

Gestione di corsi in rete

di Pier Cesare Rivoltella

Unità 1 – Comunicazione in rete

Abstract

L'unità intende definire il concetto di CMC (Computer Mediated Communication), indicandone caratteristiche strutturali e potenziali criticità. Si chiude sulla indicazione di alcuni criteri di intervento anticipando temi ed aspetti che saranno ripresi nelle due unità successive.

La CMC: struttura e processo

1 di 5

La CMC è un tipo particolare di interazione tra soggetti in cui la mediazione costituita dal contesto sociale che si viene a creare nello scenario di azione della rete favorisce nuove modalità di negoziazione tra i soggetti e di co-costruzione della conoscenza tra di essi (Galimberti, Riva, 1997). Proprio la mediazione della rete consente di riconoscere la specificità della CMC rispetto alle tradizionali forme di comunicazione *face to face*. È possibile rintracciarla facendo riferimento a quattro indicatori, come suggerisce Thompson (1998): la struttura spazio-temporale, l'insieme degli indizi simbolici, la direzione dell'azione, il tipo di comunicazione.

La CMC: struttura e processo

2 di 5

Dal punto di vista dell'iscrizione spazio-temporale della comunicazione la CMC produce il fenomeno della *simultaneità despazializzata*, cioè la possibilità di interagire in tempo reale senza la compresenza fisica degli attori nello stesso luogo. Da questo fattore dipende la genesi di un nuovo senso di comunità e di appartenenza che va sotto il nome di *socialità mediata* e che prescinde dai tradizionali descrittori della comunità (condivisione di un luogo e di una storia).

La CMC: struttura e processo

3 di 5

Nel caso della CMC, semioticamente la comunicazione è meno ricca che in presenza. Infatti, nonostante le possibilità di surrogazione che essa prevede (uso di *emotycons*, icone sintetiche – come nei mondi attivi -, immagine degli interlocutori *on line* via telecamera) risulta difficile (impossibile) riprodurre tecnologicamente la pluricodicità della relazione fisica (gestualità, prossemica, percezioni olfattive e tattili, ecc.). Questo rende meno semplice il lavoro interpretativo che accompagna l'interazione aumentando il rischio della decodifica aberrante dell'informazione.

La CMC: struttura e processo

4 di 5

L'affermazione dei sistemi di CMC ha mandato in crisi il concetto tradizionale di comunicazione di massa. In questo non c'è differenza con la comunicazione *face to face*: lo scambio di informazione, infatti, non avviene tra un singolo e un destinatario indifferenziato, ma tra individuo e individuo.

Proprio la personalizzazione dello scambio comunicativo ne favorisce la dialogicità: anzi, alcune ricerche hanno dimostrato come gli indici di interazione nella CMC siano addirittura più significativi che nella comunicazione *face to face*. In particolare, in queste ricerche, si insiste sulla capacità della CMC di produrre una democratizzazione delle organizzazioni (eliminerrebbe le differenze di status sociale e culturale grazie alla impossibilità di regolamentare i turni di parola) e di favorire la disinibizione nello scambio (grazie all'isolamento sociale che sottrarrebbe i soggetti più timidi all'imbarazzo del confronto presenziale). Al di là delle divergenze su questo punto (altre ricerche dimostrano che, di fatto, lavorare in rete non democratizza lo scambio, ma riproduce le dinamiche reali) non si può negare che proprio nella possibilità della relazione dialogica stia una delle caratteristiche più originali della CMC (Mantovani, 1995).

L'accesso degli utenti al luogo sociale predisposto per la comunicazione costituisce sicuramente una delle questioni principali nel caso della CMC. Alla rete ci si può collegare o no (*quantità di accesso*), si può partecipare tanto o poco, troppo o per nulla (*qualità di accesso*). In sostanza, creare un luogo sociale predisposto per la formazione raggiungibile telematicamente non dà garanzie circa il fatto che i destinatari di questo servizio lo raggiungano effettivamente o che lo raggiungano con una frequenza opportuna. Le strategie di monitoraggio e di incentivazione del contatto insieme a quelle di moderazione della comunicazione sono fondamentali a questo riguardo per garantire alla comunicazione una propria efficacia.

