

**PROGETTARE E CONDURRE L'APPRENDIMENTO IN RETE: UN CORSO BLENDED PER
FUTURI INSEGNANTI**

Manuela Delfino

Istituto per le Tecnologie Didattiche - CNR

delfino@itd.cnr.it, + 39 010 6475 349

Stefania Manca

Istituto per le Tecnologie Didattiche - CNR

manca@itd.cnr.it, + 39 010 6475 325

Donatella Persico

Istituto per le Tecnologie Didattiche - CNR

persico@itd.cnr.it, + 39 010 6475 313

Luigi Sarti

Istituto per le Tecnologie Didattiche - CNR

sarti@itd.cnr.it, + 39 010 6475 320

Adresse professionnelle

Istituto per le Tecnologie Didattiche – CNR ★ Via de Marini 6 ★ 16149 Genova, Italia

Sommario : Quali sono le problematiche che emergono nella progettazione e nella conduzione di iniziative di formazione in rete? Come riuscire a tener conto delle caratteristiche del contesto di formazione e della popolazione obiettivo, dei contenuti e degli obiettivi didattici per proporre interventi efficaci? In questo contributo si mettono a fuoco i principali criteri che sono stati seguiti nella progettazione e conduzione di un corso blended erogato dall'ITD-CNR nell'ambito della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario dell'Università degli Studi di Genova. Particolare attenzione è dedicata agli aspetti che hanno contribuito a creare o rinsaldare i legami tra le attività svolte in presenza e quelle effettuate online. La presentazione è organizzata intorno a quattro aspetti: a *livello cognitivo*, sui temi e i contenuti oggetto del corso; a *livello didattico*, sulle strategie di insegnamento che sono state messe in atto al fine di facilitare i processi di apprendimento; a *livello sociale*, sulle interazioni tra i partecipanti e sulla costituzione della comunità di apprendimento; e, infine, a *livello metacognitivo*, sulla riflessione inerente il percorso di apprendimento e la professione dell'insegnante.

Summary : What are the main issues connected with the design and development of distance learning courses? How to plan effective courses taking into account the context requirements, the contents to be delivered, the learning needs, the resources available? This paper analyses the instructional design decisions and the delivery strategies of a blended course in Educational Technology, run by ITD-CNR for the local Postgraduate School for Secondary Teaching. The course designers developed criteria for harmonising and integrating the face-to-face and the online course components, with the aim to take advantage of their specific features. These criteria derive from a model that comprises four

dimensions: the *cognitive dimension*, focused on the course themes and contents; the *teaching dimension*, focused on the teaching and learning strategies; the *social dimension*, focused on the interaction among participants, and the *meta-cognitive dimension*, focused on the reflection on the learning path and the teaching profession.

Parole chiave: Blended learning; Formazione degli insegnanti; Tecnologie didattiche; Community of Inquiry.

Keywords: Blended learning; Teacher Education; Educational Technology; Community of Inquiry.

Progettare e condurre l'apprendimento in rete: un corso blended per futuri insegnanti

1. INTRODUZIONE

La modalità blended è un ibrido tra insegnamento tradizionale in presenza e insegnamento in rete, in cui la componente online diventa un'estensione naturale dell'apprendimento in aula [Colis e Moonen (2001); Bonk e Graham (2005)]. Un corso blended può quindi collocarsi in un qualunque punto del continuum che vede ai due estremi un ambiente di apprendimento totalmente in presenza e uno interamente online. Dal punto di vista della progettazione didattica, varia il modo in cui le due componenti vengono combinate, la misura accordata a ciascuna di esse e la modalità con cui viene realizzata la componente "in presenza". Per alcuni autori, questa componente può essere sostituita da eventi basati sulla comunicazione sincrona [Groen e Li (2005)].

Rispetto ai modelli tradizionali di formazione, nel modello blended ciò che cambia è il progetto didattico e pedagogico che lo sorregge [Garrison e Kanuka (2004)]. Il blended implica, infatti, una fondamentale riconcettualizzazione e riorganizzazione delle dinamiche dell'insegnare e dell'imparare, a partire da specifici bisogni formativi e caratteristiche del contesto, quali gli obiettivi da conseguire, le tematiche da affrontare, le risorse a disposizione, ecc. [Bonk e Graham (2005)].

Nell'ambito della formazione degli adulti, il modello blended sembra essere particolarmente adeguato perché può andare incontro alle esigenze di flessibilità, personalizzazione, varietà, autoregolazione e apprendimento di gruppo [Ausburn (2004)]. Secondo Garrison e Kanuka (2004) il blended, infatti, incoraggia lo sviluppo del pensiero critico e dell'apprendimento di livello superiore, mettendo a frutto le capacità di apprendimento auto-regolato dei partecipanti, generalmente possedute da un pubblico di studenti adulti.

L'idea costruttivista che guarda all'apprendimento come a un processo dialogico, sociale e culturale, di creazione ed

elaborazione congiunta di significati, in cui il singolo, in quanto facente parte di un gruppo, riceve sostegno e motivazione al fine di sviluppare migliori capacità di pensiero critico, è stata accolta e rappresentata nel modello delle *communities of inquiry* [Garrison et al. (1999)]. Tale modello ha consentito di esplorare con efficacia il modo in cui le dinamiche sociali, relazionali e affettive si intrecciano con i processi più squisitamente cognitivi, oltre che con quelli più specificamente didattici. Secondo questi studiosi, gli elementi che costituiscono la base del modello di comunicazione della comunità di apprendimento sono tre: la *presenza cognitiva* (*cognitive presence*), la *presenza sociale* (*social presence*) e la *presenza didattica* (*teaching presence*) [Garrison e Anderson (2003)].

