

# Faculty Development e innovazione didattica universitaria

*a cura di*

Antonella Lotti, Gloria Crea, Sara Garbarino,  
Federica Picasso e Erika Scellato



*Educare*

5

*Collana diretta da:*

Anna Antoniazzi  
*(Università di Genova)*  
Giorgio Matricardi  
*(Università di Genova)*

*Comitato Scientifico*

Anna Antoniazzi  
*(Università di Genova)*  
Antonella Lotti  
*(Università di Modena e Reggio Emilia)*  
Giorgio Matricardi  
*(Università di Genova)*  
Andrea Traverso  
*(Università di Genova)*  
Silvio Premoli  
*(Università Cattolica del Sacro Cuore)*  
Giuliano Vivanet  
*(Università di Cagliari)*  
Maria Teresa Trisciuzzi  
*(Libera Università di Bolzano)*  
Ilaria Filograsso  
*(Università di Chieti-Pescara)*  
Claudio Longo  
*(Università di Milano)*

# **Faculty Development e innovazione didattica universitaria**

*a cura di*

Antonella Lotti, Gloria Crea, Sara Garbarino,  
Federica Picasso e Erika Scellato



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



*Il presente volume è stato sottoposto a double blind peer-review  
secondo i criteri stabiliti dal protocollo UPI*

© 2021 GUP

Gli autori rimangono a disposizione per gli eventuali diritti sulle immagini pubblicate.  
I diritti d'autore verranno tutelati a norma di legge.

Riproduzione vietata, tutti i diritti riservati dalla legge sul diritto d'autore

Realizzazione Editoriale  
**GENOVA UNIVERSITY PRESS**  
Via Balbi, 6 – 16126 Genova  
Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552  
e-mail: [gup@unige.it](mailto:gup@unige.it)  
<https://gup.unige.it/>

ISBN: 978-88-3618-100-1 (versione eBook)

Pubblicato ottobre 2021

# Sommario

<b>Prefazione</b>	
A cura del CIDA - Comitato per l'Innovazione Didattica di Ateneo	13
<b>Introduzione</b>	15
<b>Parte prima - L'avvio di programmi di Faculty Development e Teaching and Learning Center</b>	
<b>Come nasce un Teaching and Learning Center: un <i>narrative case study</i></b>	
Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Fedra Alessandra Pizzato	21
<b>Come avviare un programma di Faculty Development: l'esperienza dell'Università di Genova</b>	
Antonella Lotti	33
<b>Approcci <i>practice-based</i> e collaborativi per il Faculty Development: esperienze in corso al Teaching and Learning Center dell'Università di Siena</b>	
Alessandra Romano	43
<b>TLLAB al Politecnico di Torino: un percorso di crescita per giovani ricercatori e ricercatrici</b>	
Anna Serbati, Ettore Felisatti, Silvia Beltramo, Tatiana Mazali, Cristiana Rossignolo	53
<b>Formazione per i neoassunti e i contrattisti: l'esperienza dell'Università di Palermo in epoca Covid e l'opportunità di rendere il corso obbligatorio</b>	
Laura Auteri	65
<b>Insegnare a insegnare: dalle conoscenze alle competenze</b>	
Maria Assunta Zanetti, Cristina Arrigoni, Luisa Maria Gallotti, Stefano Govoni, Gabriella Massolini, Elisa Tamburnotti, Maurizia Valli	71

## **Parte seconda - Studi preliminari e indagini sui docenti universitari**

### **Formazione rivolta ai docenti universitari sulle disabilità intellettive: un'indagine esplorativa**

Berta Martini, Monica Tombolato 85

### **Quali pratiche formative e rappresentazioni riportano i ricercatori RTDb all'inizio di un programma di Faculty Development? Indagine esplorativa presso l'Università degli Studi di Milano**

Lucia Zannini, Alessandra Lazazzara, Sabrina Papini, Marisa Porrini, Katia Daniele 95

### **Neoassunti e sviluppo delle competenze strategiche**

Alessandra La Marca, Elif Gülbay 107

### **Il docente universitario: personalizzazione ed autoefficacia percepita**

Alessandra La Marca, Leonarda Longo, Elif Gülbay 119

### **Bilancio della didattica a distanza nell'era della pandemia: un'esperienza nella Svizzera italiana**

Wilma Minoggio, Fulvio Poletti 131

## **Parte terza - I professionisti di supporto al Faculty Development e alla didattica universitaria innovativa**

### **La formazione dell'Instructional Designer**

Katia Sannicandro, Claudia Bellini, Annamaria De Santis, Tommaso Minerva 145

### ***Instructional Designer* e innovazione didattica**

Laura Selmo 155

### **Migliorare il tutorato attraverso la scrittura: il 'punto di vista' del tutor, mediatore e facilitatore nel contesto universitario**