Una seconda categoria di problemi rilevante riguarda la situazione comunicativa della CMC, cioè la dimensione della *socialità*. Le due sotto-aree di problemi comunicativi che si possono ulteriormente distinguere in questo caso sono quelle relative al *conflitto* e alla *leadership*. I pareri dei ricercatori, su questo punto, sono divisi. Per qualcuno il passaggio dalla comunicazione *face to face* alla CMC favorirebbe di fatto la comunicazione perché il venir meno della presenza sottrarrebbe i soggetti dal peso inibente dei diversi status sociali o di competenza (prendere la parola in un gruppo di lavoro telematico mi consente, infatti, di curare la forma del mio intervento prima di metterlo on line e mi protegge dal dovermi esporre personalmente davanti a tutti) riducendo lo spazio della leadership. Di fatto, le esperienze condotte dimostrano che la CMC non relativizza l'importanza della leadership, né inibisce i conflitti: diciamo, piuttosto, che tende a riprodurre (se non a enfatizzare) le dinamiche che abitualmente si verificano in presenza.

La ricerca sulla comunicazione nei gruppi ha evidenziato come essa si muova tra due poli: quello di una *comunicazione strumentale*, orientata all'oggetto, fredda, e quello di una *comunicazione relazionale*, orientata ai soggetti, calda. L'efficacia del processo comunicativo dipende dalla capacità dei soggetti coinvolti di tenere insieme queste due dimensioni, dato che né una comunicazione esclusivamente strumentale, né una comunicazione completamente relazionale si possono ritenere adatte a configurare una comunicazione veramente efficace (almeno in ambito formativo), cioè tale da presentare caratteristiche di finalizzazione, capacità pragmatica, trasparenza, situazionalità.

Nel caso della CMC, in particolare quando essa viene implementata in esperienze di tipo collaborativo o cooperativo, si presenta lo stesso doppio rischio dell'eccesso di strumentalismo o di relazionalità nella comunicazione: nella misura in cui, infatti, la ricchezza di codici difetta alla CMC, rendendola di per se stessa molto strumentale, la tentazione potrebbe essere quella di surrogare questo difetto attraverso correttivi di tipo relazionale, dagli *emotycons*, a svariati tipi di *attaches*, allo spostamento della comunicazione verso registri sempre più colloquiali. Torneremo sui problemi generati da questi eccessi parlando delle comunità virtuali di apprendimento.

Un ultimo significativo problema legato alla CMC è quello della *qualità del feed-back*. Chi conosce le forme della comunicazione in gruppi di cooperazione on line capisce perfettamente quale sia il problema in questo caso. Esso prende corpo in fenomeni comunicativi diversi ma tutti accomunati dalla non pertinenza: si va dalla *comunicazione a palla di neve* (Calvani, Rotta, 1999) – un messaggio, non pertinente, innesca una serie di risposte che spostano l'attenzione dai temi in discussione al tema del messaggio – alla *personalizzazione* della comunicazione all'interno del gruppo (due o più membri del gruppo interagiscono tra di loro, spesso su questioni non rilevanti ai fini del lavoro, escludendo il gruppo da questa comunicazione).

Ma l'efficacia della comunicazione, nella CMC, dipende anche dalla capacità degli attori di produrre messaggi che per *frequenza e lunghezza* siano compatibili con le finalità e le modalità della CMC: spedire troppi messaggi, appesantirli dal punto di vista informativo, corredarli di *attaches*, significa rischiare di non farli leggere e questo vanifica la comunicazione. Tutte questioni che, come le precedenti, presuppongono l'esistenza di una comunità con regole proprie e proprie abitudini di lavoro.

Unità 2 – Comunità virtuali di apprendimento

Abstract

Obiettivi dell'unità sono la definizione del concetto di comunità virtuale e l'individuazione delle sue principali forme in relazione con l'apprendimento.

Il concetto di comunità, facendo sintesi del dibattito sociologico e antropologico che anche di recente si è organizzato su questo tema (Maffesoli, 1988; Augè, 1992; Bauman, 2001), rinvia a tre parametri identificativi: a) il radicamento in un luogo; b) la presenza di un sistema significativo di relazioni personali; c) la identificazione attraverso il nome. Questa triplice caratteristica ha fatto molto discutere sulla possibilità di utilizzare il termine anche per le comunità virtuali proprio perché in questo caso almeno una delle tre variabili (il luogo) verrebbe chiaramente meno.

