

Rosanna De Rosa

# Community of Inquiry. Variazioni su tema per ambiente MOOC

(doi: 10.12828/90560)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo 2, maggio-agosto 2018

**Ente di afferenza:**

*Università di Napoli Federico II (unina)*

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

**Licenza d'uso**

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

# Community of Inquiry

Variazioni su tema per ambiente MOOC

di **Rosanna De Rosa**

**Title: The Community of Inquiry. Theme Variations in MOOC Environment**

**ABSTRACT:** *Since MOOCs made their entry as part of the academic educational offer, institutional policy has once more turned its attention to teaching and distance learning. One of the immediate effects was an increased interest in educational practices. Experimentation across the globe is trying to determine whether, and how, learning styles are changing, which learning needs are currently not being met by academic institutions, and what teaching approaches and methods produce the best learning outcomes. This article focuses on a quasi-experimental design, whereby MOOC were introduced as part of a traditional academic course to analyse their transformational potential.*

**KEYWORDS:** *MOOC, Online Learning, Blending*

## Introduzione

Il settore dell'*Higher Education* è al centro di profonde trasformazioni sia sul piano degli ordinamenti didattici che dell'accountability istituzionale. Processo di riforma che ha contribuito ad avviare il dibattito sulla qualità della formazione universitaria e sulla necessità di adattarla alla crescente complessità sociale (Moscati, 2010). Si tratta di un processo di trasformazione che va avanti da almeno un ventennio – tanto che alcuni studiosi l'hanno polemicamente definita una «riforma permanente» (Vaira, 2011). Più recentemente si registra invece un crescente interesse verso le pratiche educative grazie a due innovazioni: l'offerta

Rosanna De Rosa, *Dipartimento di Scienze Sociali, Università degli Studi Federico II di Napoli,*  
rderosa@unina.it

di corsi aperti con caratteristiche *massive* (MOOC) e l'applicazione dell'approccio della classe capovolta alla didattica universitaria. Sebbene si tratti di pratiche educative diverse, MOOC e *flipped classroom* sono due facce di una stessa medaglia: la virtualizzazione dell'insegnamento.

Questo lavoro intende contribuire alla comprensione di quali siano gli effetti dell'introduzione dei MOOC sui modelli sociali di trasferimento della conoscenza e, in particolare, sul ruolo del docente. Le indicazioni che seguono sono basate su un disegno quasi-sperimentale di inserimento di MOOC in un contesto di insegnamento tradizionale. La sperimentazione è stata svolta durante le attività del progetto pilota Emma – *European Multiple Mooc Aggregator*<sup>1</sup> – su due corsi universitari ed altrettanti MOOC – con il coinvolgimento di circa 100 studenti.

## 1. MOOC come 'media in education'

Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno apportato enormi cambiamenti in tutte le dinamiche sociali. Grazie al loro potere trasformativo anche i processi di gestione e trasferimento della conoscenza hanno visto modificati i propri assetti costitutivi a favore di una generale messa in discussione di obiettivi, metodi e risorse disponibili. Molti di questi cambiamenti possono essere utilmente ascritti alla categoria dell'emancipazione. È stato infatti sufficientemente evidenziato dalla letteratura sociologica e mediologica quanto le TIC fossero capaci di determinare una rottura delle strutture sociali preesistenti modificando sia la relazione fra gli attori coinvolti che i loro rapporti di forza. I mercati sono stati i primi ad accorgersi del potere di disintermediazione esercitato da Internet, che ha reso possibile la riduzione delle filiere produttive e delle catene di vendita con il risultato di avvicinare di più i produttori ai consumatori, sostituire i vecchi intermediari con sistemi di transazione diretta di beni e servizi, e consentire agli utenti di creare valore, secondo il paradigma della *peer-production* (Benkler, 2007).

È accaduto poi anche alla politica dove i social media hanno consentito ai leader politici di interagire direttamente con il proprio elettorato senza la media-

<sup>1</sup> Emma è un progetto pilota finanziato dal programma europeo CIP, GA. 621030.

zione dei partiti e del sistema dell'informazione, spingendo i cittadini a sfruttare il potere di auto-organizzazione di Internet per riappropriarsi dello spazio pubblico (Katz, 1988; Mosca e Vaccari, 2011; De Rosa, 2014). Un cambiamento di paradigma così forte che ha portato molti studiosi a considerare la Rete come un ambiente naturalmente e intrinsecamente democratico (Jenkins, 2003).

L'ultimo degli ambiti su cui la Rete sta esercitando il suo potere trasformativo è quello accademico, sia per quanto riguarda la dimensione organizzativa nel suo insieme, che la tradizionale missione dell'università. Le istituzioni universitarie stanno vivendo infatti una stagione di forti pressioni verso la riqualificazione, il rinnovamento e la reingegnerizzazione istituzionale, in direzione di una maggiore permeabilità alle istanze di partecipazione provenienti dal mercato e dalla società in generale. Per alcuni si tratta della conseguenza dell'applicazione *sic et simpliciter* del paradigma neoliberale di cui è intrisa la network society, che comporta l'innalzamento dei livelli di competizione su scala globale, la progressiva privatizzazione delle strutture accademiche e, quindi, la riduzione delle risorse a disposizione della ricerca pubblica (Morcellini, 2013). Per altri si tratta dell'impatto determinato dall'affermarsi della 'società della conoscenza', che ha reso obsolete molte delle restrizioni di accesso alla cultura, traghettando l'università verso una nuova missione (Etzkowitz *et al.*, 2000).

Uno dei fenomeni più significativi che sta contribuendo a cambiare il mercato della formazione universitaria e che – non a caso – è stato interpretato secondo le due chiavi di lettura prima esposte – sono i Massive Open Online Courses (MOOCs). Da quando questo nuovo formato di educazione a distanza ha visto la luce nel 2011, la letteratura di settore e i media non hanno mai smesso di interrogarsi sul suo potenziale innovativo come anche sulla sua reale efficacia, provando a identificare i fattori che rendevano i MOOC una tecnologia dell'apprendimento online popolare ed apprezzata (Kovanović *et al.*, 2015). Il potenziale di scalabilità, caratteristica costitutiva dei MOOC, tende a coincidere di fatto con un generale senso di democratizzazione della formazione universitaria e una certa tensione al rinnovamento delle metodologie e dell'organizzazione didattica (Koller e Ng, 2012; Bull, 2013; Siemens, 2013; De Rosa e Reda, 2014). Non deve sorprendere se molto dell'interesse dei media verso lo stato dei sistemi di istruzione è correlato alle richieste del mercato e della società per politiche educative adatte a rispondere alle sfide crescenti della complessità, dell'interdipendenza, e del bisogno di formazione a livello globale. L'obiettivo

non è solo quello di produrre migliori cittadini, ma di realizzare nuove strutture di opportunità per tutti, utilizzando l'educazione superiore come leva di cambiamento e di sviluppo.

