

Approccio *blended* nella didattica della letteratura: potenziare la presenza attraverso la distanza

Elvira Del Vecchio
Università "G. d'Annunzio" Chieti – Pescara
e Università Telematica "Leonardo da Vinci"
P.zza San Rocco, Torrevicchia Teatina (CH)
e.delvecchio@unidav.it

Ispirandosi alle recenti direttive europee – il "processo di Bologna" e la "strategia di Lisbona" – finalizzate alla riqualificazione della didattica nella formazione superiore, questo studio s'incentra su un'esperienza di didattica della letteratura tedesca in forma blended. I risultati dell'esperienza evidenziano che l'utilizzo combinato di una piattaforma telematica e attività di approfondimento a distanza possono riqualificare l'apprendimento in aula rendendolo partecipativo e riflessivo. Pertanto, avvalendosi di momenti asincroni di apprendimento offerti dalla piattaforma, la didattica in presenza assume la forma della lezione seminariale.

1. Introduzione

Nel panorama accademico italiano non si è dato, fino ad ora, uno spazio e una dovuta attenzione a forme di trasmissione del sapere letterario altre, partecipative, interattive, fruibili, ovvero seminariali. Come fa notare Cambi in un suo bilancio sull'esperienza di didattica online condotta dal Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche dell'Università di Trento, nella tradizione universitaria italiana "non ha mai potuto affermarsi, per carenze strutturali e di organico, una didattica seminariale, prevalente nel mondo anglosassone"[F. Cambi in Ghislandi, 2002]. Nella riforma universitaria, che ha normalizzato i corsi di laurea italiani secondo un sistema europeo, sono state nominate esplicitamente delle forme alternative di didattica, ma non si è pensato anche alla qualità della didattica, che rappresenta invece una componente di assoluto rilievo. È proprio la qualità al centro delle proposte ministeriali più recenti che mirano esplicitamente ad innalzare il livello qualitativo della stessa. Il presente lavoro raccoglie e discute i risultati di un'esperienza di *Blended Learning* condotta in seno ad un corso di Letteratura tedesca tenuto nell'arco del I semestre dell'a.a. 2008/2009 presso la Facoltà di Lingue e Letterature straniere dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti – Pescara. Gli studenti, iscritti al III

A. Andronico, A. Labella, F. Patini (Eds.): DIDAMATICA 2010 – ISBN 978-88-901620-7-7

anno, hanno seguito le lezioni in presenza e, al contempo, sono stati coinvolti – e valutati *in itinere* – in una serie di attività di approfondimento del contesto storico-culturale e del testo letterario, seguendo una formula moderatamente *blended*, che consentisse loro, di partecipare ancor più attivamente alle lezioni e di poter maturare al contempo posizioni e tesi personali sugli aspetti centrali del corso in questione. Le attività di approfondimento sono state condotte all'interno di una piattaforma didattica, un'istanza di ILIAS, messa a disposizione dall'Università telematica "Leonardo da Vinci". I compiti di approfondimento svolti dagli studenti, hanno consentito di riqualificare le ore di lezione in presenza come momenti di confronto e di discussione. Nella fase finale, gli studenti hanno inoltre realizzato una tesina scritta, seguendo le modalità del *Cooperative Learning* proprie della *Group Investigation* [Sharan Y. & Sharan S., 1992]. Gli aspetti di evidente interesse presenti in questa formula sono legati principalmente alla forma di erogazione/apprendimento, con una serie di ricadute su altre componenti (gradimento, performance).

2. Scopi e scelte metodologiche

a. Come si produce e si acquisisce conoscenza, quale il contesto che promuove l'acquisizione di una conoscenza che non proviene dall'esperto della disciplina, ma che si costruisce all'interno del gruppo, in un contesto sociale di interazione in presenza e di comunicazione tramite le nuove tecnologie?

b. Quali caratteristiche ha un docente che conduce un'esperienza di didattica delle letterature in modalità *blended* e *cooperative*? Quali ruoli ricopre e quali competenze deve possedere, quali deve acquisire nel corso dell'esperienza?

c. Quali caratteristiche ha il discente che prende parte ad una esperienza di didattica delle letterature in modalità *blended* e *cooperative*? Quale l'impegno richiesto, quali competenze acquisisce nel corso dell'esperienza? Quali resistenze e preoccupazioni manifesta nei confronti della novità di una tale formula didattica? Quali gli adattamenti alla formula e quale la performance (anche sul piano disciplinare) raggiunta?