Queste considerazioni sono alla base delle scelte progettuali effettuate nell'ambito del corso Tecnologie Didattiche, condotto dall'ITD-CNR di Genova per la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario della Liguria nell'anno accademico 2004-2005. In questo anno accademico, il corso è stato proposto per la prima volta in modalità blended per tutti, contrariamente alle edizioni precedenti che offrivano agli studenti la possibilità di scegliere tra un corso totalmente in presenza o un corso esclusivamente online [Persico et al. (2003)]. La decisione di proporre un unico percorso, e di tipo blended, è stata raggiunta al termine di un cammino di sperimentazione che ha visto tra i suoi obiettivi anche quello di indagare gli atteggiamenti e i pregiudizi degli specializzandi nei confronti della modalità online accanto a quella tradizionale dell'insegnamento in aula e di laboratori in presenza [Delfino et al. (2004)].

Nella progettazione del corso in esame si è deciso di dare ampio rilievo anche a una quarta dimensione, quella della *riflessione metacognitiva*, rendendola autonoma rispetto alla dimensione cognitiva dell'impostazione originaria delle *communities of inquiry* [vedi anche Garrison (2003)]. Trattandosi di

partecipanti adulti che hanno intrapreso un percorso professionalizzante indirizzato allo svolgimento di funzioni di insegnamento, la riflessione sul percorso di apprendimento è stata infatti ritenuta particolarmente importante e significativa. Per questo motivo, per tutta la durata del corso è stata stimolata una riflessione critica sull'approccio adottato e sui contenuti trattati, sulla rispondenza alle aspettative degli specializzandi e sulla collocazione del corso all'interno del contesto più ampio della scuola di specializzazione.

Infine, uno degli aspetti caratterizzanti del corso è consistito nell'incoraggiare all'interno della comunità dei partecipanti lo sviluppo della presenza sociale e del senso di appartenenza, identità e responsabilità attraverso la proposta di ambienti metaforizzati. Da precedenti studi [De Simone et al. (2001); Delfino e Manca (2005)] si è visto, infatti, come l'uso di metafore e di linguaggio figurato possa essere inteso come quel processo retorico attraverso cui il linguaggio svolge il ruolo di ridescrivere la realtà o di crearne una nuova applicando il filtro del già esperito alla novità del corso.

Obiettivo del presente contributo è quello di analizzare alcuni degli elementi che, a parere degli autori, hanno dato unità e forza all'esperienza di apprendimento. L'analisi qui presentata si focalizza proprio sugli aspetti che meglio hanno contribuito a creare o rinsaldare i legami tra le attività svolte in presenza e quelle effettuate online: a livello cognitivo, sui temi e i contenuti oggetto del corso; a livello didattico, sulle strategie di insegnamento che sono state messe in atto al fine di facilitare i processi di apprendimento; a livello sociale, sulle interazioni tra i partecipanti e sulla costituzione della comunità di apprendimento; e, infine, a livello metacognitivo, sulla riflessione inherente il percorso di apprendimento e la professione dell'insegnante.

2. CARATTERISTICHE DEL CONTESTO

Il corso Tecnologie Didattiche della SSIS Liguria, che sin dalla nascita della scuola di specializzazione è stato affidato all'Istituto Tecnologie Didattiche del CNR, è giunto nel 2005 alla sua sesta edizione [per una descrizione dell'evoluzione del corso si veda Delfino e Persico (2007)]. Dopo uno studio

iniziale volto a individuare gli obiettivi e i contenuti rilevanti per la formazione iniziale dei docenti, gli sforzi si sono concentrati sui metodi di erogazione e, in particolare, sulla necessità di mettere a punto un percorso modulare e flessibile che tenesse conto delle diverse caratteristiche ed esigenze della popolazione obiettivo, offrendo, tra l'altro, possibilità di partecipazione con modalità di formazione in rete. A partire da un corso svolto totalmente in presenza, nell'anno accademico 1999-2000, si è quindi arrivati, nel 2002-2003 e nel 2003-2004, a offrire agli specializzandi la possibilità di scegliere se seguire il corso in presenza oppure in rete.

Nell'a.a. 2004-2005 si è deciso di proporre il corso in un'unica modalità, quella blended, sulla base di svariate considerazioni: la curiosità e l'interesse dimostrati dai futuri insegnanti verso forme di apprendimento meno tradizionali, la loro crescente familiarità con le applicazioni di rete e la sempre più diffusa disponibilità di un collegamento domestico a Internet¹. A ciò si aggiunga l'importanza di far familiarizzare i futuri insegnanti con le ICT attraverso un approccio esperienziale in grado di coniugare l'acquisizione di competenze e abilità di collaborazione in rete con quelle legate al dominio dei contenuti.

L'edizione in esame ha visto la partecipazione di 95 specializzandi (di cui 77 femmine e 18 maschi) provenienti dalle diverse aree disciplinari e così ripartiti: 29 (30,5%) iscritti all'indirizzo linguistico-letterario-artistico, 39 (41,1%) all'indirizzo matematico-scientifico, 11 (11,6%) all'indirizzo delle scienze umane e 16 (16,8%) all'indirizzo delle lingue straniere. L'età media era di 31,3 anni (DS=5,3), compresa tra 24 e 45 anni. Il gruppo dei partecipanti comprendeva anche la docente responsabile del corso, 6 tutor per le attività online e un esperto con le funzioni di aiuto tecnico.

