



## Abstract<sup>1</sup>

Una delle figure centrali per la progettazione e l'attuazione di efficaci azioni di *faculty development* è quella dell'*instructional designer* (ID). Tale figura è tradizionalmente coinvolta in progetti che richiedono l'utilizzo di nuove tecnologie (es.: MOOC, didattica blended e/o flipped), oppure nell'implementazione di queste in setting didattici pre-esistenti. Tuttavia, le sue conoscenze e competenze didattiche al di fuori degli ambienti online, sebbene meno ricercate, sono altrettanto importanti per il rinnovamento della didattica universitaria.

Presso l'Università di Genova, lo scoppio dell'emergenza COVID-19 ha reso indispensabile l'introduzione della didattica a distanza in tutti i Corsi di Studio. Il lavoro sinergico tra psicologi, pedagogisti, docenti, personale tecnico-amministrativo, informatici e tecnici ha permesso di supportare efficacemente questa transizione. Tale esperienza ha mostrato chiaramente come i facilitatori del cambiamento nell'ambito della didattica non possano essere solo esperti di metodologie didattiche, ma debbano essere in grado di gestire e organizzare un processo formativo sia dal punto di vista della pianificazione sia dell'implementazione metodologica e tecnico/amministrativa, tenendo in conto anche gli eventuali vincoli normativi o procedurali dettati da circostanze particolari.

La necessità di collaborare con diverse figure professionali, spesso in condizioni di stress dovute all'emergenza, ha infine messo in luce l'importanza per l'ID di possedere soft skills interpersonali, comunicative e di team work.

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è il risultato di un lavoro condiviso tra gli autori. Tuttavia si deve a Michele Masini la scrittura del paragrafo 1 e delle conclusioni, a Tommaso Francesco Piccinno la scrittura dei paragrafi 2 e 3, a Federica Picasso la scrittura del paragrafo 4. Matteo Botto, Sara Garbarino e Paola Alessia Lampugnani hanno effettuato il lavoro di revisione puntuale del testo.

## **Keywords**

Instructional designer, Faculty Development, Teaching & learning centre, Multiprofessionalità.

### **1. Il *faculty development***

#### **1.1 *Analisi storica del faculty development***

Il *Faculty Development* come lo intendiamo oggi ha iniziato a svilupparsi, prevalentemente nel mondo universitario nordamericano, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, anche a causa dei movimenti di protesta studentesca iniziati intorno agli anni '60 e proseguiti poi nei movimenti di rivoluzione culturale e sociale degli anni '70 (Ouellett, 2010). Esso può essere definito come l'insieme delle attività e azioni che le istituzioni accademiche adottano al fine di favorire lo sviluppo di tutti i ruoli che i membri della *faculty* possono assumere all'interno delle istituzioni stesse. (Centra, 1978; Bland *et al.*, 1990; Sheets, Schwenk, 1990; Steinert, 2010a, c; Steinert *et al.*, 2007, Sorcinelli, 2016).

Sorcinelli *et al.* (2006) ricostruiscono la storia del FD, definendo cinque fasi attraverso cui è passato e si è storicamente evoluto il concetto stesso. La prima fase si colloca a cavallo tra gli anni '50 e '60 ed è definita Era dell'Accademico (*Age of the Scholar*). In questo primo periodo, il supporto fornito era principalmente finalizzato a migliorare la qualità della ricerca e delle pubblicazioni accademiche. Vennero istituiti programmi rigorosi di formazione sulle competenze dei ricercatori, ma pochissime istituzioni avevano programmi volti al miglioramento delle competenze educative (Oulettes, 2010), in quanto era diffusa l'idea che queste crescessero naturalmente insieme al sapere disciplinare del docente (Heiss, 1970). In modo tutto sommato non troppo dissimile da quello che accade - tristemente - ancora oggi nelle nostre università, la chiave per il successo accademico era esclusivamente legata alla ricerca e alla pubblicazione scientifica.

La seconda fase, detta Era del Docente (*Age of the teacher*), si protrasse tra la metà degli anni '60 fino alla fine degli anni '70. In questo periodo un crescente numero di docenti si mostrarono scontenti della riduzione delle risorse e dell'utilizzo esclusivo dei parametri di ricerca come indicatori della qualità delle istituzioni accademiche. Si cominciò a

discutere di una visione più ampia della figura del professore universitario, non unicamente rivolta alla competenza disciplinari. Le istituzioni risposero offrendo nuove opportunità di sviluppo professionale legate sia ad attività “*one-shot*”, sia a programmi formali e strutturati di formazione per la promozione di competenze pedagogiche. Nacquero, inoltre, numerosi centri che fornivano servizi di supporto costanti, spesso forniti da docenti esperti, e vennero istituiti finanziamenti specifici per l’introduzione di innovazioni nella didattica universitaria.

È nella terza fase (*Age of the developer*), all’inizio degli anni ‘80, che il ruolo dell’*educational developer*, ovvero di una figura non docente dedicata alle attività di FD, venne formalizzato e istituito formalmente in un numero crescente di campus universitari; in questi stessi anni nacquero, inoltre, molte iniziative rivolte al miglioramento della didattica, finanziate spesso da fondazioni private (Sorcinelli, 2006).

