

Apprendimento collaborativo in rete e didattica universitaria: i ritorni di tipo educativo

Analisi dei fattori e delle motivazioni che possono spingere un docente ad adottare strategie di insegnamento tese a favorire l'apprendimento collaborativo in rete nella didattica universitaria.

■ **Guglielmo Trentin**, CNR-Istituto Tecnologie Didattiche
trentin@itd.cnr.it

INTRODUZIONE

Se si analizzano gli usi più comuni delle ICT nella didattica universitaria, non è difficile rilevare come di solito lo studente si trovi ad assumere un ruolo passivo all'interno di un processo di apprendimento guidato prevalentemente dai materiali didattici preparati dal docente [Collins e Van der Wende, 2002].

Spesso l'adozione di tali approcci è dovuta a vincoli molto forti, quali ad esempio un numero molto elevato di studenti; altre volte all'idea che si tratti di soluzioni più economiche in termini di impegno del docente. In realtà, per poter elevare qualitativamente anche un processo di apprendimento content-driven [Trentin, 2006], è necessario un investimento tutt'altro che trascurabile nella produzione dei materiali: training del docente sui fondamenti dell'instructional design, impegno del docente nella produzione dei contenuti, risorse per implementare questi ultimi in formato elettronico secondo i canoni dell'istruzione a distanza, disponibilità di una piattaforma attraverso cui erogarli, ecc.

Decisamente meno applicati sono invece gli approcci centrati sull'*apprendimento in rete* e cioè processi formativi animati dal docente (o da un tutor), basati sull'integrazione fra studio individuale degli e-content e studio collaborativo in gruppo [Kaye, 1994]. In questo senso il termine "apprendimento in rete" non sta solo a significare che nel processo formativo si faccia uso di una rete di computer, quanto piuttosto che ci si basi su una rete di interrelazioni fra i partecipanti al processo stesso; interrelazioni funzio-

nali alle attività di una comunità cooperante nel raggiungimento di uno specifico obiettivo educativo. La rete, quindi, vista prima di tutto come rete di individui, ancorché rete telematica necessaria alla comunicazione a distanza fra quegli stessi individui [Trentin, 2001; 2005].

Si tratta di un approccio che ha bisogno di diverse condizioni al contorno per poter essere attuato con una certa efficacia (di qui il suo limitato utilizzo), quali ad esempio [Harasim, 1990] [Barron, 2000] [Felder e Brent, 2001] [Palloff e Pratt, 2002]:

- la disponibilità del docente a ridisegnare il corso, modificandolo anche consistentemente rispetto alla versione pensata per una didattica in presenza;
- una preparazione specifica dei docenti (e degli eventuali tutor) riguardo sia la progettazione di attività didattiche basate sull'apprendimento in rete sia le modalità di organizzazione e gestione di gruppi di studio online;
- la pertinenza della strategia collaborativa rispetto agli obiettivi formativi dichiarati per il corso o per parte di esso;
- la presenza di classi numericamente limitate in cui si possa garantire un rapporto di 1/15 - 1/20 fra docente (e/o tutor) e studenti;
- la disponibilità di adeguati servizi di rete per la comunicazione di gruppo entro cui allestire e strutturare lo spazio virtuale in grado di ospitare le interazioni a distanza fra tutti gli attori del processo (studenti, docenti, tutor, ecc.), definendone al contempo le regole sia di gestione sia di uso da parte degli studenti;

- la possibilità per gli studenti di accedere frequentemente alla rete.

Ciò nonostante, quando se ne verificano le condizioni di applicabilità, l'apprendimento collaborativo in rete dimostra in genere di incontrare il gradimento degli studenti. Questo per varie ragioni che vanno dal percepire se stessi come protagonisti attivi della propria formazione, al coinvolgimento e alla motivazione indotti dall'agire e collaborare in gruppo, e più in generale per l'indiscusso valore aggiunto che l'interazione sociale (sia con i propri pari sia con i docenti/tutor) offre al processo di apprendimento.