Il calendario del corso ha visto l'integrazione di cinque incontri in presenza e di dodici settimane di attività a distanza, condotte attraverso l'uso della piattaforma *Centrinity FirstClass*.

¹ Un'analisi delle preconoscenze e competenze effettuate all'inizio del corso, a cui ha partecipato il 93% degli iscritti, ha confermato le ipotesi iniziali: il 92% ha dichiarato di possedere un computer, l'83% di avere accesso a Internet da casa e il 77% di accedervi abitualmente.

Negli interventi in presenza (lezioni frontali e dialogate, presentazione di software e momenti di discussione) si è cercato di porre le basi teoriche e pratiche per meglio comprendere e partecipare agli approfondimenti proposti nelle attività online. In queste ultime la principale strategia di lavoro è stata la collaborazione in rete, pur non mancando fasi di apprendimento individuale basato su letture e stimoli proposti. Per le attività online i partecipanti, coadiuvati e coordinati da un tutor, hanno costituito dei gruppi di lavoro virtuali e svolto attività che prevedevano la navigazione nel web, la lettura, la stesura e la revisione (anche collaborativa) di documenti, l'analisi di software o siti di interesse. La comunicazione è stata prevalentemente asincrona, anche se non sono mancati momenti di interazione sincrona, nella forma di chat.

3. LA DIMENSIONE COGNITIVA

Per illustrare gli obiettivi e i contenuti del corso è necessario premettere che per *tecnologie didattiche* si intende un insieme di competenze didattico-metodologiche atte a utilizzare con consapevolezza diverse strategie, tecniche e mezzi in tutte le attività richieste dalla professione docente [Issroff e Scanlon (2002)]. Date queste premesse, possiamo meglio specificare in che modo è stato declinato l'obiettivo principale del corso, ossia la familiarizzazione con le tematiche relative all'introduzione delle tecnologie didattiche nella scuola.

Tra i vincoli di cui si è dovuto tener conto, va citato il fatto che il dominio di contenuti in esame è molto vasto e difficile da condensare in un corso di durata limitata, rivolto a specializzandi di discipline diverse e con background fortemente differenziati. Inoltre, le limitate risorse economiche a disposizione erano piuttosto limitate. I principali obiettivi didattici individuati comprendevano la conoscenza delle basi teoriche e delle strategie di uso didattico delle risorse tecnologiche e la capacità di scegliere e utilizzare strumenti informatici e multimediali nella scuola secondaria. Le tematiche affrontate si sviluppavano attorno a due nodi principali:

- le problematiche relative all'integrazione delle tecnologie didattiche nella scuola e alla

progettazione di interventi formativi a componente tecnologica

- i rapporti tra telematica e didattica, con particolare attenzione all'uso della rete come mezzo per accedere alle informazioni e come strumento di comunicazione e di collaborazione.

Queste tematiche si sono tradotte nella proposta di tre moduli didattici sui seguenti temi:

- le principali caratteristiche delle risorse disponibili su web per la didattica, sia come risorse disciplinari sia come risorse rivolte in generale al mondo della scuola e ai suoi operatori (Modulo 2 “Risorse online per la didattica”);
- alcune tecniche e attività didattiche basate sul web e le problematiche ad esse connesse, correlate alla necessità di sviluppare competenze di ricerca e selezione delle informazioni (Modulo 3 “Uso didattico del web”);
- alcune esemplari esperienze di apprendimento collaborativo a distanza (Modulo 4 “Apprendimento collaborativo e comunità di apprendimento”).

Dal punto di vista metodologico si è optato per strategie didattiche di tipo collaborativo, volte a incentivare la partecipazione attiva tramite lo scambio di idee e riflessioni. Per questo tutti i moduli online hanno previsto un'organizzazione dei partecipanti in piccoli gruppi di lavoro, con lo scopo di far sì che ogni specializzando collaborasse in modo responsabile alla realizzazione dei percorsi didattici e al raggiungimento di obiettivi precisi.

Queste scelte didattiche sono basate sulla necessità di affrontare i temi proposti con un approccio esperienziale che consenta di sperimentare in prima persona i metodi e le tecniche proposte; sull'opportunità di privilegiare gli aspetti metodologico-didattici rispetto a quelli tecnici e strumentali; sulla consapevolezza che i metodi di formazione online si prestano particolarmente bene alla creazione di *communities of inquiry* che consentono di affrontare con un buon livello di approfondimento temi non troppo vasti,

caratterizzati da competenze tacite e poco formalizzate.

La soluzione di tipo blended ha consentito di coniugare diverse esigenze utilizzando gli incontri in presenza per fornire un inquadramento generale dei temi e dedicando le attività online allo studio di casi e all’approfondimento di argomenti specifici. Per esempio, nel modulo sulle risorse online, dopo una panoramica in presenza delle principali tipologie di risorse esistenti, l’attività in rete si è focalizzata sull’analisi di due esempi di siti per la didattica scelti dagli specializzandi, seguita da una peer-review degli elaborati prodotti. Nel modulo sull’uso didattico del web, l’approfondimento in rete è stato un role-play sulle cosiddette “webquest”, una specifica strategia didattica caratterizzata da un uso creativo e orientato alla soluzione di problemi delle informazioni reperibili su web [Dodge (1995); Penny e Newcombe (2005)]. Nel modulo dedicato all’apprendimento collaborativo, dopo un incontro in presenza sui principi teorici alla base di questo approccio, si è scelto di svolgere in rete lo studio di un caso relativo ad un’esperienza di didattica multidisciplinare e di svilupparlo attraverso la collaborazione a distanza tra sotto-gruppi di specializzandi.

