di estrazione Principal Axis Factoring con rotazione obliqua (Oblimin). La Parallel Analysis e l'ispezione dello Scree Plot (Grafico 33) hanno suggerito l'estrazione di quattro fattori, che spiegano complessivamente il 73,1% della varianza totale (Tabella 51). L'esame delle saturazioni fattoriali (cut-off $\geq 0,30$) ha permesso di individuare una struttura a quattro fattori molto simile a quella precedente (Tabella 51):

- Fattore 1 – Competenze socio-comportamentali (26,71% varianza): Communication Skills, Leadership Skills, Grit, Innovation, Adaptability.
- Fattore 2 – Competenze strategico-cognitive (21,18% varianza): Strategic Thinking, Problem Solving, con contributi minori da Adaptability e Quantitative/Data Analysis Skills.
- Fattore 3 – Competenze digitali e tecnologiche (20,16% varianza): Technology/IT Skills, Skills in Using AI Tools.
- Fattore 4 – Competenze analitico-quantitative (5,04% varianza): Quantitative/Data Analysis Skills.

Tabella 51. Factor Loadings

	Factor				Uniqueness
	1	2	3	4	
ET_ES_StrategicThinking		0.709			0.298
ET_ES_Problem-solving		0.935			0.157
ET_ES_Technology/ITSkills			0.860		0.190
ET_ES_SkillsInUsingAITools			0.861		0.291
ET_ES_Adaptability	0.355	0.349			0.289
ET_ES_Innovation	0.392		0.320		0.268
ET_ES_CommunicationSkills	0.741				0.287
ET_ES_LeadershipSkills	0.947				0.216
ET_ES_Grit	0.695				0.391
ET_ES_Quantitative/dataAnalysisSkills		0.338	0.335	0.484	0.305

Note. 'Principal axis factoring' extraction method was used in combination with a 'oblimin' rotation

Summary

Factor	SS Loadings	% of Variance	Cumulative %
1	2.671	26.71	26.7
2	2.118	21.18	47.9
3	2.016	20.16	68.0
4	0.504	5.04	73.1

Le correlazioni tra fattori indicano relazioni moderate/alte tra Fattore 1 e Fattore 2 ($r = 0,714$) e tra Fattore 2 e Fattore 3 ($r = 0,520$), suggerendo una parziale sovrapposizione concettuale tra alcune dimensioni (Tabella 52).

Tabella 52. Inter-Factor Correlations

	1	2	3	4
1	—	0.714	0.417	-0.2379
2		—	0.520	0.0327
3			—	0.2048
4				—

Il modello presenta un buon adattamento: RMSEA = 0,0972 (IC 90%: 0,0771–0,119), TLI = 0,936, con un test del chi-quadrato significativo ($p < .001$) (Tabella 53).

Tabella 53. Model Fit Measures

RMSEA	RMSEA 90% CI		TLI	BIC	Model Test		
	Lower	Upper			χ^2	df	p
0.0972	0.0771	0.119	0.936	3.98	74.5	11	<.001

Il Bartlett's Test of Sphericity ha mostrato un valore di $\chi^2(45) = 4120$, $p < .001$, confermando che la matrice di correlazione è significativamente diversa da una matrice identità e quindi adatta all'analisi fattoriale. L'adeguatezza del campione è stata verificata tramite il Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), che ha restituito un valore complessivo pari a 0,879, indicativo di una buona adeguatezza alla fattorizzazione (Tabella 54).

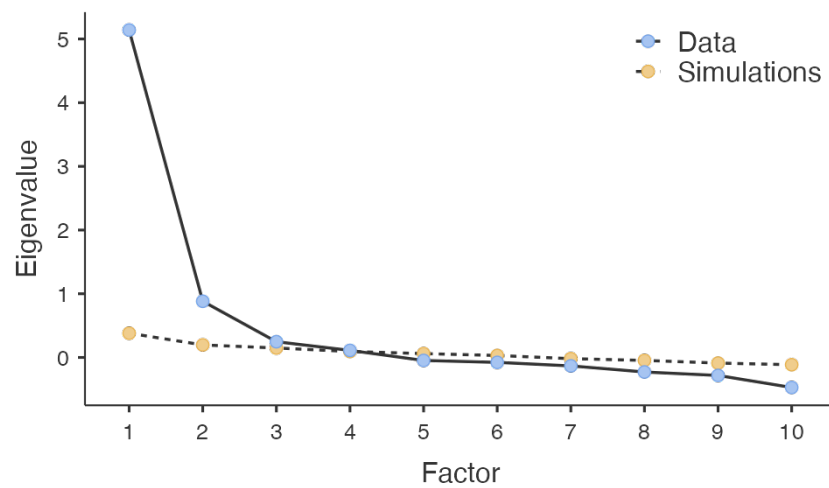
Tabella 54. Verifica delle assunzioni

Bartlett's Test of Sphericity		
χ^2	df	p
4120	45	<.001

KMO Measure of Sampling Adequacy

	MSA
Overall	0.879
ET_ES_StrategicThinking	0.886
ET_ES_Problem-solving	0.872
ET_ES_Technology/ITSkills	0.752
ET_ES_SkillsInUsingAITools	0.814
ET_ES_Adaptability	0.931
ET_ES_Innovation	0.926
ET_ES_CommunicationSkills	0.904
ET_ES_LeadershipSkills	0.881
ET_ES_Grit	0.934
ET_ES_Quantitative/dataAnalysisSkills	0.819

Grafico 33. Scree Plot



Reliability Analysis ET

Il fattore 1 ha mostrato un'elevata consistenza interna, con un valore di α pari a 0,904 (Tabella 55), indicando una forte correlazione tra gli item e una buona

omogeneità della scala. Tutti gli item presentano correlazioni item-rest comprese tra 0,706 e 0,778 e la rimozione di nessuno di essi avrebbe determinato un incremento sostanziale dell'affidabilità (Tabella 56).

Tabella 55. Scale Reliability Statistics

Cronbach's α	
scale	0.904

Tabella 56. Item Reliability Statistics

	Item-rest correlation	If item dropped
		Cronbach's α
ET_ES_CommunicationSkills	0.778	0.879
ET_ES_LeadershipSkills	0.778	0.879
ET_ES_Grit	0.706	0.894
ET_ES_Adaptability	0.768	0.881
ET_ES_Innovation	0.770	0.881

Il fattore 2 ha evidenziato una buona coerenza interna, con $\alpha = 0,842$ (Tabella 57). Le correlazioni item-rest sono identiche (0,727) e l'eliminazione di un item non migliorerebbe significativamente la consistenza complessiva (Tabella 58).

Tabella 57. Scale Reliability Statistics

Cronbach's α	
scale	0.842

Tabella 58. Item Reliability Statistics

	Item-rest correlation	If item dropped
		Cronbach's α
ET_ES_StrategicThinking	0.727	0.725
ET_ES_Problem-solving	0.727	0.730

Il fattore 3 ha riportato anch'esso un valore di $\alpha = 0,842$, indicando un'affidabilità soddisfacente (Tabella 59). Anche in questo caso, le correlazioni item-rest sono elevate (0,727) e stabili rispetto all'eventuale rimozione di un item (Tabella 60).

Tabella 59. Scale Reliability Statistics

Cronbach's α	
scale	0.842

Tabella 60. Item Reliability Statistics

	Item-rest correlation	If item dropped
		Cronbach's α
ET_ES_Technology/ITSkills	0.727	0.727
ET_ES_SkillsInUsingAITools	0.727	0.726

Per il fattore 4 non è stato calcolato l'indice di Cronbach's α , in quanto composto dalla sola variabile quantitative/data analysis skills.

Complessivamente, i valori ottenuti confermano la solidità psicometrica delle scale derivate dall'EFA e la loro idoneità per le successive analisi inferenziali.

Costruzione indici fattoriali per i blocchi di Employability Skills TA ed ET

Per procedere alle successive analisi descrittive e inferenziali, si è reso necessario sintetizzare le informazioni di ciascuno dei quattro fattori ottenuti in un indice composito rappresentativo. Gli indici sono stati creati calcolando la media aritmetica dei punteggi degli item che compongono ciascun fattore. Questa procedura ha consentito di trasformare le dimensioni latenti individuate dall'EFA

in variabili quantitative sintetiche, utilizzabili nelle analisi successive per descrivere l'andamento medio delle competenze per ciascun fattore e analizzare le relazioni con altri indicatori, come le misure di efficacia percepita dell'apprendimento e dell'employability.

Regressione lineare tra variabili dipendenti TA_Effectiveness_Learning e Fattori 1, 2, 3, 4

Il modello complessivo è risultato statisticamente significativo ($F(13, 570) = 10.10$, $p < .001$), con un coefficiente di determinazione $R^2 = 0,187$ (R^2 corretto = 0,169), indicando che circa il 16,9% della varianza nella percezione di efficacia dell'apprendimento è spiegata dai predittori inclusi (Tabella 61).

Tabella 61. Model Fit Measures

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Overall Model Test			
				F	df1	df2	p
1	0.433	0.187	0.169	10.1	13	570	<.001

Note. Models estimated using sample size of N=584

Il fattore 1 ($\beta = 0,2033$, $p < .001$) e 3 ($\beta = 0,2173$, $p < .001$) sono risultati predittori positivi e significativi. Un aumento di queste competenze è associato a un incremento significativo della percezione di efficacia di TA sull'apprendimento degli studenti MBA. Il fattore 2 ($\beta = 0,0489$, $p = 0,110$) e 4 ($\beta = -0,0436$, $p = 0,073$) non hanno mostrato associazioni statisticamente significative con la variabile dipendente, sebbene per F4 il coefficiente negativo sia vicino alla soglia di significatività. Per quanto riguarda le variabili di controllo, né il genere, né il gruppo di età, né le categorie di esperienza di insegnamento hanno mostrato effetti significativi ($p > 0,05$) (Tabella 62).

Tabella 61. Model Coefficients - TA_Effectiveness_Learning

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept ^a	2.2616	0.2856	7.917	<.001
F1 - TA Social Behaviour skills	0.2033	0.0419	4.856	<.001
F2 - TA Advanced technological skills	0.0489	0.0305	1.603	0.110

Predictor	Estimate	SE	t	p
F3 - TA Strategical cognitive skills	0.2173	0.0443	4.907	<.001
F4 - TA analytical-quantitative skills	-0.0436	0.0242	-1.799	0.073
Gender:				
Male – Female	-0.0369	0.0669	-0.552	0.581
Age group coded:				
2 – 1	0.1190	0.2420	0.492	0.623
3 – 1	0.1818	0.2555	0.711	0.477
4 – 1	0.2671	0.2564	1.042	0.298
5 – 1	0.3093	0.2585	1.197	0.232
Teaching experience (rank) coded:				
2 – 1	0.2164	0.1261	1.715	0.087
3 – 1	0.2154	0.1328	1.622	0.105
4 – 1	0.2228	0.1480	1.506	0.133
5 – 1	0.1143	0.1397	0.818	0.414

^a Represents reference level

Gli indici di collinearità ($VIF = 1,04\text{--}1,23$) sono ampiamente al di sotto della soglia di allarme (< 5), indicando assenza di multicollinearità (Tabella 62). L'ispezione visiva del Q-Q plot ha confermato la normalità approssimativa dei residui (Grafico 34).

Tabella 62. Collinearity Statistics

	VIF	Tolerance
F1 - TA Social Behaviour skills	1.21	0.825
F2 - TA Advanced technological skills	1.23	0.811
F3 - TA Strategical cognitive skills	1.19	0.843
F4 - TA analytical-quantitative skills	1.20	0.835
Gender	1.04	0.965
Age group coded	1.15	0.871

	VIF	Tolerance
Teaching experience (rank) coded	1.14	0.874

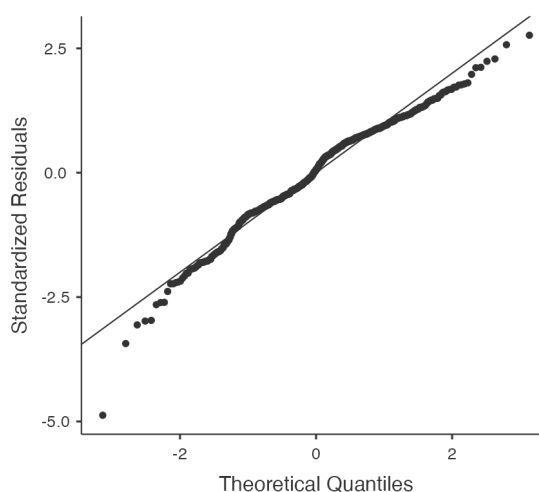


Grafico 34. Q-Q Plot

I risultati indicano che, a parità di caratteristiche socio-demografiche, le competenze socio-comportamentali (F1) e le competenze strategico-cognitive (F3) rappresentano predittori significativi della percezione di efficacia nell'apprendimento per i TA. Al contrario, le competenze tecnologiche avanzate (F2) e le competenze analitico-quantitative (F4) non mostrano un'associazione significativa, suggerendo che l'impatto percepito sull'apprendimento potrebbe dipendere più da abilità relazionali e strategiche che da competenze tecniche o analitiche.

Regressione lineare tra variabile dipendente TA_Effectiveness_Employability e Fattori 1, 2, 3, 4

Il modello complessivo è risultato statisticamente significativo ($F(13, 570) = 11,80$, $p < .001$), con un coefficiente di determinazione $R^2 = 0,212$ (R^2 corretto = 0,194). Ciò indica che il modello spiega circa il 19,4% della varianza nella percezione di efficacia in termini di employability (Tabella 63).

Tabella 63. Model Fit Measures

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Overall Model Test			
				F	df1	df2	p
1	0.460	0.212	0.194	11.8	13	570	<.001

Note. Models estimated using sample size of N=584

I fattori di competenza 1 e 3 sono risultati predittori positivi e statisticamente significativi. F1 ($\beta = 0,1758$, $p < .001$) suggerisce che un incremento delle competenze socio-comportamentali è associato a un aumento della percezione di efficacia nell'employability dello studente rispetto a TA. Per il F3 ($\beta = 0,2732$, $p < .001$) le competenze strategico-cognitive mostrano il coefficiente più alto, suggerendo una forte associazione positiva con la percezione di efficacia. Gli altri due fattori F2 ($\beta = 0,0451$, $p = 0,145$) e F4 ($\beta = -0,0220$, $p = 0,370$) non hanno mostrato associazioni significative. Inoltre, il genere risulta significativo, infatti i docenti di sesso maschile riportano valori mediamente inferiori di percezione dell'efficacia nell'employability rispetto alle docenti di sesso femminile ($\beta = -0,2284$, $p < .001$). Età e anni di esperienza non risultano significativamente associati alla variabile dipendente, anche se le categorie di età più alte (gruppi 4 e 5) si avvicinano alla significatività ($p \approx 0,07-0,08$) (Tabella 64).

Tabella 64. Model Coefficients - TA_Effectiveness_Employability

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept ^a	2.1176	0.2894	7.318	<.001
F1 - TA Social Behaviour skills	0.1758	0.0424	4.145	<.001
F2 - TA Advanced technological skills	0.0451	0.0309	1.461	0.145
F3 - TA Strategical cognitive skills	0.2732	0.0449	6.089	<.001
F4 - TA analytical-quantitative skills	-0.0220	0.0245	-0.897	0.370
Gender:				
Male – Female	-0.2284	0.0678	-3.370	<.001
Age group coded:				
2 – 1	0.2665	0.2451	1.087	0.277
3 – 1	0.2046	0.2588	0.790	0.430

Predictor	Estimate	SE	t	p
4 – 1	0.4681	0.2597	1.802	0.072
5 – 1	0.4600	0.2619	1.756	0.080
Teaching experience (rank) coded:				
2 – 1	0.0630	0.1278	0.493	0.622
3 – 1	0.1739	0.1345	1.293	0.197
4 – 1	0.1484	0.1499	0.990	0.323
5 – 1	0.0803	0.1415	0.567	0.571

^a Represents reference level

I valori VIF (1,04–1,23) sono ben al di sotto della soglia critica di 5, escludendo problemi di multicollinearità (Tabella 65). Il Q-Q plot conferma la distribuzione approssimativamente normale dei residui (Grafico 35).