Viviana Vinci 161

## **Parte quarta - Faculty Development: esperienze di Peer Observation**

### **Lo sviluppo di uno strumento di Peer Observation**

Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Fedra Alessandra Pizzato 177



<b>Portare alla luce l'innovazione didattica tacita: una Peer Observation nelle cliniche legali</b>	191
Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva, Fedra Alessandra Pizzato	
<b>La Peer-Observation nei corsi di studi internazionali. Un'analisi delle pratiche linguistiche nei contesti di EMI</b>	205
Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva, Fedra Alessandra Pizzato	
<b>Promuovere la cultura della <i>Peer Observation</i> nell'istruzione superiore: un caso studio</b>	215
Alessio Surian, Fulvio Biddau, Fiona Dalziel, Anna Serbati	
<b>Il progetto Mentori per la Didattica dell'Università degli Studi di Palermo: l'estensione del numero dei partecipanti, la figura del Mentore <i>Senior</i> e le esperienze di innovazione didattica</b>	225
Marcella Cannarozzo, Fabio Caradonna, Maurizio La Guardia, Sonya Vasto, Ilenia Cruciatà, Enrico Napoli, Francesco Pace, Maria Antonietta Ragusa, Aldo Nicosia, Gianluca Scaccianoce, Onofrio Scialdone	
<b><i>Peer observation</i> cross-curricolare: Ingegneria dell'informazione e Inglese come L2, un occhio esterno che impara e aiuta</b>	233
Anila Ruth Scott-Monkhouse, Armando Vannucci	
<b>Dare forma ai contenuti on-line. Un'esperienza di formazione <i>peer-to-peer</i> dell'<i>e-professor</i></b>	243
Laura Sara Agrati	
 <b>Parte quinta - Faculty Development: esperienze di formazione in gruppo</b>	
<b>TEACH@HOME: la formazione durante il lockdown su didattica a distanza e strumenti digitali</b>	261
Claudia Bellini, Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Tommaso Minerva	
<b>Iridi Start: un percorso di formazione per i docenti neoassunti</b>	271
Barbara Bruschi	
<b>Dall'<i>Informal Learning</i> alla diffusione di <i>Best Practices</i> nella didattica accademica</b>	279
Stefano Bonometti, Michela Prest, Annalisa Grimaldi	

<b>Laboratori per il sostegno e l'innovazione della didattica on line e mista</b> Barbara Neri, Elena Luppi	287
<b>Parte sesta - Esperienze di didattica universitaria innovativa</b>	
<b>Correzione tra Pari: la <i>peer review</i> può adattarsi alla Matematica del primo anno</b> Anna Maria Bigatti, Fabio Di Benedetto	301
<b>Quiz Moodle: strumento utile a studenti e a docenti. Esperienze in un insegnamento di Matematica</b> Anna Maria Bigatti	313
<b>Feedback e Peer review nella didattica della rappresentazione dell'architettura</b> Cristina Cándito	321
<b>Esperienze di tirocinio didattico nella laurea triennale in Chimica e Tecnologie Chimiche</b> Marina Di Carro, Sara Garbarino, Carmela Ianni, Federica Picasso	331
<b>Esperienze di <i>peer review</i> nei corsi di didattica della matematica</b> Annalisa Cusi, Francesca Morselli	347
<b>Prime esperienze di TBL in un corso scientifico di base</b> Anna Chiari	357
<b>Un'esperienza di <i>Cooperative Learning</i> a distanza nell'insegnamento di Basi di dati</b> Barbara Catania, Sara Garbarino, Giovanna Guerrini, Daniele Traversaro	365
<b>Innovare didatticamente un CdS Magistrale: un <i>case study</i> di Metodologie Filosofiche</b> Marco Damonte	377
<b><i>Team Metrics</i>: dall'aula al team – Una app di supporto alle metodologie didattiche basate sui gruppi</b> Marilena Carnasciali, Sara Garbarino, Giovanna Guerrini, Daniele Traversaro, Luca Gelati, Vincenzo Petito	387

