



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: luglio 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Designing distance learning in an inclusive way with *Learning Designer*
Progettare la didattica a distanza in chiave inclusiva con il *Learning Designer*
di

Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli¹

Università degli Studi di Bari "A. Moro"

michele.baldassarre@uniba.it

liadaniela.sasanelli@gmail.com

Abstract

How can we develop training courses through distance teaching ensuring same learning opportunities for all students taking into account different forms of communication and a plurality of educational mediators (Damiano,1999)? Starting from the recent and fruitful assumption that teaching is *design science* and from paradigm of the *Conversational Framework* (Laurillard, 2014) this contribution aims to illustrate, through the description of a distance learning design experience, the benefits of *Learning designer*, a web-based interactive tool, that helps the teacher to design inclusive teaching activities by effectively integrating technology within the teaching-learning process.

Keywords: distance learning, teaching design, inclusion, Learning Designer

¹ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso tra i due autori. In particolare, Michele Baldassarre ha redatto i paragrafi 1 e 2; Lia Daniela Sasanelli i paragrafi 3, 4 e 5.

Abstract

Come progettare interventi didattici a distanza personalizzati, che assicurino a tutti gli studenti uguaglianza di opportunità nell'apprendimento e tengano conto di differenti forme di comunicazione e di una pluralità di mediatori didattici (Damiano, 1999)?

Partendo dal recente e fecondo assunto che l'insegnamento è *scienza della progettazione* e dal paradigma del *Conversational Framework* (Laurillard, 2014), il presente contributo vuole illustrare, attraverso la descrizione di una esperienza di progettazione didattica a distanza, i benefici derivanti dall'uso del *Learning Designer*, uno strumento interattivo web-based che aiuta il docente a progettare attività didattiche inclusive, integrando in maniera efficace la tecnologia all'interno del processo d'insegnamento-apprendimento.

Parole chiave: didattica a distanza, progettazione didattica, inclusione, Learning Designer

1. L'insegnamento come *Scienza della Progettazione*

La Didattica a distanza (DaD), entrata all'improvviso e senza possibilità di alternative nella scuola italiana come risposta ad una situazione di emergenza, non può sottrarsi dal considerare l'inclusione e l'attenzione alla diversità, come risorse strategiche per rispondere all'esigenza di supportare tutti gli studenti nei processi di insegnamento-apprendimento, così come prescritto nell'Agenda 2030, che chiede di garantire un'istruzione equa, inclusiva e di qualità per tutti (ONU, 2017). Terminata questa primissima fase di emergenza legata al COVID-19 che ha visto i docenti rispondere in maniera straordinaria alle repentine richieste di prosecuzione dell'intervento didattico, gli stessi sono ora chiamati a sviluppare maggiori competenze tecnologiche, sfruttando in particolare l'aspetto *multiliteracy* del digitale (Cope & Kalantzis, 2000; Limone & Pace, 2015; Rivoltella, 2012) ossia l'utilizzo interattivo di più canali e modalità comunicative, al fine di rendere gli studenti non più semplici "fruitori" di contenuti didattici, bensì attori del proprio processo di apprendimento e co-produttori, insieme ai pari, di nuove conoscenze.

Lo studio che descriviamo muove da una premessa importante: la tecnologia sta da tempo cambiando sia il *cosa* che il *come* gli studenti imparano e per indirizzare efficacemente ed efficientemente l'innovazione didattica, occorre evidenziare i principi di progettazione di un buon insegnamento e un buon apprendimento a distanza.

Tutto questo richiede un ripensamento della didattica per sfruttare appieno le potenzialità offerte dagli strumenti tecnologici al fine di evitare una mera reiterazione delle modalità di insegnamento e apprendimento usate nel contesto tradizionale, che porterebbero ad un inevitabile fallimento. Infatti, la fluidità dei processi comunicativi innescati dalle tecnologie digitali (si pensi per esempio agli ambienti Cloud, come le App di Google e alla semplicità con la quale è possibile creare gruppi di lavoro) si scontra fortemente con la rigidità e la staticità del *setting* d'aula tradizionale.

Se si intende l'apprendimento come quel "processo che utilizza idee e pratiche per generare reti concettuali e azioni [...] che si serve della comunicazione del docente e delle informazioni dell'ambiente per modulare tali reti e pratiche" (Laurillard, 2014, p. 91), le tecnologie possono supportare uno spostamento nel *continuum* che va dalle strategie trasmissive alle strategie di apprendimento collaborativo e co-costruzione di nuove conoscenze.

Tutto ciò è possibile, però, se le attività proposte vengono adeguatamente progettate.

La *progettazione didattica* si configura come strumento flessibile che supporta l'azione didattica nel nuovo ambiente digitale di apprendimento, incoraggiando nel docente la riflessione continua sullo stesso e supportandolo nella delicata fase della valutazione.

Tale riflessione è confermata oggi dall'assunto che la didattica "è una disciplina che può essere assimilata alle scienze della progettazione" (Hevner, 2007) e che gli insegnanti debbono essere in grado di mettere in atto questa scienza come parte integrante della loro pratica professionale, avendo i mezzi per agire come "ricercatori della progettazione, documentando e condividendo i loro progetti" (Laurillard, 2014, p.22).