Tabella 65. Collinearity Statistics

	VIF	Tolerance
F1 - TA Social Behaviour skills	1.21	0.825
F2 - TA Advanced technological skills	1.23	0.811
F3 - TA Strategical cognitive skills	1.19	0.843
F4 - TA analytical-quantitative skills	1.20	0.835
Gender	1.04	0.965
Age group coded	1.15	0.871
Teaching experience (rank) coded	1.14	0.874

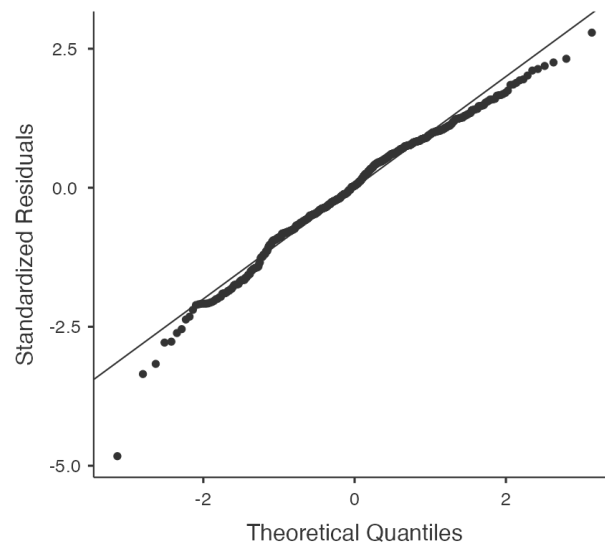


Grafico 35. Q-Q Plot

Il modello indica che, al netto delle caratteristiche socio-demografiche, la percezione di efficacia in termini di employability rispetto a TA è positivamente influenzata soprattutto dalle competenze strategico-cognitive (F3) e socio-comportamentali (F1). Al contrario, le competenze tecnologiche avanzate (F2) e quelle analitico-quantitative (F4) non mostrano un contributo significativo. L'effetto negativo e significativo del genere maschile rispetto al femminile suggerisce differenze nella percezione di efficacia che meritano ulteriori approfondimenti.

Regressione lineare tra variabili dipendenti ET_Effectiveness_Learning e Fattori 1, 2, 3, 4

Il modello complessivo è risultato altamente significativo ($F(13, 570) = 32,20, p < .001$), con un coefficiente di determinazione $R^2 = 0,423$ (R^2 corretto = 0,410). Ciò indica che il modello spiega circa il 41,0% della varianza nella percezione di efficacia dell'apprendimento, un valore sensibilmente più alto rispetto ai modelli analoghi condotti per TA, suggerendo una forte capacità predittiva delle competenze ET (Tabella 66).

Tabella 66. Model Fit Measures

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Overall Model Test			
				F	df1	df2	p
1	0.651	0.423	0.410	32.2	13	570	<.001

Note. Models estimated using sample size of N=584

I fattori 1 ($\beta = 0,2006$, $p < .001$) e 2 ($\beta = 0,4038$, $p < .001$) sono risultati predittori positivi e statisticamente significativi. Gli altri due fattori non mostrano associazioni significative: F3 ($\beta = 0,0528$, $p = 0,153$), F4 ($\beta = 0,0195$, $p = 0,541$). Genere, età e anni di esperienza non hanno effetti significativi ($p > 0,05$), suggerendo che la percezione di efficacia per l'apprendimento in ambito ET è principalmente spiegata dalle competenze stesse e non da fattori demografici (Tabella 67).

Tabella 67. Model Coefficients - ET_Effectiveness_Learning

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept ^a	1.39745	0.3024	4.6214	<.001
Gender:				
Male – Female	-0.09764	0.0792	-1.2325	0.218
Age group coded:				
2 – 1	0.18198	0.2867	0.6347	0.526
3 – 1	0.20260	0.3026	0.6695	0.503
4 – 1	0.07247	0.3030	0.2392	0.811
5 – 1	0.13973	0.3056	0.4573	0.648
Teaching experience (rank) coded:				
2 – 1	0.10945	0.1490	0.7344	0.463
3 – 1	-0.00244	0.1571	-0.0155	0.988
4 – 1	0.12463	0.1750	0.7122	0.477
5 – 1	0.04914	0.1654	0.2970	0.767
F1 - ET Social Behaviour skills	0.20060	0.0491	4.0845	<.001
F2 - ET Cognitive skills	0.40377	0.0467	8.6535	<.001
F3 - ET Technological skills	0.05279	0.0369	1.4314	0.153

Predictor	Estimate	SE	t	p
F4 - ET analytical qunatitative skills	0.01949	0.0318	0.6120	0.541

^a Represents reference level

I valori VIF (1,04–1,59) indicano assenza di multicollinearità (Tabella 68); il Q-Q plot conferma la normalità approssimativa dei residui (Grafico 36).

Tabella 68. Collinearity Statistics

	VIF	Tolerance
Gender	1.04	0.964
Age group coded	1.15	0.869
Teaching experience (rank) coded	1.14	0.876
F1 - ET Social Behaviour skills	1.55	0.644
F2 - ET Cognitive skills	1.59	0.628
F3 - ET Technological skills	1.33	0.750
F4 - ET analytical qunatitative skills	1.34	0.744

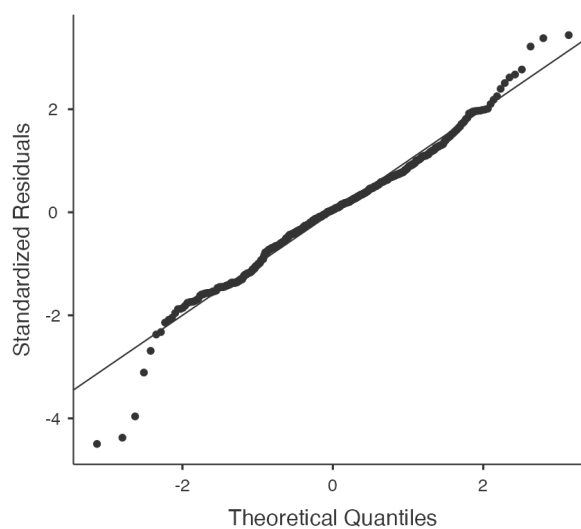


Grafico 36. Q-Q Plot

I risultati indicano che, al netto di genere, età ed esperienza, la percezione di efficacia dell'apprendimento tramite ET è positivamente e significativamente influenzata sia dalle competenze socio-comportamentali (F1) che, in misura maggiore, dalle competenze cognitive avanzate (F2). Le competenze tecnologiche pure (F3) e quelle analitico-quantitative (F4) non emergono come predittori significativi, suggerendo che l'impatto percepito sull'apprendimento dipende più dall'uso strategico e relazionale delle tecnologie piuttosto che dal mero possesso di abilità tecniche.

Regressione lineare tra variabile dipendente ET_Effectiveness_Employability e Fattori 1, 2, 3, 4

Il modello complessivo è risultato altamente significativo ($F(13, 570) = 35,20$, $p < .001$), con un coefficiente di determinazione $R^2 = 0,445$ (R^2 corretto = 0,433), il che indica che il modello spiega circa il 43,3% della varianza nella percezione di efficacia in termini di employability. Si tratta di un valore elevato, che conferma la forte capacità predittiva delle competenze ET (Tabella 69).

Tabella 69. Model Fit Measures

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Overall Model Test			
				F	df1	df2	p
1	0.667	0.445	0.433	35.2	13	570	<.001

Note. Models estimated using sample size of N=584

Tre fattori sono risultati predittori positivi e significativi: F1 ($\beta = 0,2535$, $p < .001$), F2 ($\beta = 0,3827$, $p < .001$), F3 ($\beta = 0,0748$, $p = 0,049$). F4 ($\beta = 0,0290$, $p = 0,377$) non ha mostrato associazioni significative. Genere, età e anni di esperienza non sono risultati significativamente associati alla variabile dipendente ($p > 0,05$), indicando che, per l'employability in ambito ET, l'impatto percepito è principalmente spiegato dai fattori di competenza piuttosto che dalle caratteristiche socio-demografiche (Tabella 70).

Tabella 70. Model Coefficients - ET_Effectiveness_Employability

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept ^a	1.0343	0.3114	3.321	<.001
Gender:				
Male – Female	-0.1421	0.0816	-1.742	0.082
Age group coded:				
2 – 1	0.2219	0.2953	0.752	0.453
3 – 1	0.1778	0.3116	0.570	0.569
4 – 1	0.2489	0.3120	0.798	0.425
5 – 1	0.3185	0.3147	1.012	0.312
Teaching experience (rank) coded:				
2 – 1	0.0956	0.1535	0.623	0.534
3 – 1	0.0277	0.1618	0.171	0.864
4 – 1	0.0785	0.1802	0.436	0.663
5 – 1	0.0557	0.1704	0.327	0.744
F1 - ET Social Behaviour skills	0.2535	0.0506	5.013	<.001
F2 - ET Cognitive skills	0.3827	0.0480	7.966	<.001
F3 - ET Technological skills	0.0748	0.0380	1.968	0.049
F4 - ET analytical qunatitative skills	0.0290	0.0328	0.884	0.377

^a Represents reference level

I valori di VIF (1,04–1,59) indicano assenza di problemi di multicollinearità (Tabella 71). L'ispezione visiva del Q-Q plot suggerisce che i residui si distribuiscono in maniera approssimativamente normale (Grafico 37).

Tabella 71. Collinearity Statistics

	VIF	Tolerance
Gender	1.04	0.964
Age group coded	1.15	0.869
Teaching experience (rank) coded	1.14	0.876
F1 - ET Social Behaviour skills	1.55	0.644

	VIF	Tolerance
F2 - ET Cognitive skills	1.59	0.628
F3 - ET Technological skills	1.33	0.750
F4 - ET analytical qunatitative skills	1.34	0.744

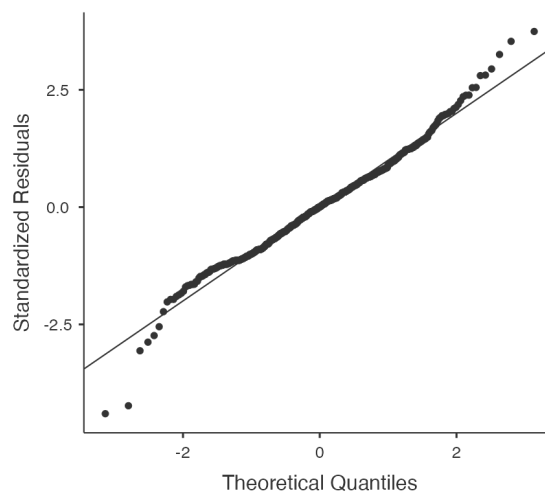


Grafico 37. Q-Q Plot

Il modello evidenzia che, a parità di caratteristiche individuali, le competenze socio-comportamentali (F1) e cognitive (F2) rappresentano i predittori più forti della percezione di efficacia nell’employability in ambito ET. Le competenze tecnologiche (F3) hanno un ruolo positivo ma più contenuto, mentre le competenze analitico-quantitative (F4) non mostrano effetti significativi. Questo pattern suggerisce che l’impatto percepito delle tecnologie educative sull’employability degli studenti dipende soprattutto dalla capacità di applicarle in modo strategico e relazionale, più che dal mero possesso di competenze tecniche o analitiche.

L’analisi dei dati raccolti tramite la Survey ha seguito un percorso articolato e multilivello che ha consentito di delineare un quadro ampio e strutturato delle percezioni dei docenti riguardo all’efficacia di approcci didattici (TA), tecnologie educative (ET) e iniziative di Faculty Development (FD). In primo luogo, attraverso le analisi di frequenza e la codifica delle risposte multiple a casella di controllo in

variabili dicotomiche, è stato possibile ricostruire la diffusione delle diverse pratiche nelle Business School analizzate e misurarne la popolarità relativa. Successivamente, le statistiche descrittive hanno evidenziato come le percezioni di efficacia fossero mediamente elevate per i TA ($M = 4,26$ per l'apprendimento; $M = 4,25$ per l'employability), intermedie per le ET ($M = 3,80$ e $M = 3,69$ rispettivamente) e più basse per le iniziative di FD ($M = 3,65$ e $M = 3,39$). Le distribuzioni hanno mostrato una prevalenza di valori alti per i TA e una maggiore variabilità nei punteggi relativi a ET e FD. Le analisi inferenziali preliminari, condotte tramite matrici di correlazione (Pearson e Spearman), hanno confermato la presenza di associazioni positive tra indici di popolarità e percezioni di efficacia, con valori più consistenti nelle relazioni intra-ambito (ad esempio, ET_Pop_Index con ET_Effectiveness_Learning; FD_Pop_Index con FD_Effectiveness_Learning) e più deboli, sebbene significative, nelle correlazioni inter-ambito.

Per approfondire le dimensioni latenti sottostanti, è stata quindi condotta un'Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA) sui due blocchi di dieci employability skills, relative a TA ed ET, con lo scopo di ridurre la dimensionalità e ottenere fattori più interpretabili e stabili. L'EFA ha restituito quattro fattori principali per ciascun blocco, successivamente validati in termini di affidabilità tramite i coefficienti di Cronbach's α (quasi tutti superiori a 0,80, a conferma della solidità psicometrica delle scale). Da questi fattori sono stati costruiti indici compositi che hanno permesso di procedere a ulteriori analisi inferenziali. Infine, mediante modelli di regressione lineare sono stati testati gli effetti degli indici di popolarità sulle percezioni di efficacia rispetto a SL e employability. Le prime regressioni lineari semplici hanno mostrato che TA_Pop_Index, ET_Pop_Index e FD_Pop_Index sono predittori positivi e significativi sia dell'efficacia per l'apprendimento sia dell'employability, con capacità esplicative variabili: più contenuta per i TA ($R^2 \approx 7,4 - 7,3\%$), più consistente per ET ($R^2 \approx 14,1 - 10\%$) e più elevata per FD, in particolare rispetto all'apprendimento ($R^2 \approx 18,3 - 13,4\%$). I modelli basati sui fattori emersi dall'EFA hanno ulteriormente rafforzato questi risultati: sia per i TA che per ET, i fattori socio-comportamentali e strategico-cognitivi si sono rivelati predittori significativi dell'efficacia percepita sull'apprendimento e occupabilità dello studente.

Nel complesso, la Survey restituisce un quadro coerente: i docenti attribuiscono un'efficacia elevata soprattutto agli approcci didattici attivi, riconoscono il valore

aggiunto delle tecnologie quando applicate in modo mirato e sottolineano il ruolo, seppur più contenuto, delle iniziative di Faculty Development. Le analisi confermano che la diffusione e la popolarità di una pratica sono positivamente associate alla sua maggiore percezione di efficacia, offrendo così un'evidenza empirica utile per comprendere i meccanismi che collegano le scelte didattiche delle Business School agli esiti formativi ed occupazionali degli studenti MBA (Dicataldo & Dipace, in press).

Triangolazione dei dati

Risultati triangolazione CA e Survey per TA, ET, FD

Al fine di garantire maggiore robustezza metodologica, nelle analisi di triangolazione sono state considerate esclusivamente le Business School per le quali erano disponibili almeno tre rispondenti per ciascuna di esse. Questa scelta si fonda sull'esigenza di ridurre il rischio che le classificazioni della colonna Stato del file Excel "Triangolazione Master" (convergenza, usa ma non dichiara, dichiara ma non usa, assenza) fossero determinate da un numero troppo esiguo di osservazioni, come accadrebbe nei casi in cui un solo docente, con le sue risposte, possa far risultare una pratica come totalmente assente (0%) o totalmente adottata (100%). Tale circostanza, se non controllata, introdurrebbe un elevato grado di variabilità casuale, potenzialmente distorcendo le inferenze sull'allineamento tra dichiarazioni istituzionali (CA) e uso percepito dai docenti (Survey). Pertanto, le BS con $N < 3$ rispondenti sono state escluse dalle analisi comparative principali e dai calcoli percentuali, pur rimanendo tracciate nei dataset di base a fini di trasparenza e completezza documentale. Questa decisione metodologica, coerente con le buone pratiche di ricerca quantitativa, rafforza la credibilità e la validità interna dei risultati, riducendo la probabilità di bias derivanti da unità campionarie troppo fragili.