Le tre domande di ricerca definiscono il campo di indagine e rappresentano il punto di partenza e di approdo finale dell'intero percorso di ricerca. Mentre la prima domanda indaga l'impianto teorico, l'approccio conoscitivo di natura costruttivista che impronta le scelte del docente-ricercatore, la seconda intende operare invece una scissione tra la figura del docente in qualità di esperto della disciplina, dalla figura dell'organizzatore e amministratore degli spazi di interazione in piattaforma, da quella ancora che conduce una ricerca sull'esperienza stessa. La terza domanda di ricerca, infine, sposta l'attenzione sul (i) ruolo (i) del discente coinvolto in un processo di apprendimento cosiffatto. Gli strumenti di misurazione principali sono rappresentati dai questionari, somministrati al gruppo all'inizio, a metà e al termine dell'esperienza. Ad un questionario iniziale pensato per fotografare il gruppo, è seguito un questionario intermedio volto a testare soprattutto le eventuali criticità e problematiche legate alla novità della formula di *Blended Learning* proposta. Il terzo questionario, articolato in quattro sezioni, fornisce chiare risposte alle domande, presentando

dati sul gradimento, sulle competenze didattiche e disciplinari del docente-tutor, sui tempi di apprendimento e gestione dell'apprendimento in itinere, e in ultimo, sulla rilevanza dei contenuti.

L'esperienza condotta può classificarsi, sul piano metodologico, come uno studio di caso che integra elementi di ricerca-azione. La sperimentazione presenta caratteri di unicità, di limitatezza nel tempo e nello spazio, e risulta inoltre calata in un contesto reale [Yin, 1994]. Non è peraltro possibile, formulare con chiarezza delle ipotesi sui risultati attesi, dal momento che il contesto nel quale l'esperienza è stata condotta, potrebbe modificarli sensibilmente.

Il gruppo di discenti risulta, infatti, inserito in un contesto di apprendimento reale, nel quale le variabili controllabili non esistono. Oltre che esplorativo, lo studio condotto potrebbe definirsi come valutativo, poiché è stata sperimentata una forma di didattica della letteratura, che, attraverso strumenti di misurazione (questionari) e di osservazione, è poi stata sottoposta a valutazione. [M. Bassey, 1999] Il docente – conduttore dell'intero corso - ha peraltro rivestito il ruolo di osservatore e ricercatore che indaga i processi in atto. Questo duplice ruolo rivestito dal ricercatore-docente conferisce alla ricerca condotta caratteri di "azione" sottoposta a continuo monitoraggio e ad eventuali correttivi in itinere, secondo le modalità della "ricerca-azione".

I dati raccolti sono quantitativi e qualitativi, provenienti dagli stessi questionari attraverso domande a risposta chiusa e aperta, e da osservazioni condotte nel corso dell'esperimento. E' un'analisi che integra informazioni e interpretazioni dei dati stessi, senza che questi possano considerarsi nettamente scindibili e sequenziali, bensì visti piuttosto come parte di un processo integrato che prevedeva la raccolta degli uni "inseriti" negli altri e viceversa [Creswell, 2003]. I metodi e le strategie sono stati dettati da un approccio esplorativo nei confronti di un ambito – quello della didattica delle letterature – non sufficientemente esplorato.

La scelta di forme combinate di rilevazione dei dati è anche dettata dai limiti temporali della ricerca condotta. Il corso di Letteratura tedesca si è svolto nell'arco di circa due mesi, con lezioni bisettimanali e attività online, e si offriva per una raccolta di dati quantitativi e qualitativi in forma simultanea. È soprattutto nella fase di analisi e interpretazione che i dati di diversa natura vengono a comporsi e ad intersecarsi, per permettere al ricercatore di guadagnare una visione più ampia sul campo della ricerca condotta.