<b>Innovare la didattica e il Faculty Development promuovendo l'apprendimento attivo</b> Graziano Cecchinato	405
<b>Progetto in 16:9. Una sfida formativa</b> Maria Carola Morozzo della Rocca, Chiara Olivastri, Giulia Zappia	415
<b>Didattica a distanza e Tirocinio: un caso di ri-progettazione nell'<i>Higher Education</i></b> Michele Baldassarre, Lia Daniela Sassanelli	427
<b>Creatività, imprenditorialità e management: la risposta delle Università di Brescia e Catania</b> Mariasole Bannò, Giorgia Maria D'Allura	443
<b>Creatività e formazione universitaria</b> Mariasole Bannò, Ileana Bodini, Diego Paderno, Valerio Villa	453
<b>Autori</b>	463

## **Parte terza - I professionisti di supporto al Faculty Development e alla didattica universitaria innovativa**

# La formazione dell'Instructional Designer

Katia Sannicandro, Claudia Bellini, Annamaria De Santis, Tommaso Minerva  
*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

## Introduzione

La figura dell'*Instructional Designer* (ID) in ambito internazionale è già da diversi anni al centro di studi e ricerche strettamente connesse in molti casi ai processi di Faculty Development. Sono stati istituiti, infatti, in alcuni contesti universitari dei centri che uniscono le funzioni e le attività di *Instructional Design Center* con lo sviluppo di programmi pensati per l'innovazione dei processi di insegnamento e apprendimento, con percorsi pensati per offrire un supporto concreto ai docenti nella progettazione o riprogettazione dei corsi (sia in presenza che online). Esempi in tal senso possiamo trovarli presso il *Center for Innovative Teaching and Learning* (CITL) (Northern Illinois University) che offre un servizio specifico di *course design partnerships*. In molti casi è utile chiarire il ruolo e il supporto offerto dall'ID al docente nel percorso di progettazione e che può riguardare:

- la stesura degli obiettivi di apprendimento;
- la scelta delle strategie di insegnamento (che possono riguardare non solo corsi in online ma anche in presenza);
- la personalizzazione dell'ambiente di apprendimento, degli strumenti e delle risorse digitali;
- la scelta delle modalità di interazione previste in un corso;
- le modalità di produzione dei materiali didattici;
- le modalità di valutazione

Si tratta di elementi fondamentali del processo di progettazione che richiedono un'azione di personalizzazione sulla base delle modalità scelte per l'erogazione del corso, degli obiettivi di apprendimento e i bisogni formativi dei discenti di quello specifico corso, quindi non relegate ai percorsi formativi online.

Non a caso, come evidenziato nell'ultimo rapporto *Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition* (2020) sia la figura dell'*Instructional Designer* che i processi legati alla progettazione didattica hanno registrato un maggior riconoscimento professionale, in ambito accademico la collaborazione con i docenti è considerata come "cuore" dell'*ecosistema* del learning design. Studi recenti (Richardson et al., 2019; Halupa, 2019) hanno indagato il rapporto e la relazione tra le due figure professionali – docente e ID – evidenziando le ricadute sulle modalità di progettazione dei corsi e sulla qualità stessa dei contenuti formativi. Rispet-

to alle azioni di monitoraggio e all'analisi degli *standard di qualità* emerge la necessità di disporre di strumenti più raffinati sia per i docenti che per i progettisti.

Questo comporta in molti casi una crescita in termini di compiti, responsabilità e competenze assegnate alla figura dell'*Instructional Designer* (Brown et al., 2020), di conseguenza il dibattito legato alla definizione stessa di *Instructional Designer* ha in qualche modo ripreso forza, anche rispetto ad altre figure professionali vicine come nel caso dei *learning engineers*.

Come definire la figura dell'*Instructional Designer*? ID sono definiti spesso come “*architects of the learning experience and the 'directors' of the Instructional Systems Design ISD process*” (*Instructional Design Central*). Possono non essere esperti della materia oggetto di un corso, ma collaborano con i docenti e con gli esperti per creare ambienti di apprendimento che possano consentire ai discenti di partecipare ad esperienze di apprendimento ricche e significative (Morrison, 2013).

La definizione stessa di *Instructional Design* chiama in causa tre ambiti legati al processo (sistematico) di progettazione educativa, al ruolo delle tecnologie educative e all'esperienza di apprendimento (*Learning Experience*) dei discenti. L'*instructional design* è un processo complesso che richiede una buona dose di creatività nel corso di tutte le fasi di sviluppo e che dovrebbe tradursi in formazione maggiormente efficace e *attraente* per gli studenti (Branch, & Dousay, 2015). La progettazione didattica (ID) è un “processo sistematico [quindi] che viene impiegato per sviluppare programmi di istruzione e formazione in modo coerente e affidabile” (Gustafson, & Branch 2007, p. 11).