Pertanto, i risultati che vengono esposti di seguito prendono in considerazione un numero totale di n. 70 BS (Tabella 72) per le quali è prevista la risposta di almeno 3 rispondenti.

Tabella 72. Business School con almeno n. 3 rispondenti

N. 70 Business School

Alliance Manchester Business School
Arizona State University: WP Carey
Audencia
Babson College: Olin
Bayes Business School (formerly Cass)
Boston University Questrom School of Business
Brigham Young University: Marriott
Carnegie Mellon: Tepper
Chicago Booth
Copenhagen Business School (CBS)
Duke University's Fuqua School of Business
Edhec Business School
EMLyon Business School
Emory University: Goizueta
Esade Business School
ESCP Business School
Essec Business School
Fordham University: Gabelli
Frankfurt School of Finance and Management
George Washington University
Grenoble Ecole de Management
Harvard Business School
HEC Paris
IE Business school
IESE
Imperial College Business School
Indian Institute of Management Bangalore
INSEAD
Johnson Cornell
Kellogg
London Business School
Mannheim Business School
Michigan State University: Broad

New York University: Stern
Northeastern University: D'Amore-McKim
Polimi School of Management
Queen's University: Smith
Rice University: Jones
Rotterdam School of Management, Erasmus University
Rutgers Business School
SDA Bocconi
Singapore Management University: Lee Kong Chian
Texas A & M University: Mays
Tias Business School, Tilburg University
Trinity College Dublin, Trinity Business School
UCLA Anderson School of Management
University College Dublin: Smurfit
University of California at Berkeley: Haas
University of California at Irvine: Merage
University of Cambridge: Judge
University of Edinburgh Business School
University of Florida: Warrington
University of Glasgow: Adam Smith
University of Michigan: Ross
University of North Carolina: Kenan-Flagler
University of Notre Dame: Mendoza
University of Oxford: Saïd
University of Rochester: Simon Business School
University of Southern California: Marshall
University of Sydney Business School
University of Texas at Austin: McCombs
University of Texas at Dallas: Jindal
University of Toronto: Rotman
University of Virginia: Darden
Washington University: Olin
Western University: Ivey

Wharton
William & Mary: Mason
Wisconsin School of Business
XLRI — Xavier School of Management

L'analisi delle tabelle pivot riferite alle tre macro-categorie (TA, ET, FD) consente di mettere in prospettiva i risultati emersi dalla Content Analysis, evidenziando pattern differenti.

Approcci didattici (TA)

Per diversi approcci consolidati emergono percentuali molto elevate di “usa ma non dichiara”, come nel caso di active learning (96%), problem-based learning (93%), project-based learning (90%) e collaborative learning (74%) (Tabella 73). Questi risultati si allineano in parte con quanto riscontrato nella CA che presenta occorrenze elevate come per il collaborative learning ma un numero di occorrenze molto più basso per active learning, problem-based learning, project-based learning rispetto a quanto dichiarato dai docenti. Ciò indica che queste metodologie sono ampiamente adottate dai docenti, ma non sempre valorizzate nei siti istituzionali delle Business School. Proprio questa discrepanza tra uso effettivo e rappresentazione formale supporta la scelta di considerare l'Experiential Learning come una categoria pedagogica “ombrello”, all'interno della quale è possibile collocare una pluralità di approcci didattici consolidati che, pur differenziandosi nelle modalità applicative, condividono un orientamento comune all'apprendimento attivo, situato e trasformativo (Dicataldo & Dipace 2025a; Dicataldo & Dipace 2025b). Al contrario, altre pratiche risultano prevalentemente in stato di assenza, come creative learning, service learning, transformative learning e transdisciplinary learning, a conferma di una loro marginalità sia nelle dichiarazioni sia nell'uso effettivo.

Tabella 73. Stato “usa ma non dichiara” TA

Row Labels	Count of Active learning_Stato	
Assenza	1	1%
Convergenza	2	3%
Usa ma non dichiara (blank)	67	96%
Grand Total	70	

Row Label	Count of Problem-based learning_ Stato	
Convergenza	5	7%
Usa ma non dichiara (blank)	65	93%
Grand Total	70	

Row Labels	Count of Project-based learning_ Stato	
Assenza	6	9%
Convergenza	1	1%
Usa ma non dichiara (blank)	63	90%
Grand Total	70	

Row Labels	Count of Collaborative learning_ Stato	
Assenza	1	1%
Convergenza	16	23%
Dichiara ma non usa	1	1%
Usa ma non dichiara (blank)	52	74%
Grand Total	70	

Gli approcci che presentano la convergenza più elevata sono il real-world learning (86%) e l'experiential learning (83%) a conferma di quanto riscontrato dall'analisi sui siti web (Tabella 74).

Tabella 74. Stato “convergenza” TA

Row Labels	Count of Real-world learning_ Stato	
Convergenza	60	86%
Dichiara ma non usa (blank)	10	14%
Grand Total	70	

Row Label	Count of Experiential learning_ Stato	
Convergenza	58	83%
Dichiara ma non usa	12	17%

(blank)

Grand Total	70
--------------------	-----------

Tecnologie educative (ET)

Il quadro è dominato dalla condizione di “usa ma non dichiara”, in particolare per learning resources (90%), methods (89%), teaching tools (73%) e learning environment (71%). Questi risultati confermano che le tecnologie educative sono già ampiamente integrate nella pratica didattica dei docenti, ma non ricevono adeguata visibilità a livello comunicativo nei siti delle BS. Nel complesso emerge con chiarezza un gap comunicativo, ovvero le ET sono usate più di quanto dichiarato (Tabella 75).

Tabella 75. Stato “usa ma non dichiara” ET

Row Labels	Count of learning_Resources_Stato	
Assenza	1	1%
Convergenza	6	9%
Usa ma non dichiara	63	90%
(blank)		
Grand Total	70	

Row Labels	Count of Method_Stato	
Assenza	4	6%
Convergenza	4	6%
Usa ma non dichiara	62	89%
(blank)		
Grand Total	70	

Row Labels	Count of Teaching_tools_Stato	
Assenza	18	26%
Convergenza	1	1%
Usa ma non dichiara	51	73%
(blank)		
Grand Total	70	

Row Labels	Count of Learning_environment_Stato	
------------	-------------------------------------	--

Assenza	11	16%
Convergenza	8	11%
Dichiara ma non usa	1	1%
Usa ma non dichiara	50	71%
(blank)		
Grand Total	70	

Faculty Development (FD)

La maggior parte delle iniziative analizzate è caratterizzata da prevalenza di “usa ma non dichiara” per training activities (81%), research activities (79%), support activities to the didactics (77%), consulting activities (74%) e faculty awards (70%) (Tabella 76). Questo pattern suggerisce che molte attività di sviluppo della faculty sono effettivamente praticate dai docenti, ma non sono enfatizzate nei documenti istituzionali. Ciò significa che vengono implementate molto più di quanto viene dichiarato. Al contrario di quanto emerso nella Content Analysis, ovvero una presenza contenuta di questi programmi fatta eccezione per pochissime BS dotate di centri di T&LC dedicati (es. Columbia BS), i dati della Survey indicano che l'adozione effettiva da parte dei docenti è significativa, ma la comunicazione istituzionale non la riflette in misura proporzionale.

Tabella 76. Stato “usa ma non dichiara” FD

Row Labels	Count of Training activities_ Stato	
Convergenza	13	19%
Usa ma non dichiara	57	81%
(blank)		
Grand Total	70	

Row Labels	Count of Research activities_ Stato	
Assenza	3	4%
Convergenza	11	16%
Dichiara ma non usa	1	1%
Usa ma non dichiara	55	79%
(blank)		

Grand Total	70
--------------------	-----------

Row Labels	Count of Support activities to the didactics_ Stato	
Assenza	1	1%
Convergenza	15	21%
Usa ma non dichiara (blank)	54	77%
Grand Total	70	

Row Labels	Count of Consulting activities_ Stato	
Assenza	4	6%
Convergenza	14	20%
Usa ma non dichiara (blank)	52	74%
Grand Total	70	

Row Labels	Count of Faculty awards_ Stato	
Convergenza	21	30%
Usa ma non dichiara (blank)	49	70%
Grand Total	70	

La triangolazione mette in luce tre dinamiche principali: negli approcci didattici il divario maggiore si registra su pratiche consolidate che non vengono ampiamente dichiarate e sulla conferma dell'utilizzo dell'Experiential Learning come l'approccio più adoperato in assoluto che a sua volta comprende quelle gli approcci più consolidati; nelle tecnologie educative, emerge un disallineamento comunicativo, con docenti che utilizzano ampiamente strumenti tecnologici non valorizzati dai siti; nelle iniziative di Faculty Development, contrariamente a quanto suggerito dall'analisi dei siti, i dati di Survey mostrano un uso diffuso ma molto meno dichiarato, rivelando un gap nell'allineamento tra implementazione e comunicazione istituzionale. Questi trend suggeriscono che le BS si muovono con intensità diverse sui tre fronti: più consolidate negli approcci didattici, più

dinamiche ma meno esplicite sulle tecnologie, e più concrete che ambiziose sul piano del Faculty Development.

Risultati triangolazione Survey e employability

L'analisi di correlazione ha evidenziato risultati significativi fra le percezioni di efficacia delle tre dimensioni Mean_TA_employability effectiveness, Mean ET employability effectiveness, Mean FD employability effectiveness, ma non fra queste e la percentuale di occupazione a tre mesi dal conseguimento del titolo pubblicata nella classifica del Financial Times (Tabella 77).

In particolare, emergono correlazioni moderate e positive tra:

- TA ed ET ($r = .482$; $p < .001$),
- TA e FD ($r = .336$; $p = .004$),
- ET e FD ($r = .370$; $p = .002$).

Questi dati indicano che i docenti tendono a percepire in modo coerente l'efficacia delle diverse pratiche didattiche: chi attribuisce alto valore Teaching Approaches tende a valutare positivamente anche le Educational Technologies e le iniziative di Faculty Development. In altre parole, esiste un allineamento percettivo interno sulle strategie ritenute efficaci per sviluppare le employability skills.

Al contrario, le correlazioni tra le medie di TA_employability effectiveness, ET employability effectiveness, FD employability effectiveness e la percentuale di studenti occupati a tre mesi (Employed 3M%) risultano deboli e non significative (TA: $r = -.089$, $p = .466$; ET: $r = -.193$, $p = .109$; FD: $r = -.191$, $p = .113$). Questo suggerisce che la percezione dei docenti rispetto all'impatto delle pratiche educative sull'employability non si traduce in modo diretto e misurabile nei dati occupazionali riportati dal ranking internazionale.

Tabella 77. Correlation Matrix

		Mean TA employability effectiveness	Mean ET employability effectiveness	Mean FD employability effectiveness	Employee d 3M (%)
Mean TA employability effectiveness	Pearson's r	—			
	df	—			
	p-value	—			
	Spearman's rho	—			
	df	—			
	p-value	—			
Mean ET employability effectiveness	Pearson's r	0.482***	—		
	df	68	—		
	p-value	<.001	—		
	Spearman's rho	0.566***	—		
	df	68	—		
	p-value	<.001	—		
Mean FD employability effectiveness	Pearson's r	0.336**	0.370**	—	
	df	68	68	—	
	p-value	0.004	0.002	—	
	Spearman's rho	0.311**	0.470***	—	
	df	68	68	—	
	p-value	0.009	<.001	—	
	Pearson's r	-0.089	-0.193	-0.191	—

Tabella 77. Correlation Matrix

		Mean TA employability effectiveness	Mean ET employability effectiveness	Mean FD employability effectiveness	Employe d 3M (%)
Employed 3M (%)	df	68	68	68	—
	p-value	0.466	0.109	0.113	—
	Spearman's rho	-0.062	-0.132	-0.179	—
	df	68	68	68	—
	p-value	0.611	0.276	0.138	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tale disallineamento può essere spiegato dal fatto che l'occupabilità a tre mesi dipende anche da variabili esterne (condizioni macroeconomiche, contesto geografico, prestigio e networking della Business School) che sfuggono al controllo delle pratiche didattiche; e che la Survey cattura le percezioni soggettive dei docenti, mentre il ranking FT restituisce un outcome oggettivo e standardizzato, su cui pesano molteplici determinanti extra-educative.

Lo scatterplot con linea di tendenza prodotto da Jamovi (Grafico 38) conferma visivamente quanto rilevato dalle correlazioni numeriche. Infatti, la distribuzione dei punti appare dispersa, senza pattern lineare evidente tra le medie di TA/ET/FD e l'occupazione a tre mesi; la linea di regressione mostra una lieve tendenza negativa, coerente con i coefficienti r debolmente negativi, ma priva di significatività statistica.

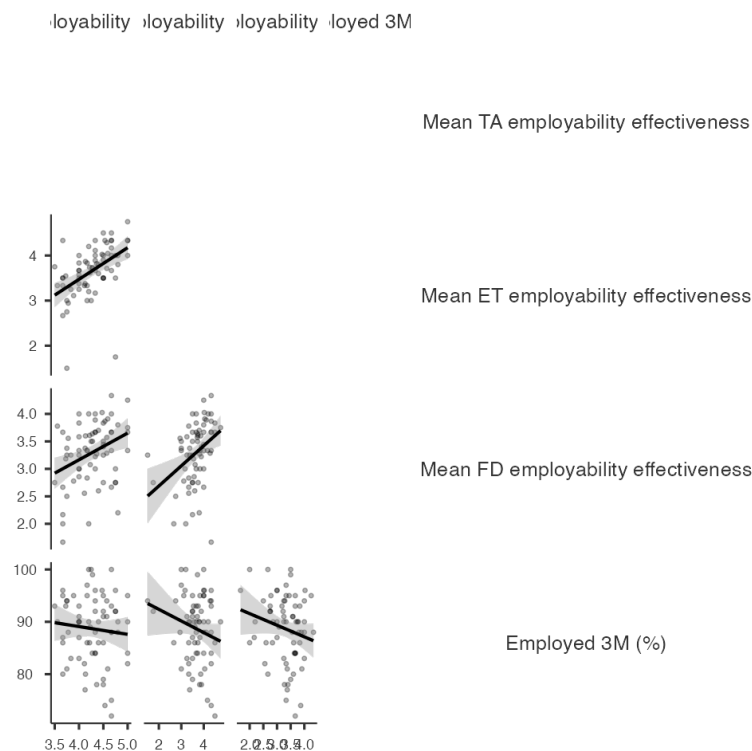


Grafico 38. Scatterplot

Questo tipo di rappresentazione visiva rafforza l'interpretazione: le pratiche percepite come efficaci sull'employability dai docenti non sono necessariamente associate a un aumento diretto dell'occupabilità a breve termine misurata dal ranking. Piuttosto, i risultati invitano a riflettere su un modello più complesso in cui le strategie educative interne costituiscono solo uno dei fattori che contribuiscono agli outcome occupazionali.

La triangolazione dei dati ha consentito di mettere in relazione le evidenze emerse dalla Content Analysis, dalla Survey ai docenti e dagli indicatori di outcome occupazionale forniti dal ranking internazionale. Il confronto tra CA e Survey ha evidenziato dinamiche differenziate nei tre ambiti. Negli approcci didattici (TA) si registra una forte convergenza sull'uso dell'Experiential Learning, mentre metodologie consolidate come active learning, problem-based e project-based risultano ampiamente praticate ma scarsamente dichiarate, segnalando un disallineamento comunicativo ma che supporta la scelta di considerare l'Experiential Learning come una categoria pedagogica "ombrello", all'interno della quale è possibile collocare una pluralità di approcci didattici consolidati. Per le tecnologie educative (ET), la Survey rivela un'adozione più diffusa di quanto indicato nei siti istituzionali, con particolare riferimento a risorse digitali e ambienti di apprendimento, evidenziando un gap tra implementazione e valorizzazione pubblica. Nelle iniziative di Faculty Development (FD), i dati confermano un'ampia diffusione effettiva, ma una visibilità ridotta nei documenti istituzionali, suggerendo che le BS operino in modo concreto ma meno esplicito su questo fronte. La triangolazione tra Survey e occupazione a tre mesi ha invece restituito un quadro differente. Le percezioni di efficacia sull'employability espresse dai docenti rispetto a TA, ET e FD risultano significativamente correlate tra loro (es. TA-ET $r = .482$; TA-FD $r = .336$; ET-FD $r = .370$; tutti $p < .01$), indicando un allineamento percettivo interno: chi attribuisce valore a un ambito tende a riconoscerne l'efficacia anche negli altri. Tuttavia, tali percezioni non si traducono in correlazioni significative con la percentuale di studenti occupati a tre mesi dal conseguimento del titolo (TA $r = -.089$; ET $r = -.193$; FD $r = -.191$; tutte ns), evidenziando l'assenza di un legame diretto tra ciò che i docenti ritengono efficace per sviluppare le employability skills e gli outcome occupazionali misurati dal ranking del Financial Times. Questo disallineamento suggerisce che l'employability degli studenti MBA dipenda da una combinazione di fattori ulteriori, quali la reputazione della scuola, il networking e le condizioni macroeconomiche, che eccedono il mero impatto percepito delle pratiche didattiche.