4. LA DIMENSIONE DIDATTICA

Stabilire un criterio generale in base al quale decidere i ruoli della componente in presenza e di quella online non esaurisce le numerose scelte da compiere nell’ambito di corsi blended in merito alle strategie didattiche utilizzabili nei due contesti. Per quanto riguarda l’online, in particolare, occorre definire il tipo di attività che i partecipanti dovranno svolgere e le strutture sociali [Persico e Sarti, (2005)] da organizzare, ossia la dimensione e la composizione dei gruppi, la loro evoluzione nel tempo e le reciproche interazioni.

Nel corso in esame i criteri decisionali adottati hanno privilegiato attività che richiedevano ai partecipanti:

- di svolgere, individualmente o in gruppo, uno o più compiti che comportavano l’uso e il consolidamento di competenze acquisite in presenza o tramite lo studio di materiali documentali;

- di scambiare opinioni, discutere e fornire vicendevolmente feedback sul lavoro svolto (vedi l’attività del peer-review);
- di raggiungere una posizione condivisa all’interno del gruppo al fine di produrre collaborativamente degli artefatti (vedi l’attività di role-play nelle webquest).

Come conseguenza dei punti citati sopra, e considerando la disponibilità di risorse umane da impiegare nel ruolo di tutor, si è cercato di costituire gruppi di media dimensione (intorno alle 7-8 persone) ed eterogenei (per background, competenze informatiche, sesso, età) in modo da rendere il confronto più vivace possibile.

L’importanza attribuita alla discussione all’interno del gruppo e all’approccio collaborativo deriva dalla convinzione che, in generale, le competenze didattiche che si intendono sviluppare siano complesse e articolate al punto di poter essere costruite soltanto attraverso l’esperienza diretta e la riflessione su tale esperienza. In particolare, è stato ritenuto fondamentale favorire la consapevolezza del fatto che raramente le scelte in materia di progettazione didattica sono giuste o sbagliate, ma che ogni decisione è caratterizzata da vantaggi e svantaggi che un buon insegnante dovrebbe essere in grado di identificare, analizzare e valutare. Perché questo avvenga è fondamentale l’interazione tra pari, più ancora che il parere di un esperto, la cui posizione tende troppo spesso a essere interpretata come quella corretta. A questo proposito, è interessante riportare il testo del seguente messaggio, inviato da una specializzanda il cui tutor, deliberatamente, non aveva fornito un feedback puntuale e immediato sull’attività da lei svolta, ma aveva sollecitato altri studenti a esprimere un parere sul lavoro della collega:

“Nel caso della prima attività [la peer-review dell’analisi di siti] io avrei sentito il bisogno di un parere esperto e critico sul mio lavoro. Ho apprezzato molto la “peer review”, ma senza voler sminuire il lavoro fatto dalla persona che ha supervisionato le mie schede, mi è rimasto comunque il dubbio se il lavoro fosse accettabile, buono, scarso o che so io. / Ho provato a farmi diverse ipotesi sul perché di questa scelta didattica (perché credo che di scelta si tratti), ma sarei curiosa di sapere cosa ne pensate voi, colleghi, e

gli esperti! / La prima ipotesi era appunto quella del fatto che attività di confronto e discussione non necessitano di una valutazione, perché nell'espressione di opinioni non credo che esista l'opinione valida e quella inutile. Però, in questo caso, avrei l'obiezione fatta prima, che non tutte le attività erano di questo tipo. / Altra ipotesi è che l'obiettivo del corso sia quello di cogliere lo spirito ed il senso delle attività proposte e che, quindi, il fatto di scrivere cose "giuste" non sia lo scopo più importante e non debba essere quindi la nostra prima preoccupazione. Forse se avessimo una valutazione in itinere finiremmo per preoccuparci del voto in sé, perdendo di vista il senso... / Un'altra ipotesi potrebbe forse essere la volontà di farci partecipare alle attività cercando di affinare il nostro senso critico e autocritico (della serie "ormai siamo grandi, dovremmo cercare di capire autonomamente se stiamo procedendo nella giusta direzione)... Beh, forse, ma non mi convince più di tanto... Penso che, ad ogni livello, sia, se non necessario, sicuramente importante, un giudizio "esterno", che ci aiuti a capire a che punto siamo. / Scrivendo queste considerazioni, ho finito per convincermi che l'ipotesi più plausibile, tra quelle che avevo in testa, sia la seconda. E mi sono anche convinta da sola del fatto che, in fondo, quella necessità che sentivo di sapere "come stavo andando" era probabilmente un bisogno superficiale." (mess. del 17.05.2005)²

L'approccio collaborativo online offre, inoltre, il vantaggio di favorire lo sviluppo di competenze di auto-regolazione [Dettori et al. (2005)] che sono tipiche di questa modalità di apprendimento. Tali competenze, che spesso mancano ai futuri insegnanti, sono da più parti ritenute importanti nello sviluppo professionale della figura docente [Gray et al. (2004); Watson (2001)], perché consentono di partecipare attivamente e proficuamente alle comunità di pratica di insegnanti.