La fase di progettazione e sviluppo spesso è orientata da un modello che consente di disporre di linee guida. I modelli di progettazione didattica comunicano visivamente ai soggetti i processi ad essi associati, illustrando le procedure che consentono di sviluppare percorsi efficaci (Branch et al., 2015). Questa definizione chiama in causa la stretta relazione tra gli elementi fondamentali della progettazione didattica (Figura 1) ripresi dagli autori a partire dal modello ADDIE – Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation – sicuramente si tratta del modello più utilizzato per lo sviluppo e la progettazione dei corsi, nonostante alcune criticità legate all'utilizzo del modello nel contesto accademico.

Come sottolineato da Persico e Pozzi (2016) un modello non deve essere inteso come una struttura rigida di fasi da applicare in ordine sequenziale, ma come una guida per affrontare problemi complessi. Gli stessi modelli e linee guida dovranno essere necessariamente riviste e adattate dall'ID sulla base dei bisogni formativi, del contesto di riferimento e delle neces-

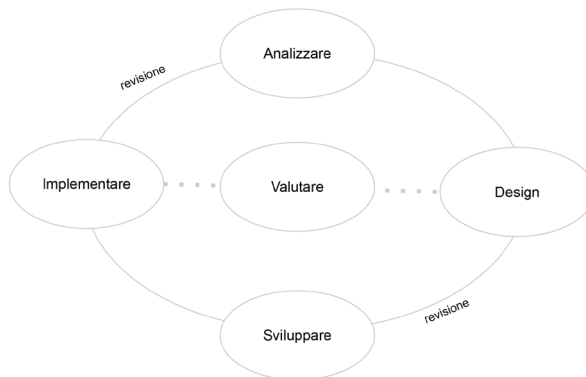


Figura 1. Elementi fondamentali della progettazione didattica (tradotto da Branch, & Dousay, 2015, p. 12)

sità espresse da docenti e discenti, per tali ragioni a partire dal modello ADDIE sono stati sviluppati e/o adattati nuovi modelli o in alcuni casi “mescolati” elementi ripresi da strutture differenti, basti pensare all’evoluzione registrata negli ultimi anni rispetto all’utilizzo di tecnologie educative. L’apprendimento online richiede, infatti, strategie e modalità progettuali differenti che richiedono ad esempio in alcuni casi la riprogettazione di corsi tradizionali in corsi online o in modalità mista.

## 1. Learning design ecosystem e Instructional Designer

Quali sono le responsabilità e i compiti assegnati all’ID nel complesso quadro che possiamo definire *Learning design ecosystem*?

Nel modello di Branch e Dousay (2015) la definizione di *Instructional Design* è caratterizzato quindi da almeno cinque attività principali che riguardano altrettanti ambiti di applicazione per la figura dell’*Instructional Designer*:

- analisi del contesto e delle esigenze degli studenti;
- progettazione di ambienti di apprendimento;
- sviluppo di tutti i materiali e risorse per la gestione degli studenti e dei corsi;
- implementazione dell’istruzione pianificata;
- valutazione dei risultati legati ai processi di progettazione e alla valutazione sia formativa che sommativa.

In un recente studio condotto da Magruder e colleghi nel 2019 sono state indagate le discrepanze che esistono tra le competenze comunemente individuate e quelle ritenute necessarie dai progettisti didattici e di conseguenza legate a compiti ed attività svolte. I risultati della ricerca hanno evidenziato come per la maggioranza dei rispondenti il ruolo di ID richiede spesso “*mix of both faculty and content development*” (p. 137), inoltre, anche in questo caso il lavoro svolto a stretto contatto con i docenti rappresenta l’elemento ricorrente come lo sviluppo di contenuti. Le principali competenze riguardano “*collaboration, communication, theoretical knowledge, problem-solving, course design and development, management (i.e., project management), research and analysis, technological expertise, ongoing learning, leadership, relationship management, evaluation, marketing, ethical and legal considerations of design, faculty development, and editing/proofreading*” (Magruder et al., 2019, p. 137).

Una delle ricerche più complete relative alle competenze di progettazione didattica risale al 1986 a cura del *International Board of Standards for Training, Performance, and Instruction* (IBSTPI) che presenta la complessità della pratica professionale e degli aspetti legati all’utilizzo di strumenti e risorse digitali (Richey et al., 2001). Nella revisione di questo lavoro Richey e colleghi individuano due livelli di competenze (livello base e avanzato), individuando una “base” richiesta a tutti i professionisti ID (Figura 2) da un livello avanzato che può differire tra professionisti e ambiti diversi (formazione in ambito universitario, formazione aziendale, ecc.).