Gli anni ‘90 sono definiti da Sorcinelli et al. (2006) come la fase dello studente (*Age of Learner*). In questo periodo avvenne un cambiamento epocale dell’approccio pedagogico accademico, passando da un modello principalmente trasmissivo, in cui il docente ricopre un ruolo centrale e prevalentemente legato ad una didattica frontale (“*sage on the stage*”), ad una prospettiva che mette lo studente al centro ed enfatizza la necessità di promuoverne un ruolo attivo nel processo di apprendimento (“*student-centered learning*”). Il ruolo del docente deve inevitabilmente cambiare, trasformandosi da erogatore di informazioni e detentore del sapere a guida e facilitatore del processo di apprendimento. Si diffuse quindi un grande interesse per metodi alternativi di insegnamento, quali approcci basati sui problemi, metodologie di *collaborative learning* e di *flipped classroom*.

Secondo questi autori, l’ultima fase di questa evoluzione è denominata come Era della costruzione di reti (*Age of Networker*). A partire dagli anni 2000, le figure deputate al FD sono chiamate sempre più a collaborare con le diverse figure istituzionali per rispondere ai problemi e creare nuove soluzioni alle mutate esigenze delle accademie di questo periodo. Tre sono i principali temi che emergono in questo periodo:

(a) il cambiamento dei ruoli accademici e degli inquadramenti professionali, sia del personale docente sia del personale tecnico amministrativo, con un progressivo aumento delle figure non strutturate e con contratti a tempo determinato o precari;

(b) l’aumento dell’attenzione e della pressione verso programmi che promuovano il successo accademico degli studenti e di valutazione dell’efficacia di questi programmi, anche attraverso un approccio di *evidence-based learning*;

(c) il cambiamento del concetto di insegnamento, apprendimento e, più in generale, dell'università stessa: la richiesta che arriva al mondo universitario è quella di adottare un nuovo approccio più inclusivo, centrato sugli studenti e che implementi metodologie didattiche innovative e partecipative (Beach, 2016).

## 1.2 Obiettivi del *faculty development*

Da questa breve sintesi storica, si evidenzia come il *Faculty Development* ha assunto diverse funzioni e finalità che possono essere riassunte nei seguenti obiettivi (Lampugnani, 2020):

- Promozione di competenze didattiche specifiche dei docenti universitari;
- Promozione delle competenze di ricerca scientifica;
- Promozione delle competenze amministrative e gestionali; promozione delle riorganizzazioni dei *curricula* secondo il paradigma delle competenze;
- Promozione della creazione di comunità di pratica relative all'apprendimento e alla didattica universitaria;
- Promozione di forme di scambio e dialogo rispetto a questi temi attraverso la creazione di comunità a carattere interistituzionale (anche a livello internazionale).

Al contempo, come già esplicitato, il *Faculty Development* ha dovuto esplorare nuovi paradigmi educativi (come ad esempio la *competency-based education*, la *community-based education*, lo *student-centred approach*) nel loro intersecarsi con tecnologie sempre più avanzate, che richiedevano non solo competenze specifiche legate al loro utilizzo ma anche e soprattutto legate alla capacità di sfruttarne e valorizzarne le potenzialità a fini educativi.

Il primo cambio di paradigma significativo rispetto all'evoluzione del *Faculty Development* riguarda il passaggio dal concetto di *teacher-centred learning* a quello di *student-centred learning*, (Sursock & Smidt, 2010; Warming & Frydensberg, 2017; Gover & Loukkola, 2018; Junyent *et al.*, 2018) e sposta l'attenzione dall'insegnante, inteso come elemento centrale del processo di insegnamento, allo studente e a ciò che è in grado di apprendere, non solo attraverso la trasmissione di conoscenze ma anche attraverso l'esperienza diretta.

Al paradigma delle conoscenze si è poi sostituito il paradigma delle competenze (Mc-Clelland, 1973; Le Boterf, 1998; Pellerey, 1994; Spencer & Spencer, 1995; Castoldi, 2011), che sottolinea non solo l'importanza di una formazione universitaria capace di fornire competenze piuttosto che mere conoscenze, ma anche la necessità di promuovere - accanto alle competenze specifiche, disciplinari - tutte quelle competenze - definite trasversali (Bennett *et al.*, 1999; Andrews & Higson, 2008; Chamorro-Premuzic *et al.*, 2010) - necessarie ad affrontare contesti e modalità lavorative profondamente modificate.

Apparentemente in controtendenza rispetto all'approccio educativo *student-centred* ormai dominante in tutto il mondo occidentale, il FD restituisce centralità al docente. In quanto beneficiario di azioni volte a migliorarne le competenze, egli viene rimesso al centro del processo educativo, questa volta non più come erogatore di formazione (secondo il vetusto modello del trasferimento della conoscenza *teacher-centred*), ma come beneficiario di azioni volte al miglioramento delle proprie competenze. Paradossalmente, per poter garantire un approccio *student-centred* alla didattica universitaria, il FD deve prima mettere al centro il docente, preoccuparsi della sua formazione e dargli supporto nella progettazione di attività didattiche che possano stimolare il ruolo attivo degli studenti.