Dirimere la questione in poche battute non è facile. Sinteticamente si può dire che la soluzione può essere trovata in due modi. Il primo consiste nel far vedere che l'assenza del luogo fisico non solo non danneggia il costituirsi di un nuovo tipo di luogo sociale ma anzi finisce per rinsaldarne la sostanza: per cui, paradossalmente, il legame comunitario di una on line community risulta rafforzato proprio dalla non condivisione di un luogo fisico. Il secondo modo, invece, consiste nell'introdurre parametri differenti per definire la comunità.

Dalla comunità alla comunità virtuale

3 di 3

Nella prospettiva dell'apprendimento, ad esempio (è quella che a noi interessa), luogo e nome paiono essere fattori secondari. Altri invece vengono in primo piano. Nella proposta di Wenger (1998) sono tre: 1) il mutuo coinvolgimento dei membri; 2) la responsabilità dell'iniziativa; 3) la negoziabilità del repertorio. Se queste tre dimensioni sono presenti allora si può parlare di una comunità di apprendimento. E' facile notare come non esistano problemi nel riconoscerli anche a forme di aggregazione on line.

Comunità virtuali per la didattica

1 di 5

Si possono distinguere almeno 4 tipi di comunità virtuali finalizzate all'apprendimento (Jonassen, Peck, Wilson, 1999):

- a) comunità di discorso;
- b) comunità di pratica;
- c) comunità di costruzione della conoscenza;
- d) comunità di apprendimento.

L'avvertenza è di intendere questa partizione in termini non troppo rigidi: di fatto, quasi sempre, i bordi di un tipo di comunità si sovrappongono con quelli di un'altra.

Comunità virtuali per la didattica

2 di 5

Una comunità di discorso è un gruppo di utenti che sfrutta l'ambiente telematico per organizzare comunicazione attorno a temi di interesse condivisi. La genesi di questo tipo di comunità nel Web va ricondotta ai Newsgroups e a particolari ambienti di chat. In questo caso la genesi e lo sviluppo della community sono completamente spontanei. Non è lo stesso se si decide di finalizzare una comunità di discorso all'apprendimento. Di questo tipo può essere uno spazio di Web-forum moderato attraverso il quale, anche con l'aiuto di esperti, si dibatte un tema che è oggetto di studio e riflessione.

Comunità virtuali per la didattica

3 di 5

Le comunità di pratica sono il tipo di comunità di apprendimento cui pensa Wenger quando parla di comunità virtuali al servizio della didattica. Si tratta di comunità costituite da professionisti, in formazione o in servizio, che cercano opportunità di aggiornamento e di soluzione dei loro problemi non nei libri o in programmi strutturati di studio, ma nell'esperienza dei loro colleghi. In questo tipo di comunità la conoscenza è un costrutto sociale e il suo trasferimento avviene attraverso la condivisione e la negoziazione. Nella misura in cui Punto.edu riuscisse a diventare uno spazio di condivisione delle esperienze degli insegnanti potrebbe configurarsi come una comunità di pratica on line per i docenti italiani.

Comunità virtuali per la didattica

4 di 5

L'apprendimento di scuola è solitamente caratterizzato dalla focalizzazione sulle abilità del singolo studente, sulla richiesta che gli viene fatta di dimostrare l'acquisizione delle sue conoscenze e sulla centralità dell'esperienza e del sapere dell'insegnante. Proprio sul sovvertimento di queste caratteristiche si basa una comunità di costruzione della conoscenza che prevede, invece, l'attività sociale dei suoi membri, la riconcettualizzazione del sapere come risultato di questa attività sociale e la centralità del soggetto che apprende. Un esempio di questo tipo di comunità è lo CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environment) di Scardamalia e Bereiter (1996).

Comunità virtuali per la didattica

5 di 5

Una comunità di apprendimento, infine, può essere definita come un insieme di persone che condividono conoscenza, valori e finalità. Il carattere di questo tipo di community è più "strutturato" che nei precedenti tre casi. Parlando dei corsi in rete e della loro gestione nella prossima unità faremo riferimento proprio a questo tipo di on line community.