<b>Competency 2:</b> Apply current research and theory to the practice of instructional design. (Advanced). The components of this competency are:
a) Promote, apply and disseminate the results of instructional design theory and research. (Advanced)
b) Read instructional design research, theory and practice literature (Essential)
c) Apply concepts, techniques and theory of other disciplines to problems of learning, instruction and instructional design (Advanced)

<b>Competency 7.</b> Design a curriculum or program. (Essential). The components are:
a) Determine the scope of the curriculum or program (Essential)
b) Specify courses based upon needs assessment outcomes (Essential)
c) Sequence courses for learners and groups of learners (Essential)
d) Analyze and modify existing curricula or programs to insure adequate content coverage (Essential)
e) Modify an existing curriculum or program to reflect changes in society, the knowledge base, technology, or the organization (Advanced)

Figura 2. Esempi di competenza di livello base e avanzato (Richey et al., 2001)

Rispetto a questo complesso scenario, legato anche allo sviluppo di competenze articolate per la figura dell'ID, il contributo si focalizza sul percorso formativo Unimore dedicato anche alla figura dell'*Instructional Designer* con l'obiettivo di "fissare" le competenze e gli ambiti di applicazione anche attraverso un confronto con figure professionali vicine.

## 2. Il Corso di Laurea Triennale in *Digital Education*

A partire dall'anno accademico 2019/2020 è stato attivato presso l'Università di Modena e Reggio Emilia il Corso di Laurea triennale in *Digital Education* (<https://www.digitaleducation.unimore.it/>). Il corso rientra nella Classe L-19 Scienze dell'Educazione e della Formazione e prevede l'articolazione specifica in quattro indirizzi (dopo il primo anno di percorso comune):

- *Digital Instructional Designer*
- Educatore nei contesti digitali
- *Digital Humanities* per la Formazione
- Esperto Formazione Digitale nei Contesti Socio/Sanitari

Rispetto alla figura dell'*Instructional Designer*, nel contesto universitario italiano si tratta di un caso unico di percorso di formazione pensato per preparare una figura che abbia competenze in tale ambito professionale. In fase di istituzione del corso di laurea è emersa l'assenza nell'offerta formativa dell'Ateneo di riferimenti specifici rispetto ai "ruoli di educatore o formatore nei nuovi contesti digitali o nei contesti socio/sanitari (sempre con riferimento



alle modalità digitali)” anche in ragione di specifici sbocchi occupazionali e di intervento, se confrontati con corsi di Laurea Triennale nella classe L-19 (Scienze dell’Educazione) già attivi presso l’Ateneo.

La figura di educatore e formatore nei contesti digitali e socio/sanitari necessita di competenze in aree disciplinari differenti: tecnologie digitali, *Instructional Design*, cultura medico-sanitaria, diritto nei contesti digitali, *learning analytics*, ecc. solo per citare alcuni ambiti specifici di studio. Sempre in fase di istituzione del corso di laurea è emersa dalla consultazione con le parti sociali la necessità di:

- “formare laureati con competenze specifiche per operare nei contesti formativi digitali e nei contesti formativi dei servizi socio/sanitari;

- formare figure professionali capaci di operare nell’ambito dei processi formativi mediati dalle tecnologie, nell’ambito dei processi educativi all’utilizzo delle tecnologie e di cittadinanza digitale e di operatori nell’ambito dei processi formativi nei contesti dei servizi socio/sanitari”.

Inoltre, dall’analisi effettuata nessun corso di laurea erogato dagli Atenei della Regione propone curriculum formativi relativi all’educazione nei contesti digitali e nella formazione in ambito sanitario e non è prevista la modalità telematica di erogazione della proposta formativa. In ambito nazionale non erano presenti al momento dell’attivazione corsi con un profilo professionalizzante caratterizzante e con un riferimento specifico alle figure di *Instructional Designer*, *Learning Analyst*, Educatore Digitale o di Formatore nei contesti sanitari. Uno degli obiettivi è stato quindi quello di colmare un vuoto negli ambiti della *Digital Education* che come evidenziato dagli studi e delle ricerche citati rappresenta un ambito in cui non solo sono necessari interventi e profili qualificati, ma che registra alti livelli di crescita e sviluppo anche in termini occupazionali.