Le azioni di FD possono essere categorizzate secondo due assi rappresentanti il contesto di apprendimento e il tipo di intervento (Steinert, 2010; 2011). Queste azioni si disporranno quindi in questo piano cartesiano su un asse ai cui estremi si trovano forme di apprendimento esclusivamente individuali da una parte e forme di apprendimento esclusivamente di gruppo dall'altra; l'altro asse vede ai suoi estremi attività a carattere prettamente formale contro attività di tipo informale. Incrociando i due assi è possibile individuare quattro aree caratterizzate da diversi approcci più un'area centrale che può essere considerata un'area dai confini e dalle caratteristiche più sfumate:

- in alto a sinistra troviamo attività di tipo formale a carattere individuale come apprendimento online, formazione tra pari, *feedback* dagli studenti;
- in alto a destra attività di tipo formale a carattere gruppale, quali *workshop* e seminari, *fellowship*, programmi di formazione longitudinali;
- in basso a sinistra attività individuali di tipo informale, come attività riflessive, apprendimento dall'osservazione, *learning by doing*; in

basso a destra attività di tipo informale a carattere grupppale, come *work-based learning*, comunità di pratica;

- Infine, al centro del piano cartesiano troviamo un ultimo tipo di attività: la mentorship, che può essere di tipo sia formale che informale, e che può essere definita a carattere personale quanto grupppale, dal momento che ogni strategia di miglioramento personale beneficia del supporto o del confronto che di fatto un mentore può fornire al singolo soggetto.



Figura 1 - I diversi approcci al *faculty development* (Steinert, 2011)

Le iniziative che possono essere intraprese da un'istituzione universitaria in quest'ambito sono innumerevoli e consistono in attività di supporto ai membri della *faculty* in tutte le loro mansioni educative, di ricerca e perfino amministrative; spesso le attività proposte sono, però, relative principalmente alla promozione e valorizzazione dell'efficacia della didattica accademica e, di conseguenza, ai programmi e alle attività volte allo sviluppo delle competenze educative dei docenti universitari. Questo è il contesto in cui si inserisce il presente articolo e di conseguenza quando si farà riferimento al FD si intenderà prevalentemente l'insieme delle iniziative formative e di supporto ai docenti per la didattica di un Ateneo.

## 2. Descrizione della figura dell'*Instructional Designer*

### 2.1 Il problema dei termini

Le attività di FD prevedono spesso il coinvolgimento di una figura professionale che, pur non essendo un docente, si occupa di pianificazione educativa: ci si riferisce normalmente a questa figura come *instructional designer* (ID).

La definizione di cosa sia l'ID e di cosa faccia non è, però, univoca, tanto che si usano a volte termini diversi per indicarla, come *learning designer* o *educational developer* o *faculty developer*. Spesso in letteratura ci si riferisce all'ID come ad una figura che si occupa principalmente di progettazione e sviluppo di contenuti digitali per l'apprendimento. La professionalità di questa figura può però andare oltre all'aspetto prettamente "online" della didattica, includendo anche attività e competenze più vicine a quelle che Felten & al. (2007) associano alla definizione di *educational developer*, ovvero "*a profession dedicated to helping colleges and universities function effectively as teaching and learning communities*" (p. 93).

Nel contesto di questo articolo, ci riferiremo alla figura incaricata delle attività di FD indicandola con il termine *instructional designer* (ID), dando però a questa definizione un'accezione più ampia che prevede un ventaglio di attività che spaziano dalla co-progettazione della struttura dei corsi di laurea e della didattica dei singoli insegnamenti, alla formazione rivolta ai docenti e al personale universitario, fino ad arrivare alla progettazione e alla conduzione di ricerche in ambito psico-pedagogico.

### 2.2 Cosa fa l'*Instructional Designer*

L'ID è, quindi, un esperto di apprendimento, responsabile della qualità della didattica progettata ed erogata e dell'individuazione di metodi, contenuti e tempi dell'erogazione. Si occupa, cioè, di creare esperienze didattiche che rendano l'acquisizione di conoscenze e abilità più efficienti ed efficaci. È specializzato nell'implementazione e realizzazione della didattica, con particolare riferimento all'implementazione di processi di apprendimento a carattere attivo, interattivo e cooperativo. L'ID disegna modelli che definiscono dei *framework* per l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze,

modelli che guidano la progettazione di attività di apprendimento interattive basate sulla conoscenza di come le persone apprendono.

Il processo di progettazione, attuazione e valutazione consiste nell'analizzare le esigenze dei discenti e dei docenti, definire gli obiettivi formativi, progettare gli strumenti più adeguati a raggiungerli, implementare l'intervento e valutarne gli esiti. Più nel dettaglio, le principali fasi di questo processo sono:

- Analisi dei bisogni formativi, delle risorse e dei vincoli;
- Definizione degli obiettivi;
- Elaborazione di strumenti e metodi (didattici e di valutazione);
- Definizione di contenuti e tempi;
- Verifica della corrispondenza tra obiettivi e risultati.

All'interno delle università l'ID ha a che fare con le scelte che riguardano:

- La progettazione dell'apprendimento;
- La definizione del progetto didattico;
- La realizzazione tecnica del progetto didattico.
- Impostazione dei requisiti dell'erogazione didattica.