Unità 3 – Corsi in rete

Abstract

Muovendo dalla definizione e dai modelli possibili di corso in rete esistenti, in questa unità si cercherà di evidenziare sinteticamente le principali problematiche connesse con la gestione delle attività didattiche in questo particolare tipo di corso. Un'attenzione particolare verrà garantita alla riconcettualizzazione delle pratiche tradizionali connesse all'insegnamento e all'apprendimento.

Il corso in rete: definizione e modelli

1 di 5

Il corso in rete si può definire da due punti di vista:

- a) strutturale (*corso-oggetto*), e allora si può intendere come un insieme di materiali e di spazi di comunicazione predisposti on line;
- b) funzionale (*corso-processo*); in questo caso si tratterà di un percorso di insegnamento-apprendimento che trova nello spazio telematico il suo ambiente di sviluppo.

Il corso in rete: definizione e modelli

2 di 5

Dal punto di vista dei modelli il corso in rete, nella sua dimensione strutturale e di processo, può dar luogo a diverse tipologie di offerta/intervento in relazione ad almeno tre ordini di indicatori: a) il paradigma pedagogico-didattico di riferimento cui esso rinvia e da cui mutua sistemi di organizzazione, erogazione, valutazione; b) il tipo di rapporto che lo lega con l'attività off-line e di aula tradizionale; c) il tipo di gestione didattica che esso presuppone e che si traduce nella operazionalizzazione di precise scelte ed azioni.

Il corso in rete: definizione e modelli

3 di 5

Per quanto riguarda i paradigmi pedagogico-didattici di riferimento la maggior parte dei corsi in rete osservabili si possono ricondurre a tre tradizioni:

- a) quella del comportamentismo e della Computer Aided Instruction. Essi prendono corpo in percorsi destinati sostanzialmente all'autoistruzione e caratterizzati dal

- rilascio sequenziale delle unità didattiche e da un sistema di apprendimento trial and error (accedo alla prima unità, la svolgo e sostengo il test: se lo supero posso accedere all'unità successiva, in caso contrario ripeterò la precedente);
- b) quella ingegneristica, di ascendenza tayloristica, che confluisce nella progettazione orientata ai Learning Objects. Il dato di fondo in questo caso è costituito da un'attenzione prioritaria ai materiali, che devono essere modulari e rispondere alle esigenze degli standard in modo tale da essere reimpiegabili flessibilmente all'interno di corsi differenti;
 - c) quella costruttivista, improntata alla centralità dell'interazione tra i corsisti e caratterizzata da una scarsa attenzione per i materiali a vantaggio delle attività collaborative da promuovere tra i soggetti.

Il corso in rete: definizione e modelli
4 di 5

La relazione on line /off line è alla base della terminologia con cui oggi, in materia di eLearning, si definiscono le diverse tipologie di corso strutturato in rete:

- a) si parla di *web enhanced courses* quando si fa riferimento a corsi erogati in presenza che si avvalgono di una parte on line in cui rendere disponibili materiali;
- b) sono corsi *dual credit* quei corsi che, invece, prevedono una integrazione (e una più significativa distribuzione) tra attività on line e off line;
- c) sono detti, infine, *corsi on line* quei corsi che vivono esclusivamente nella rete e non prevedono attività presenziali.

Il corso in rete: definizione e modelli
5 di 5

Da ultimo, se si guarda alle filosofie di gestione didattica di un corso in rete, si può concordare con Perkins (1991) quando distingue tra corsi BIG e WIG.

Un corso BIG (Beyond Information Given) è un corso in cui le attività didattiche – soprattutto di tipo collaborativi – che vengono promosse con i corsisti prendono spunto da informazioni e materiali resi disponibili dall'amministratore del corso.

Sono, invece, corsi WIG (Without Information Given) quei corsi in cui l'apprendimento viene prodotto solo attraverso l'interazione dei corsisti a prescindere da informazioni e materiali forniti da chi li gestisce.

La struttura di un corso in rete

1 di 5

Un corso in rete prevede, solitamente, quattro tipi di aree (Ardizzone, Rivoltella, 2002):

- a) aree di tipo informativo-organizzativo,
- b) aree di archiviazione,
- c) aree di interazione,
- d) aree di costruzione collaborativa.

