

Gli Open Educational Path: per una accezione epistemologica di “apertura”

Antonio Calvani^a, Laura Menichetti^{b,1}

^a *Università degli Studi di Firenze*, antonio.calvani@unifi.it

^b *Università degli Studi di Firenze*, laura.menichetti@unifi.it

Abstract

L'e-learning universitario ha visto affermarsi nuovi orientamenti all'insegna di una filosofia di “apertura” (openness) intesa come libero accesso e/o gratuità: i MOOC ne sono l'esempio più noto. È questa l'unica strada che caratterizzerà l'e-learning del futuro?

Il nuovo e-learning potrebbe accompagnarsi ad un miglioramento della qualità della didattica, anche in presenza. Questo contributo presenta una diversa accezione di openness in senso epistemologico, come “ristrutturazione in itinere della conoscenza posseduta”.

Si propone un approccio chiamato Open Educational Path (OEP_{ath}), una variante metodologica delle Open Educational Practices (OEP), che mette al centro l'idea che gli studenti, sfruttando il web come sede di costruzione della conoscenza, possano partecipare attivamente ad arricchire il percorso di apprendimento, andando anche oltre le conoscenze fornite dal docente.

Tale approccio risponde alle esigenze di equilibrio tra una didattica aperta e problematizzante e i vincoli di sostenibilità imposti dalla gestione di un alto numero di partecipanti.

Parole chiave: pratiche educative aperte; e-learning; MOOC; università; percorso.

Abstract

The university e-learning has witnessed the emergence of new tendencies in the spirit of the “open” philosophy understood as open access and/or gratuity: the MOOC are the best known example. Is this the only way that in the future will characterize the e-learning?

The new e-learning could be accompanied by an improvement in the quality of teaching, even in presence. This contribution sets forth a different meaning of openness understood in an epistemological sense, as “ongoing restructuring of the owned knowledge”.

We propose an approach called Open Educational Path (OEP_{ath}), a methodological variation of the OEP, which focuses on the idea that students, by using the web as a venue for the construction of knowledge, can actively participate in the enrichment of their learning path, even by going beyond the knowledge provided by the teacher.

This approach meets the needs for a balance between an open and critical education and the sustainability limits imposed by the management of a high number of participants.

Keywords: OEP; e-learning; MOOC; university; path.

¹ Il presente contributo, esito di un lavoro ideato collaborativamente, può essere attribuito per i paragrafi 2, 4, 6 ad Antonio Calvani e per i paragrafi 1, 3, 5 a Laura Menichetti.

1. Introduzione

Lo sviluppo più recente dell'e-learning ha visto da alcuni anni la nascita e la rapida affermazione dei Massive Open Online Courses (MOOC): nuovi approcci didattici oggetto di un vivace dibattito in larga misura catalizzato da un concetto di "openness" come gratuità o libero accesso a contenuti scientifici su vasta scala.

I MOOC sono oggi erogati da diverse agenzie formative, enti pubblici o privati. In ambito universitario sono fondamentalmente riportabili a due tipologie (Hill, 2012a; Siemens, 2012):

- corsi istruttivisti (xMOOC), a cura di centri universitari quasi sempre consorziati sotto l'egida di istituzioni di particolare prestigio (Coursera, edX, Udacity, OpenupEd, iversity, etc.) e rappresentati da personalità di spicco che tengono alcuni corsi nei domini di rispettiva competenza. Sono strutturati intorno a lezioni video fruite in contemporanea da un numero pressoché illimitato di studenti, si basano su feedback automatizzati a prove standardizzate e talvolta sul lavoro collaborativo degli studenti che sono chiamati a svolgere un'attività di peer review. I consorzi possono contare sull'afflusso di ingenti capitali che in parte arrivano dai servizi agli studenti e in parte da investitori privati, si sviluppano con il patrocinio di organizzazioni rilevanti in ambito politico o sociale (ministeri statali, Unione Europea, Unesco, Commonwealth of Learning, etc.), operano in sinergia con società pubbliche e private, si pongono l'obiettivo di diffondersi su larghissima scala in termini geografici, aderiscono raramente al concetto di "open" per quanto riguarda la concessione del riutilizzo delle risorse che presentano;
- corsi connettivisti (cMOOC), sulla scia di quelli tenuti dai massimi esponenti dell'open education (Stephen Downes, Jim Groom, Dave Cormier, David Wiley, Alec Couros, etc.), basati sui principi che lo stesso Downes (2011) elenca, cioè l'aggregazione di contenuti che possono essere stati prodotti ovunque ma che vengono raccolti in una newsletter o in una pagina web per gli studenti, la possibilità di mescolare materiali di un corso con quelli di un altro, il riutilizzo degli stessi materiali per scopi diversi, la condivisione pubblica di idee e contenuti. Questo implica un forte coinvolgimento della comunità dei partecipanti che si impegna a contribuire pressoché quotidianamente, la capacità di individuare e di gestire criticamente relazioni tra idee e tra contenuti, la valorizzazione dei saperi informali, la più ampia disponibilità di singoli docenti/facilitatori.