Le tecniche utilizzate nel corso al fine di sostenere la costruzione di questo tipo di competenze sono quelle classiche di *scaffolding* e *fading* [Collins et al. (1989)]. La loro efficacia può essere potenziata attraverso la scelta di opportune strategie. Ad esempio, se tra i ruoli previsti nel role-play è contemplato quello di moderare la discussione, o quello di tener traccia delle decisioni del gruppo, è probabile che l'intervento dei tutor sia sempre meno necessario e che anche le capacità di

auto-regolazione individuale e di gruppo ne traggano vantaggio.

4.1. La valutazione

Un ultimo aspetto che merita di essere affrontato riguarda i metodi e i criteri di valutazione dell'apprendimento. In particolare, un problema non marginale è quello di conciliare l'approccio socio-costruttivista con l'esigenza, tipica di vari contesti tra cui quello accademico, di effettuare una valutazione sommativa dell'apprendimento [Alvino e Persico (2006)]. Poiché il corso ha due componenti, è ragionevole che la valutazione tenga conto di entrambe, ma il concetto stesso di valutazione sommativa (che corrisponde ad un giudizio di valore circa i risultati conseguiti in termini di apprendimento) si scontra con i principi dell'approccio collaborativo online, che sarebbe più coerente con una valutazione dei processi e con minore attenzione ai prodotti. Tali processi, inoltre, sono espressione del lavoro di un gruppo, non dei singoli individui. Di conseguenza, anche se i singoli componenti spesso contribuiscono in maniera quantitativamente e qualitativamente differente al lavoro globale, la traduzione in una valutazione individuale può essere difficoltosa e discutibile.

Nell'ambito del corso in oggetto si è scelta una soluzione di compromesso, esprimendo una valutazione sommativa finale relativa al contributo alle singole attività, che tenesse conto sia della quantità sia della qualità della partecipazione. Il primo aspetto, quello quantitativo, è stato valutato con l'appoggio di indicatori frequentemente usati nel monitoraggio e nella valutazione di corsi online [Pozzi et al. (2007)]. La seconda componente, quella qualitativa, si è basata su un'analisi dei messaggi da parte dei tutor delle varie attività in cui venivano presi in considerazione alcuni elementi quali la propositività, l'originalità dei contributi, la qualità dell'argomentazione, l'integrazione tra gli aspetti riflessivo-teorici e i casi concreti, la capacità di recepire e integrare i suggerimenti di altri partecipanti. La valutazione complessiva delle attività online ha tenuto conto della valutazione delle singole attività, grazie a un criterio che consentiva comunque, anche a chi aveva avuto una partecipazione leggermente discontinua nell'arco delle 12 settimane, di ottenere una valutazione fondamentalmente positiva. La valutazione

² Tutte le porzioni di messaggi citate sono anonime. Eventuali errori morfosintattici, di ortografia o di battitura non sono stati corretti.

della componente in presenza è stata di tipo tradizionale, basata su un breve saggio o una relazione, e consentiva a chi avesse ottenuto un voto poco soddisfacente nella parte online del corso di bilanciarlo con un'attività di studio individuale.

5. LA DIMENSIONE SOCIALE

La combinazione di online e di presenza non ha ricadute solo sulla dimensione cognitiva e didattico-organizzativa, ma sembra contribuire a un maggior grado di socializzazione, a un maggior senso di connessione tra le persone e, di conseguenza, sia al più preciso conseguimento degli obiettivi didattici sia a una migliore qualità degli apprendimenti [Rovai e Jordan (2004); Aspden e Helm, (2004)]. La tensione comunicativa e relazionale che si instaura nelle due diverse componenti dei corsi blended produrrebbe un senso della comunità più forte sia dei corsi tradizionali in presenza sia di quelli interamente online.

Partendo dal presupposto che i fattori affettivi, emotivi e cognitivi siano tra loro strettamente connessi [Damasio (1995); Forgas (2000)] e che i futuri insegnanti non possano che trarre beneficio dalla capacità di collaborare al perseguitamento di obiettivi comuni [Lawson (2004); Clark et al. (1996)], si è posta particolare cura nel progettare la componente sociale del corso, intervenendo in parallelo sulle attività online e sugli incontri in presenza con l'obiettivo di facilitare l'affiatamento dei partecipanti. Tale cura era ulteriormente giustificata dall'elevato numero di partecipanti e dal fatto che, pur condividendo una parte del piano di studi e frequentando insieme le lezioni dedicate ai temi di interesse generale, solo alcuni di essi si conoscevano personalmente prima del corso.

Per accrescere il senso di appartenenza alla comunità e fornire, al contempo, la base per la distribuzione dei ruoli, la creazione di identità e la consapevolezza delle proprie responsabilità, le fasi online del corso dedicate alla familiarizzazione con la piattaforma e alla socializzazione con la comunità dei partecipanti hanno avuto come filo conduttore metaforico quello della *navigazione*. Agli specializzandi è stato inizialmente chiesto di scegliere una tra le imbarcazioni a disposizione (*barca a vela, caravella, motoscafo, nave da*

crociera, peschereccio, sommergibile e vaporetto) per intraprendere il corso, di attribuirle un nome e stabilire un motto (figura 1). L'attività era motivata dall'esigenza di fare sentire a proprio agio i partecipanti, facendo loro sperimentare una nuova modalità di comunicazione tramite semplici compiti collaborativi [Delfino e Manca (2005)].

Per motivi analoghi, legati alla partecipazione e all'identificazione con un gruppo, i partecipanti hanno svolto le attività didattiche divisi per “scuole” a cui sono stati attribuiti i nomi di diverse costellazioni (*Andromeda, Cassiopea, Corona boreale*, ecc.).