Le attività dell' <i>Instructional Designer</i>	
<b>ID e progettazione della didattica</b>	Contribuisce alla declinazione delle linee guida di Ateneo, relative alle scelte legate ai modelli di apprendimento che guidano la didattica dell'università. Collabora alla progettazione dei <i>core curricula</i> delle diverse Scuole, fornendo supporto teorico e metodologico
<b>ID e formazione dei docenti</b>	Contribuisce ad identificare i bisogni formativi dei docenti, sia secondo un approccio <i>bottom up</i> , sia con un approccio <i>top down</i> . Costruisce la relativa offerta formativa anche a partire dal confronto con la letteratura scientifica di riferimento
<b>ID e supporto ai docenti</b>	Sostiene il corpo docente nell'analisi, progettazione e implementazione della didattica, sia attraverso interventi a carattere progettuale, sia attraverso interventi più mirati su specifiche richieste
<b>ID e e-learning</b>	L' <i>instructional designer</i> è un ruolo chiave che deve dialogare, nell'ambito <i>e-learning</i> , con tutte le figure che si occupano della sua realizzazione, facendo da ponte tra le figure tecniche del settore <i>itc</i> e il corpo docente ed essendo il responsabile ed il garante della realizzazione del progetto didattico migliore in base alle esigenze di formazione. Questo ruolo è strategico in ogni progetto <i>di e-learning</i>

Tabella 1 - Le attività dell'*Instructional Designer*

### 2.3 Competenze e conoscenze

Esistono alcune aree fondamentali di conoscenza e un insieme di competenze che sono ampiamente accettate come valide e necessarie per coloro che lavorano nello sviluppo educativo (Zakrajsek, 2010) alcune delle quali possono essere riassunte nei seguenti punti:

- Possedere la conoscenza di informazioni relative ad una varietà di discipline accademiche, avere una comprensione di base della grande varietà di approcci pedagogici attuali e la consapevolezza che il campo dello sviluppo educativo sta crescendo a un ritmo esponenziale.
- Possedere una solida conoscenza dell'istituto di appartenenza: questo aspetto risulta molto importante per stimolare uno sviluppo sostenibile dell'istruzione. Le possibilità di azione e le attività di FD che possono essere implementate in un'istituzione dipendono anche dall'indirizzo politico che la *governance* di quell'Ateneo vuole dare. Il clima istituzionale, la politica e le politiche possono anche determinare in larga misura ciò che l'ID può e non può fare.
- Possedere competenze di progettazione e valutazione: oltre alla conoscenza degli approcci pedagogici, gli ID devono possedere una comprensione fondamentale della pianificazione e della valutazione. La pianificazione consente allo sviluppatore di utilizzare le risorse disponibili al meglio e massimizzare il loro rendimento rispetto all'investimento istituzionale (es, Banta, 2002).
- Possedere competenze di analisi del fabbisogno formativo e competenze di ricerca: queste competenze risultano fondamentali per raccogliere e analizzare dati al fine di strutturare e proporre un sistema di formazione di qualità.
- Possedere *communication skills*: l'efficacia nel lavoro di sviluppo educativo è influenzata fortemente dalle abilità di comunicazione necessarie per comunicare con colleghi e utenti su molti livelli all'interno dell'organizzazione. Risulta fondamentale essere in grado di comunicare in maniera efficace con tutti i membri dell'organizzazione, tarando il linguaggio in base alla professionalità, al contesto e alla tipologia di evento o incontro.
- Possedere generali competenze organizzative ed essere un professionista *multi tasking*: tali competenze, seppur considerabili trasversali e non specifiche della figura dell'ID, sembrano imprescindibili per le attività di questa figura professionale per il coordinamento dei diversi progetti e delle attività di sostegno ai

docenti e per la necessità di dialogo e collaborazione con le diverse realtà dell'istituzione in cui si opera che, nell'esperienza del gruppo dell'Ateneo genovese, lavora per progetti e necessita di una grande flessibilità e dinamismo.

### 3. L'esperienza di Genova

Lo sviluppo di un processo istituzionalizzato di *Faculty Development* all'interno dell'Ateneo genovese prende avvio nel 2016 con la nascita del GLIA (Gruppo di Lavoro di Ateneo per l'Insegnamento e l'Apprendimento), composto da un piccolo gruppo di docenti afferenti a diverse discipline, che aveva l'obiettivo di favorire la riflessione sulle pratiche di didattica tra i docenti dell'Università di Genova e sviluppare strategie di sostegno alla professionalità docente nell'ottica della futura creazione di un "Teaching and Learning Centre".

Il GLIA, dalla sua nascita, ha realizzato attività di FD per i docenti dell'Ateneo, quali seminari, workshop e webinar su progettazione per competenze e metodologie didattiche innovative, oltre ad attività volte alla disseminazione delle pratiche di didattica partecipativa e di stimolo alla ricerca in ambito formativo.

Il passaggio successivo di questo processo si avvia nel 2020 con la formalizzazione del CIDA (Comitato per l'Innovazione Didattica di Ateneo), ovvero di un organo con potere di indirizzo strategico per la promozione di attività e servizi per migliorare la didattica.

Ancora, sempre nel 2020 l'Ateneo genovese ha visto la nascita di un nuovo settore, il Settore IDEC (Settore Innovazione didattica e certificazione delle competenze), ovvero il comparto amministrativo con le medesime finalità del CIDA. Questo duplice passaggio testimonia la valenza istituzionale e strategica che la promozione dell'innovazione didattica e del FD ha assunto all'interno dell'Ateneo genovese.