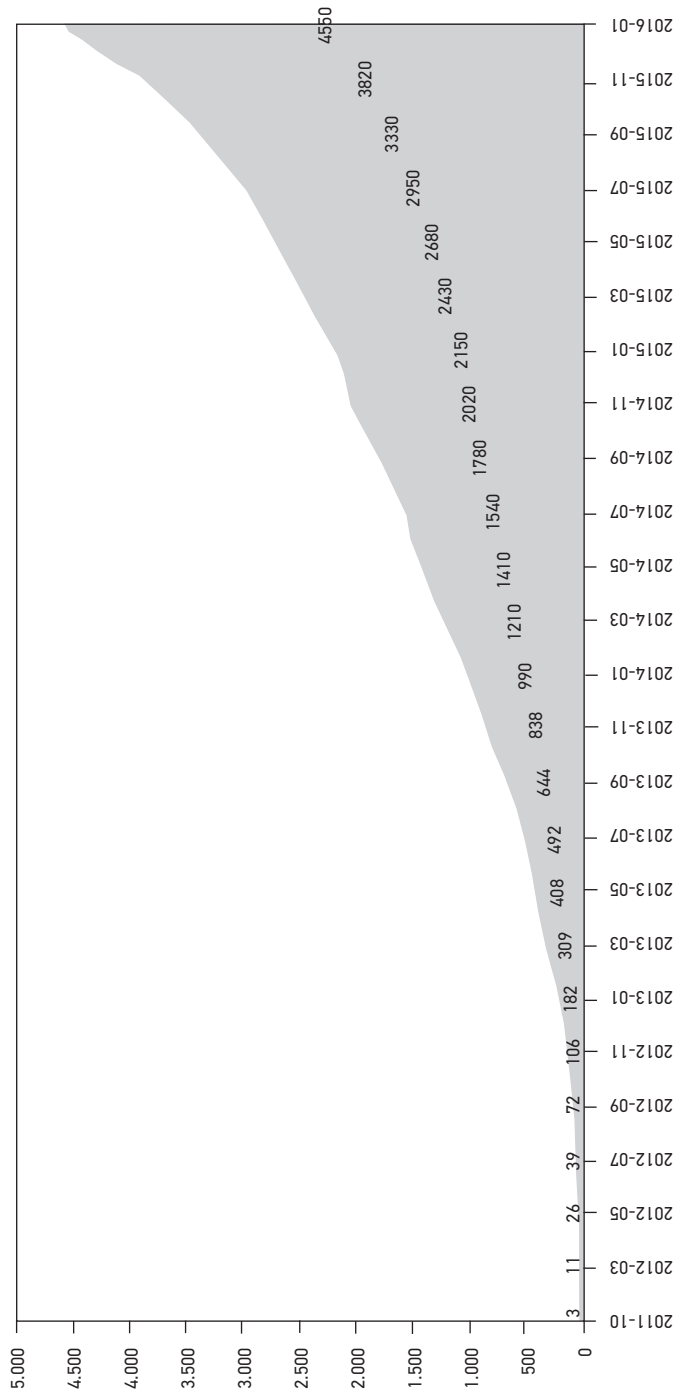
La rivoluzione MOOC è stata oggetto di forti entusiasmi ed altrettanto facili critiche. I sostenitori hanno descritto i MOOC come una *disruptive innovation* capace di scompaginare il mercato dell'alta formazione dal suo assetto tradizionale per venire incontro alle esigenze formative di nuovi pubblici, prima esclusi dai sistemi di istruzione universitaria (Horn e Christensen, 2013; Brooks, 2012; Bull, 2012; Koller e Ng, 2012; Conole, 2013). Gli scettici ne criticano l'approccio neo-liberale che, aprendo il mercato dell'istruzione superiore a nuovi attori, di fatto crea un'offerta formativa alternativa a quella universitaria, che non tiene conto di specificità culturali e di omogenei standard di qualità (Grimmelmann, 2014).

La questione della valutazione e degli standard di qualità è il cuore del dibattito (Hayes, 2015; Ghislandi, 2016). Per alcuni il successo di un MOOC deve essere correlato più al processo messo in pratica, in quanto veicolo di scoperta e di esperienza, che ai risultati raggiunti (Downes, 2015). La letteratura sembra focalizzarsi intorno a tre nodi cruciali: l'identificazione delle caratteristiche che fanno di un corso online un MOOC di qualità<sup>2</sup> (Losewell e Jansen, 2014), la definizione di modelli efficaci di *instructional design* (Schön e Conole, 2014; Stacey 2014) e, infine, la generazione del *feedback loop*, vale a dire l'insieme delle evidenze empiriche che contribuiscono a migliorare i metodi didattici (Siemens, 2011). Come è facile comprendere, per evitare che il dibattito si trasformi in una disputa ideologica, ci si aspetta tanto – forse troppo – dagli studi di natura behaviourista, in particolare dai cosiddetti *learning analytics*, algoritmi complessi che analizzando le tracce digitali lasciate dagli studenti nei loro percorsi di fruizione delle piattaforme online sono in grado di raccontarci molto degli utenti, dei loro stili di apprendimento e dei risultati che riescono a raggiungere. Sullo sfondo resta la questione della qualità dell'apprendimento nei MOOC e i dubbi sollevati dall'elevato tasso di abbandono (Reeves, 2013).

I MOOC stanno già esercitando un significativo impatto nel generale rapporto fra domanda e offerta di formazione online. I dati più recenti di Online Course Report (2016) evidenziano una crescita esponenziale del settore, passato

<sup>2</sup> Si veda a tal proposito il lavoro preparatorio del progetto CRUI-MOOC Italia.

**FIG. 1.** *Numero totale di MOOC (2016)*



Fonte: Online Course Report 2016

in pochi anni da qualche MOOC sperimentale nel 2011 a circa 5.000 MOOCs nel 2016, offerti da oltre 570 istituzioni accademiche attraverso 12 soli provider. Non è un caso se in prima linea ci sono proprio le cinque università più prestigiose al mondo – Princeton, Harvard, Columbia, Stanford e MIT – che, da sole, offrono il 20% di tutta l’offerta MOOC, delineando i tratti di una nuova *learning economy*.

In termini di utenti significa passare dai 160 mila utenti del primo MOOC<sup>3</sup> nel 2011 ad un complessivo di oltre 35 milioni nel 2016, con un tasso di crescita percentuale anno del 2000%. Una crescita troppo rilevante perché il mondo universitario non debba farsi carico di comprendere le implicazioni del fenomeno.

Il concetto di classe capovolta si posiziona, invece, sul versante della pedagogia sperimentale. Introducendo una nuova visione del ruolo docente, raccoglie le critiche di quanti contrastano il paradigma trasmissivo della conoscenza che proprio il ruolo del docente ha incarnato per tanto tempo. Nato nell’ambito delle teorie della *peer instruction* (Mazur, 1997), l’approccio della classe capovolta si fonda sull’idea che il rispetto dello stile di apprendimento individuale debba diventare la base su cui costruire un approccio all’insegnamento più personalizzato e flessibile, restituendo parte della responsabilità verso l’apprendimento allo studente stesso. La *flipped classroom* si trasforma quindi in una ulteriore opportunità di revisione dei ruoli grazie all’adozione di approcci *blended* di insegnamento.

