Stefano Bonometti*

La didattica on line e il blended learning design*: progettazione di un percorso multi-contesto*

Sommario: 1. Introduzione – 2. *Blended design* tra pedagogia e modelli organizzativi – 3. La progettazione *blended* e le Unità di Apprendimento nell'università – 4. Strategie *blended*: videolezioni brevi ed *e-tivities* per l'apprendimento attivo – 5. Conclusioni: verso una didattica universitaria trasformativa – Bibliografia.

1. *Introduzione*

Il *blended learning* è un approccio didattico che integra presenza e online in modo intenzionale, valorizzando tempi, spazi e tecnologie per promuovere l'apprendimento attivo. Non si limita a digitalizzare contenuti, ma propone ambienti formativi flessibili, centrati sulla partecipazione e sulla diversità degli stili di apprendimento. Videolezioni brevi ed *e-tivities* rappresentano strumenti efficaci per stimolare riflessione e autonomia. Guidato da una progettazione consapevole, il *blended design* può rendere la didattica universitaria più inclusiva, personalizzata e coerente con le sfide educative contemporanee.

Negli ultimi anni, il *blended learning* si è affermato come approccio strategico per innovare la didattica accademica, integrando ambienti fisici e digitali in una logica multi-contesto. In questo scenario, la progettazione didattica assume un ruolo centrale nel valorizzare l'esperienza dello studente, stimolandone la partecipazione attiva e consapevole. L'articolo intende esplorare i fondamenti teorici e metodologici del *blended design*, offrendo strumenti operativi per una didattica universitaria efficace, riflessiva e centrata sull'apprendimento.

2. Blended design *tra pedagogia e modelli organizzativi*

Il *blended learning*, inteso come apprendimento misto, rappresenta una risposta pedagogicamente fondata alle trasformazioni contemporanee dell'università. Lungi dall'essere una mera alternanza tra presenza e

* Università dell'Insubria. *Teaching and Learning Center.*

distanza e tanto meno un'estensione in sincrono dell'aula, l'approccio *blended* si configura come una progettazione intenzionale e consapevole che integra spazi, tempi, tecnologie e metodologie con l'obiettivo di attivare negli studenti processi significativi di costruzione della conoscenza. L'integrazione tra aula fisica e ambienti digitali va letta alla luce di una concezione dell'insegnamento non più trasmissiva ma co-costruttiva, in cui il docente agisce come facilitatore, predisponendo un campo pedagogico in grado di mobilitare le risorse cognitive, emotive e relazionali degli studenti. L'apprendimento, in questa prospettiva, è un processo costruttivo, intenzionale e collaborativo, che si alimenta del dialogo tra saperi pregressi e nuove esperienze, tra contenuti disciplinari e situazioni autentiche.

L'approccio *blended* si fonda inoltre su una visione complessa dell'intelligenza e dell'apprendimento. Come evidenziato da Gardner[1], ogni studente apprende in modo differente, secondo profili cognitivi, emotivi e culturali unici. L'ambiente *blended* consente di diversificare percorsi, stimoli e strumenti, favorendo una didattica inclusiva. In parallelo, la dimensione emotiva, spesso sottovalutata nell'istruzione accademica, gioca un ruolo decisivo: secondo Damasio[2] e Goleman[3], emozioni e sentimenti influenzano in profondità l'attenzione, la motivazione e le decisioni. La progettazione didattica deve dunque tener conto di tale complessità, promuovendo consapevolezza di sé, empatia e relazioni significative.

A livello organizzativo, il *blended learning* può assumere diverse configurazioni. Garrison e Vaughan[4] lo definiscono come un approccio pedagogico che unisce in modo sinergico attività in presenza e online, attraverso l'uso intenzionale delle tecnologie digitali per migliorare l'apprendimento. Le modalità di integrazione possono variare: si va da modelli replicativi, in cui la lezione è trasposta in digitale senza significative variazioni, a modelli alternati o sequenziali, in cui le attività online e in presenza si susseguono in modo articolato, fino a modelli pienamente integrati, che mettono in dialogo continuo le due dimensioni attraverso una regia didattica unitaria . Il *blended* design, per essere efficace, richiede quindi

[1] Gardner, H. (2013), *Forma mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

[2] Damasio, A. R. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

[3] Goleman, D. (1995), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché ci rende felici*. Milano: BUR Edizioni.