Ma è solo nel 2020 che viene istituzionalizzato un gruppo di supporto ai docenti dell'Ateneo: tale gruppo è composto da pedagogisti e psicologi esperti di progettazione formativa e di strategie didattiche innovative, a cui sono stati affidati i compiti di ID, il TIDA (Team per l'Innovazione Didattica di Ateneo). La scelta di costituire questo gruppo di professionisti ha decretato un cambiamento di approccio, permettendo di passare da attività di formazione sulla didattica svolte esclusivamente da docenti, alla presenza di figure professionali specificatamente

dedicate al FD. Nello specifico, i membri del TIDA si sono occupati delle seguenti attività:

- supporto dei docenti all'interno dei progetti di innovazione didattica di Ateneo;
- co-progettazione e conduzione di corsi di formazione in presenza, online e blended sull'innovazione didattica;
- sviluppo di materiale didattico inerente alle metodologie e agli strumenti della didattica innovativa;
- conduzione di ricerche sull'innovazione didattica in Università.

Durante l'emergenza COVID-19, unitamente all'azione del GLIA, del CIDA e di IDEC, il TIDA è stato coinvolto nel supportare i docenti nel forzato passaggio alla didattica a distanza, garantendo non soltanto supporto tecnico, ma anche un supporto metodologico e di progettazione.

L'esperienza che ne è scaturita si è dimostrata un punto di forza dell'Ateneo, ed è proseguita stabilmente durante il corso dell'anno accademico successivo (2020/2021), adattandola in base alle esigenze di erogazione della didattica (didattica ibrida, in presenza o a distanza).

## 4. Competenze dell'*Instructional Designer*

### 4.1 *Competenze metodologico-didattiche*

Per molti anni in Italia si è pensato che i docenti universitari non avessero bisogno di investire per migliorare le proprie competenze pedagogiche: ciò si accompagnava il più delle volte all'idea che un accademico esperto fosse automaticamente in grado di insegnare la propria materia. A causa di questo, la formazione sulle metodologie didattiche e docimologiche non solo non è obbligatoria per i docenti, ma spesso non è neppure un'opzione fornita dalle nostre istituzioni. L'esperienza nell'Università di Genova ha mostrato come l'approfondimento di metodologie e della didattica relativa, prima dell'istituzione del GLIA, fosse lasciato in gran parte allo spirito di iniziativa dei docenti più sensibili all'argomento: si trattava in molti casi di iniziative spontanee e non istituzionalmente strutturate. Tuttavia, lavorando solo sull'iniziativa del docente, e non facendo uso di esperti o

personale con competenze specifiche, si rischia di richiedere un forte dispendio di risorse per coloro che le mettono in campo.

Nel caso dell'Ateneo genovese, la figura dell'ID ha avuto il ruolo di fornire ai docenti quel supporto metodologico necessario per riflettere e riprogettare la didattica, sopperendo in taluni casi alle lacune dei docenti in questo campo, collaborando nella progettazione didattica e nell'introduzione di metodologie il più possibile efficaci.

Per questo motivo, la prima e principale competenza che deve possedere un ID è sicuramente quella relativa alla progettazione e alla metodologia educativa. L'ID deve quindi essere formato in ambito pedagogico e conoscere un ampio ventaglio di metodologie didattiche e valutative che possano adattarsi ai più disparati ambiti disciplinari e alle diverse tipologie di obiettivi educativi. Può essere utile, in questo senso, avere un'esperienza pregressa di docenza o di formazione che faciliti l'andare oltre ad un approccio principalmente teorico.

Sebbene l'attività di supporto metodologico, nell'esperienza del gruppo di ID dell'Ateneo di Genova, sia stata di gran lunga la principale occupazione, questa sarebbe stata insufficiente a favorire e supportare i cambiamenti nella didattica più ad ampio respiro che sono poi stati raggiunti. A monte di questi interventi è infatti necessario che ci sia una attività di co-progettazione e pianificazione didattica che non coinvolga solo il singolo docente e il suo insegnamento, ma che proponga una riflessione, a livello di Consiglio di Corso di Studi (CCS), su alcuni punti chiave: quale debba essere il profilo del Laureato in uscita dal corso, quali competenze è necessario che sviluppi e, di conseguenza, quale è il percorso da seguire. Questa progettazione più di ampio respiro ha evidentemente delle forti ricadute in termini di indirizzo che i singoli insegnamenti dovranno intraprendere. I *learning outcomes* attesi di ciascun insegnamento dovranno essere in linea con quanto pianificato a livello di Corso di Studi e dovranno integrarsi in questo quadro complessivo. Spesso l'adesione ad una progettazione di questo tipo rimane soltanto ad un livello formale, e viene alle volte dimenticata dai docenti nella loro progettazione dei diversi insegnamenti; si rischia così che si creino dei percorsi frammentari o che presentano alcune lacune. Un altro problema a cui a volte si assiste è relativo allo scarso coordinamento dei docenti: questo genera poca conoscenza dei temi trattati dai colleghi, lasciando adito, molto spesso, alla trattazione degli stessi argomenti, nella convinzione che gli studenti non vi abbiano ancora avuto accesso.