La struttura di un corso in rete

2 di 5

Nell'area informativa di un corso in rete si possono rendere disponibili indicazioni relative al corso (patto formativo, timing, step di avanzamento della didattica, ecc.) o ad eventi e materiali in qualche modo interessanti per il conseguimento delle finalità formative dello stesso.

La funzione organizzativa può essere svolta da quest'area per esempio ospitando informazioni riguardanti la composizione di eventuali gruppi di lavoro o gli indirizzi e-mail dei partecipanti al corso oppure predisponendo zone di help on line di tipo tecnico o relativo ai contenuti.

La struttura di un corso in rete

3 di 5

La funzione dell'area di archiviazione è duplice:

- a) di facilitazione, rendendo disponibili on line i materiali del corso (schemi e testo delle lezioni, slides di Powerpoint eventualmente utilizzate);
- b) di sviluppo della consapevolezza, facendo memoria della vita del corso (diario delle lezioni, sintesi di discussioni in aula o in forum, proposte emerse).

Il concetto di archiviazione può estendersi anche a materiali di complemento a quelli del corso, come indicazioni biblio e sitografiche, segnalazione di risorse (volumi, articoli, siti, film ecc.) e di materiali integrativi, magari con i link che rendano possibile il raggiungimento immediato del documento, se questo è in rete.

La struttura di un corso in rete

4 di 5

Sono aree di interazione, invece, quelle zone del corso in rete in cui il corsista può dialogare con il docente, con eventuali suoi collaboratori e con gli altri corsisti. Il web forum e la chat costituiscono gli strumenti più diffusi a questo riguardo. Il primo funziona in modalità asincrona, il secondo in modalità sincrona. In entrambi i casi in esame, i forum e le chat attivati in un corso in rete vanno differenziati in modo da focalizzare i partecipanti su tematiche predeterminate e circoscritte.

La struttura di un corso in rete

5 di 5

L'ultimo tipo di area è costituita dagli spazi di costruzione collaborativi delle conoscenze. Ne fanno parte strumenti come i dispositivi di file exchange, i tools per la scrittura collaborativa, le aree di lavoro in virtual group. Oltre che sostenere la parte più di sviluppo e di progetto del corso in rete, quest'area svolge anche una funzione di importante complemento all'area dell'informazione perché consente di aggiungere alla documentazione del corso materiali importantissimi come i prodotti del lavoro dei corsisti, le loro segnalazioni di risorse ritenute interessanti, eventuali FAQ (Frequently Asked Questions) alla cui costruzione i corsisti stessi possono aver concorso.

Gestire le attività didattiche di un corso in rete

1 di 7

Tra gli obiettivi che possono sorreggere la gestione di un corso in rete tre paiono essere prioritari:

- a) un obiettivo cognitivo, cioè la comprensione da parte degli studenti che la comunicazione in rete è un fenomeno complesso costituito di una dimensione simbolica (la produzione/negoziazione/circolazione dei significati) e di una dimensione relazionale (l'interazione a partire da contesti socio-culturali ed esperienze di vita diversi);
- b) un obiettivo operativo, cioè l'abilitazione degli studenti all'utilizzo dei servizi telematici in funzione della comunicazione formativa e della costruzione del sapere. Una particolare attenzione, da questo punto di vista, andrà dedicata all'uso evoluto del mailing e alle tecniche di conduzione del web forum e della chat;

- c) un obiettivo metacognitivo, cioè la volontà di fornire a corsisti che stanno svolgendo un percorso di formazione on line la possibilità di verificare attraverso la propria personale esperienza le considerazioni che vanno elaborando.

Gestire le attività didattiche di un corso in rete

2 di 7

Gilly Salmon (2000) propone un modello di insegnamento/apprendimento on line a 5 fasi che è molto utile per inquadrare le principali azioni che occorre portare in gioco per gestire un corso in rete. Le 5 fasi sono:

- a) accesso e motivazione;
- b) socializzazione on line;
- c) scambio di informazioni;
- d) costruzione della conoscenza;
- e) sviluppo.