Sicuramente fra i nuovi paradigmi della formazione, quello dell'*insegnamento come scienza della progettazione*, risalente agli inizi degli anni '90 e sviluppatosi in seno alle scienze dell'informazione, è uno dei più fecondi e rilevanti, e lo è ancor di più nel contesto odierno in cui ai docenti viene richiesto, in tempi rapidi, di sviluppare nuove pratiche didattiche, sviluppando e potenziando, nel contempo, le proprie competenze didattiche digitali.

Nel tempo numerose sono state le ricerche per verificare come i professionisti progettano e come operano in base ai differenti contesti (Schön, 1993) e un ruolo importante è stato ricoperto dagli studi condotti nelle attività di *design* (Gero,1990; Gero & Kannengiesser, 2002).

La progettazione dell'insegnamento e dell'apprendimento è poi divenuta ancora più complessa nell'ultimo decennio in quanto sono aumentate esponenzialmente le tecnologie utilizzabili in ambito educativo, trasformando e ampliando così la gamma di attività di insegnamento-apprendimento messa a disposizione del docente (Laurillard, 2014, p. 115).

Se si vogliono utilizzare le tecnologie in modo efficace, occorre allora saperle selezionare e valutarle attentamente insieme a tutti i metodi già tradizionalmente usati.

A tal proposito è essenziale tener ben presente un altro concetto, quello di *pattern* progettuale o *design pattern* (Goodyear, 2005) inteso come dispositivo² attraverso cui l'insegnante opera nella progettazione rendendo la conoscenza e il suo sapere sapiente esplicito, visibile e con-divisibile con tutta la comunità (Mor e Winters, 2007). Attraverso i *pattern* di progetto si possono rendere visibili le stesse idee didattiche, indicando l'articolazione del processo di insegnamento, esplicitando come e cosa richiedere alla tecnologia, in base alle caratteristiche dei propri studenti.

2. Il paradigma del *Conversational Framework*

Costruire pattern strutturati e formalizzabili per la progettazione della DaD è estremamente rilevante in quanto "la presenza di un progetto articolato ed esplicito, ovvero reificato, è elemento che garantisce percorsi didattici di qualità" necessari per controllare, anche a distanza, la complessità insita nel mondo scolastico e superare la sfida dell'inclusione (Rossi, 2011, p.108).

Importanti suggerimenti provengono da diversi paradigmi:

- *Learning by Design* (Kalantzis & Cope, 2005; Yelland et al., 2008): consegna alla scuola il compito di rivedere i propri processi operativi sulla base dell'utilizzo delle nuove tecnologie della comunicazione, affinché il sistema di conoscenze dello studente possa tradursi in una risorsa per fronteggiare situazioni concrete (*knowing in action*). Propone, inoltre, una metodologia e una struttura progettuale che sostiene l'allineamento insegnante-studente (Laurillard, 2012);
- *Visual Design* (Kimbal, 2013): aiuta a reificare da un punto di vista topologico i concetti da linearizzare nel processo didattico;
- *Graphic Organizer for learning* (Boudah, D.J., Lenz, B.K., Schumaker, J.B., & Deshler, D.D., 2008): fornisce la struttura logico-cognitiva per sostenere il pensiero astratto;

² Per dispositivo si intende lo "spazio-tempo predisposto dal docente e poi abitato/ vissuto dal docente e dagli studenti nell'azione didattica" (Rossi, 2011, p. 141).

- *Conversational framework* (Laurillard, 2002): introduce l'uso delle nuove tecnologie nell'apprendimento, configurando la lezione come spazio interattivo e dinamico, da personalizzare tenendo conto delle specificità insite nel gruppo classe.

In questo lavoro ci soffermeremo sull'ultimo modello didattico in quanto si pone come sfida nei confronti del mondo sia tradizionale che digitale in cui le attività di insegnamento-apprendimento sono progettate per attivare e favorire l'apprendimento di tutti gli studenti (Laurillard, 2002).

Il *Conversational Framework* (fig.1) è uno strumento di analisi progettuale che, ancorandosi alle concezioni di apprendimento proposte da Dewey, Piaget e Vygotsky, rappresenta “i diversi ruoli giocati da insegnanti e da discenti in termini di requisiti che derivano dall'apprendimento concettuale, dall'apprendimento esperienziale, dal socio-costruttivismo, dal costruzionismo, dall'apprendimento collaborativo, e i principi corrispondenti per la progettazione delle attività di insegnamento-apprendimento sviluppati nel campo della letteratura sull'*instructional design*” (Laurillard, 2014, p.128).