Sperimentazioni condotte sia a livello di scuola primaria che secondaria (Bergmann e Sams, 2012) hanno confermato la validità dell’approccio, e messo in evidenza i miglioramenti nelle performance degli studenti (Yarbro *et al.*, 2014). Riscontri molto positivi sono venuti anche dall’ambiente universitario, come testimonia una recente rassegna della letteratura (Hamdan *et al.*, 2013). In generale, la percezione raccolta presso una popolazione di 456.000 studenti americani risulta essere molto positiva, mentre gli insegnanti apprezzano la maggiore disponibilità di tempo da reimpiegare in attività di insegnamento attivo e partecipato. Infine, una meta-analisi effettuata su 225 studi per testare l’efficacia dei corsi basati sul tradizionale *lecturing* in comparazione con l’apprendimento attivo nelle discipline STEM dimostra che la didattica attiva produce risultati migliori sia in termini di performance che di valutazione degli studenti. Secondo

<sup>3</sup> Nel 2011 Thrun e Norvig lanciarono il loro MOOC sull’Intelligenza artificiale raccogliendo 160.000 iscrizioni. Sperimentazioni anteriori risalgono al 2008 quando Downes e Siemens con il corso CCK08 cercarono di attestare l’efficacia del connettivismo.

la ricerca, gli studenti che in classe seguono le *lectures* hanno una volta e mezza di probabilità in più di fallire rispetto a coloro che seguono approcci più attivi (Freeman *et al.*, 2013).

I MOOC e la *flipped classroom* hanno una stessa origine – la virtualizzazione dei processi – e un destino in comune (Brooks, 2012). Entrambi si avvantaggiano delle *affordance* offerte dalle nuove tecnologie, ed entrambi sono correlati all'emancipazione dei processi educativi. Un'emancipazione che rappresenta la progressiva alienazione dei metodi dai contenuti educativi – questi sempre più aperti, accessibili e disponibili – e, l'emancipazione dei principali attori del processo educativo – insegnanti, studenti, istituzioni accademiche – gli uni dagli altri.

Come vedremo, l'utilizzo congiunto di MOOC e di flipped classroom si può configurare come una nuova modalità di *blended learning*.

## 2. Considerazioni sul modello del *Community of Inquiry* nell'educazione a distanza

Il framework del *Community of Inquiry* è stato sviluppato nel corso del progetto di ricerca sociale canadese *A Study of the Characteristics and Qualities of Text-Based Computer Conferencing for Educational Purposes* negli anni dal 1997 al 2001. Il progetto riprendeva il pensiero di John Dewey sulla natura della formazione e del trasferimento della conoscenza nel processo di investigazione scientifica. Per il noto filosofo, il processo di conoscenza è contingente, inscritto cioè nel contesto sociale e vincolato all'accordo intersoggettivo fra coloro che vi partecipano a vario titolo. È questo accordo che conferisce al processo la legittimità di cui ha bisogno per reiterarsi nel tempo.

Nata per definire quel gruppo di persone coinvolto nel processo di investigazione scientifica, la teoria del *Community of Inquiry* ha fornito l'occasione per rivedere i paradigmi sulla trasmissione della conoscenza e, quindi, sull'educazione in chiave di partecipazione dello studente ad una «comunità di investigazione» dove il docente dismette i panni di fonte di conoscenza incontestabile per agevolare processi di riflessione critica e di co-costruzione del sapere. Trasferita nell'ambito della didattica, la teoria di Dewey consente ad Anderson e colleghi (2001) di ricontestualizzare il ruolo del docente nell'insegnamento supportato dalla *Computer Mediated Communication*, riconoscendo a questa di essere un

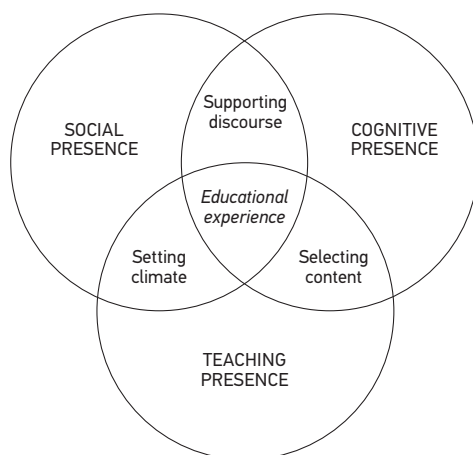


nuovo contesto educativo che abilita pratiche partecipative di insegnamento. Ne nasce una riflessione ampia sul ruolo del docente in ambiente virtuale in termini di *presence*. Secondo gli studiosi, il concetto di *presence* è costitutivamente definito da tre attività – design e organizzazione (*setting climate*), facilitazione del discorso (*supporting discourse*) e istruzioni dirette (*selecting content*). Le tre funzioni definiscono quindi gli spazi in cui il docente può: *a*) esercitare un tipo di presenza di tipo *sociale*, contribuendo cioè a costruire un clima positivo, ricettivo e, soprattutto, collaborativo nella classe (*social presence*); *b*) può far sentire la propria autorevolezza mettendo in campo tutte le proprie risorse cognitive, selezionando, costruendo e disseminando i giusti contenuti nei momenti più opportuni (*cognitive presence*); *c*) infine, esercitando una presenza squisitamente didattica, orientando la classe nei processi di co-costruzione dei propri percorsi di apprendimento e utilizzando tecniche e metodi diversificati per migliorare l'apprendimento di ciascuno studente (*teaching presence*).

La *cognitive presence* si riferisce alla capacità di presidio culturale del docente nell'ambito della materia insegnata e alla facilitazione dell'interazione dello studente con i contenuti didattici, nella misura in cui ai partecipanti è consentito contribuire alla costruzione di significato. Tale approccio può essere facilitato sollecitando l'esplorazione e la connessione fra nuove idee. La *social presence* facilita la creazione di fiducia e di coesione di gruppo, e abilita la realizzazione di un contesto di reciproco supporto. La *teaching presence*, invece, riconosce il ruolo del docente nel definire il disegno istruttorio, nello sviluppare attività di apprendimento, facilitare l'applicazione pratica dei concetti e orientare la giusta messa a fuoco del discorso.

In un lavoro successivo, Anderson (2004: 273) ha organizzato queste stesse attività in un framework più complesso per dimostrare due cose: che un apprendimento davvero profondo e significativo richiede un livello almeno sufficiente di presenza sociale, cognitiva e didattica; e che è solo nella compresenza dei tre tipi di presenza che si registra una vera e propria esperienza educativa.