Capitolo V

Discussioni

L'obiettivo della presente capitolo è quello di delineare finalità, perimetro analitico e ancoraggio alle domande e ipotesi di ricerca che hanno guidato l'intero studio. La presente tesi è stata guidata da due quesiti principali di ricerca:

DR1: Quali siano gli approcci di insegnamento e apprendimento (TA), le tecnologie educative (ET) e le iniziative di Faculty Development (FD) adottati dalle prime 100 Business School a livello mondiale?

DR2: In che misura tali pratiche incidano positivamente sull'apprendimento e sull'employability degli studenti MBA nelle stesse istituzioni?

A questi interrogativi corrisponde un impianto ipotetico che, a fronte dell'ipotesi nulla (H_0) di assenza di effetti, postula (H_1) un'influenza positiva di TA, ET e FD tanto sullo Student Learning (SL) quanto sulle employability skills (ES) e employability dello studente MBA. Quadro di riferimento, variabili e relazioni attese sono stati formalizzati in modo coerente nel disegno di ricerca, che esplicita il set di variabili indipendenti (TA/ET/FD) e dipendenti (apprendimento ed employability) da indagare empiricamente. In questo senso, la discussione si pone come luogo di convergenza argomentativa in cui le evidenze raccolte verranno lette alla luce delle domande di ricerca 1 e 2 e dell'ipotesi 0 e ipotesi 1, con l'obiettivo di produrre inferenze plausibili e teoricamente informate sul nesso tra innovazione didattica, sviluppo professionale e didattico della facoltà e risultati formativi/occupazionali. La natura mista e sequenziale del percorso, che combina revisioni della letteratura (scoping e narrativa sistematica), analisi del contenuto dei siti delle top 100 BS e Survey online ai docenti, persegue un duplice compito. Da un lato, integra sistematicamente i risultati eterogenei (qualitativi e quantitativi) in un quadro interpretativo unitario; dall'altro, mettere a confronto prospettive diverse (dichiarazioni istituzionali vs pratiche e giudizi dei docenti), così da distinguere convergenze, complementarità e dissonanze. A questo fine, lo studio ha adottato una strategia di triangolazione dei dati che accoppia, per ciascuna BS, la presenza dichiarata di TA/ET/FD (matrice binaria derivata dalla Content Analysis) con la quota di docenti che ne afferma l'uso (Survey aggregata a livello di scuola), introducendo una regola decisionale esplicita (soglia τ) per rendere comparabili indicatori di natura diversa e classificare gli esiti (convergenza; "dichiara ma non usa"; "usa ma non dichiara"; assenza). Tale scelta metodologica garantisce la trasparenza e replicabilità del processo comparativo e consente di ancorare le interpretazioni a criteri chiaramente definiti e condivisibili. Infine, in linea con gli obiettivi della ricerca, le discussioni considereranno l'indice di employability della classifica Global MBA 2024–2025 del Financial Times, il quale, pur non

permettendo inferenze causali, rappresenta un utile punto di confronto per verificare la coerenza delle associazioni osservate tra pratiche didattiche, percezioni di efficacia e risultati occupazionali. In sintesi, il compito di questo capitolo è di unire e supportare i risultati ottenuti sulla base della teoria: richiamando con precisione domande e ipotesi di ricerca come criteri regolativi dell'interpretazione; sintetizzando le evidenze prodotte dalle diverse fasi di raccolta e analisi dei dati (revisioni della letteratura, analisi del contenuto, Survey online, triangolazione dei dati) entro una cornice comune; discutendo criticamente allineamenti e disallineamenti tra i vari dati e le varie risultanze.

Sintesi dei risultati principali

L'analisi dei risultati, articolata per tipologia di indagine condotta, permette di delineare un quadro ampio e stratificato della relazione tra pratiche didattiche, tecnologie educative e iniziative di Faculty Development nella Business Education.

A partire dalla revisione della letteratura sulle pratiche di FD, emerge un primo gap teorico rilevante. Infatti, sebbene numerosi studi abbiano indagato gli approcci didattici innovativi nella formazione manageriale e il loro legame con l'acquisizione di competenze trasversali, risultano ancora scarse e frammentarie le evidenze relative allo sviluppo professionale sistematico dei docenti di BE e delle Business School più nello specifico. La letteratura evidenzia spesso interventi di breve termine e iniziative circoscritte riguardanti principalmente la valutazione della didattica da parte degli studenti (STE), l'accreditamento delle BS, la formazione didattica e lo sviluppo professionale degli studenti dei programmi di dottorato di ricerca in qualità di futuri docenti, la formazione sull'insegnamento a distanza, le attività di mentoring tra i membri della facoltà, e i premi e riconoscimenti ai docenti per l'attività didattica svolta. Questo quadro sottolinea, così, la mancanza di iniziative longitudinali e organiche che considerino il FD come elemento strutturale delle strategie istituzionali. Ciò conferma una debolezza teorica, in quanto il docente viene frequentemente inteso come mediatore individuale dell'innovazione didattica, piuttosto che come parte di un sistema organizzativo che dovrebbe sostenerne la crescita e valorizzarne le pratiche in un'ottica continuativa (Dicataldo, Dipace, & Lotti, 2025).

La scoping review ha contribuito a mappare in maniera più estesa gli approcci di insegnamento e le iniziative di FD adottati nella BE, mostrando una significativa

varietà di esperienze e metodologie. Sono emersi approcci esperienziali, collaborativi e centrati sullo studente, come problem-based learning, team-based learning, fino al service learning, che vengono riconosciuti come efficaci nel rafforzare competenze digitali, comunicative, trasversali, di problem solving e pensiero critico ritenute critiche per l'employability dello studente. Tuttavia, l'analisi ha anche rivelato la forte frammentarietà con cui tali pratiche sono implementate: esse compaiono in singoli corsi o in specifici contesti, senza sempre tradursi in politiche diffuse e coordinate a livello di istituzione. Un discorso analogo vale per le iniziative di FD per cui l'analisi conferma la presenza di programmi di training e momenti di aggiornamento, ma ravvisa la mancanza di framework consolidati che ne garantiscano coerenza e sostenibilità. In questo senso, la scoping review segnala un panorama ricco ma disomogeneo, in cui le buone pratiche tendono a rimanere isolate e non facilmente scalabili (Dicataldo & Dipace, 2025a).

La systematic narrative review (Dicataldo, 2025) consente di approfondire ulteriormente il ruolo di approcci didattici, tecnologie educative e FD come driver di employability. La letteratura selezionata converge nel sottolineare la centralità degli approcci esperienziali, in particolare il project-based learning, i case studies, le simulazioni, le competizioni, la consulenza a clienti reali, i programmi di tirocinio, considerati strumenti in grado di colmare il gap tra apprendimento teorico e applicazioni pratiche richieste dal mercato del lavoro. Parallelamente, le tecnologie educative emergono come risorsa potenzialmente abilitante, soprattutto laddove favoriscono l'apprendimento collaborativo e l'acquisizione di competenze trasversali, tecniche, analitiche e digitali, anche se gli studi evidenziano ancora risultati disomogenei in termini di reale efficacia. Infine, i pochi contributi sul FD ribadiscono la necessità di strategie istituzionali che non si limitino a formare i docenti su singole pratiche didattiche e tecnologie educative, ma li supportino nell'adottare approcci didattici più consapevoli e centrati sullo sviluppo delle competenze del XXI secolo cruciali per l'employability degli studenti. La revisione sistematica, dunque, conferma il potenziale combinato di T&LAs, ETs e FDIIs come leve strategiche per la crescita dell'employability, ma segnala la mancanza di un corpo teorico consolidato che integri in maniera coerente questi tre elementi (Dicataldo, 2025).

Passando alle analisi empiriche, la Content Analysis dei siti web delle prime 100 Business School evidenzia una narrazione istituzionale fortemente orientata alla

promozione dell'Experiential Learning come tratto distintivo dei propri programmi MBA. Stage, progetti con aziende, simulazioni e casi di studio sono gli elementi più frequentemente comunicati, a testimonianza di un posizionamento strategico che associa il brand della BS alla capacità di preparare gli studenti a scenari professionali reali. Meno spazio, invece, viene dato alle tecnologie educative, spesso presentate come strumenti di supporto (piattaforme, risorse online) piuttosto che come elementi integranti di una pedagogia innovativa. Per quanto riguarda le iniziative di FD, queste compaiono nelle comunicazioni istituzionali sotto forma di T&LC, programmi di formazione, consulenza, supporto alla didattica e riconoscimenti accademici. Ne deriva un'immagine di "vetrina" istituzionale, in cui alcune dimensioni vengono più enfatizzate, mentre altre risultano meno visibili (Dicataldo & Dipace, 2025b).

La Survey ai docenti restituisce un punto di vista complementare e per certi versi più realistico rispetto alle dichiarazioni istituzionali. L'analisi dei dati ha fornito un quadro articolato e coerente sulle percezioni dei docenti riguardo all'efficacia di approcci didattici (TA), tecnologie educative (ET) e iniziative di Faculty Development (FD). Le analisi di frequenza hanno evidenziato la prevalenza di metodologie attive e collaborative, l'uso diffuso di risorse digitali e la centralità delle attività formative per la facoltà. Le statistiche descrittive hanno mostrato valutazioni mediamente alte dei TA ($M \approx 4,26-4,25$), più contenute per ET ($M \approx 3,8-3,69$) e più basse per FD ($M \approx 3,65-3,39$), con una tendenza generale a giudizi positivi ma variabili rispetto all'efficacia di queste sull'apprendimento e l'occupabilità degli studenti MBA. Le analisi inferenziali hanno confermato correlazioni positive e significative tra indici di popolarità TA, ET, FD e percezioni di efficacia su SL e employability, più marcate all'interno dei singoli ambiti. L'Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA) condotta sui blocchi di employability skills di TA ed ET ha restituito fattori interpretabili e affidabili, distinguendo dimensioni socio-comportamentali, strategico-cognitive, tecnologiche e analitico-quantitative. Infine, le regressioni lineari hanno dimostrato che la popolarità di TA, ET e FD predice in modo significativo le percezioni di efficacia sull'apprendimento e sull'employability, con effetti più consistenti per ET e FD rispetto a TA. Nel complesso, i risultati indicano che le pratiche più diffuse sono percepite anche come più efficaci, rafforzando l'idea di un legame positivo tra adozione di approcci innovativi, sviluppo della facoltà e impatto formativo sugli studenti MBA (Dicataldo & Dipace, in press).

La triangolazione dei dati ha messo in luce convergenze e disallineamenti significativi. Dal confronto CA–Survey emerge una sostanziale coerenza sull’uso di approcci esperienziali nei TA, mentre metodologie consolidate risultano più praticate che dichiarate. Per le ET si osserva un’adozione più ampia di quanto comunicato nei siti istituzionali, mentre per il FD la Survey conferma una diffusione consistente ma scarsamente valorizzata a livello formale. Il confronto tra Survey e outcome occupazionali mostra invece un quadro differente: le percezioni di efficacia dei docenti (TA, ET, FD) risultano tra loro correlate, ma non trovano riscontro nella percentuale di occupazione a tre mesi rilevata dal ranking del Financial Times. Ciò suggerisce che l’employability degli studenti MBA sia influenzata non solo dalle pratiche didattiche e formative, ma anche da fattori esterni come reputazione, networking e condizioni di mercato.

Originalità dell’approccio metodologico

Un aspetto centrale che qualifica e distingue questa ricerca è rappresentato dall’originalità del disegno metodologico adottato. L’intero percorso di indagine è stato costruito in modo da combinare fonti e strumenti differenti, allo scopo di offrire una lettura multilivello e più robusta del fenomeno oggetto di studio. In particolare, l’originalità risiede nell’avere integrato analisi documentali (revisione della letteratura, scoping review, systematic narrative review), analisi qualitativa (Content Analysis dei siti web delle prime 100 Business School) e analisi quantitativa (Survey ai docenti delle stesse istituzioni). Questa triangolazione non è soltanto una giustapposizione di metodi, ma un vero e proprio disegno sequenziale misto che consente di far dialogare i risultati tra loro: i codici e le categorie tematiche individuate nel codebook sulla base della letteratura e arricchite successivamente mediante la Content Analysis, ad esempio, non sono rimaste a livello descrittivo, ma sono state utilizzate per la strutturazione del questionario della Survey. In questo modo, le variabili indipendenti (T&LAs, ETs e FDIIs) sono state prima rilevate nella comunicazione istituzionale delle scuole e poi misurate in termini di diffusione ed efficacia percepita dai docenti, garantendo una forte coerenza tra le fasi qualitative e quelle quantitative.

L’originalità metodologica si esprime anche nella scelta del campione: anziché adottare un criterio generico o territoriale, la ricerca ha selezionato come unità di analisi le prime 100 Business School al mondo secondo i ranking del Financial

Times Global MBA 2024 e 2025. Tale decisione, oltre a offrire una cornice comparativa internazionale, ha reso possibile includere istituzioni di eccellenza che rappresentano benchmark globali nel settore della formazione manageriale. Inoltre, l'aggiornamento del campione attraverso l'integrazione delle scuole nuove entrate nel ranking 2025 ha permesso di restituire un quadro più dinamico e aderente all'attualità, ampliando la significatività dell'analisi.

Dal punto di vista operativo, l'approccio metodologico si caratterizza per un processo rigoroso di armonizzazione e sistematizzazione dei dati. La riorganizzazione del database ha incluso passaggi come l'uniformazione dei nomi delle BS, l'integrazione dei dati delle due edizioni del ranking, l'unione dei risultati della Content Analysis con le risposte della Survey, il calcolo delle medie delle risposte per ciascun codice e scuola, fino alla definizione di indicatori sintetici (ad es. *UsedFlag*, *dummy variable* e *Popularity_Index* per le VD) per identificare la presenza/assenza delle variabili in maniera comparabile tra le fonti e eseguire gli annessi calcoli statistici. Anche l'adozione di una soglia decisionale (τ) per la classificazione dei casi ha contribuito ad aumentare la trasparenza e la replicabilità del procedimento, riducendo al minimo la discrezionalità interpretativa.

Un ulteriore elemento di originalità risiede nell'ancoraggio esterno dei risultati. La discussione dei dati, infatti, non si limita a integrare fonti interne alla ricerca, ma mette i risultati in relazione con un indicatore di outcome riconosciuto a livello internazionale: il tasso di occupazione a tre mesi *Employed at three months* riportato nel ranking del Financial Times. Pur non consentendo inferenze causali dirette, questo indicatore costituisce un banco di prova indipendente che rafforza la credibilità delle associazioni osservate e consente di collocare i risultati in una prospettiva di maggiore rilevanza applicativa.

In sintesi, l'originalità del disegno metodologico adottato risiede nella triangolazione multilivello (revisioni, analisi qualitativa e Survey), nella selezione mirata del campione ancorata ai ranking internazionali, nella costruzione di strumenti integrati e coerenti (dal codebook alla Survey), nella sistematicità del processo di gestione e comparazione dei dati e infine nell'apertura a indicatori esterni che permettono di collegare le evidenze prodotte con outcome concreti e riconosciuti. Tale configurazione metodologica non solo rafforza la validità interna ed esterna dello studio, ma contribuisce a colmare un vuoto nella letteratura,

offrendo un modello di ricerca replicabile anche in altri ambiti della Higher Education.