Al di là di questa categorizzazione, o di altre analoghe, non esiste oggi un modello univoco e condiviso a cui i MOOC possano essere ricondotti e i temi oggetto di dibattito sono molti, inclusa la proiezione dell'hype cycle che li riguarda, visto che le aspettative relative ai MOOC nell'ultimo anno e mezzo sono scese (Gartner, 2013; Tapson, 2013).

Nel frattempo i consorzi hanno lavorato per superare le "quattro barriere" di cui parla Hill (2012b), che ostacolano una diffusione dei MOOC più ampia dell'attuale: individuare un modello che garantisca un profitto per l'istituzione, identificare con certezza lo studente che partecipa, migliorare la percentuale di completamento dei corsi, stabilire metodi di accreditamento degli apprendimenti conseguiti.

L'università chiede all'e-learning di supportare maggiormente gli studenti lavoratori, di ridurre il tasso del drop-out, di consentire l'accesso e la fruizione a soggetti con bisogni speciali e non sempre la semplice remotizzazione dell'intervento didattico rappresenta la soluzione al problema.

Restano aperti, a nostro avviso, alcuni aspetti che riguardano in maniera specifica la didattica, ma che hanno un impatto anche sulla volontà e sulla capacità degli atenei di adottare l'e-learning (ed eventualmente i MOOC) non soltanto a fianco dei piani di studio in presenza, ma in maniera pienamente integrata.

I modelli dominanti costituiti dagli xMOOC rappresentano più un regresso che un avanzamento sul piano metodologico: essi ripropongono di fatto modelli distributivi uno-a-molti, tipici di un'educazione a distanza di "seconda generazione" (Garrison, 1985; Nipper, 1989); sono efficaci per una erogazione su larga scala, capaci di raggiungere larghe fasce di popolazione, ma operano con maggiore efficacia con contenuti chiusi, strutturalmente ben definiti, acquisibili attraverso percorsi sequenzializzati, rivolgendosi a soggetti capaci di autonomia di studio e fortemente motivati (Wang & Baker, 2014).

I corsi di tipo cMOOC, viceversa, mostrerebbero maggiore sensibilità per una didattica volta all'acquisizione di contenuti meno strutturati, con una proposta e un feedback più diretti e continui attraverso l'interazione umana, ma presuppongono situazioni di eccezionale disponibilità da parte del docente, che si deve far carico di un numero impressionante di interventi e deve sollecitare la partecipazione attiva degli studenti, a scapito della riproducibilità e trasferibilità dell'esperienza.

Entrambe le tipologie niente di nuovo aggiungono sul piano delle metodologie già da tempo note relative all'e-learning, più erogativo o più costruttivista (Calvani, 2006; Mason, 1998; Palloff & Pratt, 1999); la novità risiede prevalentemente nel carattere gratuito dei corsi (o di una parte di essi) e nell'organizzazione industriale del prodotto.

Viceversa i temi caldi della didattica sono la qualità intrinseca dell'offerta e la sostenibilità.

È opportuno chiarire che quando si parla di qualità e di sostenibilità non intendiamo qui gli aspetti strategico-organizzativi che caratterizzano il momento decisionale o il piano di ri-equilibrio interno che accompagna la scelta di un cambiamento: essi devono essere gestiti attraverso metodologie e strumenti di pianificazione strategica che vanno ad interessare tutti i settori e tutti i processi dell'organizzazione (Barber, Donnelly & Ritzvi, 2013; Waterman, Peters & Phillips, 1980). Interessa qui rilevare primariamente gli aspetti didattici, che peraltro rappresentano il cuore del servizio offerto da un'università. Il dibattito attuale, infatti, sembra sottostimare le potenziali implicazioni di natura metodologica che il ripensamento dell'e-learning consente a seguito dello straordinario sviluppo della rete come luogo di costruzione della conoscenza.

In questo articolo proponiamo un modello che muove da una diversa accezione di "openness", si basa su un assunto di natura metodologica e ha implicazioni rilevanti sulla didattica universitaria online e in presenza.

Il modello applicativo che ne è derivato ha cercato di individuare un ragionevole punto di equilibrio tra istanze di natura costruttivista e esigenze di sostenibilità didattica per un'applicazione su scala sufficientemente ampia.

2. La valenza epistemologica dei nuovi scenari dell'e-learning

Il nuovo rapporto che si instaura tra il soggetto che apprende e il web coinvolge in primo luogo l'atteggiamento da assumere sia verso la natura stessa del processo conoscitivo, sia nei confronti del carattere statico o dinamico delle conoscenze coinvolte.