Qui di seguito entreremo nel merito proprio di questo ultimo approccio cercando di comprendere le motivazioni che possono portare alla sua adozione.

L'IMPORTANZA DEGLI ASPETTI SOCIALI

Per quanto l'apprendimento, di fatto, sia un processo "individuale" di crescita e trasformazione della propria conoscenza personale, è bene tuttavia che non resti un processo "isolato", anche quando gestito in rete.

Più di vent'anni fa, nel suo lavoro dal titolo *Megatrends*, John Naisbitt [1984] sosteneva che una delle chiavi del successo della dell'istruzione a distanza è quella di sposare l'*high-tech* con l'*high-touch* e cioè i sofismi della tecnologia con il contatto fra le persone, nel caso specifico, formatori, corsisti, esperti, ecc.

In effetti la tecnologia non è quasi mai il principale ostacolo all'innovazione didattica centrata sul *Technology Enhanced Learning* (TEL)¹. I problemi principali, in realtà, derivano quasi sempre dal comprendere il ruolo della componente umana all'interno di processi basati sulla tecnologia e dal come si può raggiungere una migliore comprensione delle potenzialità e delle limitazioni dell'interazione mediata dalle reti a favore dei processi educativi a distanza.

La dimensione comunicativa e collaborativa

Un atteggiamento abbastanza diffuso è quello di considerare l'e-learning una soluzione riduttiva rispetto alle canoniche lezioni in presenza, in quanto ritenuta limitativa sul piano relazione ed emozionale.

È pur vero che se l'e-learning continuerà ad essere interpretata principalmente (o solo) come strategia per trasmettere a distanza e content, inevitabilmente si consoliderà la sua fama di strategia educativa fredda, innaturale, artificiosa, in altre parole di processo

qualitativamente inferiore rispetto alla formazione in presenza.

Ovviamente l'introduzione di interattività nell'e-learning di per sé non è garanzia di innalzamento qualitativo del processo formativo, dato che molto dipende da come vengono utilizzate le tecnologie della comunicazione a distanza e da come si tiene conto delle dinamiche di interazione che queste attivano.

L'interazione in rete, in particolare, si distingue per caratteristiche comunicative proprie che comportano dinamiche relazionali solitamente molto intense e connotate da un forte senso di partecipazione sociale. L'interazione mediata introduce dimensioni emotive e partecipative non meno coinvolgenti di quelle che si possono generare attraverso contatti diretti, anche se il loro sviluppo segue logiche diverse da quelle della presenza. In altre parole la distanza e le tecnologie di comunicazione interpersonale possono produrre nuove forme, anche più ampie e significative di "presenza" nel senso che tradizionalmente viene dato a questo termine [Kiesler et al., 1984] [Gunawardena, 1995].

Giocare su tali aspetti è stata da sempre prerogativa dell'*online education*², in grado di offrire talvolta scenari educativi di livello qualitativamente superiore alla formazione in presenza [Trentin, 2001], sfruttando al meglio le componenti comunitaria e cooperativa. Va comunque sempre raccomandata una certa prudenza nel coniugare uso didattico delle reti e strategie di cooperazione educativa.

Per quanto sia infatti innegabile che le strategie di apprendimento collaborativo/cooperativo si sposino efficacemente con l'uso educativo delle tecnologie di rete, non tutte le situazioni di apprendimento possono trarre vantaggio dall'interazione collaborativa in gruppo: si pensi ad esempio a classi molto numerose, a contenuti trattabili o non trattabili affatto attraverso la comunicazione in rete (molto spesso asincrona e testuale), la pertinenza della strategia collaborativa rispetto agli obiettivi formativi dichiarati per il corso o per parte di esso, ecc.

Fatta questa doverosa precisazione, vediamo ora come alcune tecnologie della comunicazione si possono efficacemente coniugare con il paradigma dell'*online education*.