[4] Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008), *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

una profonda consapevolezza pedagogica e una solida progettazione. Non si tratta solo di trasferire contenuti su piattaforme digitali, ma di costruire ambienti di apprendimento capaci di valorizzare la partecipazione attiva degli studenti, di sostenere la riflessione e di promuovere una relazione educativa autentica. Il docente non è più solo trasmettitore di saperi, ma designer dell'esperienza formativa, chiamato a integrare contenuti, metodi e tecnologie secondo logiche coerenti con gli obiettivi formativi e con le caratteristiche del proprio contesto disciplinare e istituzionale.

Il *blended learning* quindi si configura come un dispositivo pedagogico complesso, capace di rispondere alle esigenze di flessibilità, accessibilità e qualità dell'università contemporanea. La sua efficacia risiede non tanto nelle tecnologie impiegate, quanto nella visione pedagogica che guida la loro integrazione in un progetto formativo intenzionale e trasformativo.

3. *La progettazione* blended *e le Unità di Apprendimento nell'università*

La qualità dell'esperienza di apprendimento in ambienti *blended* dipende in larga misura dalla qualità della progettazione didattica. Un percorso formativo misto non può essere frutto di una semplice alternanza tra momenti online e momenti in presenza o estendere la lezione in presenza in modo sincrono a un pubblico a distanza, deve fondarsi su una regia pedagogica capace di integrare coerentemente contenuti, attività, tecnologie e relazioni in funzione degli obiettivi formativi. Come affermano Garrison e Vaughan[5], il *blended learning* è un approccio pedagogico che integra in modo intenzionale l'apprendimento faccia a faccia e quello online per migliorare l'efficacia e la flessibilità della formazione.

La progettazione assume quindi una funzione strategica e trasversale: si tratta di elaborare ambienti che promuovano il coinvolgimento attivo dello studente, la costruzione significativa delle conoscenze e lo sviluppo di competenze trasferibili. In questo quadro, si colloca il modello ASSURE il cui acronimo indica: Analyze learners, State objectives, Select methods/media/materials, Utilize technology, Require learner participation, Evaluate and revise, che offre una sequenza logica per strutturare l'intervento didattico nei contesti digitali. Il modello permette di fondare la progettazione su un'analisi preliminare delle caratteristiche

[5] Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008), *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*, cit.

del gruppo, di definire con precisione traguardi e attività, di scegliere consapevolmente strumenti e materiali, e di predisporre strategie per l'engagement e la valutazione.

Accanto all'ASSURE, il modello TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) contribuisce a delineare un profilo del docente universitario come esperto capace di integrare tre dimensioni fondamentali: la conoscenza del contenuto (CK), la conoscenza pedagogica (PK) e la conoscenza tecnologica (TK). Non si tratta di aggiungere tecnologia all'insegnamento, ma di ripensarlo a partire dall'intersezione tra saperi disciplinari, metodologie didattiche e ambienti digitali[6] Il docente, in tal senso, diviene designer di ambienti formativi complessi, dotati di coerenza interna e flessibilità esterna. Un modello didattico in cui concretamente il *blended design* può attuarsi sulla logica modulare che nel contesto formativo scolastico è rappresentata solitamente dalle Unità di Apprendimento (UdA). La progettazione modulare consente di organizzare il corso per segmenti significativi, ciascuno dei quali orientato al raggiungimento di competenze esplicitamente dichiarate e misurabili. Secondo Castoldi[7], l'UdA rappresenta una struttura logica che collega finalità educative, esperienze, metodologie, strumenti e valutazione, in un'ottica orientata alla comprensione. Questo approccio consente di valorizzare i contesti d'esperienza degli studenti e di articolare il percorso formativo attorno a nuclei tematici o problematici capaci di attivare la riflessione e l'apprendimento trasformativo.