Particolarmente nelle aree cosiddette "a struttura debole", come le scienze sociali e educative, capita sempre più spesso di incontrare studenti che presentano ai docenti documenti rilevanti di ricerca, evidenze scientifiche, dimostrazioni visive di particolare efficacia, acquisiti attraverso la rete, di cui il docente stesso non era prima a conoscenza. Il fenomeno non è nuovo ed è sempre avvenuto specialmente in occasione di tesi, talvolta può anche essere frutto di serendipity, spesso può essere dovuto ad un sapiente uso di tecniche di infobrokering, in ogni caso oggi ha perso il carattere di occasionalità e si presenta con frequenze elevate e dimensioni rilevanti. Talvolta i documenti vengono a consolidare o perfezionare gli orientamenti teorici del docente, altre volte a metterli in discussione.

Occorre prendere atto che gli stessi docenti e ricercatori imparano sempre di più dalla rete e attraverso questa arricchiscono e modificano continuamente i propri punti di vista: si pensi agli avanzamenti recenti nel campo della Evidence Based Education, alla rilevanza che l'educazione interculturale ha assunto, all'ambito degli special needs, campi in cui è adesso possibile avere conoscenze e dimostrazioni applicative di metodi e strategie efficaci, ai recenti apporti della neurologia (neuroimaging) che offrono conoscenze fino a pochi anni fa inimmaginabili circa i correlati neurologici sottostanti ai diversi processi cognitivi.

Tutto ciò è reso accessibile in virtù dei considerevoli potenziamenti dei motori di ricerca generalisti (Google in particolare), di quelli specializzati per i vari domini e alle banche dati di settore, a cui si aggiunge lo straordinario sviluppo della documentazione visiva².

È importante comprendere come nella didattica universitaria dedicare energie ad insegnare agli studenti a cercare e a selezionare nel web documentazione rilevante abbia una valenza strategica: non si tratta soltanto di un aspetto di pura competenza tecnica, si modifica la natura stessa del processo di apprendimento e del rapporto docente-studente. Dinanzi alla centralità che il web viene ad assumere, docente e studente si trovano molto più vicini, per diversi aspetti entrambi "novizi", data l'alta probabilità di "scoperte" che la rete offre. Ciò pone le condizioni per nuove opportunità di solidarietà e per nuove esperienze in cui apprendimento e scoperta scientifica sono più strettamente congiunti.

A nostro avviso, dunque, il concetto di "openness" è da intendersi nel significato di "apertura alla espansione e alla ristrutturazione in itinere della conoscenza posseduta", prefigurando la capacità di andare oltre il sapere indicato in fase iniziale dal docente, anche in virtù dell'apporto in termini di conoscenza che gli stessi studenti possono fornire sull'argomento oggetto di indagine, oggi in misura molto più significativa di ieri.

Tutto ciò porta ad ipotizzare tragitti didattici nei quali accanto ad una parte erogativa (quella che il docente considera di base, quel sapere fondamentale che tutti devono possedere) vengono lasciati spazi di riflessione, investigazione e scoperta, da regolare sulla base dell'expertise dello studente.

² Dopo Google e Facebook il sito più visitato è oggi YouTube, che ha registrato un incremento impressionante anche nell'ambito educativo (YouTube EDU). Il sistema ospita oltre 700000 video didattici e oltre 800 canali, alcuni dei quali gestiti direttamente da università.

Possiamo, a questo riguardo, prendere come riferimento il quid di informazione che viene di solito presentata attraverso una slide. Una slide è generalmente usata come uno strumento di sintesi e di evidenziazione di concetti sviluppati in modo più dettagliato attraverso documenti testuali. Essa, però, può anche essere un mezzo per dare un input, presentare un suggerimento da completare, formulare una domanda a cui rispondere, avanzare un'ipotesi da confermare.

In vari modi si può chiedere allo studente di andare oltre il dato conoscitivo erogato, indagando con ulteriori informazioni nell'intorno della conoscenza trasmessa, comparandola con altri dati, ipotizzando applicazioni o completamenti di vario tipo.

Questo spostamento di attenzione da un uso puramente erogativo verso un uso "problematizzante" dell'informazione (a latere di materiali informativi più dettagliati, che possono essere diffusi nelle tradizionali modalità testuali) appare un cambiamento rilevante da favorire nelle pratiche didattiche.

3. I formati didattici

Cercando di sviluppare da quanto sopra alcuni formati didattici, possiamo avvalerci della metafora dell'apprendimento come sentiero da percorrere (Calvani & Menichetti, 2013; Menichetti & Calvani, 2013) di cui il docente è iniziale tracciatore ("trailblazer", Bush, 1945).