Tornando al discorso sui MOOC, possiamo considerare questa tecnologia didattica come una situazione quasi equivalente a quella analizzata da Anderson e colleghi. Anche in questo caso esiste un ambiente strutturato di comunicazione mediata dal computer, con alcune importanti differenze. I MOOC godono, infatti, di un formato specificamente pensato per essere scalabile e, appunto, massivo, quindi ideato per essere necessariamente a bassa interazione

**FIG. 2.** *Il ruolo dell'insegnante nelle conferenze online*

Fonte: Anderson (2004)

sia con i contenuti che con il docente. Soprattutto, i MOOC hanno un proprio ed esplicito disegno istruttorio in grado di alterare l'equilibrio tra le tre componenti identificate da Anderson. In altre parole, nel MOOC il docente è *embedded*, iscritto cioè nel formato MOOC. Inoltre, anche se la presenza cognitiva e la presenza didattica del docente può essere paragonabile a quella offerta da altri ambienti di apprendimento online, la quantità e la tipologia di presenza sociale, vale a dire il grado di interazione incoraggiata dal MOOC varia in ragione dell'approccio pedagogico scelto (cMOOC, xMOOC, approcci ibridi). In effetti, quando un MOOC raggiunge un numero realmente rilevante di studenti, i ruoli tipicamente ricoperti dal docente per attività quali l'offerta di nuovi argomenti a supporto della discussione (*cognitive presence*), la stimolazione del pensiero critico (*teaching presence*), o il coinvolgimento nelle attività di valutazione (*social presence*) tendono ad essere assunti dai partecipanti stessi, o ad essere assolti da dispositivi automatici.

A queste prime riflessioni, occorre tuttavia aggiungere la difficoltà con cui la ricerca pedagogica si è approcciata al tema del ruolo del docente nel MOOC, considerato ora come un professore carismatico, una celebrità accademica, ora come un co-learner, un facilitatore, più spesso assimilato a un dispositivo automatico del sistema di apprendimento (Ross *et al.*, 2014). È come dire che

il ruolo del docente cambia in ragione dell'approccio scelto, altamente strutturato, formalizzato e orientato al contenuto nell'approccio xMOOC, oppure orizzontale e partecipativo, orientato alla esplorazione di *learning networks* nell'approccio connettivista del cMOOC (Siemens, 2005). La differenza sta nel considerare il MOOC come un luogo specifico di trasmissione di conoscenza esperta o di co-creazione di percorsi ad alta personalizzazione.

Nel primo caso siamo di fronte ad un docente descritto *a)* come un attore-produttore (Rodriguez, 2012: 7), che evidenzia come l'esperienza educativa sia mediata e come il docente e lo studente siano entrambi 'fabbricati' ad arte, cioè immaginati; *b)* oppure concepito come un insieme di processi automatici standardizzati (quiz, algoritmi ecc.), che in molti casi sono le sole forme di feedback che lo studente riceve. Nel caso invece del cMOOC, il docente – facilitando percorsi di auto-apprendimento – viene duplicato nel network dagli stessi partecipanti al MOOC, in altre parole funge da 'dispositivo di supporto' per la generazione di processi di apprendimento più o meno autonomi. Se presente, svolge un ruolo di facilitatore.

Questa cornice interpretativa non spiega tutto. Anzi per Ross *et al.* (2014) semplifica eccessivamente la questione del ruolo del docente in contesti di apprendimento a distanza, dove l'attenzione tende ad essere focalizzata sul contenuto e sul processo. Il ruolo del docente può invece cambiare non solo in relazione alle *affordance* dal sistema utilizzato o all'approccio scelto ma anche per effetto delle relazioni istituzionali, o del combinato disposto di altre variabili quali potere, identità, posizione accademica, expertise tecniche, autonomia professionale, valutazione, *feedback* ecc. Quindi l'identità del docente non è data una volta per tutte, ma risulta dalla negoziazione fra valori e interessi spesso in conflitto<sup>4</sup>. All'interno di modelli apparentemente coerenti è possibile quindi individuare significative variazioni sul tema.

Cosa accade allora quando il MOOC viene inserito in un contesto tradizionale con l'approccio della classe capovolta? Per comprendere come questo particolare caso di educazione digitale può evolvere, utilizzeremo una volta ancora il modello del *Community of Inquiry*. Le osservazioni che presenteremo sono poco

<sup>4</sup> Per Henkel (2000) l'identità accademica era influenzata da fattori quali il tipo di disciplina (a confini sempre più mobili), l'istituzione (radicata nella cultura locale ma sempre più permeabile a partnership esterne anche di natura professionale), il senso della professione (autonomia professionale e/o capacità di adottare prospettive diverse).

più di un tentativo di classificazione di risultati di ricerca tratti da una situazione quasi-sperimentale di introduzione di MOOC in un curriculum ordinario di formazione universitaria. L'interesse di ricerca alla base di questa sperimentazione partiva dalla considerazione del MOOC come MEDIA. In particolare, ci siamo posti la seguente domanda: se un MOOC è un *digital media* – e, in quanto tale, ha un suo potere trasformativo – come manifesta la sua forza come *media in education*? Esiste un effetto di disintermediazione (*unbundling*) del sistema educativo ad opera di questo nuovo formato di educazione a distanza? Si tratta di domande sugli effetti dei MOOC a cui non si può che dare, per ora, una risposta interlocutoria.

### 3. Capovolgere la classe a mezzo MOOC

Nella sperimentazione effettuata è stato chiesto a complessivamente 98 studenti di due classi universitarie di studiare da casa utilizzando un MOOC selezionato appositamente per il loro percorso di studio. Il campione era costituito da 30 studenti dell'insegnamento 'Fonti in Rete' del corso di laurea triennale in Culture digitali e della comunicazione e da 68 studenti iscritti al primo anno della magistrale in Comunicazione pubblica, politica e sociale che frequentavano il corso in Tecnologie della comunicazione digitale presso la Federico II. Ai primi è stato chiesto di seguire il MOOC *Digital Literacy*, offerto dalla piattaforma statunitense Canvas, ai secondi di seguire *Computer Mediated Communication* offerto dalla West Virginia Tech University su propria piattaforma.

Il 65,3% del campione era costituito da studenti di sesso femminile e il 31,3% aveva già frequentato un MOOC in precedenza. Entrambi i corsi sono stati seguiti da un unico docente che – per ragioni sperimentali – era un docente diverso da quello formalmente in carica. In linea con le indicazioni dell'approccio *flipped*, il docente – dopo aver illustrato il disegno istruttorio della sperimentazione in corso – ha utilizzato le ore in classe per riorganizzare l'apprendimento dei concetti appresi grazie al MOOC, approfondirne gli aspetti più problematici e avviare progetti di lavoro cooperativo<sup>5</sup>. Alla fine della sperimentazione è

<sup>5</sup> In entrambi le classi agli studenti è stato chiesto di organizzare, strutturare, mantenere e promuovere un blog e di registrare su un diario la propria esperienza relativamente a. organizzazione delle attività, leadership, gestione del conflitto, soluzione dei problemi, politiche editoriali ecc.

stato chiesto agli studenti di valutare il MOOC seguito, di evidenziare pro e contro dell'approccio *flipped* e di giudicare il ruolo del docente in classe. I dati raccolti ci sono sembrati significativi.

Nella Figura 3 è riportato il grado di soddisfazione degli studenti verso il MOOC seguito, con un gradimento alto o molto alto nel 95% dei casi, mentre i poco soddisfatti rappresentano soltanto il 5,3% del campione.