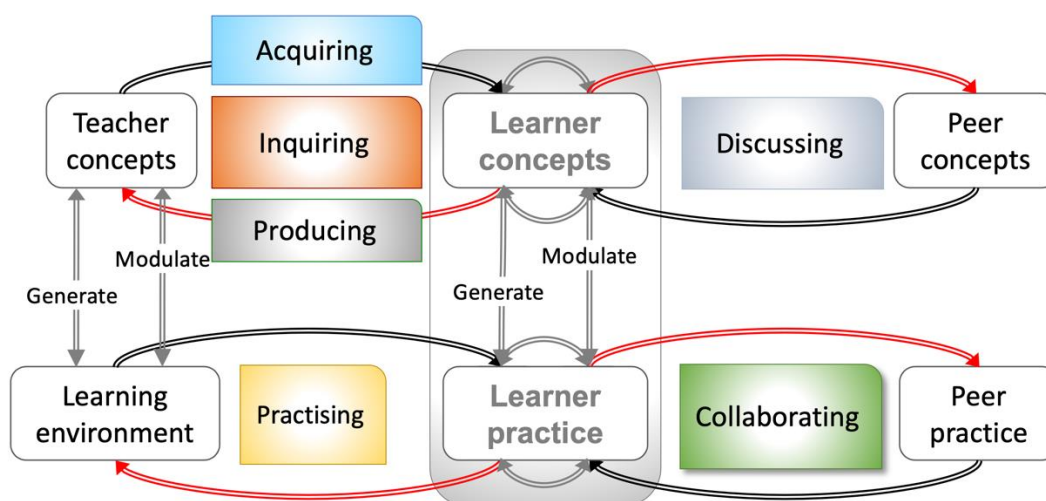


Figura 1 - Conversational Framework (Laurillard, 2002)

Al centro del modello troviamo le *Teaching Learning Activities (TLA)* con cui si costruiscono i *Pedagogical Patterns*, “ovvero le attività nelle quali si sviluppa quella relazione continua tra *generazione* e *modulazione* che caratterizza l'interazione didattica” e che rappresentano una sintesi complessa dell'agire didattico (Laurillard, 2014, p.11).

Il modello di Laurillard aiuta il docente a creare progetti di apprendimento integrando le tecnologie didattiche e sfruttando la combinazione di sei differenti tipologie di apprendimento individuali (*Acquisition, Investigation, Production, Practice*) e sociali (*Discussion, Collaboration*), di seguito descritte analiticamente (Laurillard, 2014, pp. 130-137):

1. *Acquisition (appropriazione)*: processo attivo attraverso cui gli studenti apprendono in maniera formale, leggendo o ascoltando. Le tecnologie dell'apprendimento, attraverso la multi-modalità, ossia l'incremento della molteplicità delle forme di rappresentazione, hanno permesso di migliorare notevolmente la qualità delle presentazioni di immagini, animazioni, video audio, ipertesti supportando positivamente il processo di apprendimento. L'appropriazione, se opportunamente “mixata” dal docente con altre tipologie di apprendimento più attive, renderà l'apprendimento

significativo. Jewitt (2008) ricorda, infatti, che non è il mezzo che determina la forma dell'apprendimento, bensì è la combinazione strategica dei differenti modi e mezzi a trasmettere agli studenti cosa deve essere fatto e cosa deve essere appreso.

2. *Investigation (indagine)*: attività di apprendimento attraverso la quale gli studenti si dirigono verso la scoperta attiva di nuove conoscenze rispondendo ad un problema o ad un compito posto e impegnandosi nell'esercizio delle loro abilità di pensiero, costruendo così costantemente legami fra teoria e pratica. Come ben evidenziato già da Postman e Weingartner (1969), è importante promuovere il valore dell'indagine come un'abilità per apprendere in quanto permette di approcciarsi alla conoscenza in maniera più critica e analitica, favorendo una comprensione più profonda e completa.
3. *Production (produzione)*: è la modalità in cui l'insegnante motiva lo studente a consolidare le conoscenze già in possesso e a utilizzarle nella pratica realizzando un prodotto finale (saggi, relazioni, progetto, performance), così da rappresentare un apprendimento acquisito. Questa tipologia è ancora poco discussa dai teorici dell'apprendimento, ma gioca un ruolo fondamentale anche perché permette al docente di rispondere con feedback estrinseci, fornendo indicazioni ed ulteriori spiegazioni.
4. *Practice (pratica)*: si realizza quando il docente progetta un'attività il cui obiettivo può essere perseguito dallo studente solo attraverso l'applicazione di ciò che ha compreso. Con il supporto dell'insegnante e del gruppo dei pari, chi apprende è invitato a rileggere conoscenze e rivivere esperienze già possedute alla luce del nuovo processo di apprendimento oppure si immerge in contesti completamente nuovi, per poi riflettere su ciò che l'esperienza pratica ha significato e su quanto essa abbia potuto influire sulla riorganizzazione degli apprendimenti.
5. *Discussion (discussione)*: il costruttivismo (Vygotsky, 1978) ha enfatizzato la discussione fra pari come una caratteristica di una didattica efficace poiché pone rilievo sull'aspetto sociale dell'apprendere; questa tipologia di apprendimento consente di far pervenire gli studenti alla co-costruzione di significati comuni e condivisi, che vengono utilizzati per sviluppare ulteriori elaborazioni. L'apprendimento attraverso la discussione incentiva forme di cooperazione in piccolo e grande gruppo. Il mondo digitale, a tal proposito, ha aperto interessanti opportunità per apprendere attraverso la discussione (chat room, forum, discussioni in modalità sincrone e asincrone); tuttavia spetta sempre al docente pianificare e monitorare con attenzione queste attività, per permettere agli alunni di espandere la loro comprensione cognitiva.
6. *Collaboration (collaborazione)*³: è una modalità di apprendimento che in realtà ingloba in sé, l'apprendimento attraverso la discussione, la pratica e la produzione, il cui elemento centrale è condividere il processo di costruzione di conoscenza attraverso la partecipazione e l'interazione con i pari all'interno del gruppo e non attraverso l'appropriazione (Sfard, 1988). L'interazione con i compagni, nelle sue diverse forme e articolazioni, assume una valenza fondamentale alla luce del concetto di *zona di sviluppo prossimale* introdotto da Vygotskij (1978).