Infine, per creare un contesto di socializzazione più ampio in cui potessero confluire tutti i partecipanti, a prescindere dal tipo di imbarcazione scelta, è stata resa disponibile un'area comune dedicata allo scambio di messaggi che non avessero attinenza con i contenuti disciplinari trattati (*Caffè o aperitivo?*).

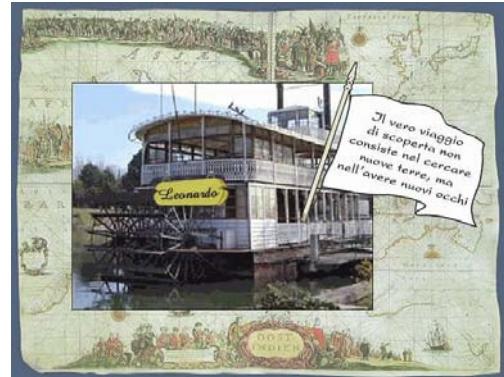


Figura 1. Esempio di motto e logo scelto per un'imbarcazione.

Parallelamente, durante gli incontri in presenza, si è cercato di dare continuità a quanto accadeva online, agendo sui vari livelli dell'identità, della riconoscibilità e della partecipazione. Per esempio, in occasione di due diversi incontri, per consentire a ciascuno di dare un volto ai nomi con cui si interagiva in rete, sono stati consegnati badge di riconoscimento e distribuite le persone nell'aula secondo posti assegnati, corrispondenti ai gruppi di lavoro online.

Infine, durante le lezioni si è cercato di enfatizzare i legami tra il momento della presenza fisica e dell'online, facendo riferimenti esplicativi a quanto scritto in rete. Durante l'incontro conclusivo, ad esempio, sono stati assegnati dei riconoscimenti, in

chiave scherzosa, ad alcuni specializzandi, in funzione delle diverse caratteristiche di partecipazione (ad esempio, il premio “Lettrice più accanita” a chi aveva letto il maggior numero di messaggi o quello “Tender is the night” a chi si era collegato e aveva lavorato prevalentemente la notte).

6. LA DIMENSIONE DELLA RIFLESSIONE METACOGNITIVA

Secondo Garrison e Kanuka (2004) l’interazione asincrona può favorire l’assunzione del necessario distacco per sviluppare il pensiero critico e raggiungere un buon livello di controllo sul processo di apprendimento. Tale controllo, a sua volta, consentirebbe non solo di “imparare ad imparare” con un metodo nuovo, ma anche di riflettere in termini metacognitivi sull’intero processo.

Se parlando di formazione iniziale degli insegnanti è ragionevole assumere che il grado di controllo esercitato da ciascun individuo sul proprio processo di apprendimento sia tendenzialmente elevato, è anche vero che gli aspetti metacognitivi di un corso di questo tipo assumono un ruolo di grande rilievo. Da un lato, l’acquisizione di capacità di pensiero critico in materia di metodologie didattiche fa parte del bagaglio culturale necessario a chi si accinge a insegnare [Parsons e Stephenson (2005)]; dall’altro, la maggior parte degli specializzandi (l’89,8%) stava vivendo la prima esperienza di formazione online: chiedere loro di condividere il vissuto era un modo per spingerli a fare uno sforzo di esplicitazione delle novità percepite in merito ai contenuti del corso, ma soprattutto in riferimento ai limiti e alle potenzialità della comunicazione testuale e asincrona mediata da computer.

Nel corso in esame, conformemente con un approccio consolidato nella formazione in rete, la riflessione sul “cosa” e il “come” si andava apprendendo è stata oggetto di un’apposita attività, che si è svolta in parallelo alle altre. Anche in questo caso era prevista una certa flessibilità circa i temi di riflessione: alcuni hanno preferito esternare le loro impressioni circa il metodo usato, altri hanno messo a fuoco il concetto della presenza sociale in rete, altri ancora hanno espresso le opinioni in

merito allo sviluppo di abilità pragmatico-retoriche:

“il corso in sé sta rivelandosi senz’altro positivo. / E’ positivo, a volte, essere costretti a confrontarsi con il prossimo, non fosse che per far la tara dei propri pregiudizi, per chiarire a se stessi se stessi, per meglio definire le proprie opinioni [...]. / E’ positivo avere a disposizione una piattaforma di comunicazione in cui dialogare ed esprimersi, sfogarsi e litigare, confrontarsi e riflettere. E’ un’utile palestra per esercitarsi a calibrare le proprie parole in modo chiaro ed inequivocabile, non offensivo per nessuno ma non per questo ipocrita.” (mess. del 28.04.2005)

La fase conclusiva dell’attività di riflessione metacognitiva si è svolta nell’ultima settimana del corso, quando a ogni specializzando è stato nuovamente proposto di compiere la scelta dell’imbarcazione con cui concludere il viaggio. L’obiettivo era riflettere sulle competenze acquisite, le difficoltà incontrate, le aspettative soddisfatte o insoddisfatte, i proponimenti per il futuro. Gli studenti potevano svolgere l’attività sia attraverso le consuete modalità di scrittura, sia facendo ricorso a invenzioni narrative e/o poetiche, immagini, fotografie, disegni, e quanto la fantasia e l’immaginazione avrebbe loro suggerito.