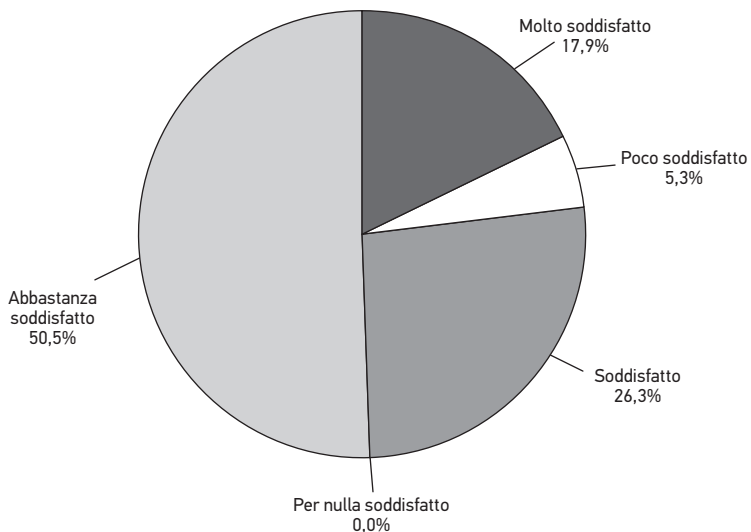
Alla domanda su quale funzione può svolgere un MOOC nella didattica universitaria, il 65,6% ha risposto che il MOOC ha una funzione di supporto alla didattica tradizionale, il 45,8% ha visto il MOOC come uno strumento di *integrazione* della conoscenza, il 20,8% ha riconosciuto al MOOC una funzione di *scoperta della conoscenza*, il 10,4% lo ha considerato come uno strumento di *orientamento*, mentre per il 9,4% il MOOC è stato uno strumento 'alternativo' di insegnamento (Fig. 4).

Relativamente all'approccio della classe capovolta, per il 49% degli studenti l'approccio ha rafforzato e responsabilizzato gli studenti rispetto allo studio, conferendo maggiore autonomia (30,9%) e facilitando lo sviluppo di pensiero critico (25,8%), allo stesso tempo però il 44% del campione annovera fra i punti di debolezza l'autorganizzazione e l'auto-coordinamento delle attività. In altre parole, apprezzano la possibilità di co-creare i contenuti e di metterli in discussione anche criticamente, ma di fronte alla richiesta di mettere in pratica forme di coordinamento autonomo gli studenti si sono sentiti impreparati. Il bisogno della presenza fisica del docente, pur diminuendo con l'aumentare dell'età, resta cruciale per il 40% dei rispondenti sebbene la sua funzione tende a variare in maniera significativa. Per entrambi i corsi, la curva di apprendimento misurata con somministrazione di test a completamento di ogni settimana è rimasta piuttosto alta, come d'altra parte confermano le risposte alla domanda «quanto senti di aver imparato rispetto ad un corso tradizionale?».

Naturalmente molta dell'efficacia del metodo è stata attribuita alla possibilità di lavorare su *project work* collaborativi (91,4%), instradati e seguiti dal docente durante le sue ore in classe.

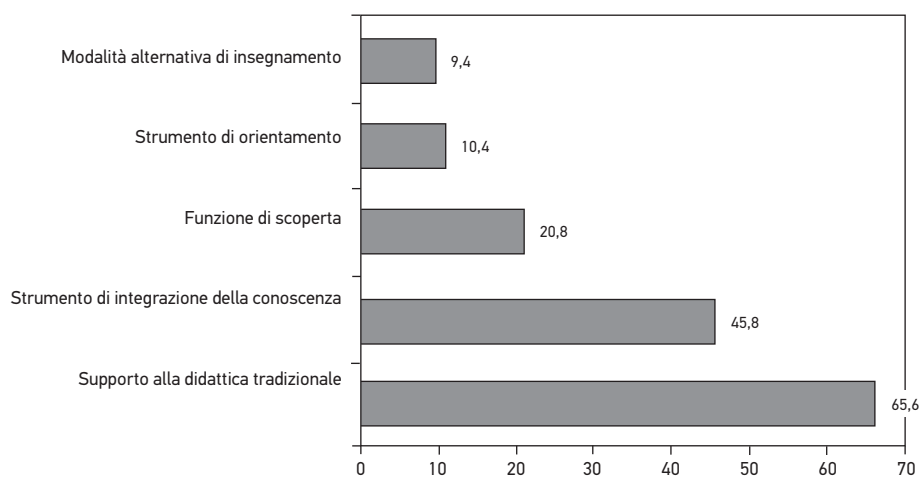
Nella Figura 6 è, infine, riportata la valutazione del ruolo del docente e della sua presenza in classe. Qui il giudizio appare meno netto. Sebbene il ruolo del docente in classe mantiene una sua decisa centralità, la sua funzione tende a variare sensibilmente. Quel che si comprende è che – accanto alla funzione di supporto, di guida e di interazione, gli studenti percepiscono l'esistenza di una