La consapevolezza dell'importanza del lavoro collaborativo è coincisa con la diffusione delle tecnologie della comunicazione e ciò ha consentito, congiuntamente, lo sviluppo di una significativa area di ricerca nel settore delle tecnologie dell'apprendimento denominata *Computer Supported Collaborative Learning (CSLC)*.

³ La letteratura recente si sofferma sulla differenza tra *cooperazione* e *collaborazione*: la prima è intesa come un lavoro di squadra in cui ogni soggetto contribuisce con una specifica attività e ha la responsabilità per il solo compito che ha condotto; la seconda, invece, mira alla costruzione di una conoscenza comune condivisa (Slavin, 1991).

Il CSLC si basa su tre proprietà caratteristiche del digitale che incoraggiano forme di apprendimento in gruppo (Stahl, Koshmann & Suthers, 2006):

- *riconfigurabilità*: consente di costruire e ricostruire le rappresentazioni delle conoscenze e delle idee;
- *registrazione delle attività*: permette di avere memoria di tutte le interazioni e le collaborazioni avvenute, affinché siano usate come risorsa per l'apprendimento intersoggettivo;
- *analisi delle interazioni*: i media adattivi permettono di suggerire, analizzare e rispondere selettivamente alla comunicazione.

3. Il *Learning Designer*: uno strumento per la progettazione inclusiva

Per progettare itinerari didattici a distanza flessibili, che siano garanti del principio di inclusione, inteso come approccio sociale promosso dall'insegnante che si prende cura delle interazioni degli studenti con il nuovo ambiente digitale e, nel contempo, valorizza i differenti stili cognitivi e ritmi di apprendimento di ciascun alunno, sul modello del *Conversational Framework*, Laurillard con il suo gruppo di ricerca dell'University College London ha realizzato il *Learning Designer* (<https://www.ucl.ac.uk/learning-designer/>).

Si tratta di uno strumento on-line ed interattivo che supporta i docenti nella pianificazione *step by step* di attività didattiche (*Teaching Learning Activities* - TLA) e che, sfruttando il potenziale insito nelle TIC e nelle risorse digitali promuove:

- la valorizzazione delle diversità e delle differenze;
- la flessibilità dell'organizzazione didattica,
- la partecipazione di tutti per la promozione del successo formativo, inteso come risultato di un processo virtuoso insegnamento- apprendimento che permette ad ogni allievo di esprimere pienamente le proprie potenzialità (Cottini, 2017).

Il principio cardine è che un buona progettazione, attraverso l'ausilio della tecnologia (elemento che aumenta fortemente la motivazione tra gli studenti) conterrà un *mix* delle sei differenti tipologie di apprendimento: *Acquisition (Read/Write/Listen)*, *Inquiry*, *Practice*, *Production*, *Discussion*, *Collaboration*. Così come suggerito dal frame dell'*Universal Design for Learning*⁴ (UDL) invece di aspettarsi che studenti con una vasta gamma di differenze, imparino dallo stesso curriculum e da attività e strategie didattiche uguali per tutti, attraverso il *Learning Designer* è possibile predisporre percorsi didattici flessibili e modulabili, efficaci per tutti, ricorrendo ad una molteplicità di approcci metodologici e tecnologie differenti.

Lo strumento offre al docente la possibilità di lavorare su due schermate differenti: il *Browser*, in cui è possibile ricercare progetti di apprendimento di altri colleghi e avere la possibilità di adattarli sulla base delle proprie esigenze specifiche, e la schermata *Designer*.

Attraverso quest'ultima modalità è possibile progettare interamente un percorso di apprendimento, partendo dalla scrittura degli obiettivi di apprendimento da raggiungere e catalogando i risultati secondo uno schema basato sulla tassonomia di Bloom. Segue, poi, la parte centrale del design ossia la progettazione delle esperienze di apprendimento: il docente sulla base del tipo di apprendimento che vuole proporre, individua ed esplicita gli strumenti tecnologici più opportuni da utilizzare (Figura 2) e fornisce una breve descrizione dell'attività che intende svolgere, considerando anche la possibilità di allegare link e risorse web.