La progettazione di un'UdA in ambienti *blended* richiede particolare attenzione alle dimensioni temporale, relazionale e tecnologica. La sequenza può prevedere momenti in presenza e momenti di attività online dedicate all'elaborazione autonoma, alla riflessione o alla produzione individuale e collaborativa. Il modello W.H.E.R.E. (W – Where are we going?, H – Hook the students, E – Explore and equip, R – Reflect and rethink, E – Evaluate and express), ripreso da Castoldi[8], offre una guida efficace per strutturare l'UdA con coerenza narrativa e pedagogica, promuovendo il coinvolgimento attivo degli studenti fin dall'inizio.

L'impiego di strumenti digitali è parte integrante della progettazione: Learning Management System (come Moodle o Google Classroom),

[6] Koehler, M.J., Mishra, P., Kereluik, K., Seob Shin, T., Graham, C.R. (2014), *The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework*. In Spector J.M. et al. (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, New York: Springer Science+Business Media.

[7] Castoldi, M. (2017), *Costruire unità di apprendimento*. Roma: Carocci.

[8] Castoldi, M. (2017), *Costruire unità di apprendimento*, cit.

applicativi per l'interazione (Padlet, Mentimeter, Kahoot), strumenti per la produzione collaborativa (Google Docs, Canva), ambienti per la valutazione formativa (Forms di google o onedrive) permettono di variare linguaggi, stimolare il confronto, e monitorare i processi. Tuttavia, come sottolineano Bonaiuti e Dipace[9], l'efficacia non risiede negli strumenti in sé, bensì nella loro integrazione in un disegno didattico intenzionale e orientato al significato. Altro elemento cruciale è la costruzione della relazione educativa: nel contesto *blended*, la comunicazione deve essere curata in tutte le sue forme, prevedendo feedback continui, spazi di confronto, momenti di auto e co-valutazione. Come evidenziano Fedeli, Grion e Frison[10], la partecipazione e il senso di appartenenza sono fattori determinanti per l'apprendimento, specialmente nei contesti digitali, dove il rischio di dispersione è elevato. Costruire una comunità di apprendimento significa riconoscere la centralità del soggetto e promuoverne la responsabilità nei confronti del proprio percorso.

In sintesi, progettare in ottica *blended* significa sviluppare una pratica riflessiva fondata sulla consapevolezza dei vincoli e delle risorse del contesto, sulla conoscenza dei processi di apprendimento e sull'uso strategico della tecnologia a supporto della pedagogia. L'Unità di Apprendimento diventa, in questo senso, il dispositivo attraverso cui rendere visibile e agibile la complessità dell'insegnamento universitario contemporaneo.

4. *Strategie* blended*: videolezioni brevi ed* e-tivities *per l'apprendimento attivo*

Nel *blended design* universitario, la qualità dell'esperienza di apprendimento dipende non solo dall'equilibrio tra attività in presenza e online, ma soprattutto dalla capacità del docente di costruire momenti formativi efficaci, accessibili e motivanti. In questa prospettiva, la combinazione tra videolezioni brevi e *e-tivities* rappresenta una strategia didattica particolarmente promettente.

Le videolezioni sono diventate una componente preminente negli ambienti di apprendimento digitale e *blended*, una tendenza notevolmente accelerata dai recenti cambiamenti globali nell'istruzione e nell'alta formazione. Esse assolvono a una funzione strategica nel processo di trasmissio-

[9] Bonaiuti, G. & Dipace A. (2021), *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Roma: Carocci.

[10] Fedeli, M., Grion, V., & Frison, D. (2016), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: PensaMultimedia.

ne dei contenuti, configurandosi come un'alternativa efficace alla lezione frontale tradizionale. In questo modo, il tempo in presenza può essere dedicato ad attività didattiche più interattive, applicative e ad alto coinvolgimento cognitivo. Il contenuto video può assumere molteplici forme: da lezioni registrate in studio con supporto di post-produzione, a brevi video concatenati per temi, fino a "pillole" didattiche prodotte dagli stessi studenti. Questa varietà riflette una gamma diversificata di funzioni pedagogiche, che superano l'idea di un video come mero veicolo informativo.