Equa distribuzione della comunicazione attraverso l'uso della computer conference

Nell'interazione collaborativa in rete, l'uso di ambienti di interazione asincrona (tipica

1
L'insieme dei possibili modi di usare le ICT per migliorare/ottimizzare il processo di apprendimento offrendo agli studenti flessibilità in termini di spazio, tempo e ritmi di studio, favorendo i differenti stili di apprendimento [TEL Committee, 2004].

2
Qui il termine *online education* è usato nel suo significato originale e cioè di processo basato sull'interazione collaborativa in rete di tutti gli attori del processo stesso (studenti, docenti, tutor, ecc.) (Harasim, 1990). In questo senso *online education* e *apprendimento in rete* possono essere ragionevolmente considerati sinonimi.

dei sistemi di computer conference) favorisce la distribuzione dei tempi della comunicazione.

In una classe tradizionale il docente occupa la maggior parte del tempo dedicato alla comunicazione. La discussione, quando e se avviene, è spesso caratterizzata dal predominio di uno o comunque pochi studenti, mentre i rimanenti rimangono in silenzio (i più riflessivi, i più timidi, quelli che in quel momento mancano di concentrazione sufficiente, ecc.).

In un corso basato sui canoni dell'online education, sono molti di più gli studenti che hanno l'opportunità di intervenire nella discussione e, all'interno del gruppo, il volume dei contributi viene ad essere più equamente distribuito.

Di contro, c'è però da rilevare come l'interazione asincrona sia anche sinonimo di espansione dei tempi della comunicazione e quindi poco efficace per tutte quelle attività che necessitano velocità di esecuzione, come ad esempio una rapida co-decisione all'interno del gruppo. In questo caso è possibile ricorrere alla comunicazione sincrona (chat testuale o vocale, videocomunicazione, videografica, ecc.). La stessa modalità può anche essere utilizzata nell'interazione studente-docente, talvolta in abbinamento all'uso della whiteboard per fornire spiegazioni agli studenti in modo più veloce e più chiaro di quanto sia possibile fare con la sola interazione testuale via forum.

Un dominio più vasto per collaborare

Usare la computer conference nell'online education significa poter fruire di un dominio più vasto, rispetto alla "presenza", per l'apprendimento e l'insegnamento collaborativo [Harasim, 1989]. Vediamo alcune caratteristiche salienti:

- la natura asincrona e testuale del medium consente al partecipante un maggior controllo sul tempo, spazio, ritmo e natura dell'interazione; egli può rispondere immediatamente o prendere tempo per riflettere, oppure ancora accedere a risorse informative locali o remote per comporre la propria risposta;
- la comunicazione asincrona favorisce la concentrazione e la riflessione sui contributi dei diversi partecipanti facilitando, così l'apprendimento alla pari;
- il tempo a disposizione per i singoli interventi aumenta; infatti, mentre in una situazione in presenza il tempo a disposizione per la discussione è finito e deve essere ripartito fra tutti i partecipanti, in un

corso in rete ognuno può decidere quando e quanto farsi coinvolgere nelle interazioni. Questo fa sì che aumentino anche le opportunità di collaborazione e di contatto interpersonale;

- coniugando i sistemi di computer conferencing con i principi dell'online education, si può realmente adattare il processo formativo alle esigenze del singolo studente o del gruppo di apprendimento. Si tratta di una possibilità unica che in qualche modo impone una rivisitazione del concetto di percorso predefinito;
- l'organizzazione della comunicazione in computer conferencing può contribuire a diminuire il rapporto di autorità che in genere si va a instaurare fra docente e studente, anche perché nell'online education si viene a modificare il ruolo stesso del docente, che tende ad assumere sempre più funzioni di progettista del percorso formativo e di relativo mediatore pedagogico.

A proposito di quest'ultimo punto, va sottolineato come una didattica basata sull'apprendimento collaborativo e sull'interazione in computer conferencing, se non ben gestita, può comportare un preoccupante spostamento del "centro di controllo" del processo (dal docente al gruppo) e conseguentemente il rischio della perdita di punti di riferimento per i partecipanti.