⁴ L'ambito dell'UDL si fonda essenzialmente su tre principi cardine: fornire molteplici mezzi di rappresentazione; fornire molteplici mezzi di azione ed espressione; fornire diversi mezzi di coinvolgimento (CAST, 2011).

| | TIPOLOGIE DI APPRENDIMENTO | STRATEGIA DIDATTICA CONVENZIONALE | TECNOLOGIE DIGITALI |
|------------------------------------|---|---|---|
| FORME DI APPRENDIMENTO INDIVIDUALI | APPROPRIAZIONE (Lettura, Scrittura, Ascolto) | Lezione espositiva/multimodale Direct instruction (Istruzione diretta) | Lettura di contenuti multimediali, documenti digitali e risorse open source. Ascolto e visualizzazione di presentazioni, animazioni, video, podcast e web cast. |
| | RICERCA | Problem- based Learning (Apprendimento basato sui problemi) Project- based learning (Apprendimento basato sui progetti) Istruzione ancorata Apprendimento per scoperta | Uso di webquest. Consultazione di biblioteche, archivi digitali, siti web. Utilizzo di strumenti digitali per la ricerca, la raccolta, l'analisi e la valutazione dei dati. Strumenti per registrare riflessioni e condividere idee. |
| | PRATICA | Learning by doing (Imparare facendo) Learning through experience (Apprendimento esperienziale) Learning through prediction (Apprendimento predittivo) | Utilizzo di modelli, simulazioni, micro-mondi, attività di role- playing online. Giochi di simulazione, serious games, esperimenti e visite a siti e ambienti di realtà virtuali. |
| | PRODUZIONE | Didattica laboratoriale | Creazione di documenti digitali, rappresentazioni di progetti, artefatti, animazioni, modelli, risorse slide show, foto, video, blog, e-portfolio. |
| FORME DI APPRENDIMENTO SOCIALI | DISCUSSIONE | Gruppi di discussione Seminari Tutorial Debriefing | Webquest; Forme di discussione online sincrone ed asincrone, Ambienti per la discussione, chat room, forum |
| | COLLABORAZIONE | Cooperative learning (Apprendimento cooperativo) Peer Tutoring (Mutuo insegnamento) | Wiki, ambienti di progettazione, scambio e gestione dei documenti, siti web, librerie digitali, depositi di Open Education Resources |

Figura 2- Relazioni fra tipologie di apprendimento, strategie didattiche e tecnologie digitali

Al termine della progettazione l'insegnante carica i progetti in una directory e, attraverso l'esportazione della " Scheda di Analisi" in formato Word, è possibile visualizzare (con l'ausilio di grafici), i differenti feedback che lo strumento fornisce:

1. tempo di apprendimento progettato;
2. distribuzione dei sei tipi di apprendimento;
3. tempo che gli studenti trascorrono online⁵;
4. tempo trascorso senza o con la presenza del docente;
5. tempo di attività trascorsa singolarmente, in gruppo o con tutta la classe.

Tutti i progetti di apprendimento, creati o adattati, possono essere salvati in uno spazio personale oppure essere condivisi con altri docenti, in uno spazio pubblico (caricandoli direttamente in una *directory user-generated*) promuovendo così il confronto e la diffusione di buone pratiche.

⁵ Lo strumento presenta anche l'opzione "in presenza".

4. Utilizzo del *Learning Designer* nella DaD: un'esperienza progettuale

La recente sospensione delle attività didattiche a causa del COVID-19 ha coinvolto tutti i docenti in forme variegata di riprogettazione e prosecuzione dell'intervento didattico attraverso la Dad, considerata però da moltissimi una soluzione rapida adottata in "circostanze non ideali" e più assimilabile al concetto di "Emergency Remote Teaching (ERT)" (Hodges et al, 2020) o "Emergency Remote Education (ERE)" (Williamson, Eynon, & Potter, 2020).

L'esperienza di progettazione qui illustrata è stata ideata e di seguito attuata, per una classe IV di scuola Primaria⁶, composta da ventiquattro alunni e caratterizzata da una forte eterogeneità: presenza di due alunni con disabilità, due alunni con disturbi specifici di apprendimento e un gruppo ristretto di studenti con bisogni educativi speciali non certificati.

Due sono stati gli interrogativi che hanno consentito di definire chiaramente il problema della ricerca:

- *“Come riprogettare e rimodulare in tempi brevi un intervento didattico a distanza inclusivo, dove cioè gli obiettivi, i metodi e i materiali proposti, partendo dalla diversità, consentissero la piena partecipazione di tutti gli studenti all'apprendimento?”*;
- *“Che tipologia di strumento utilizzare per progettare un'azione didattica diversificata che, nel contempo, continuasse a garantire una equilibrata interazione fra gli alunni, seppur a distanza?”*.

Dall'esame storico-critico della letteratura di ricerca nazionale ed internazionale, è apparso fin da subito l'interesse verso il *Learning Design* quale mezzo innovativo in grado di rendere visibile e diversificata la progettazione didattica, attraverso l'uso delle tecnologie.