**FIG. 3.** In una scala da 1 a 5 (min-max) come valuti il MOOC che hai seguito?



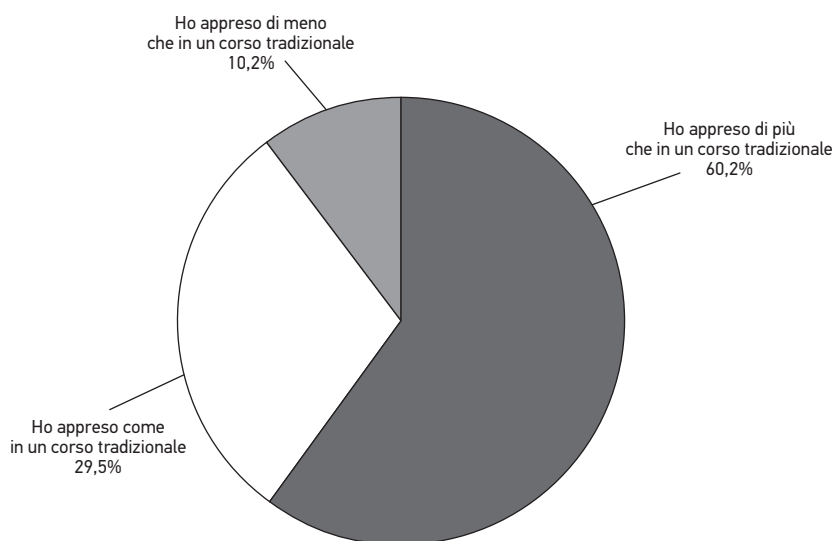
Fonte: elaborazione a cura dell'autrice

**FIG. 4.** Funzione svolta dal MOOC (risposte multiple)



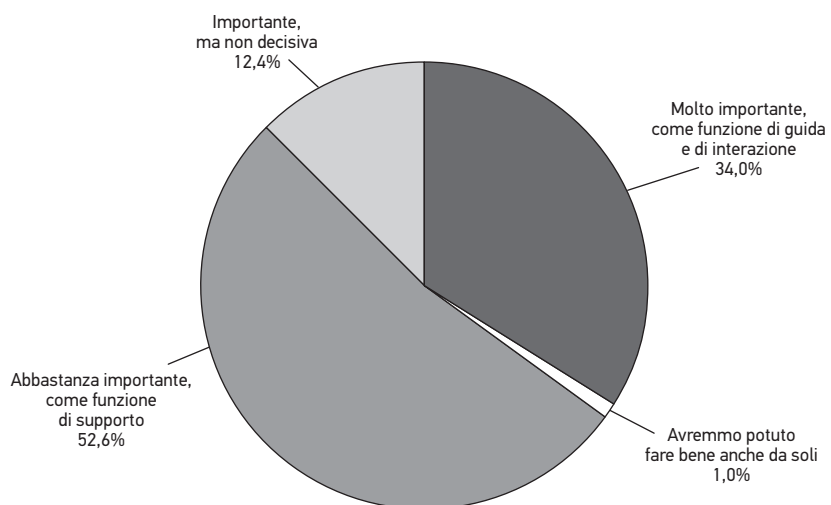
Fonte: elaborazione a cura dell'autrice

**FIG. 5.** *Quanto senti di aver appreso rispetto ad un corso tradizionale?*



Fonte: elaborazione a cura dell'autrice

**FIG. 6.** *Come valuti la presenza del docente e la sua attività svolta in classe?*



Fonte: elaborazione a cura dell'autrice

*teaching presence* alternativa, che entra in competizione con quella del docente in classe. Quel 13,4% di «importante ma non decisiva» e di «avremmo potuto far bene anche da soli» è probabilmente la rilevazione di questa percezione (Fig. 6). Sembrerebbe essere dunque questa una prima misura del fatto che un fattore di emancipazione esercitato dal «MOOC come media» esiste. Questo risultato induce a due riflessioni.

La prima è che l'introduzione di MOOC in un ambiente tradizionale produce effetti non solo a livello individuale ma anche a livello organizzativo. Si tratta di un elemento di novità che viene inserito in un sistema fortemente strutturato (l'università), percepito come autosufficiente. Tale elemento ha una funzione di disturbo dell'equilibrio acquisito, e può fungere da punto di rottura dei vecchi schemi di gioco, a partire proprio dal ruolo del docente. Infatti, l'apprendimento *blended* si differenzia dalla *lecture* in classe perché il docente viene in qualche modo 'mediato' dai dispositivi tecnologici e dalle loro *affordance*.

La seconda osservazione è che in un contesto ibrido il docente non svolge più un ruolo monolitico. Qui la *teaching presence* evidenziata da Anderson *et al.* subisce delle alterazioni perché interagisce e si misura con un'altra variante di *teaching presence*, quella inscritta nel MOOC ed espressa come potere di *agency* dalla piattaforma stessa: disegno istruttorio, videolezioni, quiz, risposte automatiche. Il MOOC può essere, infatti, prodotto da una persona diversa da quella che lo usa, e, come conseguenza, interferire nel conferimento di quella legittimità che, come anticipato, è alla base del patto educativo. Si tratta di leggere il nuovo ambiente di apprendimento in termini di socio-materialità (Landri e Viteritti, 2016) quale sistema di relazioni nel quale i dispositivi tecnologici – e i contenuti da essi veicolati – non sono neutrali ma agiscono attivamente nella definizione del contesto condizionando i comportamenti degli attori coinvolti.

Fra le tante variabili che esercitano un'influenza sul contesto di apprendimento, due ci sono sembrate quelle che – almeno nel contesto italiano – sembrano più decisive, vale a dire l'autorialità del MOOC e la posizione accademica del docente, nella consapevolezza che gli studenti siano sensibili al potere che il docente è in grado di esercitare dentro e fuori la classe.

Come dunque due diverse *teaching presence* – nel MOOC e nella classe – coesistono, come si adattano l'una all'altra? Si tratta di una dinamica relazionale fino ad ora poco indagata, che, tuttavia, potrebbe portare alla luce effetti nascosti soprattutto se il ricorso a pratiche educative miste dovesse trasformarsi in



*policy* istituzionale per finalità di riduzione dei costi dell'insegnamento, o per sottrarre i MOOC al destino di *shadow education* (Siemens, 2013).

Prendendo spunto dalla situazione quasi-sperimentale analizzata nella quale il docente in classe non aveva prodotto i MOOC seguiti dagli studenti e non godeva nemmeno della stessa legittimità del docente formalmente responsabile della classe, ci siamo chiesti quali potevano essere le variazioni sul tema cui è sottoposto il ruolo docente rispetto alla *teaching presence* espressa dal MOOC. Abbiamo ipotizzato quindi che la *presenza* in una classe *blended* basata su MOOC vari al variare dell'autorialità e della posizione accademica dell'autore del MOOC e del docente che lo usa *on campus*, secondo il seguente schema:

- Il docente che insegna *on campus* e che introduce il MOOC nella sua classe *blended* è anche l'autore del MOOC.
- Il docente che insegna *on campus* e che introduce il MOOC nella sua classe *blended* NON è l'autore del MOOC.
- Il docente che insegna *on campus* e che introduce il MOOC nella sua classe *blended* ha lo stesso status accademico dell'autore del MOOC.
- Il docente che insegna *on campus* e che introduce il MOOC nella sua classe *blended* NON ha lo stesso status accademico dell'autore del MOOC.

La combinazione delle due variabili (posizione accademica e autorialità) lascia prefigurare scenari diversi. Nel primo scenario, il docente che ha sviluppato il MOOC coincide con il docente che lo usa in classe, nel senso che ne è anche il diretto produttore. Il MOOC si presenta in questo caso come un'opportunità per presidiare meglio la sfera cognitiva creando un clima più ricettivo rispetto ai contenuti grazie alla forte legittimità che il docente gode in entrambi gli ambienti (online/offline). Egli, inoltre, abilita gli studenti a costruire significato attraverso la produzione autonoma di teoria. È, questo, un esempio di *sdoppiamento* della *teaching presence*, dove il docente vede rafforzare le proprie possibilità di esercitare il ruolo di mentore.

Nel secondo scenario, il MOOC è sviluppato da un esperto diverso dal docente della classe. Questi – se dotato di una posizione almeno equivalente all'autore del MOOC – si sentirà a suo agio nella propria posizione e userà il MOOC come trampolino per instradare riflessioni comparate fra le proprie idee e quelle dell'autore del MOOC. Non confinerà se stesso nello spazio cognitivo, ma supporterà la pluralità dei discorsi accademici, stimolando in maniera attiva la consapevolezza dell'esistenza di punti di vista, teorie e linguaggi