Gestire le attività didattiche di un corso in rete

3 di 7

La prima fase (accesso e motivazione) richiede allo staff del corso in rete (docenti, tutor, amministratore) di verificare:

- il livello di consapevolezza che i corsisti hanno in relazione all'accessibilità e ai vantaggi di un corso in rete;
- il settaggio della tecnologia (cioè che sia a livello hardware che software tutto funzioni);
- la creazione dei profili utenti (inserimento dei corsisti nel data base, rilascio della password, ecc.).

Questa fase è molto delicata perché da essa dipende l'approccio mentale del corsista al corso e la motivazione con cui esso si accingerà ad affrontarlo. In questa fase (per la quale è bene prevedere anche dei momenti in presenza) occorre anche socializzare modello e sviluppo del corso negoziandone le modalità di erogazione/valutazione e giungere a fissare una netiquette condivisa, cioè un sistema di regole su come organizzare la comunicazione on line all'interno del corso stesso.

Gestire le attività didattiche di un corso in rete

4 di 7

La partecipazione individuale al corso in rete presenta, in avvio, quasi sempre delle difficoltà di ordine tecnico o psicologico, per cui occorre predisporre modalità di invito e accompagnamento mirate e flessibili. La socializzazione è il momento in cui queste modalità vengono introdotte creando il "clima" del corso. Il risultato si può ottenere invitando i corsisti a redigere una autopresentazione da porre on line, attivando dei forum indirizzati a raccogliere le prime impressioni sul corso, aprendo delle zone di "bar" o di "webcafe" all'interno delle quali la comunicazione si possa organizzare in maniera libera.

Gestire le attività didattiche di un corso in rete

5 di 7

Lo scambio di informazione coincide con l'inizio dell'erogazione dei contenuti. Esso consiste in due principali tipi di attività da parte del corsista: l'interazione con i materiali organizzati all'interno del corso e con colleghi e moderatori della discussione. E' in questa fase che si sperimentano l'"alleggerimento" e l'"apertura" della didattica che il corso in rete autorizza.

L'alleggerimento perché lavorare sul Web permette al docente di gestire in maniera più efficace che in presenza la dimensione più strettamente informativa del corso: si

“appendono” on line materiali e testi affidando allo studente il compito di scaricarli, leggerli e proporre un feed-back su di essi.

Quanto all’apertura della didattica si ottiene in modi diversi: attraverso la predisposizione di link all’interno dei materiali che rinvino a risorse Web; attraverso la promozione di gruppi di lavoro telematici; mediante la realizzazione di esperienze di lavoro collaborativi.

Gestire le attività didattiche di un corso in rete

6 di 7

Soprattutto queste ultime attività (gruppi di lavoro, esperienze di lavoro collaborativo) sconfinano già nella quarta fase, quella della costruzione della conoscenza. In questa fase viene in primo piano la necessità di attivare il corsista che abbandona la posizione di terminale passivo della comunicazione formativa e viene invitato a prendere parte alla vita del corso in una prospettiva collaborativa e coinvestigativa. Il docente non è l’unico depositario del sapere, ma ogni studente viene invitato a diventare ricercatore lui stesso sul tema attorno al quale si sta lavorando mettendo in comune con i suoi colleghi i propri personali contributi.

Gestire le attività didattiche di un corso in rete

7 di 7

La quinta fase, quella dello sviluppo, consiste nel mantenimento delle azioni che fino a questo momento sono state attivate. In essa si tratterà di incoraggiare esperienze di peer learning tra i corsisti, di produrre occasioni per produrre riflessione sulle pratiche didattiche messe in atto, favorire per i corsisti opportunità di sviluppo e di progresso. In questa fase andranno altresì curati gli aspetti di documentazione e di monitoraggio del lavoro che poi confluiranno nelle attività di valutazione dei risultati del corso.

Considerazioni didattiche

1 di 4

Un primo aspetto didatticamente interessante, connesso alla gestione del corso in rete, è legato alla dilatazione dei tempi di insegnamento/apprendimento cui in esso si assiste. I carichi di lavoro di fatto aumentano, sia per quanto riguarda l’impegno del docente (tenuto quotidianamente a visitare i web forum per seguire la messaggistica prodotta dai corsisti e intervenire nel dibattito), sia per quanto riguarda l’apprendimento dei corsisti che entrano nei web forum, interagiscono in posta elettronica con il tutor, il docente, i colleghi.