In questo la figura del docente, o di un tutor, assume un'importanza strategica, soprattutto nell'assicurare continuità al processo di apprendimento in accordo con gli obiettivi generali del corso. Nel far questo il docente dovrà anche tener conto delle tre fasi attraverso cui di solito evolve un gruppo di apprendimento [Brounstein, 2002]:

- dipendenza dal docente/tutor;
- indipendenza, quando cioè ogni corsista cerca di affermare il suo modo personale di pensare, sentire e agire;
- interdipendenza, che consiste nel considerare gli altri come risorse per raggiungere meglio i propri scopi e quelli dell'intero gruppo.

Per favorire questa transizione, con l'obiettivo di raggiungere prima possibile le condizioni che possano garantire l'attivazione di processi di apprendimento collaborativo, è necessaria evidentemente che il docente adotti un'adeguata tutorship di rete [Berge, 1995].

Gli incontri in presenza

Per quanto un corso in online education si sviluppi prevalentemente in rete, quando

possibile, è utile prevedere almeno 2-3 incontri in presenza: uno iniziale e uno-due intermedi. Si tratta di incontri dalle caratteristiche abbastanza diverse dalle normali lezioni d'aula [Trentin, 2005].

L'incontro iniziale ha lo scopo di creare le condizioni per la migliore partecipazione alle successive attività a distanza. In genere prevede quattro momenti dedicati rispettivamente:

- alla socializzazione dei partecipanti;
- alla presentazione del corso, della metodologia scelta per la sua conduzione e dei criteri di valutazione finale;
- alle domande sulla piattaforma di comunicazione scelta per l'interazione di gruppo (spesso oggetto di esercitazione già nella fase pre-corsuale) e all'eventuale soluzione di problemi tecnologici riscontrati dagli studenti nel suo uso;
- alla stipula di un patto formativo fra docente e gruppo di apprendimento, attraverso il quale definire gli impegni reciproci.

L'incontro intermedio ha una struttura differente articolata in tre momenti principali:

- un debriefing sulle precedenti attività a distanza durante il quale il docente fornisce risposte e chiarimenti sulla base sia delle domande dirette degli studenti sia di quanto ha potuto lui stesso rilevare seguendo a distanza il lavoro dei suoi allievi. È questo il momento in cui è possibile dare risposte esaurienti anche alle domande alle quali si è potuto replicare solo parzialmente, spesso a causa dei limiti imposti dalla tecnologia;
- una discussione degli elaborati prodotti dagli studenti nei moduli formativi precedenti;
- l'introduzione degli argomenti oggetto dell'ultimo modulo del corso e una spiegazione su come si svolgerà l'esame finale.

L'interazione favorisce il monitoraggio finalizzato alla gestione di qualità del corso

Gli approcci formativi basati sull'apprendimento in rete, come detto, fanno leva sull'intensa interazione di tutte le componenti del processo, dando modo ai docenti/tutor di monitorare in itinere il processo stesso e quindi di regolarlo, quando necessario, per reindirizzarlo adeguatamente verso gli obiettivi formativi dichiarati.

In questo senso, il monitoraggio dei corsi è finalizzato a rilevare [Trentin, 2005]:

- le difficoltà che incontrano gli studenti nello svolgere le attività proposte al fine di intervenire in loro aiuto;

- l'adeguatezza o meno della tempistica prevista per i diversi moduli e, se il caso, ritoccarla in itinere;
- l'esigenza di materiale di approfondimento con cui integrare l'archivio base del corso;
- la frequenza con cui gli studenti si collegano al sistema, sollecitandoli, nel caso di assenze di qualche giorno, a riprendere i contatti col gruppo, suggerendo il modo di non perdere il ritmo del corso, soprattutto quando problemi personali e/o professionali ne ostacolano la migliore fruizione;
- gli errori commessi dagli studenti durante le diverse attività (esercitazioni, problem solving, discussioni, ecc.), in modo da intervenire con chiarimenti e rinforzi didattici.