Si è deciso, perciò, di realizzare una progettazione con tale strumento per la disciplina “Storia”, partendo dal seguente canovaccio:

| ARGOMENTO: GLI EGIZI | | | |
|---|--|--|---|
| COMPETENZE CHIAVE EUROPEE: | COMPETENZE | ABILITÀ SPECIFICHE (DISCIPLINARI) | NUCLEI TEMATICI (CONOSCENZE) |
| Competenze sociali e civiche | Stabilire relazioni tra i fatti storici. | Utilizzare la linea del tempo e carte storico geografiche per collocare, rappresentare, mettere in relazione fatti ed eventi. | ORGANIZZAZIONE DELLE INFORMAZIONI La linea del tempo Lettura di carte geo-storiche Avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà egizia |
| COMPETENZE CHIAVE EUROPEE TRASVERSALI Consapevolezza ed espressione culturale. Comunicazione nella madrelingua. | Conoscere, comprendere e confrontare l'organizzazione e le regole di una società | Conoscere gli elementi che sono alla base di una società Organizzare in quadri di civiltà le informazioni sulla vita quotidiana della civiltà egizia. | STRUMENTI CONCETTUALI Attività, organizzazione, religione, vita quotidiana e cultura del popolo egizio |
| Imparare a imparare. Competenza digitale. | Comprendere e rielaborare le conoscenze apprese attraverso i vari linguaggi. | Rielaborare conoscenze apprese attraverso mappe concettuali, testi storici, esposizioni orali utilizzando un linguaggio settoriale. | PRODUZIONE SCRITTA E ORALE Esposizione orale Schemi riassuntivi Mappe concettuali Testo storico Testo argomentativo Linguaggio specifico della disciplina |

Figura 3- Programmazione iniziale

Attraverso il *Learning Designer* sono state progettate tre differenti TLA corrispondenti ai tre momenti in cui si è voluta articolare la lezione a distanza (fase preparatoria, fase operatoria, fase ristrutturativa-riflessiva). Nella pianificazione delle attività, per poter individuare e scegliere le forme di apprendimento più consone al gruppo classe, si è tenuto conto di dimensioni che ricalcano alcuni aspetti centrali già evidenziati nelle Linee guida dell'*Universal Design of Learning* (CAST, 2011):

1. garantire modalità variegata di presentazione delle proposte didattiche;
2. stimolare negli studenti differenti procedure di elaborazione delle informazioni e di pensiero;

⁶ La classe utilizzava, come strumento ufficiale per la DaD, la piattaforma *G Suite for Education*.

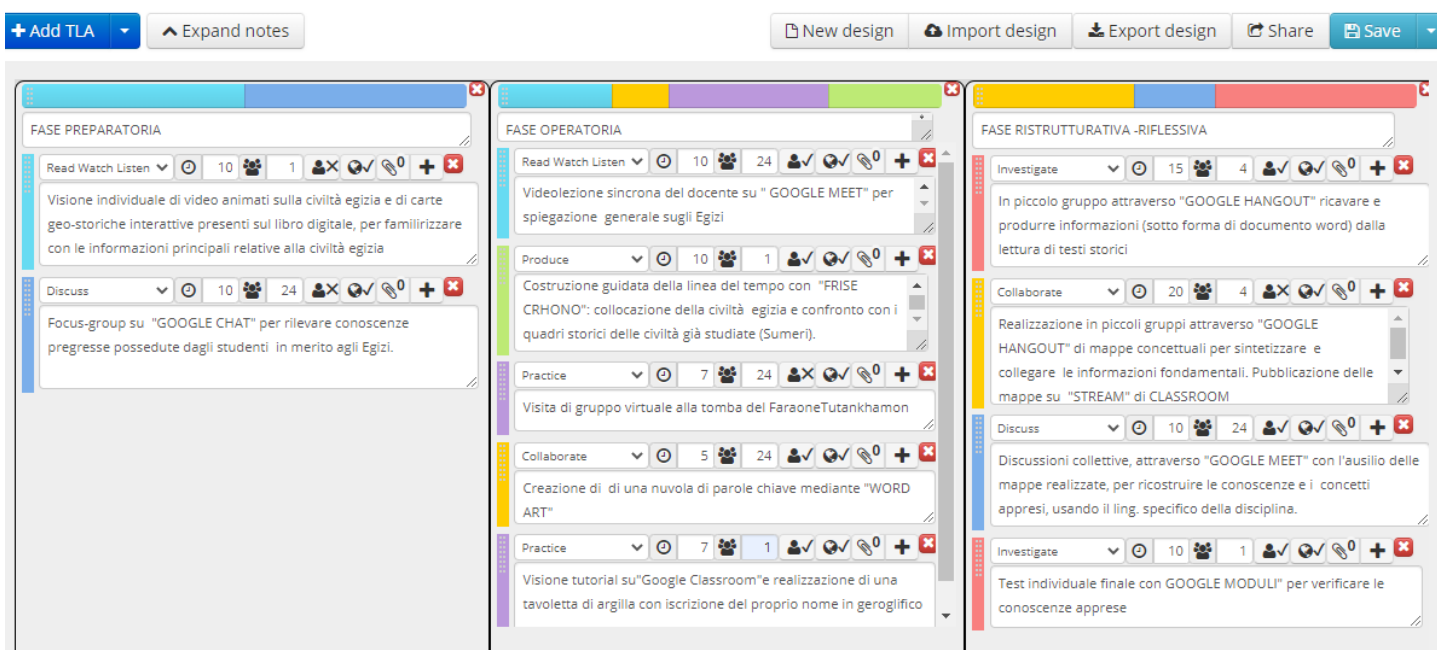
- consentire allo studente di utilizzare diverse forme per manifestare le proprie competenze e conoscenze.