- Seguimi (*Follow me*): si tratta di un modellamento in cui il docente guida l'allievo passo passo verso un punto di arrivo da lui predefinito. Nella forma più semplice è la soluzione più vicina al modello tradizionale di corso con consegne sequenziali volte a obiettivi prestabiliti. «Ti mostro il percorso che mi ha portato alla mia conclusione attraverso le fonti da me consultate, ripercorri con me, fai i passi che ti indico»;
- Prova da te e confronta (*Try and compare*): allo studente si chiede di avanzare un'esplorazione preliminare (o ipotesi) sull'argomento-problema, per poi mettere a confronto i suoi risultati con quelli conseguiti dal docente o da altri esperti. È in linea con l'approccio "flipped classroom", con le teorie che valorizzano il ruolo delle pre-conoscenze e del conflitto cognitivo. La richiesta tipica allo studente è del tipo: «Questo è il sentiero. Immagina dove porterà. Poi confronterai la tua esperienza con il resoconto di chi l'ha già percorso»;
- Sviluppa il tuo sentiero (*Develop your path*): si richiede allo studente di perlustrare i dintorni del sentiero anche al fine di ripercorrerlo indirizzandosi verso proprie destinazioni (interventi didattici a fini professionali, tesi, etc.). «Non limitarti a seguire a testa bassa il sentiero che ti indico. Guardati intorno, fai tesoro di quanto ti offre e sperimenta varianti possibili secondo i tuoi scopi»;
- Arricchisci il sentiero (*Enrich the path*): allo studente viene richiesto di contribuire allo sviluppo del percorso aggiungendo un nuovo tratto (nuovi materiali documentari significativi relativi ai contenuti già scelti). «Hai esplorato il sentiero e il suo intorno. Sei in grado di arricchire la mappa con una variante del sentiero o con un percorso aggiuntivo da suggerire ai futuri esploratori?»;
- Indaga (*Investigate*): in questo caso il docente porta l'attenzione su quesiti aperti in un campo ancora controverso e si appella all'aiuto dello studente per cercare

risposte in un terreno ignoto. Lo studente è chiamato a cercare evidenze scientifiche a favore o contro l'ipotesi in questione (Kuhn, 1962; Popper, 1959). Può essere considerato un modello alto di WebQuest (Dodge, 1995). «Non sappiamo ancora bene dove porti questa strada. Pensi di poter contribuire a dare una risposta?».

Il concetto di “apertura” dell’informazione può essere esemplificato nelle sue diverse tipologie. La presentazione della conoscenza in un formato puramente erogativo oppure in uno dei cinque formati di OEP_{ath} individuati cambia significativamente. In Figura 1 sono presentati alcuni esempi molto semplici.

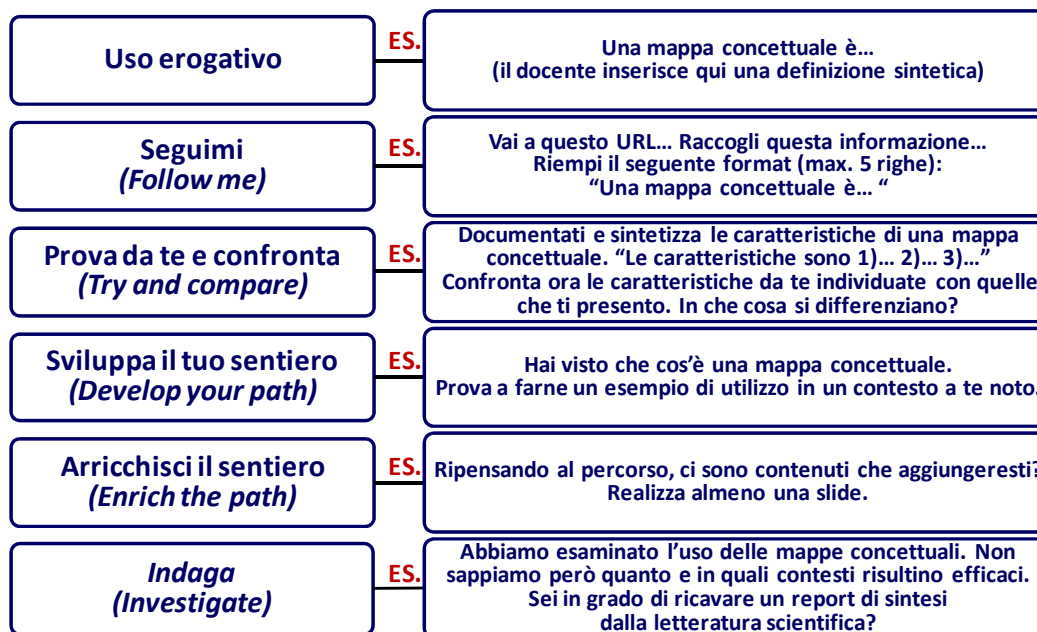


Figura 1. Formati di OEP_{ath} e relative modalità di presentazione della conoscenza, sempre con riferimento allo stesso argomento (in questo caso, ad esempio, si tratta di mappe concettuali).

Nelle ultime quattro tipologie in Figura 1 la rete non è più considerata soltanto un mezzo di trasmissione, ma un luogo in cui possono essere ricercati e costruiti contenuti di conoscenza e dove possono essere individuate le risposte ai quesiti di ricerca ancora aperti.

Alcune tipologie sono intrinsecamente più semplici, altre più complesse: le ultime due sono da riservare a studenti già esperti, ma anche le altre possono includere al loro interno livelli di varia complessità. Sono anche possibili contaminazioni tra le diverse tipologie di percorso.