Considerazioni didattiche

2 di 4

Un altro aspetto didatticamente interessante è costituito dalla personalizzazione dell’apprendimento e dalla individualizzazione dell’insegnamento che il corso in rete promuove. Lo studente (personalizzazione) può scegliere di seguire soltanto i moduli standard, può partecipare solo passivamente all’aula virtuale (scaricando i materiali di suo interesse), può entrare attivamente nell’interazione, può seguire i link di approfondimento suggeriti: il risultato è un apprendimento multi-livello che si configura in relazione a capacità, interessi e motivazione dei singoli. Il docente, da parte sua, più facilmente riesce a rispondere alle esigenze degli studenti che si rivolgono a lui (o al tutor) per chiarimenti concettuali, difficoltà tecniche, proposte o suggerimenti in ordine alla didattica.

Considerazioni didattiche

3 di 4

Dalle sottolineature già fatte si può facilmente comprendere come l’insegnamento e l’apprendimento, nel corso in rete, vadano soggetti a una riconcettualizzazione.

L'insegnamento non è più solo trasmissione di informazione, ma va assumendo le forme dello scaffolding cognitivo (il docente fornisce il frame e gli strumenti perché lo studente possa affrontare i problemi), della focalizzazione (si muove dalla condivisione di informazioni on line e si isolano in esse i punti meritevoli di un approfondimento o di discussione), del problem-solving (l'interazione si organizza attorno a questioni che nascono nel corso e vengono rilanciate al docente dagli studenti). L'apprendimento degli studenti, invece, assume decisamente le forme della cooperazione.

Considerazioni didattiche

4 di 4

Proprio da quest'ultimo punto di vista, è importante mettere in evidenza come il corso in rete sia caratterizzato: dall'apertura alla negoziazione dei contenuti, favorita dalla possibilità di far precedere o seguire le lezioni da piste di approfondimento autonome; dalla propensione a strutturare momenti laboratoriali, sia nella fase di familiarizzazione con le tecnologie, sia in quella di cooperazione in vista della attuazione di scambi e di realizzazione di prodotti; dal recupero della dimensione addestrativa (sulle tecnologie), fondamentale per abilitare gli utenti (studenti e docenti) a un minimo di autonomia nel corso del processo.

Spunti di riflessione

Traccia n. 1

La CMC induce a riflettere sul rapporto che lega il tipo di organizzazione delle attività didattiche con la tecnologia.

Come dicono Galimberti e Riva (1997; 42):

da una parte la tecnologia, promuovendo una serie di nuove pratiche sociali, incide, almeno parzialmente, sulle caratteristiche dell'organizzazione; contemporaneamente però la percezione e l'accettazione di queste pratiche sono legate alle caratteristiche del contesto in cui la tecnologia viene collocata.

Nel caso della didattica di scuola: 1) in cosa consistono le modificazioni che le nuove pratiche sociali della CMC producono sull'organizzazione scolastica; 2) in che misura il contesto interviene sul modo in cui la tecnologia viene accettata?

Traccia n. 2

Il tema delle comunità virtuali può essere approfondito oltre che sul versante della didattica anche sul piano della riflessione pedagogica e sociologica.

In particolare sembra si profilino nella letteratura sull'argomento due chiari orientamenti. Il primo, sulla base dei temi della globalizzazione e della tarda modernità tende a indicare la comunità on line come ulteriore sintomo del venir meno dei legami comunitari reali nelle nostre società. Il secondo, muovendo proprio da questo dato di fatto, indica nelle comunità on line una nuova opportunità per intessere e rinsaldare questi legami.

Applicato al sistema-scuola il problema genera una questione di fondo. Il ricorso alle comunità on line deve essere letto come il sintomo ulteriore di un indebolimento delle pratiche di insegnamento? Come la conferma di un «lungo processo di destituzione dell'insegnamento che culmina oggi e si manifesta in un formale impedimento ad

insegnare» (Barrot, 2000; 27)? O come una opportunità per trovare risposta a questo indebolimento?

Traccia n. 3

In materia di apprendimento si possono individuare almeno cinque questioni cruciali che l'insegnante deve "inquadrare" (Tardif, 2000):

- 1) la decontestualizzazione delle informazioni;
- 2) la loro strutturazione in conoscenza;
- 3) la riflessione;
- 4) la ricontestualizzazione;
- 5) la metacognizione.