3. Descrizione del modello progettuale

Il modulo del corso di letteratura tedesca, pari a 3 CFU (Crediti Formativi Universitari), ha impegnato un gruppo di 25 studenti del III anno del Corso di Laurea in Lingue e Letterature straniere, per circa 2 mesi (25 ore di lezione "frontale"). L'esperienza non rientra nell'e-learning *tout court* (mantenendo appieno le caratteristiche di un tradizionale corso in presenza), ma si profila come un'offerta formativa "che avviene perlopiù in presenza, mentre le attività a distanza sono concepite come complementari, per l'approfondimento." [M.

Ranieri, 2005] Strutturare un corso in questa forma risponde al chiaro intento di “completare e arricchire un insegnamento che si svolge essenzialmente in forma immediata”, [M. Ranieri, 2005] e conferirgli – ricorrendo all’approfondimento e all’asincronicità garantite dalle attività in rete – le caratteristiche delle lezioni seminariali, animate da dibattiti e discussioni, piuttosto che da semplice erogazione di informazioni. La presenza di attività da condurre per via telematica rende necessario uno spazio in rete “ad hoc” che raccolga materiali, comunicazioni, un calendario di riferimento, i compiti veri e propri, e gli spazi collaborativi per i sottogruppi impegnati nella stesura di una tesina finale. Il sistema di gestione dei contenuti (LMS/LCMS), la “piattaforma”, ospita un “ambiente di apprendimento” complementare rispetto a quello consueto dell’aula universitaria.

Nel caso del modulo in questione è stata utilizzata un’istanza di ILIAS (versione 3.9.4 del 2008-05-09), e all’interno di questo contesto tecnologico *web-based*, sono stati pensati i momenti di approfondimento e di apprendimento collaborativo. Nelle prime due lezioni introduttive, condotte nel Laboratorio del Centro Linguistico di Ateneo, gli studenti hanno effettuato il primo accesso e si sono mossi all’interno della piattaforma familiarizzando con gli spazi che avrebbero maggiormente utilizzato: i contenuti del corso e il forum. Il forum non è propriamente un forum, bensì lo spazio da utilizzare per “postare” le risposte di approfondimento sul tema oggetto del corso. Nel corso della lezione di “kick-off” gli studenti sono stati informati sull’utilizzo dello strumento del “forum” come spazio per raccogliere i compiti, a scadenza bisettimanale, che sarebbero stati loro assegnati nel corso delle lezioni.

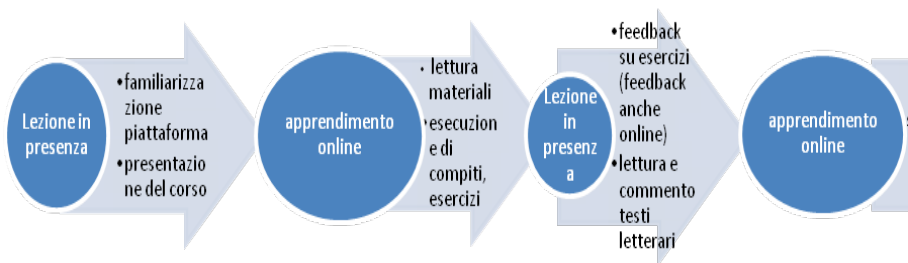


Fig. 1 – Rappresentazione della modalità di integrazione tra presenza e distanza

A seguito del primo compito in piattaforma, la lezione in presenza è stata dedicata a puntualizzare l’argomento oggetto del forum, e a dare vita, soprattutto, ad una discussione sul tema. Le lezioni in presenza successive (della III e della IV settimana, vedi Fig. 1) sono invece state dedicate a preparare gli studenti alla riflessione sul testo. Seguendo una scala di difficoltà progressiva e di graduale avvicinamento al testo letterario e alle sue specificità, i due compiti (forum) successivi al primo hanno impegnato i discenti in sfide interpretative via via più articolate. Nella IV e nella VI settimana, subito dopo aver assegnato il secondo e il terzo compito in piattaforma, la lezione in

presenza ha nuovamente coinvolto i partecipanti in un confronto dialettico su alcuni aspetti tematici di rilievo per l'argomento centrale del corso.