4. Le caratteristiche dei percorsi aperti OEP_{ath}

Sul piano operativo occorre ricercare soluzioni che trovino un giusto equilibrio tra la rilevanza metodologica e l’esigenza di sostenibilità a fronte di una diffusione su una scala ragionevolmente ampia.

L'apprendimento deve necessariamente garantire una trasmissione di conoscenza dall'esperto al novizio e non può restare un'interazione generica sul piano socio-relazionale. In quest'ottica, però, è del tutto evidente che ogni elemento di "apertura" che si inserisce nel percorso è un elemento di forte complicazione per l'impianto progettuale online, in quanto complica la possibilità di ricorrere a forme di interazione e di valutazione automatizzate.

Come arrivare a realizzare (tenendo conto dei vincoli economici esistenti e del tempo del docente) percorsi capaci di far acquisire agli allievi un set di nozioni di base relative alla tematica scelta, salvaguardando anche la loro partecipazione attiva in funzione della loro expertise pregressa, da un livello di maggiore guida e minima libertà, fino a livelli di maggiore coinvolgimento ed *authoring* del percorso didattico stesso?

Nel mondo del *technology enhanced learning* esiste una folta realtà di pratiche diffuse da parte di docenti innovatori (tipicamente basate su impiego di slide e appunti personali, suggerimenti per esercizi, sitografie, etc.). Queste pratiche tenderanno ad evolvere motu proprio, anche se in forme del tutto idiosincrasiche. Rimane difficile descrivere le forme che nel futuro le nuove pratiche di e-learning universitario potranno assumere, ma in ogni caso, a nostro avviso, le soluzioni prospettate non dovrebbero prescindere troppo dalle pratiche reali che di fatto molti docenti hanno cominciato a mettere in atto integrando l'uso della rete nella propria didattica universitaria. Partire semplicemente da un uso diverso delle slide, che fanno parte di una delle pratiche più diffuse, suggerendo uno spostamento da un uso erogativo ad un uso aperto e problematizzante, sembra un passaggio facilmente sostenibile.

Abbiamo introdotto il termine OEP_{ath} con il quale intendiamo brevi percorsi di auto-apprendimento online (3-4 ore di attività studente nella parte base), ben focalizzati intorno ad un tema o quesito ed integrativi di contenuti erogati in modo più dettagliato attraverso formati più tradizionali (es. testi distribuiti in pdf o stampati).

Specifichiamo meglio le caratteristiche di un OEP_{ath}:

- si basa su piccole quantità di informazione che prendono come unità minima una slide (tipicamente non più di 800 caratteri di testo e/o una o più immagini);
- è costituito tipicamente da 20-30 slide;
- è rilasciato con licenza Creative Commons;
- richiede una base di competenza digitale (uso dei motori di ricerca e consapevolezza della pertinenza, dell'affidabilità, dell'usabilità dell'informazione), dall'altro lato mira esso stesso a migliorare questa competenza;
- include una parte espositiva e una parte di consegne di approfondimento (sotto forma di azioni guidate o di piccole attività esplorative da compiere online (quesiti). Per ogni percorso esistono dieci quesiti);
- sollecita anche uno sviluppo più personale (Sviluppa, Arricchisci, Indaga);
- viene affrontato dagli studenti in coppie (i due studenti possono collaborare anche a distanza attraverso strumenti di messaggistica istantanea o VoIP) e ogni coppia si avvale di un portfolio in cui vengono tracciate le azioni compiute.

La valutazione della qualità delle risposte è affidata ai pari revisori. La parte di sviluppo personale è affidata anche ad un feedback da parte di tutto il gruppo classe e ad un sondaggio circa i contributi ritenuti di migliore qualità.

I percorsi sono lasciati fruibili a tutti gli studenti dell'Ateneo interessati ai contenuti. Per gli studenti che vogliono maturare i crediti è prevista una prova finale individuale in presenza consistente in un questionario a scelta multipla sui contenuti erogati nei percorsi scelti, ed un breve colloquio orale focalizzato specificatamente sulle osservazioni ricevute dai pari revisori e sulle modifiche che ne sono derivate.

Al termine del percorso gli studenti che hanno manifestato maggiore coinvolgimento e originalità di apporto sono invitati a perfezionare i contenuti raccolti per la successiva riedizione dei percorsi.

5. L'esperienza realizzata

Lo schema suggerito è stato, implementato e progressivamente revisionato nel corso di tre anni di applicazione con un'utenza di circa 100-150 partecipanti per anno presso l'Università degli Studi di Firenze (Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia).

L'occasione di implementare e testare il concetto di OEP_{ath} si è verificata quando nel corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria è stato necessario offrire agli studenti un modo per recuperare crediti pregressi di attività laboratoriali, contrastando quindi un tendenziale drop-out. È stato deciso di attivare un corso e-learning in modalità blended (con una sola lezione iniziale in presenza, oltre agli esami), che soddisfacesse obiettivi curriculari di didattica speciale, economizzasse sui costi dell'interazione umana studente-docente, fosse in buona parte riusabile per diverse edizioni, si rendesse trasferibile in corsi di laurea diversi da quello per cui era nato. Questa prima esperienza ha riguardato la comunicazione visiva per l'inclusione ed è stata costituita da tre percorsi. L'esito delle esplorazioni dello studente veniva raccolto in un portfolio.