La metafora delle imbarcazioni serviva, quindi, a esprimere il proprio stato d’animo nella fase conclusiva del corso e a confrontarlo con quello iniziale, potendolo descrivere nei termini figurati del viaggio per mare. Le informazioni raccolte hanno fornito anche utili indicazioni per la valutazione del corso e la comprensione delle dinamiche innescatesi al suo interno:

“ho deciso di cambiare non tanto per i compagni di viaggio quanto piuttosto per l’idea collegata al motoscafo. Siccome ritengo di essere andata un po’ a rilento durante molte fasi del percorso didattico ho ritenuto questa imbarcazione una metafora per rappresentare il mio desiderio, ormai inattuabile, di velocizzare il mio lavoro.” (messaggio del 3 giugno 2005)

“v’informo che - come ad alcuni fra voi sarà già apparso evidente - torno anch’io sulla barca a vela da cui sono salpato, non tanto per ragioni ideologiche quanto perché non ho motivo di mutare la pristina scelta, ciò che presupporrebbe un mio cambiamento interiore del quale invece non trovo traccia” (messaggio del 31 maggio 2005)

Per quanto riguarda il livello metacognitivo la componente online ha avuto un peso superiore a quella in presenza, se non altro perché ha concesso uno spazio di scrittura e tempi per la riflessione che in presenza sarebbero impensabili per un gruppo così numeroso di persone. Non bisogna tuttavia sottovalutare l'importanza rivestita dagli incontri in presenza ai fini di superare momenti di difficoltà e tensione. In alcuni casi, conflitti latenti o incertezze sul metodo hanno trovato soluzione grazie alla possibilità di sposare metacognizione e socializzazione, risolvendo difficoltà di natura composita.

7. VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

Per valutare se l'approccio adottato sia stato effettivamente caratterizzato da un buon equilibrio delle componenti in presenza e online, disponiamo di alcuni dati che sono stati raccolti tramite un questionario somministrato al termine del corso. Il questionario è stato compilato da 72 specializzandi, cioè da un campione di dimensioni pari al 75,8% del totale.

Il questionario era finalizzato a valutare il gradimento generale nei confronti del corso e dell'approccio adottato, la percezione del conseguimento degli obiettivi formativi da parte dei partecipanti e il loro grado di soddisfazione. Illustrare i risultati di questa indagine nella sua completezza esula dagli scopi di questo articolo. Tuttavia, riportiamo qui le risposte ad alcune domande che riteniamo rilevanti ai fini del discorso sul rapporto tra online e presenza.

Per ogni domanda i compilatori dovevano esprimere un punteggio variabile su una scala da 0 a 4, dove 0 corrispondeva al punteggio minimo (valutazione molto bassa) e 4 a quello massimo (valutazione molto alta).

In particolare, la domanda "Come valuti l'organizzazione del corso per quanto riguarda il bilanciamento tra presenza e online?" ha ricevuto un punteggio medio di 2,90 punti (DS=0,94). Un altro dato interessante riguarda l'importanza attribuita alle diverse modalità di studio proposte dal corso. I punteggi ottenuti ci consentono di confermare il ruolo fondamentale svolto dalle attività in rete nell'ambiente CMC (3,00, DS=3,96), seguito dallo studio dei materiali (2,85, DS=1,36) che superano, come è ragionevole aspettarsi da un

pubblico capace di studiare in piena autonomia, gli incontri in presenza (2,30, DS=0,93).

Infine, uno dei quesiti finali chiedeva di esprimere un giudizio complessivo sulla qualità del corso e delle sue componenti. Se il metodo blended nel suo complesso ha raccolto un gradimento pari a 2,82 (DS=0,92), la componente in presenza e quella online hanno rispettivamente totalizzato un punteggio di 2,56 (DS=1,07) e 3,21 (DS=0,73), a dimostrazione del fatto che la componente più innovativa del corso è anche quella che ha incontrato il maggior favore tra gli specializzandi.

8. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L'intreccio tra presenza e online ha giocato un ruolo importante nel dare unità e forza all'esperienza di apprendimento descritta. In particolare, a livello cognitivo, gli incontri in presenza hanno svolto un ruolo al tempo stesso contestualizzante e propulsivo, infondendo curiosità e motivazione tra gli studenti. Le attività in rete, d'altro canto, hanno consentito un buon grado di flessibilità e di auto-regolazione nella scelta dei temi da studiare e del livello di approfondimento da raggiungere. A livello sociale, al contrario, è stata la componente online a governare il processo: una lunga fase iniziale di socializzazione e l'uso di ambienti metaforici ad essa dedicati sono stati i principali strumenti con cui si è affrontato il problema di creare una comunità di apprendimento a partire da un gruppo piuttosto numeroso di specializzandi, caratterizzato da forti differenze di background e dalla pre-esistenza di sottogruppi disciplinari. Le attività in presenza hanno assecondato questo processo di socializzazione grazie anche ad accorgimenti volti ad affrontare le esigenze emerse nell'ambiente virtuale. Non a caso, con il progredire del corso è aumentata la voglia di stare insieme e conoscersi *de visu*, tanto che alla conclusione di due lezioni sono stati organizzati dei veri coffee break, auspicati da molti durante gli incontri nel Caffè virtuale. La riflessione metacognitiva, infine, si è sviluppata prevalentemente online. Ciò conferma quanto sostenuto dai numerosi autori che pongono in evidenza le potenzialità dell'interazione scritta asincrona ai fini della riflessione e dello sviluppo del pensiero critico,

grazie alla sua capacità di conservare traccia delle interazioni e al tempo stesso di dilatare i tempi. Per dirla con Garrison e Kanuka (2004), si tratta di essere indipendenti nello spazio e nel tempo, e tuttavia di essere insieme.