Questi sono alcuni dei principali scopi del monitoraggio.

INTERATTIVITÀ O NON INTERATTIVITÀ: I MOTIVI DI UNA SCELTA

Già nei primi anni novanta, Barker, Frisbie e Patrick [1993] sostenevano che i sistemi di istruzione a distanza, soprattutto quelli basati sull'uso di tecnologie telematiche, o meglio, quelli che intendono sfruttare al meglio le potenzialità di interattività offerte dalle reti, non possono essere limitati a un'istruzione di tipo individualizzato sul modello della formazione per corrispondenza. È bene invece che siano impiegati per gestire gruppi fortemente interattivi, rivalutando la componente sociale dell'apprendimento a favore di un incremento della qualità dell'intero processo formativo.

Si tratta di un'affermazione generalmente condivisa da chi studia gli aspetti teorico-metodologici dell'e-learning. Ciò nonostante, a tutt'oggi, come si è detto, l'uso didattico prevalente delle ICT continua ad essere di tipo content-driven, basato cioè sulla centralità dei materiali nell'erogare contenuti formativi.

Che cosa quindi può spingere un docente a investire su un processo formativo basato sull'interazione collaborativa in rete?

Al di là della presenza delle già citate condizioni al contorno oggettive (pertinenza della strategia, contenuti trattabili facilmente via rete, numero di studenti limitato, disponibilità di infrastrutture tecnologiche, ecc.), quali altri elementi possono giocare un ruolo determinante?

Qui di seguito se ne sottolineano due fra i più importanti:

- il valore aggiunto che l'uso di approcci collaborativi possono offrire agli studenti al di là dell'acquisizione dei contenuti disciplinari (che comunque resta l'obiettivo primario di ogni corso universitario);
- la disponibilità del docente a riorganizzare e ridisegnare anche in modo consistente il proprio corso rispetto a come lo condurrebbe in presenza.

In particolare, il primo punto, come vedremo, è strettamente legato a quanto il docente intende assumere il ruolo di educatore (nel senso più ampio del termine), oltre che di dispensatore di conoscenze disciplinari.

Il valore aggiunto introdotto dall'apprendimento collaborativo in rete

L'adozione di strategie didattiche di tipo collaborativo significa espandere sistematicamente i tempi di trattazione di un dato contenuto disciplinare. A maggior ragione se la cooperazione prevede l'interazione a distanza.

In questo senso, se si dovesse considerare la questione solo dal punto di vista disciplinare, difficilmente si potrebbe propendere verso l'adozione di tali strategie, dato che, a parità di argomento di studio, il tempo dedicato all'apprendimento in rete risulterebbe sicuramente superiore a quello richiesto da un approccio di tipo più tradizionale.

È quindi evidente che l'uso di strategie collaborative deve essere motivato da altri fattori, oltre che da quelli strettamente legati al raggiungimento dello specifico obiettivo disciplinare.

Ciò include l'acquisizione di abilità e conoscenze trasversali, metodi di lavoro, di studio, ecc. In altre parole le ricadute del processo cooperativo devono essere lette a trecentosessanta gradi, cercando di individuare che cosa, dal punto di vista educativo, sia possibile porre sul piatto della bilancia, almeno per pareggiare i conti in termini di tempo investito nella cooperazione e nella sua gestione.

Ma concretamente, che cosa può offrire in più l'apprendimento collaborativo al processo educativo dello studente?

Nel rispondere a questa domanda, i docenti che adottano tale approccio nel loro insegnamento [Trentin, 2004] tendono a evidenziare una serie di elementi a valore aggiunto, spesso riferibili ad abilità e competenze sempre più richieste dal mondo del lavoro. Qui di seguito riportiamo i più significativi.