L'ID può avere un ruolo chiave per la gestione di queste criticità. Può infatti svolgere il ruolo di facilitatore nel processo di definizione del *core*

*competence* della figura professionale che si sta formando, ovvero nella definizione delle competenze chiave e irrinunciabili che il profilo professionale in uscita da uno specifico Corso di Studi dovrà avere al momento dell'entrata nel mondo del lavoro. Tale definizione deve essere condotta da un team di esperti del settore e dal Consiglio di Corso di Studi (CCS), ma può beneficiare della presenza di un metodologo che faciliti il processo di costruzione del profilo in uscita e delle competenze ad esso associate, il quale inoltre fornisca una struttura e una traccia da seguire e ne organizzi il lavoro. A partire dalla lista delle competenze, definite come essenziali, sarà poi possibile definire quali insegnamenti dovranno essere previsti e quali obiettivi didattici ciascun docente dovrà perseguire.

#### *4.2 Competenze tecnico-informatiche*

Durante l'emergenza COVID-19 il TIDA, interfacciandosi con i docenti, ha constatato che, oltre alle competenze progettuali e didattiche, risultava necessario fornire un supporto che comprendesse l'utilizzo di competenze tecnico-informatiche e di gestione delle piattaforme utilizzate per trasporre le lezioni a distanza.

La tecnologia educativa risulta presente e fondamentale ormai in ogni università italiana o estera, tanto che, già nel 2010, Ouelette affermava che ormai per la maggior parte dei docenti la domanda non è "se" utilizzare queste tecnologie, ma piuttosto "quando, quanto e come" utilizzarle; il suo uso è inevitabilmente intersecato alla quotidianità didattica e può fungere da grande stimolo rispetto all'accelerazione del processo di insegnamento e apprendimento.

Spesso però, le buone pratiche di insegnamento non sfruttano in modo ottimale queste tecnologie, non comprendendone a pieno le qualità e potenzialità utili ad una didattica universitaria inclusiva e partecipativa.

Al fine di ottimizzare l'uso di questi applicativi, software e strumenti, serve il supporto di professionisti che sappiano guidare docenti e studenti nel percorso di innovazione, per migliorare dunque la qualità della didattica. Un buon ID dovrebbe, quindi, possedere non solo competenze metodologico-didattiche, ma anche competenze informatiche che possano contribuire a sviluppare maggiormente questa armonia e integrazione tra didattica e tecnologia. Tale processo permetterebbe di avere una figura di riferimento per la progettazione della formazione, sia in presenza che a distanza o ibrida - aspetto questo di particolare importanza in periodo pandemico, ma anche nel prossimo futuro post-pandemia.

Le competenze tecnico-informatiche sono talmente di rilievo che spesso nella letteratura internazionale quando si parla di ID ci si riferisce nello specifico a quella figura che fornisce supporto nella progettazione e implementazione dei corsi online, sovente anche dal punto di vista grafico e dell'architettura informativa, mentre obiettivo di questo contributo è proporre un profilo professionale più ampio e articolato.

La competenza dell'ID deve essere infatti quella di integrare la progettazione formativa con le tecnologie informatiche, senza sconvolgere la natura della didattica di ogni docente, fungendo al contrario da facilitatore in un processo di transizione, ponderando intervento per intervento in modo da creare situazioni di apprendimento modellate sui reali bisogni formativi individuati dal docente e previsti per i discenti.

Progettare, connettere, interagire: questi sono termini identificativi di una professionalità che nell'Era della costruzione di reti è in grado di connettere didattica e tecnologie mediante un approccio volto all'indagine, alla riflessione e alla programmazione di interventi *ad hoc*, grazie ai quali ripensare profondamente la natura e lo sviluppo del processo di insegnamento e apprendimento oggi.

L'ID, in conclusione, non si limita al mero utilizzo di dispositivi e applicativi tecnologici, ma ne indaga la struttura, l'utilizzo e soprattutto l'utilità e l'adeguatezza rispetto all'insegnamento, al corso, all'intervento formativo in questione, in modo tale da fornire una consulenza progettuale realmente pensata e calibrata rispetto al contesto formativo di riferimento.

#### 4.3 Competenze relazionali (*soft skills*)

Nell'esperienza degli autori è evidente come le competenze comunicative e relazionali siano necessarie alla figura dell'ID in moltissime situazioni lavorative. L'ID deve essere in grado di gestire un colloquio individuale con un docente o con piccoli gruppi, ma anche sapersi relazionare cambiando il registro in modo appropriato con studenti, altre figure professionali dell'Ateneo, figure istituzionali e assistenti o collaboratori dei docenti (Zakrajsek, 2010). In tutte queste situazioni sarà necessario adottare un approccio professionale, senza porsi "sotto" o "sopra" il proprio interlocutore, ma facendo rispettare la propria competenza e al contempo senza commettere "invasioni di campo". È sicuramente necessario dare, ad esempio, un indirizzo alle scelte didattiche di un docente con cui si collabora, senza tuttavia rischiare di forzare le scelte dello stesso, né tantomeno di mettersi in

una posizione di scontro se le convinzioni di quest'ultimo sulla didattica da preferire fossero in contrasto con quanto ritenuto didatticamente più efficace. Spesso il processo di "innovazione didattica" è un percorso che prevede un lento avvicinamento in cui il docente e l'ID devono innanzitutto conoscersi e iniziare a fidarsi reciprocamente, prima di poter sperimentare efficacemente soluzioni formative alternative al "si è sempre fatto così". A volte, l'attività dell'ID è quasi un supporto morale più che metodologico ai docenti che hanno bisogno non tanto di un aiuto nell'implementazione di una metodologia, quanto di un confronto e di un affiancamento che possa sostenere la motivazione al cambiamento.