Dalla prima esperienza si sono acquisiti i feedback degli studenti e alcune valutazioni esterne, tra cui quelle di laureandi in Scienze della Formazione degli Adulti e di dieci esperti scelti tra i partecipanti ad un master di progettazione didattica sulle risorse educative aperte presente nell'Ateneo³.

I materiali sono stati progressivamente modificati negli anni, migliorando la chiarezza delle consegne, aggiungendo ulteriori percorsi, sostituendo alcune slide puramente testuali con riferimenti a risorse nel web, integrando la parte aperta con alcune tracce per approfondimenti, predisponendo test a risposta chiusa per tutta la parte guidata. Materiali ed attività sono collocati nella piattaforma Moodle (cartelle condivise, forum, wiki, compiti) di cui l'Ateneo dispone da anni.

Nell'anno accademico 2013-14 è stata realizzata la più recente esperienza, nell'ambito del corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria. A quest'ultima edizione di OEP_{ath}, hanno partecipato finora 156 studenti e 136 di essi hanno sostenuto l'esame nella prima sessione utile.

³ Si tratta del Master "Le nuove competenze digitali: open education, social e mobile learning", diretto da Antonio Calvani. <http://te.unifi.it>

L'argomento guida dei diversi percorsi è “scoprire ed esemplificare in quali modi la comunicazione visiva possa favorire il processo di inclusione”.

All'interno di questa proposta di riferimento, al momento sono stati organizzati nove OEP_{ath} (Figura 2), ciascuno dei quali comprende una parte guidata, con un'illustrazione sintetica dell'argomento sotto forma di slide, risorse di consultazione obbligatoria, articoli, immagini, video, siti web. Lungo il percorso i gruppi incontrano dei quesiti; le relative risposte aperte vanno a far parte del portfolio di ciascuno.



Figura 2. Percorsi attivati nel 2013-14 e percentuali di partecipazione degli studenti⁴.

Ad ogni gruppo, in relazione ad uno solo tra i percorsi affrontati, viene chiesto di compiere un approfondimento che implica riflessione, ricerche nel web, costruzione di conoscenza e che si viene connotando nelle tre tipologie di OEP_{ath} indicate come Sviluppa, Arricchisci, Indaga (Figura 3). I gruppi si confrontano nei forum relativamente alle strade individuate e alla fine consegnano il proprio elaborato in piattaforma.

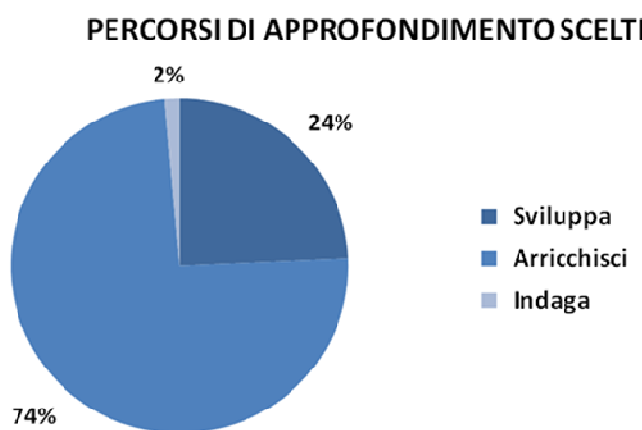


Figura 3. Scelta dei percorsi di approfondimento (a.a. 2013-14).

⁴ I percorsi P1, P2, P3, P4, P7, P8 sono stati realizzati da Laura Menichetti; i percorsi P5, P6, P9 sono stati realizzati da Silvia Micheletta.

Il corso è stato offerto in modalità blended, con una lezione di avvio in presenza (alla quale hanno partecipato quasi tutti gli studenti), per illustrare le consegne, formare i gruppi, visionare il materiale fornito e i quesiti proposti, scegliere i percorsi da svolgere e l'approfondimento. I non-frequentanti hanno svolto le stesse attività contattandosi in maniera sincrona e asincrona da remoto.