L'intero gruppo è stato informato sin dalla prima lezione introduttiva sull'articolazione del corso, sul tipo di impegno richiesto e sul relativo peso nella valutazione complessiva finale (gli studenti sono stati valutati in itinere, e la prova orale finale ha pesato solo per una metà sull'intera prestazione).

I compiti online sono stati assegnati attraverso la piattaforma didattica, all'interno della quale sono stati inseriti una serie di materiali (di approfondimento, di consultazione). Nella fase finale, nel corso delle ultime due settimane, l'intero gruppo, organizzato in sottogruppi, ha condotto cooperativamente la fase di lavoro di approfondimento finale. Le tesine scritte rappresentavano sia un complemento alle lezioni, dal momento che approfondivano aspetti e temi legati al corso soltanto toccati durante le lezioni, sia una costruzione concertata dal gruppo, un prodotto non dell'esperto, ma del gruppo di discenti, condiviso, pertanto, all'interno del sottogruppo e presentato *en plenum* al resto dei partecipanti [Cacciamani S., 2008]. Le fasi del lavoro cooperativo si ispirano a quelle indicate in letteratura sul *Cooperative Learning* dalla scuola di Tel Aviv [Sharan & Sharan, 1992]: la ricerca, l'interazione, l'interpretazione e la motivazione intrinseca, ovvero fasi che richiamano da vicino il metodo della ricerca scientifica.

4. Risultati

In base al quadro emerso dal questionario iniziale, il gruppo possedeva competenze informatiche adeguate sia rispetto ai compiti online che avrebbe dovuto svolgere, sia rispetto alla navigazione richiesta in piattaforma. Dopo il questionario intermedio, gli studenti hanno manifestato preoccupazioni relative ai termini da osservare per l'esecuzione dei compiti online, e a potenziali disguidi tecnici per la corretta esecuzione del compito. I risultati che si intende illustrare si riferiscono ai dati raccolti attraverso il questionario finale. La Fig. 2 evidenzia, in primis, i punti di forza che gli studenti hanno indicato al termine dell'esperienza.

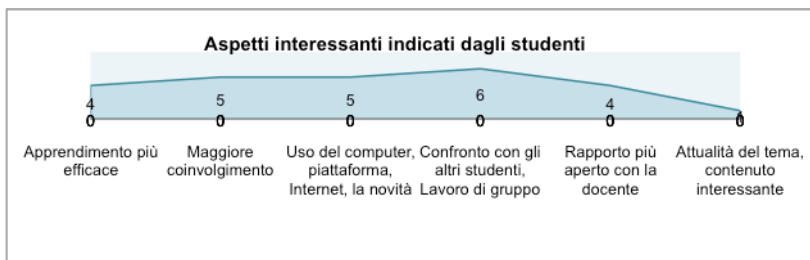


Fig. 2 – Domanda a risposta aperta. Aspetti indicati liberamente dagli studenti al termine dell'esperienza (gradimento)