Implicazioni teoriche

I risultati di questa ricerca consentono di trarre implicazioni teoriche di rilievo, collocandosi in un dialogo diretto con la letteratura internazionale sulla Business Education e sull'employability. Un primo elemento emerso riguarda la centralità dell'Experiential Learning (EL) come approccio didattico più diffuso, utilizzato ed efficace. Tale risultato si configura come un dato coerente e robusto. Le varie revisioni della letteratura (scoping review e systematic narrative review) lo hanno individuato come il metodo maggiormente studiato e promosso, la Content Analysis lo ha evidenziato come elemento costante nelle comunicazioni istituzionali delle Business School e la Survey ai docenti lo ha confermato come una strategia percepita impattante, sia sull'apprendimento sia sull'employability. L'EL non appare dunque come un semplice trend retorico, ma come un paradigma educativo consolidato, in grado di sviluppare competenze chiave di problem solving, pensiero critico e comunicazione, richieste con forza dal mercato del lavoro. Questo dato si allinea con la letteratura più recente, che ha dimostrato come interventi esperienziali, dalle simulazioni di business centrate sulla sostenibilità (Fang & O'Toole, 2023) ai progetti intensivi per studenti internazionali (Arsenis et al., 2021; Luk & Chan, 2024), siano associati a un miglioramento misurabile di learning outcomes e employability. Le evidenze del presente studio, pertanto, non solo confermano, ma anche rafforzano la traiettoria di ricerca più attuale, sottolineando l'EL come architrave teorico-pratico della Business Education contemporanea.

Un secondo aspetto riguarda le tecnologie educative (ET). Dalla Content Analysis emerge una loro presenza meno marcata e meno enfatizzata nei siti delle BS, rispetto al peso attribuito agli approcci esperienziali. Tuttavia, i dati della Survey mostrano come i docenti ne riconoscano un utilizzo diffuso e un impatto positivo, seppur con valutazioni più variabili. Tale scarto suggerisce che le ET siano ormai radicate nella prassi didattica, pur non costituendo ancora un elemento centrale nelle strategie comunicative delle scuole. In questo senso, i risultati ampliano la letteratura recente (Seethamraju, 2011; Consoli et al., 2024), confermando evidenze secondo cui l'efficacia delle ET non risiede nella mera disponibilità dello strumento, ma nel suo inserimento intenzionale e progettato all'interno di compiti

autentici, attività collaborative e percorsi riflessivi (Canhoto & Murphy, 2016; Lohmann et al., 2019; Okon & Chukwurah, 2020). Studi recenti (Bond et al., 2023) evidenziano che le tecnologie digitali contribuiscono in modo significativo all'apprendimento quando vengono integrate in modalità che promuovono l'engagement cognitivo, sociale ed emotivo degli studenti; al contrario, un utilizzo puramente strumentale non sembra incidere in maniera rilevante sui processi formativi. In termini teorici, i dati di questo lavoro di ricerca dottorale spiegano perché le BS non enfatizzino eccessivamente le ET a livello comunicativo, a causa della mancanza di percezione di valore reputazionale distintivo, mentre i docenti, che ne sperimentano l'uso quotidiano, ne percepiscono l'impatto come rilevante seppur subordinato rispetto agli approcci didattici.

Particolarmente rilevante è la questione del Faculty Development (FD). La letteratura aveva tradizionalmente descritto le iniziative di FD come episodiche e frammentarie, con un impatto limitato sulle pratiche e sugli esiti degli studenti (Amundsen & Wilson, 2012; Wardak et al., 2024). I risultati di questa ricerca, invece, mostrano una prospettiva nuova e inattesa, riscontrando una correlazione positiva del `FD_pop_index` con le percezioni di efficacia sull'apprendimento e sull'employability. In altre parole, le iniziative di FD che risultano più diffuse, vengono percepite dai docenti impattanti, sia in termini di miglioramento della qualità didattica sia nello sviluppo delle competenze occupazionali degli studenti. Questo dato rappresenta un'evidenza importante: da un lato, smentisce parzialmente la narrativa dominante presente in letteratura che descrive il FD come marginale o poco incisivo; dall'altro, amplia il quadro teorico, mostrando che il FD può costituire una leva strategica per il miglioramento della BE, sebbene la sua efficacia dipenda dalla qualità e dalla sistematicità delle iniziative. Le meta-sintesi più recenti (Condon et al., 2016; Lindsay et al., 2023) supportano questa interpretazione, indicando che i programmi di FD più efficaci sono quelli longitudinali, evidence-based e ancorati a comunità di pratica e meccanismi di instructional coaching. In questo senso, i risultati della presente ricerca non solo rafforzano il quadro teorico adottato, che riconosce il FD come variabile cruciale, ma segnalano anche la necessità di ulteriori studi per esplorare le condizioni che permettono al FD di tradursi in valore aggiunto per studenti e istituzioni.

Infine, l'analisi fattoriale esplorativa ha raggruppa le dieci future-ready skills (GMAC, 2024) in quattro macro-dimensioni: competenze tecnologiche,

competenze analitico-quantitative, competenze strategico-cognitive e competenze socio-comportamentali. Di queste, le ultime due sono risultate essere predittori più forti della percezione di efficacia sia dei TA che delle ET sull'employability e sull'apprendimento dello studente. Questo risultato è in linea con la letteratura più recente che evidenzia come le skill più ricercate dai datori di lavoro non siano esclusivamente tecniche, ma riguardino la capacità di analizzare contesti complessi, prendere decisioni strategiche, comunicare efficacemente e guidare gruppi (Jackson, 2014; Sarkar et al., 2020). Tali evidenze confermano, dunque, che la formazione manageriale debba orientarsi verso un modello che integri costantemente hard e soft skills, promuovendo non solo conoscenze disciplinari ma soprattutto competenze trasferibili e applicabili nei contesti organizzativi. In termini teorici, il risultato sottolinea come l'employability sia un costrutto multidimensionale, composto da fattori sia cognitivi che socio-relazionali, i quali rappresentano il reale capitale di spendibilità professionale dei laureati MBA.

Nel loro insieme, queste evidenze consentono di affermare che lo studio non solo conferma assunti consolidati della letteratura, come la centralità dell'EL e la rilevanza delle soft skills, ma anche arricchisce il dibattito su aspetti finora meno valorizzati: il ruolo effettivo delle ET nella pratica docente, la possibile efficacia sistemica del FD e la strutturazione dei cluster di competenze occupazionali. Ne risulta un quadro teorico che invita a considerare la Business Education come ecosistema complesso, in cui l'integrazione di approcci didattici attivi, tecnologie mirate e strategie di Faculty Development può generare un impatto sinergico sull'apprendimento e sull'occupabilità degli studenti.

Implicazioni pratiche

Le evidenze emerse da questo studio non si limitano a un arricchimento teorico del dibattito sulla Business Education, ma presentano ricadute concrete e di ampio respiro per la didattica, la formazione, le politiche educative e il mondo del lavoro. In primo luogo, i risultati sottolineano la necessità per le Business School di adottare in modo sistematico approcci esperienziali e pratiche di Faculty Development integrate nei curricula MBA. La centralità dell'Experiential Learning e di metodologie di apprendimento attivo emersa da tutte le analisi suggerisce che i programmi dovrebbero moltiplicare le occasioni di apprendimento basato su progetti e attività di consulenze con imprese reali, simulazioni, tirocini e attività immersive. Tali esperienze possono avere un impatto diretto sull'acquisizione di

competenze strategico-cognitive e socio-comportamentali, rafforzando la capacità degli studenti di adattarsi a contesti professionali complessi e di affrontare transizioni di carriera in mercati globali caratterizzati da incertezza e volatilità.

Per i docenti, le implicazioni sono altrettanto rilevanti. I risultati evidenziano come il Faculty Development non rappresenti una dimensione accessoria o marginale, ma un vero e proprio fattore di leva per migliorare la qualità della didattica e l'occupabilità degli studenti. La correlazione positiva tra FD_pop_index e percezioni di efficacia rispetto all'apprendimento e all'employability indica che investire in programmi strutturati di formazione, mentoring, instructional coaching e comunità di pratica può produrre benefici concreti e misurabili. Ciò implica che le istituzioni accademiche debbano destinare risorse stabili e strategie di lungo periodo al potenziamento della facoltà, superando approcci episodici e frammentari ancora prevalenti in molte realtà.

Dal punto di vista degli studenti, le ricadute riguardano la possibilità di accedere a un'offerta formativa più allineata alle richieste del mercato del lavoro. L'identificazione, tramite analisi fattoriale, di due cluster fondamentali di competenze, strategico-cognitive e socio-comportamentali, indica la necessità di strutturare percorsi didattici che integrino competenze manageriali e soft skills, rafforzando il capitale umano in termini di pensiero critico, comunicazione, adattabilità e leadership. Ciò potrebbe tradursi, concretamente, in un aumento delle probabilità di inserimento occupazionale, come dimostrato dal confronto tra le percezioni dei docenti e l'indicatore esterno del Financial Times Employed at three months.

Per i policy maker e i decisori istituzionali, i risultati della ricerca segnalano la necessità di sostenere politiche educative capaci di ridurre il divario tra formazione accademica e richieste del mercato del lavoro. Incentivare e finanziare programmi di Faculty Development, promuovere l'integrazione di tecnologie educative innovative, favorire modelli di apprendimento esperienziale e rafforzare i legami tra università e imprese diventano priorità strategiche. Questi interventi sono essenziali non solo per migliorare la qualità dell'istruzione superiore, ma anche per rafforzare la competitività internazionale delle Business School e, di conseguenza, dei sistemi economici nazionali.

Infine, dal punto di vista delle aziende e dei datori di lavoro, le evidenze di questo studio offrono un contributo pratico per orientare il dialogo con le istituzioni accademiche. Le imprese richiedono figure professionali in grado di affrontare sfide complesse, guidare processi di innovazione e integrarsi rapidamente in contesti dinamici. I risultati della ricerca confermano che approcci didattici attivi e percorsi formativi arricchiti da esperienze reali rappresentano le condizioni più efficaci per sviluppare tali competenze. Da qui discende l'opportunità di consolidare partnership strutturate tra Business School e mondo aziendale, orientate a co-progettare percorsi formativi, promuovere stage e progetti sul campo e favorire la mobilità professionale degli studenti.

In sintesi, le implicazioni pratiche di questo lavoro si articolano lungo quattro direttrici principali: innovazione della didattica universitaria, investimento strategico nello sviluppo del corpo docente, costruzione di curricula incentrati sulle competenze realmente spendibili e rafforzamento delle sinergie con il mondo delle imprese e le politiche pubbliche. La loro integrazione rappresenta una condizione indispensabile per ridurre lo skills gap e formare laureati MBA, e non solo, realmente *future-ready*, in grado di contribuire da protagonisti alla crescita delle organizzazioni e alla competitività globale.

Limiti dello studio

Nonostante l'ampiezza del disegno di ricerca e la varietà metodologica adottata, questo lavoro presenta alcuni limiti che è opportuno esplicitare al fine di garantire trasparenza e rigore scientifico. In primo luogo, un limite rilevante è rappresentato dalla natura del campione: la ricerca ha preso in considerazione esclusivamente le prime 100 Business School a livello mondiale secondo i ranking Financial Times Global MBA 2024 e 2025. Sebbene tale scelta assicuri comparabilità e prestigio istituzionale, essa restringe l'orizzonte empirico a un insieme di realtà di eccellenza, trascurando Business School di fascia intermedia o emergenti che avrebbero potuto restituire una prospettiva più eterogenea e rappresentativa. Ne consegue il rischio di una certa parzialità del quadro osservato, in quanto i risultati potrebbero non essere generalizzabili a tutto il panorama internazionale della Business Education.

Un secondo limite riguarda la raccolta dei dati. Per quanto la triangolazione tra Content Analysis e Survey consenta di rafforzare l'affidabilità delle evidenze, va

riconosciuto che la Content Analysis si basa esclusivamente su informazioni pubblicate e dichiarate nei siti web istituzionali, che costituiscono una “vetrina” comunicativa e non necessariamente un riflesso accurato delle pratiche effettivamente implementate. Analogamente, la Survey si fonda sulle percezioni dei docenti, che, pur rappresentando una fonte preziosa, possono risentire di bias soggettivi, quali la tendenza a sovra- o sottovalutare l’efficacia di determinati approcci in base a esperienze personali, convinzioni pedagogiche o condizioni contestuali.

Dal punto di vista metodologico, va segnalato che, pur avendo adottato analisi statistiche descrittive e inferenziali (incluse regressioni lineari e analisi fattoriale esplorativa), il disegno resta di tipo correlazionale e non sperimentale. Pertanto, non è possibile trarre conclusioni di natura causale circa l’impatto diretto degli approcci didattici, delle tecnologie educative e delle iniziative di Faculty Development sull’apprendimento e sull’employability degli studenti. I dati mostrano associazioni significative, ma ulteriori studi longitudinali e sperimentali sarebbero necessari per confermare la direzionalità e la stabilità delle relazioni osservate.

Un ulteriore limite concerne la variabilità geografica e culturale del campione: sebbene lo studio abbia incluso Business School provenienti da diverse aree del mondo, la distribuzione non è uniforme e riflette la maggiore concentrazione di istituzioni nei contesti anglosassoni ed europei. Questo squilibrio potrebbe aver influito sulla rilevanza attribuita a determinate pratiche (ad esempio l’uso del case method o delle tecnologie digitali), che sono più radicate in specifiche tradizioni pedagogiche. Inoltre, la lingua utilizzata per la Survey e i materiali in inglese potrebbe aver introdotto un bias linguistico, limitando la piena espressione di alcuni partecipanti.

Infine, il modello di ricerca adottato, pur ricco e innovativo nell’integrare revisioni della letteratura, scoping e narrative review, analisi dei contenuti, Survey e triangolazioni multiple, richiede una complessa operazione di armonizzazione dei dati provenienti da fonti eterogenee. Tale complessità comporta inevitabilmente margini di semplificazione, come l’utilizzo di soglie arbitrarie (ad esempio $\tau=0,20$ per la definizione delle variabili UsedFlag) e la riduzione di dimensioni qualitative a variabili binarie o quantitative. Sebbene queste scelte metodologiche siano state

motivate e trasparenti, esse possono aver inciso sulla profondità e granularità delle analisi.

In sintesi, pur riconoscendo i limiti sopra menzionati, il valore dello studio risiede nella capacità di offrire un quadro sistematico, comparativo e triangolato sulle pratiche di didattica, tecnologia e sviluppo della facoltà nelle Business School globali. Proprio l'esplicitazione di tali limiti costituisce un punto di partenza per orientare ricerche future più mirate, capaci di superare le restrizioni metodologiche e campionarie qui individuate.

Conclusioni e prospettive di ricerca futura

Il percorso di ricerca qui condotto ha permesso di offrire un contributo originale al dibattito sulla Business Education e, in particolare, sulle pratiche didattiche, sulle tecnologie educative e sulle iniziative di Faculty Development nelle Business School. La combinazione di una pluralità di metodi, quali revisione della letteratura, scoping review, systematic narrative review, Content Analysis e Survey, ha garantito una prospettiva ampia e articolata, capace di cogliere convergenze, divergenze e complementarità tra quanto dichiarato a livello istituzionale, quanto percepito dai docenti e quanto effettivamente riscontrabile negli indicatori esterni di outcome occupazionale. I risultati hanno evidenziato la centralità dell'Experiential Learning come approccio privilegiato e trasversalmente riconosciuto nella letteratura, nella comunicazione istituzionale e nelle percezioni dei docenti; hanno mostrato una crescente rilevanza attribuita alle tecnologie educative, sebbene meno valorizzata dalle Business School nella loro comunicazione ufficiale; hanno sottolineato l'impatto significativo delle pratiche di Faculty Development, spesso considerate accessorie, ma in realtà correlate in modo positivo sia all'apprendimento sia all'employability degli studenti. Inoltre, l'analisi fattoriale delle Employability Skills ha permesso di individuare cluster di competenze strategico-cognitive e socio-comportamentali, percepite come più importanti dai docenti a conferma e ampliamento dei risultati della letteratura internazionale.