Un secondo livello per il quale le competenze comunicative sono fondamentali è quello relativo alla conduzione di un'aula, in particolar modo nella gestione di workshop esperienziali. L'ID non deve semplicemente conoscere metodologie didattiche, ma deve essere in grado di progettare e condurre attività formative utili ad insegnare l'utilizzo di metodologie didattiche, deve ovvero essere un formatore di formatori. La capacità di utilizzare le stesse metodologie di cui si fa promotore per la formazione dei docenti è un tassello fondamentale per la creazione della credibilità, che risulta un prerequisito per creare le condizioni più favorevoli all'acquisizione delle competenze da insegnare.

Va sottolineata l'importanza dell'organizzazione e conduzione di eventi formativi efficaci non solo per il valore didattico intrinseco dell'attività, ovvero il raggiungimento dell'obiettivo educativo identificato per quella platea di partecipanti, ma anche e, forse, soprattutto per la funzione di *role modeling* che offre un'attività di formazione di formatori. La pratica riflessiva e metariflessiva che può essere stimolata durante un corso di formazione di questo tipo, può portare a ricadute ben più significative della semplice applicazione di un metodo didattico. L'osservazione e la discussione di come viene condotto un workshop dall'ID dovrebbe essere una parte integrante di ogni attività di FD.

In aggiunta, buone competenze di scrittura sono importanti per la figura dell'ID per poter sintetizzare e divulgare risorse e materiali didattici di supporto ai membri della *faculty*. È inoltre importante divulgare le attività di FD svolte, sia internamente all'Ateneo di appartenenza, sia all'esterno per la promozione dell'istituzione stessa. Infine, questa competenza è di fondamentale importanza per la pubblicazione e divulgazione scientifica che documenta l'efficacia delle strategie educative adottate. (Zakrajsek, 2010).

In ultimo, ma non per importanza, le competenze di tipo *soft* sono fondamentali per il lavoro in gruppo dell'ID che spesso è chiamato a

lavorare in team multidisciplinari, composti da professionisti diversi e spesso afferenti a settori, non solo disciplinari, ma anche amministrativi e tecnici lontani tra loro, come quello dell'informatica, dell'orientamento in ingresso, delle risorse umane, eccetera. Spesso la figura dell'ID è chiamata ad avere una funzione di raccordo e coordinamento delle diverse figure che collaborano alle attività di FD, quindi è necessario che sia in grado di esercitare una buona *leadership* per la gestione di questi gruppi di lavoro.

#### 4.4 Competenze di ricerca

Poiché l'attività dell'ID ha spesso a che fare con l'innovazione didattica, non dovrebbero mancare competenze relative alla ricerca per poter valutare l'efficacia delle metodologie introdotte. È una responsabilità del ID verificare che il lavoro svolto possa apportare un miglioramento dell'esperienza educativa degli studenti e che i risultati ottenuti da questi possano essere migliori dal punto di vista della qualità dell'apprendimento. Saper costruire un disegno di ricerca, impostare una raccolta dati, condurre un'analisi e redigere un report scientifico è quindi necessario per poter valutare l'efficacia delle innovazioni proposte e per poter comunicare i propri risultati agli stakeholder interni all'istituzione universitaria, ma appartenenti ad altre istituzioni o perfino alla società civile.

Infatti, un'altra responsabilità di un ID è legata alla disseminazione dei risultati ottenuti grazie alla co-progettazione delle attività didattiche con i docenti. La diffusione delle esperienze attraverso pubblicazioni scientifiche e convegni accademici può stimolare l'adozione di idee innovative anche da parte di altri docenti, attivando un circolo virtuoso di sviluppo delle istituzioni universitarie. L'esperienza del Team di Innovazione Didattica dell'Ateneo di Genova ha già prodotto, in meno di due anni di lavoro, diverse pubblicazioni sia in volumi monografici, sia in riviste referate e svariate comunicazioni a convegni.

Infine, essere un ricercatore fornisce gli strumenti per un continuo aggiornamento metodologico-didattico.

## Conclusioni

Presso l'Università di Genova, lo scoppio dell'emergenza COVID-19 ha reso indispensabile l'introduzione della didattica a distanza in tutti i corsi. Il lavoro sinergico tra psicologi, pedagogisti, docenti, personale tecnico-amministrativo, informatici e tecnici, ha supportato efficacemente questa transizione. Ne è emerso come i facilitatori del cambiamento della didattica universitaria non possano essere solo docenti ed esperti di metodologie didattiche, ma debbano essere in grado di gestire e organizzare un processo formativo sia dal punto di vista della pianificazione sia dell'implementazione metodologica e tecnico/amministrativa, tenendo in conto anche gli eventuali vincoli normativi o procedurali dettati da circostanze particolari. La necessità di collaborare con diverse figure professionali, spesso in condizioni di stress dovute all'emergenza, ha messo in luce l'importanza per l'ID di possedere soft skills interpersonali, comunicative e di team work. Inoltre, data la complessità della situazione, è stata richiesta agli ID una continua riflessione sulle proprie conoscenze e competenze, azione favorita dall'aver un team composto da professionisti con diversi titoli di studio ed esperienze professionali. Non esistendo uno standard per la formazione di un ID in ambito accademico, il suo ruolo deve essere dinamico e diversificato a seconda delle caratteristiche dell'ente in cui lavora e del grado di strutturazione in accademia: ci si aspetta che gli ID abbiano un ampio bagaglio di conoscenze e competenze didattiche, esperienze nell'implementazione di modelli di istruzione e apprendimento e competenze cross-culturali. Un *Teaching & Learning Centre* efficace dovrebbe, quindi, essere strutturato per comprendere professionisti con competenze distribuite su più fronti, da quelle pedagogiche a quelle gestionali e informatiche, e avere diversi profili professionali complementari, quali pedagogisti, psicologi, informatici, esperti di comunicazione e amministratori in grado di collaborare in modo agile e costruttivo.