Il maggior numero di studenti ha sottolineato il piacere nell'apprendimento che lasciasse spazio alla condivisione delle conoscenze e competenze acquisite. A questo dato può aggiungersi sia "il confronto più aperto con il docente", sia "il maggiore coinvolgimento". Queste voci attestano un particolare apprezzamento per la forma di partecipazione più spinta che l'integrazione di lezioni e attività on-line con successiva discussione e confronto, ha posto in essere. La figura polivalente del docente che, all'occasione si profila come tutor didattico ed organizza e coordina l'esperienza, che agisce inoltre da facilitatore e non in qualità di unico depositario del sapere, è stata esplicitamente menzionata tra gli aspetti di interesse legati a questa forma di partecipazione. Ulteriore dato oggetto di riflessione (vedi Fig. 2) è quello legato all'apprezzamento degli studenti verso la forma di lavoro dislocato sulla rete, sull'utilizzo della piattaforma e, in generale sulla novità tecnologica offerta dal *Blended e Cooperative Learning* proposto. Accedere alla piattaforma e avere a disposizione un contesto di lavoro e di contenuti sempre a disposizione (ai materiali fissi, vanno aggiunti i "forum" costruiti dagli studenti, sempre consultabili come bagaglio di conoscenze aggiuntivo, ma non meno importante, oltre agli spazi collaborativi creati dai singoli gruppi con i rispettivi lavori), il fatto di doversi/potersi collegare alla rete per svolgere i compiti rientra in una prassi "nuova" gradita agli studenti come risorsa di studio e di lavoro, oltre che di interazione con il gruppo. La Fig. 2 sottolinea un altro dato: tutti coloro che hanno risposto al questionario, hanno indicato uno o più aspetti che avevano reso questa esperienza di studio/apprendimento positiva. Mentre in altri casi erano stati registrati dei "non risponde", gli studenti hanno fornito una risposta chiara ad esperienza conclusa, e hanno esplicitamente indicato quali fossero gli aspetti meritevoli di attenzione. Oltre al gradimento, il questionario finale chiedeva agli studenti un parere su:

- Il docente in quanto esperto disciplinare, tutor didattico e tutor di sistema
- La rilevanza dei contenuti per il futuro lavorativo
- I tempi di preparazione e gestione del lavoro in itinere

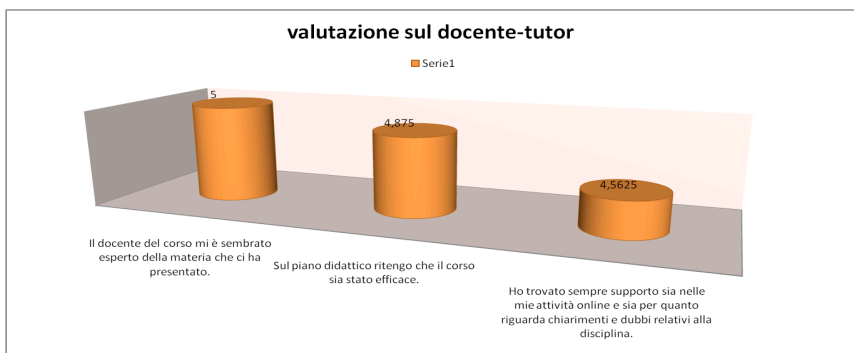


Fig. 3 - Valutazione del docente tutor

La Fig. 3 mette in luce un giudizio estremamente positivo sulla *expertise* disciplinare. Tale riconoscimento viene giudicato in letteratura come uno degli

ingredienti di successo in un corso universitario. Gli studenti sono molto più recettivi relativamente a conoscenze che hanno origine da fonti credibili, e questa recettività è una componente basilare della motivazione e dell'entusiasmo nell'apprendimento [Driscoll, 1994; Szulanski, et al. , 2004, in Nemanich, 2009].

Nella seconda e nella terza colonna si evidenzia l'efficacia didattica e tutoriale del docente. I valori estremamente positivi (la scala è 1:5) si riferiscono alla continua presenza – anche nello spazio virtuale – del docente-facilitatore che ha garantito un supporto costante.

Nella successiva sezione si chiedeva agli studenti di esprimersi rispetto all'importanza dei contenuti del corso all'interno del proprio percorso di studi, al peso degli stessi ai fini della futura carriera e nell'economia degli impegni presenti in un calendario universitario semestrale.