Questo quadro complessivo permette di trarre alcune considerazioni di fondo. In primo luogo, la ricerca dimostra che lo sviluppo del corpo docente rappresenta una leva cruciale per l'innovazione didattica e per l'occupabilità dei laureati MBA,

contrariamente a quanto suggerito da parte della letteratura che ne evidenziava una diffusione e discussione frammentaria. In secondo luogo, emerge con forza la necessità di integrare approcci esperienziali e tecnologie educative in curricula sempre più orientati al mercato del lavoro, evitando di ridurre l'offerta formativa a un semplice esercizio di marketing istituzionale. Infine, la triangolazione con l'indicatore esterno *Employed at three months* del *Financial Times* ha offerto un utile punto di confronto indipendente, che ha permesso di collocare i risultati in una prospettiva più ampia. Sebbene non consenta di trarre conclusioni causali, la convergenza osservata contribuisce a rafforzare la plausibilità delle associazioni individuate tra pratiche didattiche e percezioni di efficacia su outcome occupazionali.

Nonostante il valore delle evidenze emerse, lo studio presenta alcuni limiti, legati alla natura non probabilistica del campione, alla prevalente concentrazione di Business School di élite e alla natura correlazionale dei dati. Tali limiti, tuttavia, aprono la strada a promettenti prospettive di ricerca futura. Innanzitutto, sarà necessario ampliare il campo di indagine a Business School di diversa fascia e a contesti geografici oggi meno rappresentati, così da restituire un quadro più inclusivo e globale. In secondo luogo, si renderanno utili studi di tipo longitudinale ed eventualmente sperimentale, capaci di approfondire le relazioni causali tra pratiche didattiche, sviluppo della facoltà, apprendimento ed employability. Inoltre, ulteriori ricerche potranno indagare in maniera più specifica l'impatto delle tecnologie emergenti, come l'intelligenza artificiale e gli ambienti immersivi, sullo sviluppo delle competenze degli studenti e sulla trasformazione del ruolo docente. Infine, un ulteriore fonte di ricerca riguarda la necessità di costruire modelli teorici e operativi capaci di guidare le Business School nella progettazione integrata di curricula, tecnologie e strategie di Faculty Development, superando l'attuale frammentarietà degli interventi.

In conclusione, la tesi ha dimostrato come le Business School, per rispondere efficacemente alle sfide poste dal mercato del lavoro globale, debbano ripensare la propria missione educativa in termini di coerenza, integrazione e visione strategica. Solo attraverso un investimento congiunto in innovazione didattica, sviluppo del corpo docente e costruzione di solide partnership con il mondo del lavoro sarà possibile formare laureati realmente future-ready, capaci non soltanto di inserirsi

con successo in contesti professionali complessi, ma anche di guidare processi di cambiamento e innovazione nelle organizzazioni e nella società.

Riferimenti

Adesuyi, E. O., Akingbade, O., Tola, Y. O., Otun, O., Faleti, D. M., Fawole, I. O., ... & Adewa, T. O. (2023). Satisfaction and perceived impact of virtual learning during COVID-19 lockdown: A case study of an online nursing research conference. *Nursing Open*, 10(9), 6215-6227. <https://doi.org/10.1002/nop2.1857>

Akimenko, O. (2016). Teaching approaches: Theory and practice. *NUGSE Research in Education*, 1(2), 2-8.

Akpomi, M., Omunakwe, I. V., & Ekani, T. (2024). Innovative Pedagogical Strategies for Achieving Effective Learning in Business Education Programme in Rivers State Universities. *Academia Networks Journal of Strategic Business Research*, 8(7), 61-72.

Al-Shammari, M. M. (2022). An Exploratory Study of Experiential Learning in Teaching a Supply Chain Management Course in an Emerging Market Economy. *Journal of International Education in Business*, 15(2), 184–201. <https://doi.org/10.1108/JIEB-09-2020-0074>

Alhassan, S. (2023). A review of blended learning in contrast with traditional learning in Ghanaian universities. *arXiv preprint arXiv:2309.13045*.

Amelink, C. T., Grote, D. M., Norris, M. B., & Grohs, J. R.: Transdisciplinary learning opportunities: exploring differences in complex thinking skill development between STEM and non-STEM majors. *Innovative Higher Education*, 49(1), 153-176 (2024)

Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are We Asking the Right Questions?: A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>

An, Y., & Mindrila, D. (2020). Strategies and tools used for learner-centered instruction. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(2), 133-143.

Arsenis, P., Flores, M., & Petropoulou, D. (2021). Enhancing graduate employability skills and student engagement through group video assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47, 1–14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1897086>

Askari, M. Y. (2017). Faculty Development of Business Educators to Facilitate Students' Employment. Askari, MY (2017). Faculty development of business educators to facilitate students' employment. *AAU Journal of Business and Law*, 1(1), 6-13. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2138950>

Atkinson, A., Watling, C. J., & Brand, P. L. (2022). Feedback and coaching. *European journal of pediatrics*, 181(2), 441-446. <https://doi.org/10.1007/s00431-021-04118-8>

Azevedo, A., Apfelthaler, G., & Hurst, D. (2012). Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements. *The International Journal of Management Education*, 10(1), 12–28. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.02.002>

Bakhru, K. M. (2018). Aligning Teaching Methods for Learning Outcomes: A Need for Educational Change in Management Education Using Quality Function Deployment Approach. *International Journal of Learning and Change*, 10(1), 54–69. <https://doi.org/10.1504/IJLC.2018.10008662>

Baldegger, R. J., El Tarabishy, A., Audretsch, D. B., Kariv, D., Passerini, K., & Tan, W. L. (Eds.). (2022). *The Future of Business Schools: Purpose, Action, and Impact*. Edward Elgar Publishing.

Ballantyne, R., Borthwick, J., & Packer, J. (2000). Beyond Student Evaluation of Teaching: Identifying and addressing academic staff development needs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 221–236. <https://doi.org/10.1080/713611430>

Barnawi, A., Sonbol, A. M., Al-Shawwa, L., Abulaban, A., Asiri, K., Bagasi, A., Alafari, R., & Alamoudi, A. A. (2024). Employing students' evaluations and tutors' perceptions to evaluate a faculty development program on problem-based learning at the Faculty of Medicine, King Abdulaziz University. *BMC Medical Education*, 24(1), 708. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05662-1>

Baruch, Y. (2009). To MBA or not to MBA. *Career Development International*, 14(4), 388–406

Bearman, M., & Ajjaw, R. (2023). Learning to work with the black box: Pedagogy for a world with artificial intelligence. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1160–1173. <https://doi.org/10.1111/bjet.13337>

Beckem, J. M., & Watkins, M. (2012). Bringing Life to Learning: Immersive Experiential Learning Simulations for Online and Blended Courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(5), 61–70.

Benesova, N. (2023). LEGO® Serious Play® in management education. *Cogent Education*, 10(2), 2262284. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2262284>

Berdrow, I., & Bird, A. W. (2018). Development and Assessment of Intercultural Effectiveness: A Learner-Centered Approach. *The Journal of Education*, 198(2), 136–145. <https://doi.org/10.1177/0022057418807432>

Bond, M., Bergdahl, N. (2023). Student Engagement in Open, Distance, and Digital Education. In Zawacki-Richter, O., Jung, I. (eds) *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_79

Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>

Bonk, C., & Graham, C. (2006). *Blended learning systems. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer.

Boubker, O. (2024). From chatting to self-educating: Can AI tools boost student learning outcomes?. *Expert Systems with Applications*, 238, 121820. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.121820>

Breslow, L. (2015). The Pedagogy and Pleasures of Teaching a 21st-Century Skill. *European Journal of Education*, 50(4), 420–439. <https://doi.org/10.1111/ejed.12159>

Brodin, E. M., & Avery, H. (2020). Cross-disciplinary collaboration and scholarly independence in multidisciplinary learning environments at doctoral level and beyond. *Minerva*, 58(3), 409-433. <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09397-3>

Broseghini, A., Lööke, M., Brscic, M., Raffaghelli, J., Cardazzo, B., Lotti, A., Cavicchioli, L., & Marinelli, L. (2024). Exploring the Effectiveness of Problem-Based Learning in an International Undergraduate Program in Veterinary Sciences: Students' Satisfaction, *Experience and Learning. Veterinary Sciences*, 11(3), 104. <https://doi.org/10.3390/vetsci11030104>

Butler, C., & Zander, L. (2008). The Business of Teaching and Learning through Multicultural Teams. *Journal of Teaching in International Business*, 19(2), 192–218. <https://doi.org/10.1080/08975930802118903>

Calderon, T. G., Gabbin, A. L., & Green, B. P. (1996). Summary of promoting and evaluating effective teaching: American accounting association teaching and curriculum section. *Journal of Accounting Education*, 14(3), 367–383. [https://doi.org/10.1016/0748-5751\(96\)00020-6](https://doi.org/10.1016/0748-5751(96)00020-6)

Canhoto, A. I., & Murphy, J. (2016). Learning from Simulation Design to Develop Better Experiential Learning Initiatives: An Integrative Approach. *Journal of Marketing Education*, 38(2), 98–106. <https://doi.org/10.1177/0273475316643746>

Cheng, L. T. W., Armatas, C. A., & Wang, J. W. (2020). The Impact of Diversity, Prior Academic Achievement and Goal Orientation on Learning Performance in Group Capstone Projects. *Higher Education Research and Development*, 39(5), 913–925. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1699028>

Chulkov, D. V., & Van Alstine, J. (2012). Challenges in Designing Student Teaching Evaluations in a Business Program. *International Journal of Educational Management*, 26(2), 162–174. <https://doi.org/10.1108/09513541211201979>

Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A., Rutz, C., & Willett, G. (2016). Faculty development and student learning: Assessing the connections. *Indiana University Press*.

Consoli, T., Schmitz, M., Antonietti, C., Gonon, P., Cattaneo, A., & Petko, D. (2024). Quality of technology integration matters: Positive associations with students' behavioral engagement and

digital competencies for learning. *Education and Information Technologies*, 30(6), 7719–7752. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13118-8>

Conti, D., Dawson, R. (2022). Real-World Learning as a Frame for Sustainability in Education. In Karaarslan-Semiz, G. (eds) *Education for Sustainable Development in Primary and Secondary Schools*. Sustainable Development Goals Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-09112-4_5

Costin, Y., O'Brien, M. P., & Slattery, D. M. (2018). Using Simulation to Develop Entrepreneurial Skills and Mind-Set: An Exploratory Case Study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 136–145. <https://hdl.handle.net/10344/6660>

Cotta, R. M. M., De Souza Ferreira, E., De Aguiar Franco, F., Da Costa Souza Barros, G., Januário, J. P. T., Moreira, T. R., & Martín, R. L. (2024). The effectiveness of faculty development programs for training university professors in the health area: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*, 24(1), 768. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05735-1>

Cowley, S. W. (2017). The BuzzFeed Marketing Challenge: An Integrative Social Media Experience. *Marketing Education Review*, 27(2), 109–114. <https://doi.org/10.1080/10528008.2017.1309981>

Da Silva, D. L. da, Doria, B., Picasso, F., Anna, S., & Grion, V. (2024). Il ruolo degli studenti nello sviluppo professionale dei docenti universitari: Il modello REFLECT. *Formazione & insegnamento*, 22(2), 121–131. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_13

Deepikaa, J. T., & Newashinib, S. S. (2025). A study on students skill sets requirement for employability. In Hafinaz, Hariharan R., R. Senthil Kumar (Eds.), *Recent Research in Management, Accounting and Economics (RRMAE)*, 68-71. Routledge & CRC Press.

Denisov, I.V., Shabaltina, L.V., Digilina, O.B., Krasilshchikov, K.S. (2025). Digitalisation of the Labour Market as a Way to Bridge Its Gap with the Higher Education Market. In E.G., Popkova (Ed.), *Bridging the Gap Between the Higher Education and Labor Markets* (pp. 33-39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-96-1933-7_4

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to*

DeVita, J., Winters, R., Faeizi, A., Townend, P., Boersma, J., & Bullard, L. (2024). Connecting Faculty Development to Assessment: A Case Study on Improving Student Reflections on Applied Learning. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 17(3), Article 3. <https://doi.org/10.26209/td2024vol17iss31840>

Dicataldo, M. C., & Dipace, A. (2024a). AI educational tools and Business Schools: A websites' conceptual Content Analysis. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 8(2). <https://doi.org/10.32043/gsd.v8i2.1186>

Dicataldo, M. C., & Dipace, A. (2025a). Instructional Development of Business Instructors in Higher Education: A Scoping Review. In C. Mateo-Guillen & A. Cortijo Ocaña (Eds.), *Challenges of Educational Innovation in Contemporary Society* (pp. 225-250). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-0705-3.ch011>

Dicataldo, M.C. (2024). Innovazione didattica e Faculty Development nelle Business School: un'indagine internazionale sull'apprendimento e l'employability degli studenti MBA. In G. Benvenuto, E. Gulbay, A. La Marca, G. Moretti, A. Morini (Eds), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. Quaderni del dottorato SIRD (pp. 129-145). Pensa Multimedia.

Dicataldo, M.C. (2025). Teaching approaches and faculty development in business education: a systematic narrative review. *Giornale Italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9(1). ISSN: 2532-3296 ISBN: 978-88-6022-509-2 <https://doi.org/10.32043/gsd.v9i1.1367>

Dicataldo, M.C., & Dipace, A. (2024b). Business Schools and teaching practices: an online survey. In *6th International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. Helmeto 2024*. 25-27 September 2024, Rome, Italy. Book of Abstracts (pp. 83-85). Roma: Studium.

Dicataldo, M.C., & Dipace, A. (in press). Teaching approaches, Educational Technologies and Faculty Development for Students' Employability: Evidence from the Top 100 Business Schools. In *Helmeto 2025*. 7th International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. 23-25 September 2025, Naples, Italy.

Dicataldo, M.C., & Dipace, A., (2025b). Business Schools Practices: A Websites' Content Analysis. In Ardimento, P., et al. (eds.) *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2024*. Communications in Computer and Information Science: Vol. 2468. Part II. (pp. 199-222). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-93999-0_13

Dicataldo, M.C., Dipace, A., & Lotti, A. (2025). Pratiche di Faculty Development nella Business Education. In A. Marci (Ed.), *Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica* (pp. 182-200). GENOVA UNIVERSITY PRESS.

Dixon, D. (2014). Designing a Holistic Experiential MBA Course for 21st Century Leaders. *Journal of Instructional Pedagogies*, 15.

Dominguez, A., Truyol, M. E., Quezada-Espinoza, M., Calderon, J. F., & Zavala, G. (2025). Active learning in engineering education: Insights from a faculty development program in higher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(2), em2585. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15955>

Donnelly, R. (2021). Nurturing a teaching and learning community in business education: Disseminating practical strategies from a Technological University. *Journal of Education for Business*, 96(8), 545–551. <https://doi.org/10.1080/08832323.2020.1868963>

Doolittle, P., Wojdak, K., & Walters, A.: Defining Active Learning: A Restricted Systemic Review. *Teaching and Learning Inquiry*, 11 (2023)

Dostiyarova, A. (2024). Innovative Approaches in Teaching Business Courses: Start-Up Simulation in the Change Management course: students' experience. In Proceedings of 10th Socratic Lectures 2024, 204–209. <https://doi.org/10.55295/PSL.2024.126>

Duke, B., Harper, G., & Johnston, M. (2013). Connectivism as a digital age learning theory. *The International HETL Review*, 2013(Special Issue), 4-13.

Dung, D. T. H.: The advantages and disadvantages of virtual learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 10(3), 45-48 (2020)

Dunne, K., & Logue, P. (2021). A Higher Education Action Research Study on the Effectiveness of an ePortfolio as a Learning Tool to Promote Reflective Professional Development. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, 6(1), 58–88. <https://doi.org/10.22554/ijtel.v6i1.79>

Elijido-Ten, E., & Kloot, L. (2015). Experiential Learning in Accounting Work-Integrated Learning: A Three-Way Partnership. *Education & Training*, 57(2), 204–218. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2013-0122>

Emblen-Perry, K. (2019). Can Sustainability Audits Provide Effective, Hands-On Business Sustainability Learning, Teaching and Assessment for Business Management Undergraduates? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(7), 1191–1219. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2018-0181>

Fang, J., & O'Toole, J. (2023). Embedding sustainable development goals (SDGs) in an undergraduate business capstone subject using an experiential learning approach: A qualitative analysis. *International Journal of Management Education*, 21(1), 100749. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100749>

Ferreras-Garcia, R., Sales-Zaguirre, J., & Serradell-López, E. (2021). Developing Entrepreneurial Competencies in Higher Education: A Structural Model Approach. *Education & Training*, 63(5), 720–743. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2020-0257>

Flick, U. (2018). *Triangulation in data collection*. Sage Publications.