Educazione tecnologica. È forse la cosa più ovvia, ma ugualmente importante: studian-

do con il supporto di strumentazione e servizi informatici e telematici, gli studenti:

- affinano le proprie conoscenze e abilità sull'uso delle specifiche tecnologie;
- interpretano le tecnologie, non solo come fine del loro apprendimento, ma anche (soprattutto) come ulteriore mezzo a supporto del proprio studio.

Educazione alla cooperazione. Il metodo usato per coinvolgere gli studenti in attività collaborative diventa anch'esso contenuto di apprendimento. In altre parole, gli studenti imparano che cosa significa cooperare: nel caso specifico, a distanza, attraverso la mediazione tecnologica.

Gli aspetti educativi qui includono il saper progettare, organizzare e condurre l'attività collaborativa, rispettare le scadenze, gestire lo scambio degli artefatti durante lo svolgimento del lavoro, ecc.

Educazione alla mediazione/negoziazione.

Un'importante abilità che deve essere acquisita rapidamente, affinché un processo di cooperazione sia realmente efficace, è quella di mediazione/negoziazione di idee e proposte all'interno di un gruppo, accettando di buon grado quelle degli altri, laddove si dimostrino migliori delle proprie nello svolgimento del lavoro.

Educazione all'interrelazione. Nel mediare/negoziare è necessario sapersi porre nei confronti degli interlocutori. Si tratta quindi di comprendere i modi e le maniere di interloquire con gli altri affinché il dialogo/discussione si traduca in qualcosa di veramente costruttivo (collaborativo) e non si tramuti in "rissa" o sterile battibecco. Fare questo in presenza è un'arte... a distanza, un'arte raffinata. E non è sufficiente osservare la netiquette di rete, ma bisogna anche essere consapevoli delle dinamiche e delle trappole introdotte dalle comunicazione mediata, soprattutto quando basata solo sull'interazione per via scritta.

Educazione all'argomentazione. Per poter mediare/negoziare all'interno di un gruppo, soprattutto quando si vogliono far comprendere bene le proprie posizioni, soluzioni, ecc., è necessario argomentarle adeguatamente e in modo circostanziato; azione questa che risulta efficace solo se si hanno le idee chiare su che cosa dire e su che cosa fare. Ciò che ne deriva è uno stimolo forte all'approfondimento dei temi di studio.

Capacità di relazionarsi verso l'esterno (dell'aula). Le abilità appena enunciate sono tipiche di un qualsiasi lavoro collaborativo. Lavorando in rete però, ci si deve relazionare a entità esterne che spesso si conoscono solo parzialmente (o affatto), come gli altri studenti, il docente e/o i tutor, le fonti documentali, ecc. È quindi evidente che in qualche modo si debba acquisire uno stile (etica) di comportamento commisurato e in sintonia con lo spazio virtuale che si sta frequentando e utilizzando.

Capacità di dialogare attraverso la parola scritta. Interagire a distanza (per mediare, argomentare, ecc.) significa, al novanta per cento, usare la comunicazione per via scritta (posta elettronica, computer conferencing, ecc.). Questo vincolo si è spesso rivelato un punto a favore dell'esercizio delle abilità espressive:

«se voglio che l'altro mi capisca, è bene che scriva in modo chiaro e non ambiguo quello che ho da dire: da questo dipenderà il buon esito della nostra collaborazione»

e di co-costruzione di artefatti (un documento, una relazione, ecc.).

Abilità di comprensione, analisi e valutazione. L'interazione per via scritta mette anche in gioco abilità di comprensione di ciò che si riceve dall'interlocutore e, più in generale, di ciò che si recupera dalle fonti documentali in Internet. Riguardo quest'ultimo aspetto, va sottolineato come la comprensione non sia l'unica abilità stimolata (ovviamente sotto la guida dell'insegnante) da un lavoro di ricerca di materiali in rete; ad essa vanno aggiunte quelle di interrogazione delle fonti, di analisi della loro autorevolezza e di valutazione dell'attendibilità dei materiali recuperati.