Nonostante la percezione diffusa tenda a considerare le videolezioni come strumenti per un apprendimento passivo, la letteratura evidenzia un potenziale ben più articolato. Il video può essere utilizzato in tre principali modalità didattiche: (a) come materiale introduttivo da fruire prima di una lezione in presenza, favorendo una maggiore partecipazione attiva e una migliore elaborazione dei contenuti; (b) come supporto post-lezione, permettendo agli studenti di rivedere e approfondire selettivamente porzioni della spiegazione, con benefici sul piano della comprensione e della memorizzazione; (c) come prodotto elaborato dagli studenti stessi, che, attraverso la creazione di videolezioni, rielaborano e presentano contenuti trattati in aula, sviluppando competenze comunicative, riflessive e digitali.

La versione breve di videolezione, della durata compresa tra i 5 e i 20 minuti, risponde all'esigenza di sostenere l'attenzione dello studente e di facilitare la comprensione di concetti complessi attraverso una segmentazione dei contenuti. La loro efficacia si amplifica quando sono progettate come materiali anticipatori rispetto a un'attività più ampia, inserendosi così in una logica di flipped learning e di apprendimento situato. In questa fase, gli studenti accedono ai contenuti in modo autonomo, sviluppano una prima rielaborazione personale e si preparano alle attività interattive successive.

Tale organizzazione trova la sua naturale estensione nelle *e-tivities*, dispositivi didattici che si configurano come compiti online brevi, guidati, significativi, e progettati per attivare la partecipazione consapevole dello studente. Le *e-tivities* non si limitano all'erogazione di contenuti, ma rappresentano un'occasione per stimolare la riflessione, la produzione individuale e la condivisione nel gruppo, offrendo una vera e propria comunità di apprendimento digitale.

Ogni *e-tivity*, secondo la struttura proposta da Salmon[11], si compone di quattro elementi: una scintilla iniziale (spark), che cattura l'interesse e introduce il compito; un'attività principale online, centrata su un

[11] Salmon, G. (2003), *E-tivities: The key to active online learning*. London: Routledge.

obiettivo formativo; una componente interattiva che coinvolge gli studenti nella discussione o nella collaborazione; e una fase finale plenaria, in cui si consolidano gli apprendimenti attraverso feedback e riflessione. L'esperienza presentata da Pelizzari e Carenzio[12] mostra come, in contesti *blended* universitari, le *e-tivities* possano essere efficacemente collegate a videolezioni tematiche, letture brevi e momenti sincroni di confronto. La progettazione delle *e-tivities* si dimostra tanto più efficace quanto più si fonda su task semplici, sostenibili nei tempi, ma sfidanti sul piano cognitivo e coerenti con le competenze attese. Un fattore chiave è rappresentato dal feedback immediato e personalizzato, che favorisce l'autoregolazione e sostiene l'autoefficacia percepita dallo studente. Il successo di questo approccio è legato anche alla cura dei materiali didattici, alla coerenza tra compiti, obiettivi e valutazione, e alla costruzione di ambienti digitali intuitivi e accessibili. L'impiego di rubriche di competenze, esempi di compiti svolti e grafica funzionale aiuta lo studente a orientarsi nel compito e a comprendere il livello atteso.

Infine, la combinazione tra videolezioni brevi ed *e-tivities* contribuisce a creare un ecosistema di apprendimento che coniuga autonomia e guida, personalizzazione e collaborazione, riflessione individuale e costruzione collettiva della conoscenza. Si tratta di una strategia che valorizza l'esperienza dello studente e restituisce centralità alla dimensione attiva e intenzionale dell'apprendere. Tali pratiche testimoniano una progressiva evoluzione pedagogica in cui il video non è concepito unicamente come mezzo di trasmissione, ma come strumento per promuovere il pensiero critico, stimolare la discussione, facilitare l'apprendimento collaborativo e responsabilizzare gli studenti nella costruzione attiva del sapere. In questa prospettiva, l'approccio integrato tra videolezioni e *e-tivities* si configura come un artefatto didattico ad alto valore formativo, capace di contribuire in modo significativo a un modello di apprendimento attivo e partecipato.