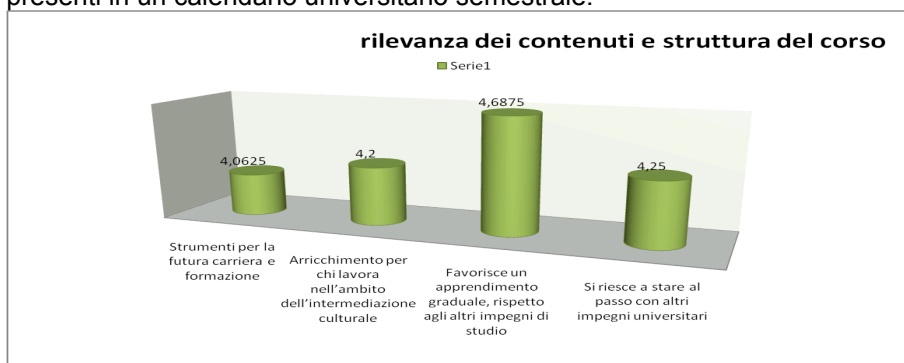


Fig. 4 - Rilevanza dei contenuti e struttura del corso

È importante che gli studenti abbiano manifestato la sensazione di compiere un *iter* di apprendimento "spendibile" prima o poi in ambito lavorativo. Nel caso del corso in questione – la spendibilità può tradursi in acquisizione di conoscenze e competenze poi utili al proprio lavoro nel campo della mediazione linguistica e nel campo filologico-letterario. Il dato riscontrato è senz'altro positivo ("strumenti per la futura carriera e formazione": 4,06/5), anche se lievemente meno positivo di quello visualizzato dalla colonna successiva (4,2).

Significativi risultano anche i dati relativi al fattore tempo. Un nutrito gruppo di studenti (vedi Fig. 5) ha impiegato da una a tre ore a settimana, e un altro terzo del gruppo ha impiegato un paio di ore in più per lo svolgimento dei compiti online. Questo significa che il lavoro richiesto agli studenti da questa particolare forma di *Blended e Cooperative Learning* non è stato percepito come oneroso, bensì come funzionale ad un percorso di apprendimento *in fieri*, del quale era possibile cogliere dei frutti strada facendo (sia in termini di apprendimento, sia in termini di CFU, moneta corrente della formazione universitaria).

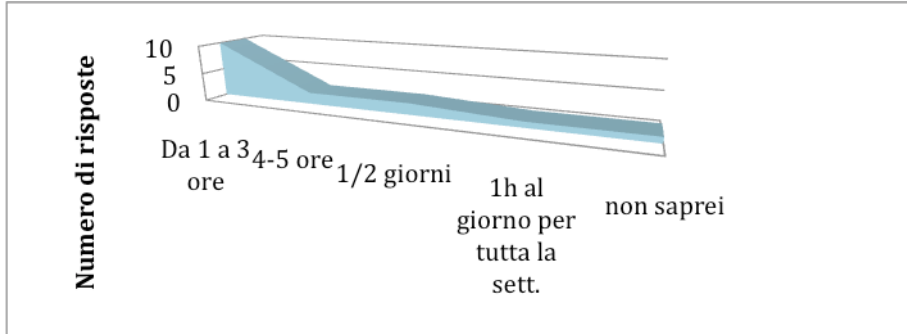


Fig. 5 – Tempo impiegato per svolgere i compiti in piattaforma

Sulla base delle osservazioni raccolte dalle lezioni in presenza, e delle valutazioni sui compiti online, si analizzano di seguito le occasioni di partecipazione e di riflessione offerte durante l'erogazione del corso. Il primo momento di riflessione è rappresentato dai questionari sottoposti regolarmente agli studenti: il questionario non è soltanto uno strumento utile al docente-ricercatore, ma rappresenta uno stimolo a ripensare e valutare i processi in atto anche per lo studente. La più significativa occasione di riflessione è legata all'esecuzione dei compiti online. Gli studenti hanno potuto riflettere su aspetti testuali e contestuali in forma asincrona ed attivare abilità di selezione, analisi, sintesi e personale interpretazione nella formulazione delle risposte "postate" nel forum. Il solo esercizio di articolazione, codifica e confronto della propria risposta con quella del gruppo dei pari, ha attivato continui momenti di riflessione e ripensamento. Pertanto, sebbene non tutti i contributi online fossero "originali", perché spesso troppo dipendenti dalle fonti consultate, l'esperienza ha identificato un percorso innovativo di contraddittorio continuo dell'aula che è culminato nella riflessione condivisa. Quest'ultima ha avuto luogo in presenza e si è concretizzata nella difesa, negoziazione o ripensamento del proprio contributo nel confronto con i pari.