Osservazione multiprospettica. La possibilità di interagire e confrontarsi consente agli studenti di analizzare i vari contenuti del corso non solo dalla propria visuale, ma anche da quella degli altri membri del gruppo di apprendimento. Questo spesso stimola osservazioni e riflessioni che il solo studio individuale non favorirebbe.

Educazione interdisciplinare. Caratteristica comune alla maggior parte delle esperienze di cooperazione è quella di trovare spazio per porsi anche ai bordi della disciplina di studio per comprenderne e valorizzarne i collegamenti con altre. Si tratta di un

modo molto efficace per educare alla complessità e all'interdipendenza dei diversi domini di conoscenza.

Questo è molto spesso favorito dalle ricerche documentali in rete che, anche quando basate sulle parole chiave della disciplina di riferimento, portano al recupero di documenti in cui sono evidenziati i suoi collegamenti con altri domini disciplinari.

CONCLUSIONI

Nell'adottare un approccio basato sull'apprendimento collaborativo in rete, il docente deve mutare il proprio approccio all'insegnamento, spostandosi da un modello di tipo trasmissivo del sapere a uno più collaborativo. A tal fine dovrà creare un ambiente didattico in cui l'apprendimento sia favorito dall'interazione degli studenti, supportati sia da idonei materiali sia dalla guida discreta del loro docente (in funzione di orientatore/facilitatore di processo).

Da questo punto di vista, l'adozione di strategie collaborative cambia radicalmente la natura del processo di insegnamento/apprendimento, così come l'interrelazione studente-docente.

Il docente diventa una figura meno autoritaria e più vicina al ruolo di risorsa intellettuale per il gruppo, nonché di facilitatore delle attività del gruppo stesso.

Questo contribuisce a sdrammatizzare i rapporti di autorità tradizionalmente esistenti all'interno dell'aula e costituisce una indubbia occasione di arricchimento del rapporto fra docente e studente.

Tuttavia, non è facile né immediato affermare che utilizzando un approccio collaborativo (si ribadisce: quando se ne ravvisino le condizioni di applicabilità) gli studenti imparino di più o meglio. La difficoltà sta principalmente nell'impossibilità di comparare strategie (in presenza e collaborativa a distanza) profondamente differenti fra loro, soprattutto dal punto di vista dell'ambiente di apprendimento che propongono agli studenti.

Sicuramente ciò che si è potuto rilevare è un aumento degli stimoli e delle motivazioni indotti negli studenti, dovuti essenzialmente [Trentin, 2005]:

- al sentirsi parte attiva nel processo di costruzione delle proprie conoscenze;
- al senso di responsabilità nei confronti del gruppo di apprendimento;
- alla possibilità di avere a disposizione un ambiente di apprendimento decisamente più ricco, in termini sia di risorse di studio sia di supporto didattico, di quello

che in genere possono trovare in un'aula universitaria;

- al sentirsi seguiti dal docente con più continuità rispetto ad altre situazioni didattiche;
- al diverso rapporto che si viene a instaurare col docente stesso.

Il punto chiave quindi è se e quando valga la pena investire risorse nei processi di apprendimento collaborativo. Si ritiene che uno dei fattori determinanti, oltre alla presenza delle condizioni per l'applicabilità dell'approccio, siano le giuste motivazioni del docente nell'applicare il metodo, la convinzione della sua efficacia e delle sue potenzialità sul piano didattico-pedagogico, il valore aggiunto che può offrire al di là dell'acquisizione dei contenuti disciplinari oggetto del corso (che resta, ovviamente, l'obiettivo primario), ecc.

In particolare, a proposito del secondo punto, in questo articolo si è discusso come il ritorno d'investimento, derivante dall'adozione di strategie collaborative, debba esse-

re stimato non solo in termini di apprendimenti disciplinari, ma in un'ottica educativa più ampia, prendendo cioè in considerazione una pluralità di altri fattori, come l'acquisizione di metodi di lavoro e di studio collaborativi, di abilità nell'uso delle ICT per attivare sinergie finalizzate al problem solving, all'information retrieval, al knowledge sharing, ecc.