Da ultimo, dal momento che l'emergenza da Covid-19 ha portato ad una forzata attenzione allo sviluppo delle metodologie didattiche a distanza, è da valutare la possibilità che la didattica universitaria post-Covid si caratterizzerà sempre più anche per modalità di erogazione online o quantomeno blended. Tale scelta si rifletterà inevitabilmente sulle caratteristiche delle azioni di FD e - di conseguenza - sulle mansioni e competenze degli ID oltre che sulle figure professionali coinvolte nei *Teaching & Learning Centre*.

## Riferimenti bibliografici

- Anglin, G., & Morrison, G. 2000. An analysis of distance education research: Implications for the instructional technologist. *Quarterly Review of Distance Education*, 1(3), 189-197.
- Beach, A.L., Sorcinelli, M.A., Austin, A.E., & Rivard, J.K. 2016. *Faculty Development in the Age of Evidence - Current Practices, Future Imperatives*. Stylus Publishing, LLC 22883 Quicksilver Drive, Virginia: Sterling 20166-2102
- Bland, C.J., Schmitz, C., Stritter, F., Henry, R., & Aluisse, J. 1990. Successful faculty in academic medicine: Essential skills and how to acquire them. New York, NY: Springer Publishing.
- Centra, J.A. 1978. Types of faculty development programs. *Journal of Higher Education*, 49(2), 151-162.
- Christensen, T. K., & Osguthorpe, R. T. 2004. How do instructional-design practitioners make instructional-strategy decisions? *Performance Improvement Quarterly*, 17(3), 45-65.
- Dooley, K., Lindner, J., Telg, R., Irani, T., Moore, L., & Lundy, L. 2007. Roadmap to measuring distance education instructional design competencies. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(2), 151-159.
- Felten, P., Kalish, A., Pingree, A., & Plank, K. M. 2007. Toward a Scholarship of Teaching and Learning in Educational Development. *To improve the academy*, 25(1), 93-108. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2007.tb00476.x>
- Heiss, A. M. 1970. *Challenges to graduate schools*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Kenny, R. F., Zhang, Z., Schwier, R. A., & Campbell, K. 2005. A review of what instructional designers do: Questions answered and questions not asked. *Canadian Journal of Learning and Technology, La Revue Canadienne De L'Apprentissage Et De La Technologie*, 31(1). Retrieved from <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/147/140>
- Kumar, S., & Ritzhaupt, A. 2017. What do instructional designers in higher education really do? *International Journal on E-Learning*, 16(4), 371-393.

- Maitre, H., & Smith, S. 2009. Managing ID in the context of a training organization. In K. Silber & W. Foshay (Eds.), *Handbook of improving performance in the workplace, volume one: Instructional design and training delivery* (pp. 658-719). Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470592663.ch19>.
- Lampugnani, P.A. 2020. Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In Lotti A., Lampugnani P.A. (eds.) *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*. Genova: Genoa University Press.
- Ouellett, M. L. 2010. Overview of faculty development. In Gillespie, K. H., Robertson, D. L., & Bergquist, W. H, (eds.), *A guide to faculty development*, 2, 3-20. San Francisco, CA: Jossey- Bass
- Pan, C., C., Deets, J., Phillips, W., & Cornell, R. 2003. Pulling tigers' teeth without getting bitten: Instructional designers and faculty. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 289-302.
- Richardson, J.C., Ashby, I., Alshammari, A.N., et al. 2019. Faculty and instructional designers on building successful collaborative relationships. *Education Tech Research Dev* 67, 855-880.
- Rothwell, W. J., & Kazanas, H. C. 2008. *Mastering the instructional design process: A systematic approach* (4th ed.). San Francisco: Pfeiffer.
- Russ-Eft, D., Bober, M. J., de la Teja, I., Foxon, M. J., & Koszalka, T. A. 2008. *Evaluator competencies standards for the practice of evaluation in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sheets, K.J., Schwenk, T.L. 1990. Faculty development for family medicine educators: An agenda for future activities. *Teaching and Learning in Medicine*, 2(3), 141-148.
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. 2006. *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, MA: Anker.
- Steinert, Y. 2010. Becoming a better teacher: From intuition to intent. In J. Ende (Ed.), *Theory and practice of teaching medicine* (pp. 73-93). Philadelphia, PA: American College of Physicians.

Steinert, Y. 2011. Commentary: Faculty development: The road less travelled. *Academic Medicine*, 86(4), 409-411.

Zakrajsek, T.D, 2010. Important Skills and Knowledge. In *A guide to faculty development*, ed. Gillespie, K. H., Robertson, D. L., & Bergquist, W. H, 6, 83-98. San Francisco, CA: Jossey- Bass