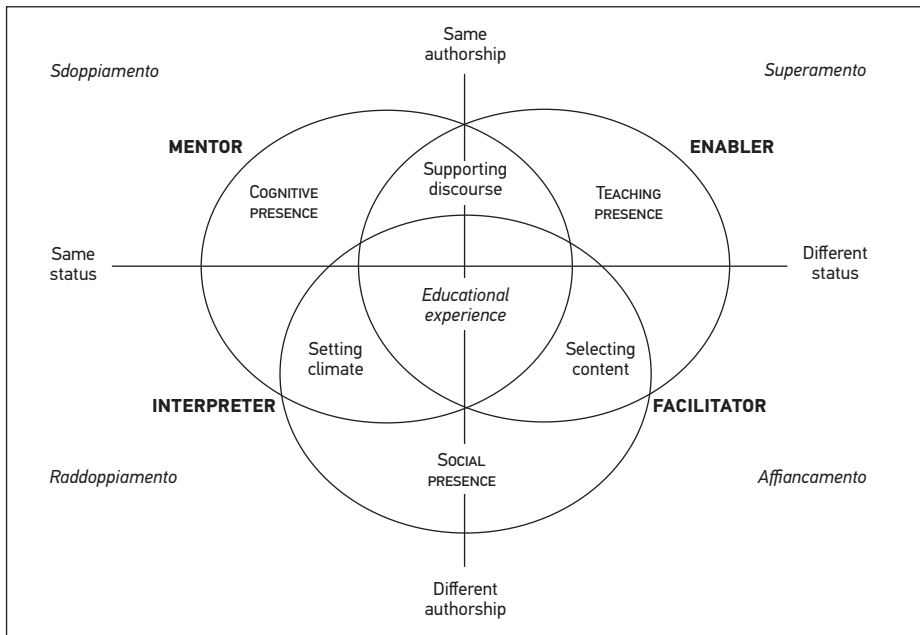
diversi. Il concetto che abbiamo usato per questo tipo di ruolo è quello di *interpreter* e lo scenario che meglio lo definisce è quello del raddoppiamento della *teaching presence*.

Se il docente in classe ha invece una posizione accademica diversa dall'autore del MOOC, allora siamo in presenza di un terzo scenario e di un più evidente riposizionamento del docente nell'area prettamente didattica e del disegno istruttorio. In questo caso, egli utilizzerà le proprie competenze didattiche per instradare gli studenti attraverso i contenuti del MOOC, semplificando e guidando la classe all'uso di concetti e paradigmi, sollecitando lo sviluppo di riflessione autonoma in un clima di reciprocità e condivisione. Tenderà, cioè, ad agire di più nella sfera della *teaching presence* e a interferire poco con la *cognitive presence* esercitata dall'autore del MOOC, percepito come sufficientemente autorevole. Possiamo definire questo ruolo come quello del facilitatore e lo scenario che meglio lo descrive è quello dell'affiancamento. Si tratta di uno scenario tutto sommato ben noto nelle nostre università quando ad un giovane ricercatore viene offerta la possibilità di collaborare con la cattedra affiancando il docente nelle lezioni e nelle attività seminariali.

Infine, esiste uno scenario in cui il docente in classe è sì l'autore del MOOC ma è anche estraneo al mondo universitario nel quale agisce come esperto esterno. Si sente libero di costruire i contenuti in maniera dinamica, in base alle esigenze della classe, anche riadattando materiali prodotti da altri. Facendo leva sulla sua autonomia, stimola la curiosità e incentiva l'auto-apprendimento abilitando gli studenti alla ricerca di percorsi personali di approfondimento. In questo caso, il MOOC viene prodotto e vissuto come un tassello di un più complesso *learning system* i cui attori, contenuti, metodi e risultati sono riconfigurabili in ragione degli obiettivi di apprendimento. Questo scenario – che chiameremo di *superamento* – consente al docente di superare, appunto, il problema del ruolo e della sua legittimità grazie ad una spiccata autonomia nella gestione della sua *teaching presence* orientata ad insegnare ad apprendere.

A questo punto possiamo provare ad inserire questi ruoli sul diagramma del *Community of Inquiry* dove la posizione accademica e l'autorialità di chi ha sviluppato il MOOC formano i due assi principali (Fig. 7) e gli scenari descritti sono posizionati nei rispettivi quadranti.

Nel primo quadrante abbiamo il caso dello sdoppiamento di ruolo perché il docente in classe è anche autore del MOOC. Nel secondo quadrante, in alto a

**FIG. 7.** *Ruolo del docente in rapporto a posizione accademica e autorialità del MOOC*

Fonte: elaborazione a cura dell'autrice

destra, abbiamo uno scenario di tendenziale superamento del ruolo perché il docente è anche autore del MOOC ma essendo estraneo all'ambiente accademico tende a gestire con maggiore autonomia la sua funzione. Nei quadranti in basso abbiamo rispettivamente lo scenario del raddoppiamento e dell'affiancamento, funzioni fondamentali negli approcci *blended* che, tuttavia, in futuro possono rappresentare elementi di debolezza del sistema. I quattro scenari descritti mettono in luce un primo effetto di *unbundling* didattico esercitato dai MOOC nel sistema universitario chiamando in causa una rivisitazione – anche profonda – delle risorse organizzative e tecnologiche a disposizione. Ad esempio, un aspetto su cui occorrerà riflettere accuratamente riguarda la possibilità che i ruoli di interprete e di facilitatore siano vissuti dall'ateneo e dal corpo docente come una *diminutio*, provocando un'alzata di scudi nei confronti dei MOOC nella didattica universitaria. È già accaduto alla San Jose State University quando, con lettera pubblica, alcuni docenti hanno rifiutato di introdurre il MOOC *Social Justice* del pur noto docente di Harvard Michael Sandel.

L'introduzione dei MOOC in un ambiente di apprendimento tradizionale consente di sperimentare il loro potenziale trasformativo in quanto 'media in education' in un contesto socio-materiale inedito. La loro introduzione non è però priva di implicazioni, più visibili nel caso dell'abilitatore, dove l'approccio *flipped* entra in gioco più come effetto del cambiamento del ruolo del docente che come la sua causa (Bergmann e Sams, 2012).

L'*enabler* considera lo studente come un individuo capace di trovare la propria strada se indirizzato nella scelta dei contenuti e nei percorsi di apprendimento, in pratica considera lo studente come un *self-direct learner*. Il *self-direct learner* si muove dentro e fuori i confini accademici per abitare contesti esperienziali ed educativi ibridi e interconnessi. Intorno a questo tipo di studente va crescendo una pletera di nuovi attori – provider di specifici contenuti, ingegneri della pedagogia digitale, esperti in *digital humanities* e in *instructional design* – e di nuovi ambienti – piattaforme di apprendimento a distanza, archivi di *Open Education Resources*, *Personal Learning Environment* – che supportano lo studio su richiesta introducendo nuove pratiche di riconoscimento (ad esempio *badge*, *portfolio*). Il baricentro dell'insegnamento si va, così, progressivamente spostando dall'apprendimento di una disciplina all'offerta di esperienze educative a sé stanti.