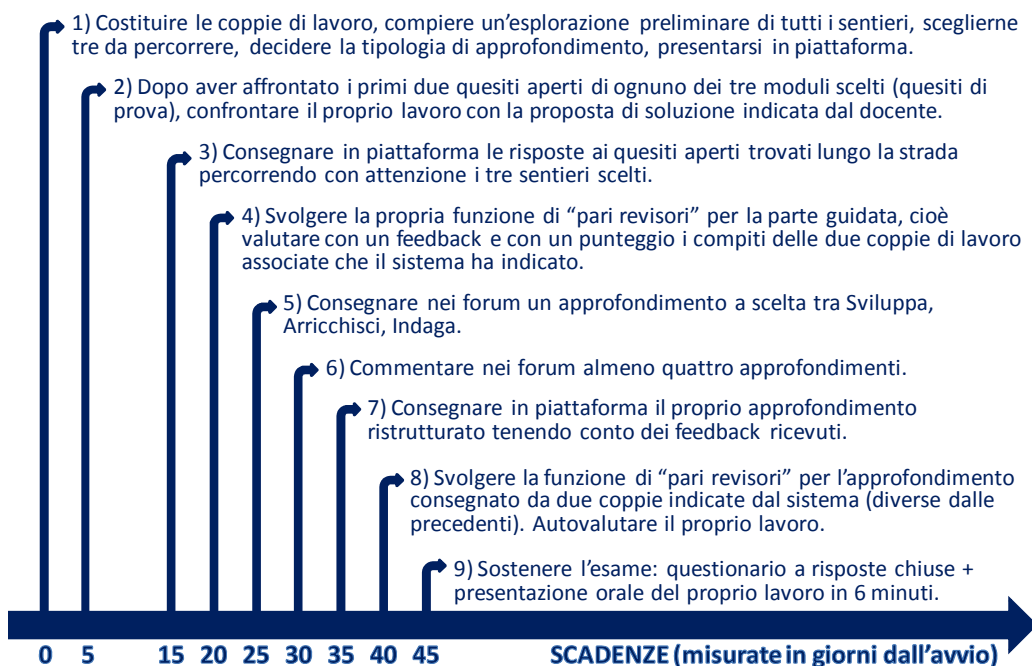


Figura 4. Timeline dell'intervento didattico fruibile in modalità blended da studenti frequentanti per l'acquisizione di 1 cfu pari a 25 ore di attività studente.

I tempi previsti per lo svolgimento delle attività sono stati mediamente i seguenti: 4 ore per la fase di avvio (lezione in presenza o contatti da remoto), circa 9 ore per lo svolgimento della parte guidata dei tre percorsi, circa 5 ore per l'approfondimento, circa 6 ore per le interazioni con gli altri gruppi, 1 ora stimata per il caricamento dei materiali nella piattaforma Moodle, per un totale di 25 ore.

Per i frequentanti tutte le fasi sono state distribuite nell'arco di 45 giorni, secondo la timeline indicata in Figura 4.

Nel caso di studenti non frequentanti, invece, la timeline sta avendo soltanto una funzione di guida: di fatto i tempi vengono lasciati liberi purché tutti i passaggi siano completati almeno una settimana prima dell'esame. Da notare che la costituzione delle coppie di lavoro e la scelta dei percorsi svolta in presenza è avvenuta il giorno 0, cioè il giorno stesso della lezione in aula; per i non frequentanti va prevista circa una settimana addizionale, perché occorre stabilire relazioni e prendere decisioni.

5. Conclusioni

Nella storia delle tecnologie è comune assistere ad un andamento ciclico: nuovi riferimenti subentrano sulla scena, mettono in disparte il precedente riferimento, attirano

grande attenzione fino a che raggiungono l'acme, per poi declinare e lasciare spazio ad una nuova "stella" (curva hype).

Adesso nella vicenda dell'e-learning, dopo le fasi caratterizzate dai Learning Object, dai Learning Management Systems (primi anni del secolo), dai modelli connettivisti ed informali, al centro della scena ci sono i MOOC. Il fenomeno però può riguardare solo marginalmente le università italiane ed europee: non sembra esistere un modello di business trasferibile e non c'è molto interesse ad una positiva ricaduta interna sulla qualità della didattica universitaria.

Tutto ciò porta a trascurare interessanti potenzialità che si aprono invece sul piano metodologico-didattico, di maggiore rilevanza e trasferibilità per la didattica universitaria, partendo da pratiche consuete per i docenti che già si avvalgono di tecnologie, in un'ottica di didattica web enhanced e di blended learning.

A nostro avviso un'interessante potenzialità sta in una diversa accezione possibile che si può attribuire all'espressione "contenuto aperto".

È fondamentale riflettere su come il web, con il suo sviluppo e con la sua imprevedibile offerta di contenuti scientifici e didattici qualitativamente rilevanti e affidabili stia diventando sempre più il luogo in cui il percorso di costruzione della conoscenza verrà a definirsi e a perfezionarsi, con spazi per modelli generativi che implicano anche una nuova relazione tra docente e studenti, con nuove opportunità di dar vita a comunità d'indagine condivise.

In tal senso abbiamo proposto una variante metodologica dell'openness che abbiamo chiamato Open Educational Path (OEP_{ath}).

Nell'approccio da noi sostenuto i moduli hanno una parte erogativa, costituita da contenuti di base che ciascuno studente deve apprendere, una parte costituita da quesiti aperti che richiedono brevi investigazioni in rete, a cui si aggiunge la sollecitazione a diversi possibili tipi di arricchimento personale.