Dunque variegando e *mixando* più attività (*Read/Write/Listen, Inquiry, Practice, Production, Discussion, Collaboration*), più strategie e risorse digitali si è conferito alla progettazione il carattere dell'inclusività.

La stessa è stata immediatamente visualizzata come una sequenza di attività (*learning type*), simile a un lesson-plan, con tutte le caratteristiche principali ben visibili e sempre modificabili (Figura 4).

Figura 4- Progettazione delle Teaching Learning Activities (TLA)

Una delle potenzialità insite nel *Learning Design* è quella di poter modificare la progettazione attraverso semplici passaggi: nel nostro caso si è potuto cambiare il tipo di apprendimento, modificare la descrizione dell'attività, variare la quantità di tempo prevista per l'esecuzione delle stesse, mutare la dimensione dei gruppi di lavoro, integrare con risorse tecnologiche diverse e, quando si è reso necessario, spostare l'attività da una TLA ad un'altra.



Il primo grafico a torta (Figura 5), sempre presente in alto nella schermata principale, ha permesso di monitorare con immediatezza l'evolversi dell'esperienza di apprendimento ipotizzata, di osservare la distribuzione e il mixaggio delle differenti modalità di apprendimento (affinché risultassero ben equilibrate), di confrontare e mettere in rapporto i tempi per le attività previste.

Gli altri grafici invece, visibili nella schermata denominata "Analysis" hanno consentito di visualizzare la distribuzione del tempo di attività trascorsa singolarmente, in gruppo o con tutta la classe e del tempo trascorso in presenza o assenza dell'insegnante.



Figura 5- Rappresentazione generale dell'esperienza di apprendimento

5. Riflessioni e conclusioni

L'obiettivo principale di questo studio era quello di illustrare, attraverso la descrizione di una esperienza di progettazione didattica a distanza, i benefici derivanti dall'uso del *Learning Designer*.

Occorre soffermarsi, in primo luogo, su una precisazione importante: gli strumenti e le risorse impiegate dagli studenti ricoprono un ruolo rilevante nell'esperienza di apprendimento ma spesso si fa confusione tra ciò che la tecnologia rende possibile e cosa gli studenti fanno con essa.

Per esempio, internet permette la comunicazione e le tecnologie mobili consentono, a loro volta, l'accesso a internet, ma entrambe le tecnologie non motivano o supportano la comunicazione oppure non assicurano che tutti gli studenti coordinino i propri lavori o si aiutino l'un l'altro: quel che fanno gli studenti dipende dalla *progettazione* del docente (Laurillard, 2014).

La logica sottesa alla progettazione deve essere, come afferma Rossi (2017), una logica che renda sostenibile personalizzazione ed inclusione e, poiché rispecchia la cultura digitale, rileva una complessità tale da richiedere un supporto esplicito.

“Se nel passato la linearità dell'aula e della didattica permettevano progettazioni a maglie larghe presenti solo nella testa del docente, oggi l'articolazione e la presenza di molti mediatori, molti dei quali digitali, richiede esplicitazione, senza perdere in flessibilità, e in tale direzione il supporto tecnologico può essere vantaggioso” (Rossi, 2017, p.13).

Sulla base di queste considerazioni e dai risultati dell'esperienza progettuale condotta, il *Learning Designer* si conferma un utile alleato strumentale in quanto supporta l'uso efficace ed efficiente della tecnologia nell'insegnamento e nell'apprendimento, richiedendo al docente di considerare l'importante correlazione fra le differenti tecnologie digitali che si hanno a disposizione ed il tipo di apprendimento che si vuole concretizzare.

Lo strumento si presenta, a tutti gli effetti, come dispositivo che consente all'insegnante di rendere visibile la progettazione e, nel contempo, di simulare mentalmente l'attività didattica; successivamente, nel momento in cui la progettazione verrà agita e vissuta (Rossi & Toppano, 2009), prenderà corpo l'attività didattica vera e propria.

Nell'esperienza qui descritta, nel momento in cui si è concretizzato l'intervento didattico progettato, quest'ultimo si è presentato *multimodale* e fortemente *inclusivo*: assicurando agli studenti un ventaglio diversificato di accesso ai contenuti da apprendere e offrendo loro la possibilità di restituire le conoscenze acquisite attraverso differenti modalità, tutti hanno potuto attivare strategie personali di apprendimento e memorizzazione, facendo leva sui canali sensoriali predominanti.