Tenendo presenti momenti e modalità della gestione di un corso in rete, così come li abbiamo presentati nell'unità 3, si cerchi di verificare attraverso quali passaggi operativi queste cinque attenzioni possano trovare spazio in quei momenti e in quelle modalità.

Sitografia

Riviste on line

Computer Mediated Communication Magazine
<http://www.december.com/cmc/mag/>

Journal of Computer Mediated Communication
<http://www.ascusc.org/jcmc/>

Contributi e approfondimenti sulla CMC

La CMC in prospettiva sociologica
<http://www.itcs.com/elawley/bourdieu.html>

La CMC: questioni giuridiche
<http://www.dsv.su.se/jpalme/SOU-1996-40-eng.html>

CMC e Cultural Studies
<http://www.wsu.edu/~amerstu/pop/cyber.html>

CMC e valutazione dell'apprendimento
http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2000/d10.html

CMC e apprendimento della lingua straniera
<http://www.ascilite.org.au/conferences/wollongong98/asc98-pdf/ramzansaito-0066.pdf>

Piattaforme e strumenti per la CMC

Piattaforme groupware
<http://mason.gmu.edu/~montecin/platforms.htm>

Strumenti per la CMC sincrona

<http://www.fed.qut.edu.au/tesol/cmc.html>

Risorse on line sulla CMC

<http://www.mala.bc.ca/~soules/CMC290/resource.htm>

BIBLIOGRAFIA

Ardizzone P., Rivoltella P. C. (2002), *Il corso on line come estensione della didattica presenziale*, in L. Galliani (a cura di), *L'università aperta e virtuale*, pensa Multimedia, Lecce, pp. 133-153.

Augé M. (1992), *Non-lieux*, Seuil, Paris, tr. it., *Non luoghi*, Eleuthera, Milano 1993.

Barrot (2000), *L'enseignement mis à mort*, Lubio, Paris.

Bauman Z. (2001), *Missing Community*, tr. it., *Voglia di comunità*, Laterza, Bari-Roma.

Calvani A., Rotta M. (1999), *Comunicazione e apprendimento in Internet*, Erickson, Trento.

Galimberti C., Riva G. (eds.) (1997), *La comunicazione virtuale. Dal computer alle reti telematiche: nuove forme di interazione sociale*, Guerini e Associati, Milano.

Jonassen D. H., Peck K. L., Wilson B. G. (1999), *Learning with technology. A constructivist Perspective*, Prentice Hall, Upper Saddle River.

Maffesoli M. (1988), *Les temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Meridiens Klienslieck, Paris, tr. it., *Il tempo delle tribù*, Armando, Roma 1988.

Mantovani G. (1995), *Comunicazione e identità*, Il Mulino, Bologna.

Perkins, D. N. (1991), *Technology Meets Constructivism: Do They Make a Marriage?*, «Educational Technology», 31, 5, pp. 18-23.

Salmon, G. (2000), *E-Moderating. The key to Teaching and Learning Online*, Kogan Page, London.

Scardamalia M., Bereiter C. (1996), *Adaptation and understanding: A case for new cultures of schooling*, in S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glaser, H. Mandl (eds.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments*, pp. 149-163, Hillsdale, New York.

Tardif, J., (2000), *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*, ESF. Paris.

Thompson J. B. (1995), *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*, Polity Press, Cambridge (Ma.), tr. it., *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna 1998

BIOGRAFIA

Pier Cesare Rivoltella è docente di Teoria e tecniche della comunicazione di massa presso la facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università Cattolica di Milano.

E' membro del comitato scientifico del progetto Eurolab presso il Piccolo teatro di Milano e della redazione di diverse riviste specializzate (*Docete, Comunicazioni sociali, Didattica delle scienze e Informatica nella scuola*) e consulente del laboratorio tecnologie educative dell'Università di Firenze.

Tra i fondatori del Med. Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione ne è vicepresidente nazionale.

Presso l'università cattolica opera nelle sedi di Milano e Piacenza.

Nella sua attività di ricerca si occupa di Media Education e Education Tecnology; in particolare si interessa dei rapporti tra media e cultura, dell'uso dei media dei contesti formativi e dei temi connessi con l'e-learning.