## Conclusioni. Verso un'agenda di ricerca

Nei paragrafi precedenti abbiamo cercato di mettere in luce il cambiamento del ruolo del docente a partire da un ambiente ibrido dove la didattica in classe è affiancata all'utilizzo di MOOC. È stato evidenziato come sul ruolo del docente in ambiente MOOC la ricerca sia ancora lacunosa, soprattutto tendente ad appiattare la funzione/ruolo/identità del docente sull'approccio didattico scelto per il MOOC (Ross *et al.*, 2014). Occorre in effetti ancora definire un'agenda di ricerca che guardi all'evoluzione dei sistemi educativi attraverso la lente del impatto sociale dei MOOC. Il ruolo che il docente si appresta a svolgere in una situazione di *blended learning* dove il MOOC ha una funzione chiave – ma non esclusiva – di didattica a distanza può raccontarci molto sugli scenari futuri. Come, d'altra parte, abbiamo cercato di fare a partire dall'analisi di una esperienza di ricerca quasi-sperimentale per comprendere, alla fine, che l'identità del

docente in classe e quella dell'autore del MOOC si condizionano reciprocamente fino a delineare ambienti socio-materiali in cui nulla è neutrale come appare. In altri termini, la funzione principale dell'approccio *blended* è quella di liberare il tempo dai ritmi standardizzati imposti dai sistemi educativi a favore della sperimentazione e co-creazione del percorso di apprendimento. In questo contesto, il *lecturing* fa posto alla dimensione esperenziale, riducendo di conseguenza la necessità di garantire la presenza cognitiva del docente, a favore della dimensione didattica, che può essere svolta da chi governa i metodi e i mezzi. In futuro, occorrerà investire molto sia su nuovi processi di legittimazione dell'insegnamento che su una sostanziale reingegnerizzazione degli spazi universitari, oggi inadeguati ad ospitare anche solo una seria sperimentazione didattica.

### Riferimenti bibliografici

- Anderson, T. (2004), «Teaching in an Online Learning Context», in T. Anderson e F. Elloumi (a cura di), *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca, Canada, Athabasca University, 273-94.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison D.R. e Archer, W. (2001), «Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context», *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2), 1-17.
- Benkler, Y. (2006). *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*, New Haven, CT, Yale University Press.
- Bergmann, J. e Sams, A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, Washington, DC, International Society for Technology in Education.
- Brooks, D. (2012), «The Campus Tsunami», *The New York Times*, May 3.
- Bull, D. (2013), «From Ripple to Tsunami: The Possible Impact of MOOCs on Higher Education», *DEQuarterly*, 201 (12), 10-11.
- Conole, G. (2013), «MOOCs as Disruptive Technologies: Strategies for Enhancing the Learner Experience and Quality of MOOCs», *Revista de Educación a Distancia*, 39, 3-17.
- De Rosa, R. (2011), «Il parlamento e i parlamentari italiani alla prova dei nuovi media», in L. Mosca e C. Vaccari, *Nuovi media, nuova politica? Partecipazione e mobilitazione online da MoveOn al Movimento 5 stelle*, Milano, Franco Angeli, 187-205.
- De Rosa, R. e Reda, V. (2013), «La rivoluzione dei MOOCs: un'analisi di policy framework su scala europea / The MOOCs' (R)evolution. A Policy Framework Analysis at a European Level», *LEA – Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 594-631.

- Downes, S. (2016), *The Non-Uberization of Education*; <http://blog.edtechie.net/higher-ed/the-non-uberization-of-education/>.
- Downes, S. (2015), «The Quality of Massive Open Online Courses», in B.H. Khan e M. Ally (a cura di), *International Handbook of eLearning*, New York-London, Routledge, 65-77.
- Freeman, S., Eddy, L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. e Wenderoth, M.P. (2013), «Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics», *PNAS*, 111 (23), 8410-15.
- Ghislandi, P. (2016), «'The Fun They Had' or about the Quality of MOOC», *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12 (3), 99-114.
- Grimmelmann, J. (2014), «The Merchants of MOOCs», *Seton Hall Law Review*, 44, 1035-48.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. e Arfstrom, K. (2013), «A Review of Flipped Learning», *flippedlearning.org*, 1-21.
- Hayes, S. (2015), «MOOCs and Quality: A Review of the Recent Literature», *QAA MOOCs Network*, July, 1-15.
- Henkel, M. (2000), *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, London, Jessica Kingsley.
- Horn, M. e Christensen, C. (2013), «Beyond the Buzz, Where Are MOOCs Really Going?», *Wired.com*, 20 February.
- Jenkins, H. e Thorburn, D. (2003), *Democracy and New Media. Media in Transition*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Katz, E. (1988), «Disintermediation, Cutting out the Middle Man», *Departmental Papers (ASC)*, Annenberg School for Communication Collections, Intermedia, 16 (2), 30-1.
- Koller, D. e Ng, A. (2012), *MOOCs: The Coming Revolutions?*, Educause Seminar Video, 8 November.
- Kovanović, V., Joksimović, S., Gašević, D., Siemens, G. e Hatala, M. (2015), «What Public Media Reveals about MOOCs: A Systematic Analysis of News Reports», *British Journal of Educational Technology*, 46 (3), 510-27.
- Landri, P. e Viteritti, A. (2016), «Introduzione. Le masse mancanti in educazione», *Scuola Democratica*, 1, 7-22.
- Mazur, E. (1997), *Peer Instruction: A User's Manual Series in Educational Innovation*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Morcellini, M. (2013), «Eutanasia di un'istituzione. Il cortocircuito riforme/valutazione sulla crisi dell'università», *Sociologia e ricerca sociale*, 100, 33-51.
- Mosca, L. e Vaccari, C. (2011), *Nuovi media, nuova politica? Partecipazione e mobilitazione online da MoveOn al Movimento 5 stelle*, Milano, Franco Angeli.

- OCR (2016), *State of the MOOCs 2016. A Year of Massive Change in the Online Learning Landscape*; <https://www.onlinecoursereport.com/state-of-the-mooc-2016-a-year-of-massive-landscape-change-for-massive-open-online-courses/>.
- Rosewell, J. e Jansen, D. (2014), «The OpenupEd Quality Label: Benchmarks for MOOCs», *INNOQUAL: The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2 (3), 88-100.
- Ross, J., Sinclair, C., Knox, J., Bayne, S. e Macleod, H. (2014), «Teacher Experiences and Academic Identity: The Missing Components of MOOC Pedagogy», *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10 (1), 57-69.
- Schön, S. e Conole, G. (2014), «Editorial», *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, Special issue on *Quality in MOOC*, 3, 2-8.
- Shirky, C. (2015), *The Digital Revolution in Higher Education Has Already Happened. No One Noticed*; <https://medium.com/@cshirky/the-digital-revolution-in-higher-education-has-already-happened-no-one-noticed-78ec0fec16c7>.
- Siemens, G. (2013), «Neoliberalism and MOOCs: Amplifying Nonsense», *Elearningspace*; <http://www.elearningspace.org/blog/2013/07/08/neoliberalism-and-moocs-amplifying-nonsense/>.
- Siemens, G. (2005), «Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age», *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, January, 2 (1), 1-8.
- Siemens, G. e Long, P. (2011), «Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education», *EDUCAUSE Review*, 46, 231-40.
- Stacey, P. (2014), «Pedagogy of MOOCs», *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 3, 110-15.
- Vaira, M. (2011), *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica: idee, norme, pratiche, attori*, Milano, Led Edizioni Universitarie.
- Yarbro, J., Arfstrom, K.M., McKnight, K. e McKnight, P. (2014), *Extension on a Review of Flipped Classroom*; <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-LIt-Review-June-2014.pdf>.