L’analisi dei profili di competenza e dei risultati di apprendimento nasce anche dal confronto con le parti sociali coinvolte, per determinare quindi le funzioni professionali e le competenze: “il percorso formativo, figure e funzioni professionali e competenze associate sono corrispondenti con le indicazioni di enti e strutture che hanno in organico figure professionali in ambiti coerenti con la proposta formativa”.

Rispetto alla figura dell’ID nella progettazione del profilo è stata individuata la funzione professionale, le competenze e gli sbocchi professionali. La funzione professionale si focalizza sulle seguenti azioni:

- Sviluppano e mettono in atto operativamente applicazioni *web-based* e *mobile-based* per la formazione. Inoltre, analizzano soluzioni digitali per la formazione disponibili sul mercato.
- Supportano la formazione degli aspetti teorici delle discipline connesse all’uso di tecnologie e di attrezzature digitali nei processi formativi in centri per la formazione professionale e in imprese.
- Coadiuvano la progettazione e la valutazione di percorsi e interventi formativi mediante l’utilizzo di tecnologie per la formazione a distanza e ambienti di *digital education*.
- Le funzioni sopra descritte sono declinate anche in relazione altresì a utenti con disabilità, DSA, disturbi dello spettro autistico.

Le competenze si focalizzano su competenze operative nelle scienze pedagogiche e metodologico-didattiche, integrate da ambiti differenziati di conoscenze e competenze nel-

le discipline sociologiche e psicologiche, ma sempre in relazione a una prevalenza della formazione generale. Abilità e competenze di base di natura pedagogico-progettuali, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali, organizzativo-istituzionali al fine di supportare la progettazione, la realizzazione, la gestione e la valutazione di interventi e processi di formazione continua, mediante tecnologie multimediali e sistemi di formazione a distanza. Competenze e strumenti per la comunicazione e la gestione dell'informazione.

Competenze giuridiche per la comprensione della valutazione della tutela dei diritti di cittadinanza digitale negli ambiti formativi. Inoltre, competenze quantitative per il supporto alla valutazione dei percorsi formativi. Abilità e competenze nella analisi, nella progettazione e nella implementazione di ambienti tecnologici (*web-based* e *mobile-based*) per la formazione in vari contesti applicativi.

### 3. Il profilo degli studenti

I report di Almalaurea rispetto ai laureati nel 2019 iscritti ai corsi di laurea L-19,18 ci dicono che fra gli studenti ci sono in prevalenza donne (94,4%) e che solo il 12,3% arriva alla laurea dopo aver compiuto 27 anni, infatti ben il 79,9% consegue il titolo entro i 24 anni. Il 48,9% risiede nella stessa provincia della sede degli studi. Il 75,1% ha alle spalle una formazione liceale e, in particolare, il 42,9% proviene dal Liceo delle Scienze Umane. Il voto medio di diploma è di 76,7. Il 4,1% ha portato a termine una precedente esperienza universitaria e il 76,8% dichiara di aver avuto un'esperienza lavorativa nel periodo in cui ha svolto il percorso universitario.

Non abbiamo dati sui laureati del corso di laurea in *Digital Education* essendo stato istituito solo da due anni. Tuttavia, indagini e dati anagrafici degli studenti immatricolati nell'a.a. 2019/2020 ci restituiscono percentuali che, pur se calcolate su un numero molto ristretto rispetto a quello delle indagini Almalaurea (parliamo di 126 studenti rispetto a quasi 6000 delle indagini Almalaurea), ci permettono di operare un confronto (Tabella 1):

- il 76,4% degli iscritti a DE è di genere femminile, la presenza di uomini fra gli studenti è superiore rispetto alle percentuali dei laureati della L-19,18;
- ben il 47,2%, già al momento dell'iscrizione ha 27 anni o più;
- il 58,7% risiede nella stessa provincia dell'ateneo, il valore scende a 30,7% se consideriamo soltanto la sede di Reggio Emilia che è la sede effettiva di svolgimento delle attività, il 22,1% è fuori regione;
- il 58,7% ha una formazione liceale, in particolar modo il 25,4% proviene dal Liceo di Scienze Umane (o il precedente magistrale), valore inferiore rispetto alle statistiche nazionali dei dati Almalaurea. Il 40,5% ha una formazione negli istituti tecnici e professionali, una percentuale molto più alta rispetto a quella delle classi L-19,18;
- il 14,4% ha una laurea precedente e, già nel primo anno di corso, il 61,9% dichiara di essere impegnato in attività lavorative.