Conoscenze e abilità ormai necessarie a valle di un qualunque corso di studi, quando cioè lo studente ha l'esigenza di provvedere autonomamente al proprio aggiornamento continuo lungo la sua intera vita professionale.

È per questa ragione che l'applicazione di strategie didattiche collaborative non può prescindere dalla consapevolezza e dalla convinzione del docente di mettere in atto un processo formativo, le cui ricadute devono essere lette a trecentosessanta gradi, pensando a un ritorno d'investimento sia a breve che a lungo termine, con un impatto sia sulla sfera personale che sociale dell'allievo.

riferimenti bibliografici

- Barker B., Frisbie A., Patrick K. (1993), Broadening the definition of distance education in light of the new telecommunications technologies, in Harry K., John M. & Keegan D. (Eds.), *Distance Education: New Perspectives*, Routledge, London.
- Barron B. (2000), Achieving coordination in collaborative problem-solving groups, *The Journal of the Learning Sciences*, n. 9, pp. 403-436.
- Berge Z.L. (1995), Facilitating computer conferencing: recommendations from the field, *Educational Technology*, vol. 35, n. 1, pp. 22-29.
- Brounstein M. (2002), *Managing Teams For Dummies*, Hungry Minds Inc.
- Collins B., Van der Wende M. (2002), *Models of technology and change in higher education: an international comparative survey on the current and future use of ICT in higher education* (Report), University of Twente, Center for Higher Education Policy Studies, Enschede, The Netherlands.
- Felder R., Brent E. (2001), Effective strategies for cooperative learning, *Journal of Cooperation and Collaboration in College Teaching*, vol. 10, n. 2, pp. 66-75.
- Gunawardena C.N. (1995), Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conference, *International Journal of Educational Telecommunications*, vol. 1, n. 2/3, pp. 147-166.
- Harasim L.M. (1989), On-line education: a new domain, in Mason R.D. e Kaye A.R. (eds), *Mindweave: communication, computers and distance education*, cap.4, Pergamon Press, Oxford.
- Harasim L.M. (1990), *Online education: perspectives on a new environment*, Praeger, New York.
- Kaye A. (1994), Apprendimento collaborativo basato sul computer, *TD - Rivista di Tecnologie Didattiche*, n. 4, Menabò, Ortona, pp. 9-21.
- Kiesler S., Siegel J., McGuire T. (1984), Social psychological aspects of computer-mediated communication, *American Psychologist*, vol. 39, n. 10, pp. 1123-1134.
- Naisbitt J. (1984), *Megatrends: ten new directions changing our lives*, Warner Books, New York.
- Paloff R. M., Pratt K. (2002), Beyond the looking glass: what faculty and students need to be successful online, in Rudestam K. E. e Schoenholtz-Read J. (Eds.), *Handbook of Online Learning: Innovations in Higher Education and Corporate Training*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 171-184.
- TEL Committee, University of Texas (2004), *Report of Technology Enhanced Learning Committee*. Accessibile alla pagina: http://www.utexas.edu/provost/planning/reports/TEL_Report_2004.pdf.
- Trentin G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano.
- Trentin G. (2004), Networked Collaborative Learning in the Study of Modern History and Literature, *Computers and the Humanities*, vol. 38, pp. 299-315.
- Trentin G. (2005), Apprendimento cooperativo in rete: un possibile approccio metodologico alla conduzione di corsi universitari online, *TD - Rivista di Tecnologie Didattiche*, n. 36, Menabò, Ortona, pp. 45-59.
- Trentin G. (2006), Technology Enhanced Learning e didattica universitaria: i diversi approcci e i motivi della loro scelta, *TD - Rivista di Tecnologie Didattiche*, n. 37, Menabò, Ortona, pp.3-9.