Freyn, S. L., Sedaghatjou, M., & Rodney, S. (2021). Collaborative Engagement Experience-Based Learning: A Teaching Framework for Business Education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(5), 1252–1266. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-08-2020-0182>

Friebs, C. G., & Craig, C. L. (2008). Assessing the Effectiveness of Online Library Instruction with Finance Students. *Journal of Web Librarianship*, 2(4), 493–509. <https://doi.org/10.1080/19322900802484438>

Galindo-Manrique, A. F., Villarreal-Vera, V., Orozco-Bendímez, F. J., & García-Montoya, M. (2024). Adoption of the Metaverse for Higher Education: Structural Equation Modeling Approach in a Business School Context. *Journal of Social Studies Education Research*, 15(2), 57–93. <https://www.learntechlib.org/p/224827/>

Gallop, C. J., Guthrie, B., & Asante, N. (2023). The Impact of Experiential Learning on Professional Identity: Comparing Community Service-Learning to Traditional Practica Pedagogy. *Journal of Experiential Education*, 46(4), 474–490. <https://doi.org/10.1177/10538259231154888>

Galperin, B. L., Tabak, F., Kaynama, S. A., & Ghannadian, F. F. (2017). Innovation, engagement, and impact measures: Two exploratory studies on the processes and outcomes development. *Journal of Education for Business*, 92(7), 347–357. <https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1395787>

Gentry, J. W. (1990). What is experiential learning. *Guide to business gaming and experiential learning*, 9(1), 20–32.

Gero, A., Essami, H., Danino, O., & Kornblum, L. (2022). Students' attitudes toward interdisciplinary learning: A high-school course on solar cells. *International Journal of Engineering Education*, 38(4), 1130–1140.

Ghasemi, S., Bazrafkan, L., Shojaei, A., Rakhshani, T., & Shokrpour, N. (2023). Faculty development strategies to empower university teachers by their educational role: A qualitative study on the faculty members and students' experiences at Iranian universities of medical sciences. *BMC Medical Education*, 23(1), 260. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04209-0>

Giraud-Carrier, F. C., Fawcett, S. E., & Fawcett, A. M. (2021). SPARRING: A Deliberate Practice Pedagogy for Business Education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 19(4), 229–240. <https://doi.org/10.1111/dsji.12248>

Goglio, V. (2025). A Better Skilled Workforce for the Digital Transformation: What Role for Platform Education? In V., Goglio & C., Biancalana (Eds.), *Mapping the Evolution of Platform Society* (pp. 27–46). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83608-028-220251003>

Hains-Wesson, R., & Ji, K. (2020). Students' perceptions of an interdisciplinary global study tour: Uncovering inexplicit employability skills. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 657–671. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1695752>

Hammer, S. J., & Green, W. (2011). Critical Thinking in a First Year Management Unit: The Relationship between Disciplinary Learning, Academic Literacy and Learning Progression. *Higher Education Research and Development*, 30(3), 303–315. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501075>

Hartog, M., & Frame, P. (2004). Business Ethics in the Curriculum: Integrating Ethics through Work Experience. *Journal of Business Ethics*, 54(4), 399–409. <https://doi.org/10.1007/s10551-004-1828-7>

Hijazi, R., & Zoubeidi, T. (2017). State of Business Statistics Education in MENA Region: A Comparative Study with Best Practices. *Journal of International Education in Business*, 10(1), 68–88. <https://doi.org/10.1108/JIEB-07-2016-0017>

Houldsworth, E., Kilmister, M., & Brigue, R. (2024). Improving Assessment for Work-Based Learning and Degree Apprenticeships in Business through a Co-Designed Peer Review Process. *International Journal for Students as Partners*, 8(2), 199–209. <https://doi.org/10.15173/ij sap.v8i2.5698>

<https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.13045>

Huang, R. (2019). *Educational technology a primer for the 21st century*. Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Im, J. H., Kang, W. S., Lee, S. H., Jeong, D. C., Kim, D. H., Lim, M.-S., Kim, M., Seo, J.-H., & Lee, D. H. (2024). Needs and gaps of faculty development for medical schools. *Korean Journal of Medical Education*, 36(2), 189–201. <https://doi.org/10.3946/kjme.2024.295>

Inamdar, S. N., & Roldan, M. (2013). The MBA Capstone Course: Building Theoretical, Practical, Applied, and Reflective Skills. *Journal of Management Education*, 37(6), 747–770. <https://doi.org/10.1177/1052562912474895>

Iqbal, J., Jamal, W. N., Akhtar, K., & Shaikh, A. A. (2024). Employability of Graduates from Top-Tier University Brands in Business and Management: An Exploratory Study of Institutional Strategies and Effective Practices. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(2), 2084–2098. <https://doi.org/10.52131/pjhss.2024.v12i2.2381>

Ismail, A. B. T., Sawang, S., & Zolin, R. (2018). Entrepreneurship Education Pedagogy: Teacher-Student-Centred Paradox. *Education & Training*, 60(2), 168–184. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2017-0106>

Jackson, D. (2014). Self-Assessment of Employability Skill Outcomes among Undergraduates and Alignment with Academic Ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 53–72. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.792107>

Januszewski, A., & Molenda, M. (Eds.). (2013). *Educational technology: A definition with commentary*. Routledge.

Jones, J., & Smith, H. A. (2022). A comparative study of formal coaching and mentoring programmes in higher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11 (2), 213–231. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2021-0054>

Juedes, J. M. (2010). Outcomes of peer education on student learning in higher education. *Journal of Student Affairs*, 20(2011), 77.

Kalargyrou, V., Pescosolido, A., & Kalargiros, E. A. (2012). Leadership skills in management education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16, 39–63.

Kaplan, A. (2018). A school is “a building that has four walls...with tomorrow inside”: Toward the reinvention of the business school. *Business Horizons*, 61(4), 599–608. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.03.010>

Karlsson, P. S., Shafti, F., & Duffy, K. (2025). The house of the business school: A pragmatic approach to conceptualising learning community. *The International Journal of Management Education*, 23(2), 101141. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101141>

Kaufman, P. A., Melton, H. L., Varner, I. I., Hoelscher, M., Schmidt, K., & Spaulding, A. D. (2011). Alternative Approaches for Educating Future Global Marketing Professionals: A Comparison of Foreign Study and Research-Intensive Marketing Programs. *Journal of Marketing Education*, 33(3), 285–294. <https://doi.org/10.1177/0273475311420235>

Kaul, P. (2024). ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF EXPERIENTIAL LEARNING IN HIGHER EDUCATION. UNIFIED VISIONS, 23, 23-31. Doi: 10.25215/819818984X.03

Klegeris, A. (2021). Mixed-mode instruction using active learning in small teams improves generic problem-solving skills of university students. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 871–885. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1826036>

Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: *Experience as the source of learning and development*. FT press.

Kong, Y. (2021). The role of experiential learning on students’ motivation and classroom engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 771272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.771272>

Kowang, T. O., Yew, L. K., Yen, H. W., Hee, O. C., Fei, G. C., Rasli, A., & Long, C. S. (2022). Relationship between teaching quality factors and employability among Technology Management students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(3), 1154. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i3.21836>

Kubičková, M., Vrábliková, M., & Ubrežiová, I. (2025). Innovative approach to business education in SMEs in the knowledge economy of the 21st century. *International Journal of Instruction*, 18(1), 131-152. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/687>

Kulal, A., Nanjundaswamy, A., Dinesh, S., Suraj, N., & Mallika, N. (2024). Advancing teacher competencies: assessing the influence of faculty development programs (FDP) on embracing modern innovations in teaching. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(4), 1301-1323. <https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2024-0004>

Kyng, T., Tickle, L., & Wood, L. (2013). Academics' Perceptions of the Use and Relevance of Software in Quantitative and Financial Disciplines. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(2), 214–231. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2012.703339>

Lampugnani, P. A. (2020). Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In A. Lotti & P. A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 28–41). Genova University Press.

Lantu, D. C., Suharto, Y., Fachira, I., Permatasari, A., & Anggadwita, G. (2022). Experiential Learning Model: Improving Entrepreneurial Values through Internship Program at Start-Ups. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(1), 107–125. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-01-2021-0014>

Lau, P. Y. Y., Lee, C. K. C., & Ho, C. (2019). University Student Engagement in Learning: Insights from Academic Fieldtrips in the Malaysian Tropical Rainforests. *Education & Training*, 61(3), 342–358. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2018-0045>

Lebrón, M. J., Brannon, D., Sanford, D., & Ellison, L. (2020). Applying Theory to Practice: Implementing a 'Live' Case Competition in a Capstone Strategic Management Course. *Journal of Management Education*, 44(1), 66–100. <https://doi.org/10.1177/1052562919876006>

Leist, E., & Lee, J. (2024). Adopting an Agile Approach for Reflective Learning and Teaching. In *Proceedings of the 46th International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training* (pp. 46–55). <https://doi.org/10.1145/3639474.3640055>

Lester, S. W., Tomkovick, C., Wells, T., Flunker, L., & Kickul, J. (2005). Does Service-Learning Add Value? Examining the Perspectives of Multiple Stakeholders. *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 278–294. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.18122418>

Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New directions for adult and continuing education*, 1994(62), 5–16. <https://doi.org/10.1002/ace.36719946203>

Li, M., & Jones, B. D. (2019). Transforming traditional teaching: a professional development program for the college EFL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(12), 1494–1500. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0912.05>

Lindsay, S., Wagstaff, P., Jevons, C., & Cruz, A. G. B. (2023). Cultivating Effective Marketing Student Teams: Making Instructors' Tacit Theories Visible. *Journal of Marketing Education*, 45(2), 155–166. <https://doi.org/10.1177/02734753221103998>

Liton, H. A. (2015). ESP Learners' Needs Related Learning for the Workplace: A Pragmatic Study for Business School. *International Journal of Instruction*, 8(2), 3–16.

Liu, J., & Olson, D. (2011). Putting Business Students in the Shoes of an Executive: An Applied Learning Approach to Developing Decision Making Skills. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 6, 14–27.

Livas, C., & Karali, N. (2023). Examining the Concurrent Impact of Teaching and Assessment Format on Undergraduate Students' Academic Performance in Marketing. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 13(4), 758–771. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2022-0039>

Lohmann, G., Pratt, M. A., Benckendorff, P., Strickland, P., Reynolds, P., & Whitelaw, P. A. (2019). Online business simulations: Authentic teamwork, learning outcomes, and satisfaction. *Higher Education*, 77(3), 455–472. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0282-x>

Lotti, A., Serbati, A., Doria, B., Picasso, F., & Felisatti, E.: Teaching and Learning Centre: Analysis of key elements. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 75-88 (2022)

Luk, L. Y. Y., & Chan, C. K. Y. (2024). Assessing student learning in work-integrated learning (WIL): A systematic review on assessment methods and purposes. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101345. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101345>

Mantai, L., & Calma, A. (2022). Beyond assuring learning: Greater challenges ahead for management educators. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100723. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100723>

Marino, J., Rivero, A. G., Dabos, G. E., Marino, J., Rivero, A. G., & Dabos, G. E. (2019). MBAs and career development: A literature review from the human capital perspective. *Cuadernos de Administración (Universidad Del Valle)*, 35(64), 110–127. <https://doi.org/10.25100/cdea.v35i64.6392>

Martin, R., & Wilson, S. (2024). Uncovering the emotional dimension of developing teaching practice through uncertainty: A multimodal methodology. *International Journal for Academic Development*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2358832>

Martins, F., Cezarino, L., Liboni, L., Hunter, T., Batalhao, A., & Paschoalotto, M. A. C.: Unlocking the potential of responsible management education through interdisciplinary approaches. *Sustainable Development*, 32(3), 2001-2019 (2024)

Masikunas, G., Panayiotidis, A., & Burke, L. (2007). The Use of Electronic Voting Systems in Lectures within Business and Marketing: A Case Study of Their Impact on Student Learning. *ALT-J: Research in Learning Technology*, 15(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/09687760600837090>

Masui, C., & De Corte, E. (2005). Learning to Reflect and to Attribute Constructively as Basic Components of Self-Regulated Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 351–372. <https://doi.org/10.1348/000709905X25030>

Mate, S., Ryan, J., & Toh, K. (2024). Re-Storying Career Practitioners' Professional Identities as Career and Employability Specialists through an Online WIL Capstone. *Higher Education Research and Development*, 43(4), 922–936. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2269872>

Matildo, E. L. (2022). Employability study of College of Business and Management graduates for the academic year 2015–2017 of North Eastern Mindanao State University. *International Journal of Open-Access, Interdisciplinary & New Educational Discoveries of ETCOR Educational Research Center (iJOINED ETCOR)*, 1(4), 63-78.

McCarthy Hintz, M. F., Tashiro, L. M., Kusnick, J., Solanki, S., Cyrenne, D.-L. M., & Xu, D. (2025). STEM Faculty Professional Development: Measuring the Impact on College Student Grades and Identifying Critical Program Components. *Journal of Research in Science Teaching*. <https://doi.org/10.1002/tea.22029>

McShannon, J., & Hynes, P. (2005). Student achievement and retention: Can professional development programs help faculty GRASP it?. *The Journal of Faculty Development*, 20(2), 87-93.

Mindt, L., & Rieckmann, M. (2017). Desarrollo de las competencias para el emprendimiento orientado a la sostenibilidad en la educación superior: una revisión bibliográfica de los métodos de enseñanza y aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29, (1), 129-159. <https://doi.org/10.14201/teoredu291129159>

Motta, V. F., & Galina, S. V. R. (2023). Experiential learning in entrepreneurship education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103919>

Muhammadjonovich, R. M. (2023). Comparative Analysis Of The Use Of Modern And Traditional Methods Of Education In Higher Education. *Periodica Journal of Modern Philosophy, Social Sciences and Humanities*, 20, 1-3.