A questo aggiungiamo che, da un punto di vista degli obiettivi raggiunti nel primo anno, 41,8% hanno sostenuto più dei due terzi degli esami del primo anno e il 37,3% ha una media superiore a 26.

Le percentuali, quindi, delineano un profilo di studenti prevalentemente adulto, già impegnato in attività lavorative e con un numero superiore di esperienze formative pregresse.

Tabella 1. Confronto fra i laureati classe L-19,18 anno 2019 (Dati Almalaurea) e gli studenti immatricolati a.a.2019/20 al CdL in Digital Education

Tabella 1. Confronto fra i laureati classe L-19,18 anno 2019 (Dati Almalaurea) e gli studenti immatricolati a.a. 2019/2020 al CdL in Digital Education					
	Laureati classe L-19,18, anno 2019 (Dati Almalaurea, %)	Immatricolati a.a.2019/20 CdL in Digital Education (%)		Laureati classe L-19,18, anno 2019 (Dati Almalaurea, %)	Immatricolati a.a.2019-20 CdL in Digital Education (%)
CARATTERISTICHE ANAGRAFICHE			STUDI SECONDARI DI SECONDO GRADO		
Genere			Diploma		
Uomini	5,6	23,6	Liceale	75,1	58,7
Donne	94,4	76,4	Liceo classico	7,2	4,8
Età (per Almalaurea: età alla laurea; per CdL: età all'iscrizione)			Liceo linguistico	7,6	8,7
Meno di 23 anni	46,7	42,7	Liceo scientifico	14,2	15,1
23-24 anni	33,2	5,4	Liceo delle scienze umane	42,9	25,4
25-26 anni	7,8	4,5	Liceo artistico e musicale e coreutico	3,3	4,8
27 anni e oltre	12,3	47,2	Tecnico	16,1	40,5
Residenza			Tecnico economico	12,9	11,9
Stessa provincia della sede degli studi	48,9	30,7	Tecnico tecnologico	3,2	15,9
Altra provincia della stessa regione	36,3	47,2 (27,8 Modena)	Professionale	8,3	12,7
Altra regione	14,7	22,1	Titolo estero	0,3	0,8
Estero	0,1	0	Voto di diploma (medie, in 100-mi)	76,7	75,3
RIUSCITA NEGLI STUDI UNIVERSITARI			LAVORO DURANTE GLI STUDI UNIVERSITARI		
Hanno precedenti esperienze universitarie portate a termine	4,1	14,4	Hanno avuto esperienze di lavoro	76,8	61,9

L'età degli iscritti potrebbe essere collegata alla modalità *blended* di erogazione del corso che favorisce la partecipazione di una popolazione adulta con più esperienze professionali e formative e maggiori impegni familiari e lavorativi.

Prevale anche per gli studenti di *Digital Education* una formazione liceale nelle scuole secondarie; tuttavia, il numero di coloro che hanno una formazione tecnica è più elevato. Rien-

trano fra gli istituti tecnici anche quelli dedicati al servizio sociale che ha dei tratti in comune con l'ambito socio-pedagogico (in questo caso parliamo del 5,6% degli iscritti) ma non mancano tecnici puri, geometri, periti aziendali che, è ipotizzabile, probabilmente hanno apprezzato i caratteri pratici e applicativi del corso di laurea e i profili in uscita che riescono ad abbinare i temi pedagogici e psicologici con quelli tecnologici, legislativi, statistici. Non escludiamo, inoltre, che abbiano intrapreso questo percorso per completare il loro percorso di studi approfondendo discipline umanistiche e legate al settore della formazione o che, soprattutto gli iscritti-lavoratori, abbiano ritenuto utili le ricadute di tali studi per le loro attività professionali.

Gli studenti di cui abbiamo descritto il profilo sono al momento iscritti al secondo anno del CdL ed hanno da poco effettuato la scelta legata ai 4 profili descritti. Abbiamo verificato che i profili di "Educatore di formazione digitale nei contesti socio/sanitari" e quello di *Instructional Designer* nei contesti digitali raccolgono le adesioni maggiori, rispettivamente 28 e 27 studenti. La presenza di studenti di genere maschile è superiore nel secondo profilo (10/27) rispetto al primo (4/28). Segue l'interesse per il curriculum "Educatore nei contesti digitali" con 21 studenti di cui soltanto 2 uomini. In ultimo, il profilo "*Digital Humanities* per la formazione" con 11 studenti di cui 4 uomini.