BIBLIOGRAFIA

- Alvino, S., Persico, D. (2006), «Problematiche legate alla valutazione nell'apprendimento online», in M. Delfino, S. Manca e D. Persico (a cura di), *Apprendimento online: proposte metodologiche*, Guerini, Milano, p. 161-174.
- Aspden, L., Helm, P. (2004), «Making the Connection in a Blended Learning Environment», *Educational Media International*. Vol. 41, n° 3, p. 245-252.
- Ausburn, L. J. (2004), «Course Design Elements Most Valued by Adult Learners in Blended Online Education Environments: An American Perspective», *Educational Media International*. Vol. 41, n° 4, p. 327-337.
- Bonk, C. J., Graham, C. R. (eds.) (2005), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Pfeiffer, San Francisco, CA.
- Clark, C., Moss, P. A., Goering, S., Herter, R. J., Lamar, B., Leonard, D., Robbins, S., Russell, M., Templin, M., Wascha, K. (1996), «Collaboration as Dialogue: Teachers and Researchers Engaged in Conversation and Professional Development», *American Educational Research Journal*. Vol. 33, n° 1, p. 193-231.
- Colis, B., Moonen, J. (2001), *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*, Kogan Page, London, UK.
- Collins, A., Brown, J. S., Newman, S. E. (1989), «Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics», in L. B. Resnick (ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, p. 453-493.
- Damasio, A. R (1995), *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.
- De Simone, C., Lou, Y., Schmid, R. F. (2001), «Meaningful and interactive distance learning supported by the use of metaphor and synthesizing activities», *Journal of Distance Education*. Vol. 16, n° 1, p. 85-101.
- Delfino, M., Manca, S. (2005), «Tra balere e barchette di carta: linguaggio figurato e dimensione socio-identitaria», *TD - Tecnologie Didattiche*. Vol. 35, p. 28-41.
- Delfino, M., Manca, S., Persico, D., Sarti, L. (2004), «Online learning: attitudes, expectations and prejudices of adult novices», in *Proceedings of The IASTED International Conference on Web-Based Education (WBE 2004)*, Innsbruck (Austria), 16-18 February 2004.
- Delfino, M., Persico, D. (2007), «Online or face-to-face? Experimenting with different techniques in teacher training», *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 23, n° 5, p. 351-365.
- Dettori, G., Giannetti, T., Persico, D. (2005), «Communities of practice, virtual learning communities and self-regulated learning», in K. Steffens, R. Carneiro, J. Underwood (eds.), *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments, Proc. of the TACONET Conference, Lisbon, September 23, 2005*, Shaker Verlag, p. 126-133.
- Dodge, B. (1995), «Some Thoughts about WebQuests, The Webquest Page, http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (ultima consultazione 3.4.2006).
- Forgas, J. P. (ed.) (2000), *Feeling and Thinking. The Role of Affect in Social Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Garrison, D. R. (2003), «Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition», in J. Bourne & J. C. Moore (eds.), *Elements of quality online education: Practice and direction*, Volume 4 in the Sloan C Series, The Sloan Consortium, Needham, MA.
- Garrison, D. R., Anderson, T. (2003), *E-Learning in the 21st century*, Routledge Falmer, London, UK.
- Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (1999), «Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in

- higher education», *The Internet and Higher Education*. Vol. 2, n° 2-3, p. 87-105.
- Garrison, D. R., Kanuka, H. (2004), «Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education», *The Internet and Higher Education*. Vol. 7, n° 2, p. 95-105.
- Gray, D. E., Ryan, M., Coulon, A. (2004), «The training of Teachers and Trainers: Innovative practices, skills and competences in the use of eLearning», *EURODL-European Journal of Open and Distance Learning*.
- Groen, J., Li, Q. (2005), «Achieving the Benefits of Blended Learning Within a Fully Online Learning Environment: A Focus on Synchronous Communication», *Educational Technology*. Vol. 6, p. 31-37.
- Issroff, K., Scanlon, E. (2002), «Educational Technology: The Influence of Theory», *Journal of Interactive Media in Education*. Vol. 6.
- Lawson H. A. (2004), «The logic of collaboration in education and the human services», *Journal of Interprofessional Care*. Vol. 18, n° 3, p. 225-237.
- Parsons, M., Stephenson, M. (2005), «Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships», *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Vol. 11, n° 1, p. 95-116.
- Penny, C., Newcombe, E. (2005), «Using WebQuest Lessons to Develop Preservice Teacher Knowledge and Maintain School-University Partnerships», in C. Crawford, D. Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005*, AACE, Chesapeake, VA, p. 2751-2754.
- Persico, D., Sarti, L. (2005), «Social Structures for Online Learning: a Design Perspective» in Chiazzese, G., Allegra, M., Chifari, A., Ottaviano, S. (eds.), *Methods and technologies for learning*, WIT Press, Southampton & Boston, pp.51-59.
- Pozzi, F., Manca, S., Persico, D., Sarti, L. (2007), «A general framework for tracking and analysing learning processes in CSCL environments», *Innovations in Education & Teaching International*. Vol. 44, n° 2, p. 169-179.
- Rovai, A. P., Jordan, H. M. (2004), «Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses», *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 5, n° 2.
- Watson, D. M. (2001), «Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship Between ICT and Teaching», *Education and Information Technologies*. Vol. 6, n° 4, p. 251-266.