5. Conclusioni, limiti e sviluppi

Il ricorso ad un "tavolo di lavoro" presente in rete, agli spazi di interazione offerti dalla piattaforma didattica, ha, in realtà, potenziato e riquilibrato la presenza. L'impianto teorico, di stampo costruttivista, ha realmente messo in atto forme di cocostruzione del sapere letterario [Grabienski O., Ries T. Schönert J., 2006]. Il docente ha rivestito un ruolo di esperto del dominio, ma anche, nelle discussioni in presenza, di moderatore, con un approccio maieutico piuttosto che direttivo. Il discente, come è stato messo in evidenza a partire dai dati analizzati, non ha soltanto gradito la partecipazione ad una formula cosiffatta, ma anche acquisito moderate competenze di navigazione di un LMS, ha sviluppato forti interazioni con i pari, ha portato avanti attività di scrittura individuale e collaborativa, nonché esercizi di pratica testuale

gradualmente più impegnativi e raffinati. Il focus, nella definizione del profilo dello studente, non cade sugli aspetti performativi, quanto piuttosto sulle competenze che si sviluppano grazie a modalità procedurali stimolate dalle attività in piattaforma. Tali competenze, di avviamento ad un'ermeneutica del testo personale o condivisa con il gruppo di ricerca, sono state stimolate dalle attività condotte e, in qualche caso, anche raggiunte e raffinate nel corso dell'esperienza. E' bene sottolineare che nelle fasi del lavoro finale non tutti i gruppi hanno seguito una prassi realmente cooperativa. Alcuni non hanno condiviso e negoziato ogni singola fase del lavoro, ma si sono limitati a combinare i lavori individuali nel momento della presentazione finale. Il tempo riservato alla fase di *Cooperative Learning* non era probabilmente sufficiente, affinché gli studenti potessero muoversi come una comunità di ricerca, come ipotizzato nella fase progettuale del corso.

Per concludere, il naturale proseguimento di una formula di didattica delle letterature cosiffatta, può essere rappresentato da forme di scrittura condivisa e collaborativa quali i "wiki" e i glossari digitali, per moduli più estesi, all'interno dei quali al *Cooperative Learning* si riservi uno spazio più considerevole.

Bibliografia

[Bassey M., 1999], Bassey Michael, Case Study Research in Educational Settings, Open University Press, McGraw-Hill Education, London and NY 1999

[Cacciamani S., 2008] Cacciamani Stefano, Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca. Carocci, Milano 2008

[Creswell J., 2003], Creswell John, Research Design: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches, Sage, Thousand Oaks, CA 2003

[Fabrizio Cambi in Ghislandi P., 2002], Didattica online: parola digitalizzata. In: eLearning, Didattica e innovazione in Università (a cura di Patrizia Ghislandi). Università degli studi di Trento Ed., Trento 2002, 141-145

[Ranieri M., 2005] Ranieri Maria, E-LEARNING. Modelli e strategie didattiche. Erickson, Trento 2005

[Grabienski O. et al., 2006]: Grabienski O, Ries T., Schönert J., Internet und Kooperatives Lernen. Erfahrungen mit Blended Learning im didaktischen Reformprojekt „Grundstudium Literaturwissenschaft“ (Gst.Litwiss). Jahrbuch für Internationale Germanistik, P. Lang Verlag, Heft 1/2006.

DIDAMATICA 2010

[Nemanich L., 2009] Nemanich L. (corresponding author), Banks M., Dusya V., Enhancing Knowledge Transfer in Classroom Versus Online Settings: The Interplay Among Instructor, Student, Content, and Context, Decision Sciences Journal of Innovative Education, 7, 1, Jan. 2009, Printed in the U.S.A, 123-148. Abstract dell'articolo: <http://www3.interscience.wiley.com/journal/121640688/abstract> (10.09.09)

[Sharan Y., Sharan S., 1992] Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation, Teachers College Press, New York 1992. In italiano: *Gli alunni fanno ricerca*, Erickson, Trento 1998.

[Yin R., 1994] Yin Robert K., Case Study Research. Design and Methods, Sage Publications, London 1994