Muposhi, A., Dhurup, M., Martin, R. L., & Bhadury, J. (2019). A pilot study of MBA programmes in South Africa. *London Review of Education*, 17(3). <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.14>

Musara, M. (2024). Using the Case Study Method in Undergraduate Entrepreneurship Education. *Administrative Sciences*, 14(4), 60. <https://doi.org/10.3390/admsci14040060>

Mystakidis, S., & Lympouridis, V. (2023). Immersive Learning. *Encyclopedia*, 3(2), 396-405. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3020026>

Nair, B. (Kichu) R., Bleasel, J., Mwangi, F., & Malau-Aduli, B. S. (2024). Reimagining faculty development: A paradigm shift from content to transformative learning processes. *Medical Teacher*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2390035>

Narayanan, V. K., Olk, P. M., & Fukami, C. V. (2010). Determinants of Internship Effectiveness: An Exploratory Model. *Academy of Management Learning & Education*, 9(1), 61–80. <https://doi.org/10.5465/amle.9.1.zqr61>

Narzullayev, M., Xoliyorova, S., Pardayev, U. ., & Tilyabov, M. (2024). THE METHOD OF ORGANIZING CHEMISTRY LESSONS USING THE CASE STUDY METHOD. *Modern Science and Research*, 3(5), 119–123. <https://inlibrary.uz/index.php/science-research/article/view/31920>

Nasreen, F., Yeo, S. F., Ai, Y. J., & Abd Rahman, A. (2024). Employability Skills for Business Students in IR4.0: A Narrative Review. *PaperASIA*, 40(6b), 219–231. <https://doi.org/10.59953/paperasia.v40i6b.253>

Nguyen, L. T., & Ikeda, M. (2015). The effects of ePortfolio-based learning model on student self-regulated learning. *Active Learning in Higher Education*, 16(3), 197–209. <https://doi.org/10.1177/1469787415589532>

Ojha, S., Mohapatra, S., Narendra, A., Misra, I. (2024). From Robots to Books: An Introduction to Smart Applications of AI in Education (AIED). In Singh, Y., Gonçalves, P.J.S., Singh, P.K., Kolekar, M.H. (Eds) *Proceedings of International Conference on Recent Innovations in Computing (ICRIC 2023)*, 311–322. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-7862-1_21

Okon, E. E., & Chukwurah, C. C. (2020). Technology-Driven Teaching Skills' Need of Business Education Lecturers and Content Delivery in a Globalised Economy. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(3), 393–401. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i3.14539>

Olushola, T., Haruna, U., Mohammed, A. S., & Salisu, M. (2022). Emerging Innovations in Teaching Business Education for Sustainable Development. *European Journal of Business and Innovation Research*, 10(6), 10–17. <https://doi.org/10.37745/ejbir.2013/vo10.n6pp1017>

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372 n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>

Park, E. S., & Xu, D. (2022). The Effect of Active Learning Professional Development Training on College Students' Academic Outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(1), 43–64. <https://doi.org/10.1080/19345747.2022.2151954>

Parker, P., Hall, D. T., & Kram, K. E. (2008). Peer Coaching: A Relational Process for Accelerating Career Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4), 487–503. <https://doi.org/10.5465/amle.2008.35882189>

Pelletreau, K. N., Knight, J. K., Lemons, P. P., McCourt, J. S., Merrill, J. E., Nehm, R. H., Prevost, L. B., Urban-Lurain, M., & Smith, M. K. (2018). A faculty professional development model that improves student learning, encourages Active-Learning instructional practices, and works for faculty at multiple institutions. *CBE—Life Sciences Education*, 17(2), es5. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-12-0260>

Pereira, M. A. de C., & Felicetti, V. L. (2022). Developing Professional Competencies in Higher Education: Classroom Practices in a Brazilian Setting. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 26(2), 84–99. <https://doi.org/10.26522/jiste.v26i2.4002>

Perreault, H., Waldman, L., Alexander, M., & Zhao, J. (2008). Comparing the Distance Learning-Related Course Development Approach and Faculty Support and Rewards Structure at AACSB Accredited Institutions between 2001 and 2006. *Journal of Educators Online*, 5(2). <https://doi.org/10.9743/jeo.2008.2.3>

Perusso, A., van der Sijde, P., Leal, R., & Blankesteyn, M. (2021). The Effectiveness and Impact of Action Learning on Business Graduates' Professional Practice. *Journal of Management Education*, 45(2), 177–205. <https://doi.org/10.1177/1052562920940374>

Peterková, J., Repaská, Z., & Prachařová, L. (2022). Best Practice of Using Digital Business Simulation Games in Business Education. *Sustainability*, 14(15), 8987. <https://doi.org/10.3390/su14158987>

Pittaway, L. A., Tantawy, M. M., Corbett, A. C., & Brush, C. (2023). Improving Doctoral Educator Development: A Scaffolding Approach. *Journal of Management Education*, 47(6), 618–648. <https://doi.org/10.1177/10525629231197219>

Poston, R. S., & Richardson, S. M. (2011). Designing an Academic Project Management Program: A Collaboration between a University and a PMI Chapter. *Journal of Information Systems Education*, 22(1), 55–72. <https://aisel.aisnet.org/jise/vol22/iss1/6/>

Predovic, D., Dennis, J., & Jones, E. (2021). International internships and employability: A game-based assessment approach. *Higher Education Research & Development*, 41(4), 1231–1246. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1889994>

Rahma, H., Leng, C. O., & Mashudi, R. (2020). Innovative Educational Practice for Impactful Teaching Strategies through Scaffolding Method. *Asian Journal of University Education*, 16(4), 53–60. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i4.1195>

Rahman, M. M., Alam, G. M., Aziz, N. A. B. A., Bashir, K., & Kader, R. (2024). Whether mismatch finds match in the digitalized era: A comparison of five types of graduates to align business education and banking jobs. *Industry and Higher Education*, 38(6), 547-561. <https://doi.org/10.1177/09504222241249900>

Randerson, K. (2023). The futures of business schools: Identity, strategies, and imagined futures for a pandemic/post-pandemic world. *Futures*, 150, 103175. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2023.103175>

Rebeiz, Karim S. (2011). An insider perspective on implementing the Harvard Case Study Method in business teaching. *US-China Education Review*, A5, 591–601.

Reid, S., Muenzen, J., & Rezvanian, R. (2020). Value Add: A Finance Case Study on How to Enhance Student Learning Experience through Student Managed Investment Fund and Engaged Alumni Network. *Journal of International Education in Business*, 13(1), 131–143. <https://doi.org/10.1108/JIEB-07-2019-0036>

Revans, R. W. (1982). *The Origins and Growth of Action Learning*. Bromley: Chartwell-Bratt Ltd.

Reynolds, C., Stevens, D. D., & West, E. (2013). "I'm in a Professional School! Why Are You Making Me Do This?" A Cross-Disciplinary Study of the Use of Creative Classroom Projects on Student Learning. *College Teaching*, 61(2), 51–59. <https://doi.org/10.1080/87567555.2012.731660>

Riashchenko, V. (Ed.). (2023). Innovative approaches in business education. In *Proceedings of the VII International Scientific Conference Dedicated to The International Day of The Seafarers, "Sustainable Transport Systems and Maritime Logistics" (ISTSML-2023)*. Batumi Navigation Teaching University Publications.

Rienzo, T., & Han, B. (2011). Does ERP Hands-On Experience Help Students Learning Business Process Concepts?. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 9(2), 177–207. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2011.00300.x>

Riivari, E., Kivijärvi, M., & Lämsä, A.-M. (2021). Learning Teamwork through a Computer Game: For the Sake of Performance or Collaborative Learning?. *Educational Technology Research and Development*, 69(3), 1753–1771. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10009-4>

Rupavijetra, P., Nilsook, P., Jitsupa, J., & Hanwong, U. (2022). Career Skills and Entrepreneurship for Students by Collaborative Project-Based Learning Management Model. *Journal of Education and Learning*, 11(6), 48–61. doi:10.5539/jel.v11n6p48

Saber, J. L., & Foster, M. K. (2011). The Agony and the Ecstasy: Teaching Marketing Metrics to Undergraduate Business Students. *Marketing Education Review*, 21(1), 9–20. <https://doi.org/10.2753/MER1052-8008210102>

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence. *European Joint Center*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Salajegheh, M., Sandars, J., Mirzazadeh, A., & Gandomkar, R. (2024). Understanding the capacity development of faculty development programs: A sequential explanatory mixed methods study. *BMC Medical Education*, 24(1), 744. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05715-5>

Saleem, S., Dhuey, E., White, L., & Perlman, M. (2024). Understanding 21st century skills needed in response to industry 4.0: Exploring scholarly insights using bibliometric analysis. *Telematics and Informatics Reports*, 13, 100124. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2024.100124>

Sarkar, M., Overton, T., Thompson, C. D., & Rayner, G. (2020). Academics' perspectives of the teaching and development of generic employability skills in science curricula. *Higher Education Research & Development*, 39(2), 346–361. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1664998>

Saunders, L., & Bajjaly, S. (2022). Direct Instruction and Assessment of Personal and Professional Skills across Disciplines: Faculty Perspectives. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 33(3), 374–384.

Sautter, E. P., Gagnon, G. B., & Mohr, J. J. (2007). Educators Who Have Made a Difference for Their Students: Observations and Reflections of Three Nationally Recognized Marketing Professors. *Journal of Marketing Education*, 29(1), 85–90. <https://doi.org/10.1177/0273475306297649>

Sawan, N., Al-Hajaya, K., Alshhadat, M., & Salem, R. I. A. (2024). Accountancy Students' Perceptions of the Quality of Teaching and Learning Experiences in Two UK Business Schools: Implications for Generic Skills Development. *Journal of International Education in Business*, 17(2), 246–264. <https://doi.org/10.1108/JIEB-08-2023-0057>

Saxena Arora, A. (2012). The “organization” as an interdisciplinary learning zone: Using a strategic game to integrate learning about supply chain management and advertising. *The Learning Organization*, 19(2), 121–133. <https://doi.org/10.1108/09696471211201489>

Schichtl, R., Carroll, K., & Sartain, K. (2022). Factors influencing food insecurity empathy: The role of service-learning. *International Journal of Home Economics*, 15(2), 151–159. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.844906413673735>

Seethamraju, R. (2011). Enhancing Student Learning of Enterprise Integration and Business Process Orientation through an ERP Business Simulation Game. *Journal of Information Systems Education*, 22(1), 19–29. <https://aisel.aisnet.org/jise/vol22/iss1/3/>

Soares, L. (2022). Placed-based Education for Inquiry Learning. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 13(1). DOI: 10.20533/ijcdse.2042.6364.2022.0562

sociological methods. New York: McGraw-Hill.

Sollosy, M., & McInerney, M. (2022). Artificial intelligence and business education: What should be taught. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100720. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100720>

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. 20–26). Genova University Press.

Sousa, M. J., Almeida, M. D. R., Mastorakis, N. E., Pardalos, P. M., & Katehakis, M. N. (2014). Entrepreneurial skills development. *Recent Advances in Applied Economics*, 135-139.

Steinert, Y., & Mann, K. V. (2006). Faculty Development: Principles and Practices. *Journal of Veterinary Medical Education*, 33(3), 317–324. <https://doi.org/10.3138/jvme.33.3.317>

Swain, M. R., & Stout, D. E. (2000). Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. *Journal of Accounting Education*, 18(2), 99–113. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(00\)00013-0](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(00)00013-0)

Tahtinen, J., Mainela, T., Natti, S., & Saraniemi, S. (2012). Intradepartmental Faculty Mentoring in Teaching Marketing. *Journal of Marketing Education*, 34(1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/0273475311420245>

Tahtinen, J., Mainela, T., Natti, S., & Saraniemi, S. (2012). Intradepartmental Faculty Mentoring in Teaching Marketing. *Journal of Marketing Education*, 34(1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/0273475311420245>

Tambunan, K. E., Hasibuan, A. F., Prayogo, R. R., Dongoran, F. R., Syah, D. H., & Sagala, G. H. (2024). The Effectiveness of Case Method in Developing Intrapreneurship among Business Students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(2), 296–304. DOI: 10.11591/edulearn.v18i2.21161

Tambuwal, H. M., Tambuwal, N. A., & Mu'azu, H. A. (2024). Innovations required in business education curriculum in colleges of education in Nigeria: a strategic approach for sustainable development. *AAU Journal of Business Educators*, 4(1), 186-194. <https://aaujbe.com.ng/index/index.php/aaujbe/article/view/37>

Tan, C. L., & Morris, J. S. (2006). Undergraduate College Students, Laptop Computers, and Lifelong Learning. *Journal of General Education*, 54(4), 316–338. <https://doi.org/10.2307/27798030>

Tesone, D. V. (2011). Teaching In Cyberspace: The Faculty Perspective. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 1(12). <https://doi.org/10.19030/tlc.v1i12.2015>

The jamovi project (2024). jamovi. (Version 2.6) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>

Thompson, K. S., & Noble, D. (2017). Enhancing Adaptivity and Resilience through Team Member Change. *Management Teaching Review*, 2(4), 325–332. <https://doi.org/10.1177/2379298117732113>

Tonidandel, S., Braddy, P., & Fleenor, J. (2012). Relative importance of managerial skills for predicting effectiveness. *Journal of Managerial Psychology*, 27(6), 636–655. <https://doi.org/10.1108/02683941211252464>

Torres, P., & Augusto, M. (2017). The impact of experiential learning on managers' strategic competencies and decision style. *Journal of Innovation & Knowledge*, 2(1), 10–14. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2016.06.001>

Tóth, Z. E., Andor, G., & Árva, G. (2017). Peer review of teaching at the Budapest University of Technology and Economics Faculty of Economic and Social Sciences. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 9(3/4), 402–424. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-02-2017-0014>

Treleaven, L., & Voola, R. (2008). Integrating the Development of Graduate Attributes through Constructive Alignment. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 160–173. <https://doi.org/10.1177/0273475308319352>

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., . . . Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-SCR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/m18-0850>

Trkman, P. (2019). Value proposition of business schools: More than meets the eye. *The International Journal of Management Education*, 17(3), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100310>

Turner, R., Cotton, D., Morrison, D., & Kneale, P.: Embedding interdisciplinary learning into the first-year undergraduate curriculum: drivers and barriers in a cross-institutional enhancement project. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 1092–1108 (2024)

Tushar, H., & Sooraksa, N. (2023). Global employability skills in the 21st century workplace: A semi-systematic literature review. *Heliyon*, 9(11), e21023. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21023>

Ugwuogo, C. C. (2013). Business Education and National Development: Issues and Challenges. *Journal of Educational and Social Research*. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n4p129>

Utkirov, A. M. (2024). Enhancing alumni employability: Aligning higher education quality with workforce expectations. *International Journal of Multidisciplinary Research Transactions*, 6(9), 1–21. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13786997>

Verma, S. (2023). THE EFFECTIVENESS OF EXPERIENTIAL LEARNING PEDAGOGY IN TEACHING CROSS-CULTURAL SENSITIVITY TO YOUNG MANAGEMENT TRAINEES. *Journal of Data Acquisition and Processing*, 38(2), 4568.

Vesić Pavlović, T., & Đorđević, D. D. (2022). Collaborative learning in ESP classes—an exploration of university students' opinions. *Jezik–Struka–Nauka–2.1, Zbornik radova sa Pete međunarodne konferencije Društva za strane jezike i književnosti Srbije*, 334-349.

Wang, W., Tie, F. H., Omar, I. M. B., Chen, W., Li, P., & Shi, C. (2023). An Empirical Study on the Creative Learning Environment Fostering Student Creativity: A Multiple Mediation Analysis Using Smart PLS 4. *Journal of Educational and Social Research*, 13, 24. <https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0085>

Wardak, D., Huber, E., & Zeivots, S. (2024). Towards a conceptual framework of professional development: A phenomenographic study of academics' mindsets in a business school. *International Journal for Academic Development*, 29(3), 337–352. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2183403>

Watland, K. H., & Santori, D. (2014). Say 'Yes and' to Students Learning Teamwork! Using Improv in the College Classroom to Build Teamwork Skills. *Journal of Learning in Higher Education*, 10(2), 91–97.

Weller-Newton, J. M., & Drummond-Young, M.: Reflective practice in health professions education. In *Clinical Education for the Health Professions: Theory and Practice* (pp. 441-462). Singapore: Springer Nature Singapore (2023)

West, T., Malin, M., Kakhkharov, J., Johnson, D., & Wong, V. (2021). Quantifying the Use of Bloomberg in Finance. *Journal of Financial Education*, 47(2), 35–50. <https://www.jstor.org/stable/48738992>

Wijnia, L., Noordzij, G., Arends, L. R., Rikers, R. M., & Loyens, S. M. (2024). The effects of problem-based, project-based, and case-based learning on students' motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(1), 29. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09864-3>

Wolff, L.-A. (2022). Transformative learning. In S. Idowu, R. Schmidpeter, N. Capaldi, L. Zu, M. Del Baldo, & R. Abreu (Eds.), *Encyclopedia of sustainable management* (pp. 3763-3772). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25984-5_1135

Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Behaviourism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851425>

Wright, A. L., Middleton, S., Greenfield, G., Williams, J., & Brazil, V. (2016). Strategies for teaching evidence-based management: What management educators can learn from medicine. *Journal of Management Education*, 40(2), 194–219. <https://doi.org/10.1177/1052562915624123>

Yoshida, F., Conti, G. J., Yamauchi, T., & Kawanishi, M.: Learner-Centeredness vs. Teacher-Centeredness: How Are They Different?. *Journal of Education and Learning*, 12(5), 1-12 (2023)

Zadeh, A. H., Schiller, S., Duffy, K., & Williams, J. (2018). Big Data and the Commoditization of Analytics: Engaging First-Year Business Students with Analytics. *E-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, 12(1), 120–137. https://corescholar.libraries.wright.edu/infosys_scm/61

Zhang, Y. G., Dang, M. Y., & Albritton, M. D. (2024). Delivering a Business Analytics Course Focused on Data Mining for Both Technical and Non-Technical Students. *Journal of Information Systems Education*, 35(1), 86–98. <https://doi.org/10.62273/MWCG1518>

Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., & Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391>