## Riflessioni conclusive

I profili professionali presentati rispecchiano la ricchezza di competenze, compiti e di conoscenze che ritroviamo nell'ambito della progettazione didattica e dei modelli ad essa associati. La formazione di figure professionali in questi ambiti risulta strategica – come abbiamo avuto modo di valutare – non solo per il supporto rivolto ai docenti, ma in particolare per lo sviluppo di una concreta cultura della progettazione formativa che tenga conto di aspetti fondamentali per il buon esito del processo di apprendimento. La progettazione didattica, infatti, nonostante lo stretto rapporto tra docente e ID è necessariamente incentrata sui discenti, sui loro processi di apprendimento e sul raggiungimento, ad esempio, degli obiettivi previsti in uno specifico corso o percorso formativo.

Rispetto a quest'ultimo punto, nel contesto universitario diventa fondamentale focalizzare l'attenzione sul rapporto tra *Instructional Design* e personalizzazione del processo di apprendimento. Pensiamo al mutamento dei dati demografici degli studenti e alle loro aspettative, sempre più spesso si tratta di studenti adulti, con precedenti esperienze, studenti-lavoratori che necessitano di percorsi più flessibili di studio; aspetti che si legano ad un mercato del lavoro in continua evoluzione con ricadute evidenti in termini di occupabilità. Nel complesso quadro della formazione online, inoltre, diventa necessario progettare e implementare modalità e strumenti di valutazione legati ai processi di apprendimento e ai livelli stessi di soddisfazione dei discenti, in particolare nel contesto universitario italiano questo aspetto necessita di ulteriori ricerche e sperimentazioni.

Si tratta quindi di mutamenti che comportano un ripensamento e un aggiornamento del complesso quadro delle competenze richieste agli stessi ID (Koszalka, et al., 2013; Sims, et al., 2008). Di conseguenza le stesse strategie di progettazione, di erogazione e valutazione dei corsi dovranno integrare in misura maggiore azioni mirate per la raccolta e l'analisi dei bisogni, delle preferenze e degli stili di apprendimento dei discenti anche rispetto ai livelli di successo registrati sia in relazione al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento fissati dai docenti, sia in termini di competenze sviluppate.

## Riferimenti bibliografici

Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brook, D.C., Grajek, S., Alexander, B., & Gannon, K. (2020). 2020 *Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition*, 2-58. EDUCAUSE.

Branch, R. M., & Dousay T. A. (2015). *Survey of Instructional Development Models. Association for Educational Communications and Technology.*

Documento di Presentazione LT in Digital Education. <https://www.digitaleducation.uni-more.it/>

Gustafson, K.L., & Branch, R. (2007). *What is instructional design?* In R.A. Reiser, & J.V. Dempsey (eds.), *Trends and issues in instructional design and technology*, 11-16. Upper Saddle River, N.J.: Merrill, Prentice Hall.

Halupa, C. (2019). Differentiation of Roles: Instructional Designers and Faculty in the Creation of Online Courses. *International Journal of Higher Education*, 8 (1), 55-68.

Koszalka, T.A., RussEft, D.F., & Reiser, R. (2013). *Instructional designer competencies: The standards*. IAP.

Magruder, O., Arnold, D. A., Moore, S., & Edwards, M. (2019). *What Is an ID? A Survey Study*. *Online Learning*, 23(3), 137-160.

Morrison, D. (2013). *Why Online Courses [Really] Need an Instructional Design Strategy*. Retrieved from <https://onlinelearninginsights.wordpress.com/2013/05/07/why-online-courses-really-need-an-instructional-design-strategy/>

Persico, D., & Pozzi, F. (2016). *Tecnologie per sviluppare interventi formativi*. Retrieved from [https://www.itd.cnr.it/download/2016PersicoPozziAEIT\\_extract.pdf](https://www.itd.cnr.it/download/2016PersicoPozziAEIT_extract.pdf)

Richardson, J.C., Ashby, I., Alshammari, A.N., Cheng, Z., Johnson, B.S., Krause, T.S., & Wang, H. (2019). Faculty and instructional designers on building successful collaborative relationships. *Educational Technology Research and Development*, 67 (4), 855-880.

Richey, R.C., Fields, D.C., & Foxon, M. (2001). *Instructional design competencies: The standards*. ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, 621 Skytop Rd., Suite 160, Syracuse, NY 13244-5290.

Sims, R.C., & Koszalka, T.A. (2008). Competencies for the new-age instructional designer. *Handbook of research on educational communications and technology*, 3, 569-575.