Altro fattore rilevante è il *modus operandi* connesso alla logica del *Learning Designer* in grado di stimolare un approccio progettuale interattivo utile alla rimodulazione e ridefinizione in corso d'opera dei mezzi e dei fini (Baldassarre, 2009).

Per tutti questi motivi, l'interesse nei confronti di questo strumento, all'interno della comunità scientifica nazionale ed internazionale, si sta sempre più diffondendo e consolidando, così come testimoniano nuove ricerche e sperimentazioni⁷.

In conclusione, analizzando i limiti della presente ricerca, uno di essi riguarda le caratteristiche della progettazione didattica, incentrata su un'unica disciplina (Storia).

Sarebbe auspicabile, in futuro, effettuare nuovi studi a riguardo, che prevedano una progettazione interdisciplinare in grado di implementare il carattere della *condivisibilità*, favorendo la co-progettazione con altri colleghi e della *socialità*, in un'ottica di documentazione di buone prassi (Fabbri, 2007).

Riferimenti bibliografici:

Baldassarre M. (2009). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Roma: Carocci Editore.

Boudah D.J., Lenz B.K., Schumaker J.B., & Deshler D.D. (2008). "Teaching in the face of academic diversity: Unit planning and instruction by secondary teachers to enhance learning in inclusive classes". *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 74-91.

CAST (2011). *Universal design for Learning Guidelines: Version 2.0*, Wakefield: Ma (<http://udlguidelines.cast.org/>; ultimo accesso 29/05/2020).

Cope B., & Kalantzis M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci Editore.

Damiano E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Gero J.S. (1990). "Design Prototypes: a Knowledge Schema for design". *AI Magazine*, Winter, 1990, 26-36.

Gero J.S., & Kannengiesser U. (2002). "The situated function-behaviour-structure Frame Work", in Gero J.S. (ed.), *Artificial Intelligence in Design '02*, Kluwer: Dordrecht, 89-104.

Goodyear P. (2005). "Educational design and networked learning: patterns, pattern languages and design practice". *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(1), 82-101.

Hevner A.R. (2007). "A three cycle view of design science research". *Scandinavian Journal of Information Systems*, 19(2), 87-92.

Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., & Bond A. (2020). *La differenza tra insegnamento a distanza di emergenza e apprendimento online* (<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, ultimo accesso 29/05/2020).

Jewitt C. (2008). *The visual in learning and creativity: a review of the literature*. London: Arts Council.

⁷ In Europa, ad esempio, sulla scorta del modello del *Conversational Framework* e del *Learning Designer*, è stato recentemente realizzato un software (App Depit) che ha come finalità quella di rendere visibile ai docenti la propria progettazione didattica e, nel contempo, di esplicitare la stessa agli studenti, al fine di consentire loro un accesso più facile al processo di apprendimento che l'insegnante ha ipotizzato (www.dep.it).

- Kalantzis M., & Cope B. (2005) *Learning by Design*. Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground.
- Laurillard D. (2002). *Rethinking university teaching: A conversational framework for thr effective use of learning technologies*, 2nd edition. London: Routledge- Falmer.
- Laurillard D. (2012). *Teaching as a design science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York and London: Routledge.
- Laurillard D. (2014). *Insegnamento come scienze della progettazione*, Milano: Franco Angeli.
- Limone P., & Pace R. (2015). “The Learning by Design Framework in School and Out-of-School Context: Research Experiences and Perspectives”. In B. Cope, M. Kalantzis (Ed.) *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design* (pp. 157-171). London: Palgrave Macmillan.
- Rossi P.G (2017). “Dall’uso digitale nella didattica alla didattica digitale”. In P. Limone e D. Parmigiani (Ed). *Modelli pedagogici e pratiche didattiche* (pp. 3-19). Bari: Progedit.
- Organization of the United Nations for the Education, Science and Culture (UN) (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Francia: ONU. Available in: <https://cutt.ly/qiFWLd>
- Mor Y., & Winters N. (2007). “Design approaches in technology-enhanced learning”. *Interactive Learning Environments*, 15(1), 61-75.
- Postman N., & Weingartner C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Delacorte Press.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi P.G. & Toppano E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Slavin R.E. (1991). “Synthesis of research of cooperative learning”. *Educational Leadership*, 48 (5), 71-82.
- Sfard A. (1988). “On two metaphors for learning and the dangers of choosing Just one”. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Stahl G., Koschmann T. & Suthers D. (2006). “Computer-supported collaborative learning: An historical perspective”. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp.409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williamson B., Eynon R., & Potter J. (2020). “Politica pandemica, pedagogie e pratiche: tecnologie digitali e formazione a distanza durante l'emergenza del coronavirus”. *Apprendimento, media e tecnologia* , 45 (2), 107-114.
- Yelland N., Cope B., & Kalantzis M. (2008). “Learning by Design: creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century”. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(3), 197-213.