Il ricorso ai pari revisori ed il parere chiesto a tutta la comunità sui progetti responsabilizza ulteriormente i partecipanti e rende maggiormente sostenibile l'approccio.

Fondamentale diventa favorire nel docente un diverso atteggiamento culturale, rendendolo maggiormente consapevole del fatto che si offrono opportunità nuove per avvicinare didattica e ricerca, e per mettere gli studenti stessi in condizioni di diventare protagonisti attivi di un apprendimento che diventa anche partecipazione alla ricerca di nuova conoscenza e riflessione critica sulla sua natura e sulla sua affidabilità.

Bibliografia

- Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2013). *An Avalanche is coming: Higher Education and the Revolution Ahead*. London: Institute for Public Policy Research. http://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/FINAL%20Embargoed%20Avalanche%20Paper%20130306%20%281%29.pdf (ver. 30.03.2014).
- Bush, V. (1945, 1 luglio). As We May Think. *The Atlantic Monthly*. <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/> (ver. 30.03.2014).

- Calvani, A. (2006). *Reti, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2013). Quali scenari per le pratiche e-learning nell'università? Gli "Open Educational Path". *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 585-593.
- Commonwealth of Learning. <http://www.col.org> (ver. 30.03.2014).
- Coursera. <https://www.coursera.org/> (ver. 30.03.2014).
- Creative Commons. <http://creativecommons.org> (ver. 30.03.2014).
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for Internet-based Learning. *Distance Educator*, 1(2), 10-13.
- Downes, S. (2011, 1 maggio). "Connectivism" and Connective Knowledge. *Huffington Post Education*. Blog. <http://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/connectivism-and-connective-knowledge> (ver. 30.03.2014).
- edX. <https://www.edx.org/> (ver. 30.03.2014).
- Facebook. <http://www.facebook.com> (ver. 30.03.2014).
- Gartner (2013, 25 luglio), Hype Cycle for Education 2013 http://www.frankiejackson.net/uploads/2/1/1/6/21168820/hype_cycle_for_education_2013_251104.pdf (ver. 30.03.2014).
- Garrison, D.R. (1985). Three generation of technological innovation. *Distance Education*, 6, 235-241.
- Google. <http://www.google.com> (ver. 30.03.2014).
- Hill, P. (2012a). Online Educational Delivery Models: a descriptive view. *Educause Review*, Nov-Dec 2012, 85-97. <http://www.educause.edu/org> (ver. 30.03.2014).
- Hill, P. (2012b, 24 luglio). *Four Barriers That MOOCs Must Overcome To Build a Sustainable Model*. Blog. <http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-must-overcome-to-become-sustainable-model/> (ver. 30.03.2014).
- Iiversity. <https://iversity.org/> (ver. 30.03.2014).
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione (LTE). <http://lte.unifi.it> (ver. 30.03.2014).
- Mason, R. (1998). Models of online courses. In L. Banks, C. Graebner, & D. McConnell (Eds), Proceedings of Conference "Networked Lifelong Learning: Innovative Approaches to Education and Training Through the Internet", Strand 1, Paper 10, pp.1.73-1.80. University of Sheffield. http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc1998/Proceedings/Mason_1.72-1.80.pdf (ver 30.03.2014).
- Menichetti, L., & Calvani, A. (2013). Open Educational Path: a new educational way for Universities. *The Open and Flexible Higher Education Conference 2013*, 236-250. Paris: EADTU.

- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R.D. Mason & A.R. Kaye (Eds), *Mindweave: Communication, computers and distance education* (pp. 63–70). Oxford: Pergamon Press.
- OpenupEd. <http://www.openuped.eu/> (ver. 30.03.2014).
- Palloff, R.M., & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Popper, K.R. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. Abingdon: Routledge.
- Siemens, G (2012, 25 luglio). *MOOCs are Really a Platform*. Blog. <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/> (ver. 30.03.2014).
- Tapson, J. (2013, 13 settembre). *MOOCs and the Gartner Hype Cycle. A Very Slow Tsunami*. University of Western Sydney. Blog. <http://pando.com/2013/09/13/moocs-and-the-gartner-hype-cycle-a-very-slow-tsunami/> (ver. 30.03.2014).
- Udacity. <https://www.udacity.com> (ver. 30.03.2014).
- Wang, Y., & Baker, R. (2014). *MOOC Research Initiative - Final Report. Project MOOC Learner Motivation and Course Completion Rates*. Final Report. <http://www.moocresearch.com/wp-content/uploads/2014/06/MRI-Report-WangBaker-June-2014.pdf> (ver. 30.03.2014).
- Waterman, R.H. Jr., Peters, T.J., Phillips, J.R. (1980). Structure is not Organization. *Business Horizons*, June 1980, 14–26. http://www.workmonkeystudio.com/sites/default/files/Structure_Is_Not_Organization.pdf (ver. 30.03.2014).
- Youtube. <http://youtube.com> (ver. 30.03.2014).
- YouTube EDU. <http://youtubeedu.org> (ver. 30.03.2014).