5. *Conclusioni: verso una didattica universitaria trasformativa*

L'adozione del *blended design* in ambito universitario richiede un profondo ripensamento dell'azione didattica, che non può più limitarsi

[12] Pelizzari, F. & Carenzio, A. (2024), *The e-tivity as a developmental and widespread teaching practice. A case study* in «*Higher Education. Italian Journal of Educational Research*», 32, 111-123.

alla trasposizione digitale dei modelli tradizionali, ma deve fondarsi su una progettazione intenzionale, flessibile e centrata sull'apprendimento. Innovare la didattica accademica, infatti, non significa semplicemente usare nuove tecnologie, ma sviluppare un pensiero pedagogico complesso, capace di integrare contenuti, metodi e media in una prospettiva formativa autentica. In questa direzione, emergono alcune linee guida essenziali. Innanzitutto, è necessario riconoscere e valorizzare la multicontestualità dell'esperienza formativa: gli studenti apprendono in luoghi, tempi e modi diversi, portando con sé background differenti. Una didattica innovativa deve essere capace di intercettare tali differenze, offrendo percorsi modulari, personalizzabili e orientati alle competenze.

Secondariamente, si impone una riqualificazione del ruolo docente: da trasmettitore a progettista, da esecutore a facilitatore, da valutatore a mentore. Il docente che opera in contesti *blended* deve saper leggere i bisogni formativi, predisporre ambienti di apprendimento attivi, accompagnare e monitorare i processi, restituendo feedback costruttivi e orientati allo sviluppo dell'autonomia dello studente.

Un terzo elemento strategico è rappresentato dalla cura relazionale e comunicativa: la costruzione di un clima di fiducia, l'attenzione alle dinamiche di gruppo, la gestione empatica delle interazioni sono condizioni fondamentali per generare partecipazione significativa. Come evidenziato da Goleman e da numerosi studi sull'apprendimento collaborativo, le competenze emotive e sociali incidono profondamente sull'efficacia dell'apprendere.

Infine, l'uso critico e mirato delle tecnologie rappresenta non un fine, ma un mezzo per arricchire l'esperienza educativa. L'integrazione di strumenti digitali deve essere guidata da una logica didattica e non strumentale, orientata alla costruzione di conoscenza condivisa, alla promozione della riflessione e allo sviluppo di competenze trasversali. Alla luce di quanto discusso, si può affermare che il *blended learning*, se sostenuto da un'adeguata progettazione e da una visione pedagogica solida, può rappresentare una leva potente per la trasformazione della didattica universitaria. Esso consente di superare i limiti dell'insegnamento frontale, di attivare negli studenti processi cognitivi complessi e di favorire una formazione più accessibile, personalizzata e inclusiva.

Le prospettive future richiedono un investimento continuo nella formazione pedagogica dei docenti universitari, nella valorizzazione delle buone pratiche e nella promozione di una cultura della didattica fondata sulla ricerca, sulla documentazione e sul miglioramento continuo. In

questo senso, l'università è chiamata a farsi laboratorio di innovazione e comunità di apprendimento, capace di sostenere il cambiamento non come eccezione, ma come condizione ordinaria del proprio agire educativo.

Bibliografia

Bonaiuti, G. (2014), *Le strategie didattiche*, Roma: Carocci.
Bonaiuti, G. & Dipace A. (2021), *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*, Roma: Carocci.
Bonometti S. (2017), *Learning in Cross-Media Environment*, in «*International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*», Vol. 12/4, pp. 48-57.
Castoldi, M. (2017), *Costruire unità di apprendimento*, Roma: Carocci.
Castoldi, M. (2024), *Promuovere la comprensione in classe*, Roma: Carocci.
Damasio, A. R. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
Fedeli, M., Grion, V., & Frison, D. (2016), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: PensaMultimedia.
Gardner, H. (2013), *Forma mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008), *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
Goleman, D. (1995), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché ci rende felici*. Milano: BUR Edzioni.
Hattie, J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
Inoue, Y. (2007), *Online Education for Lifelong Learning*. London: ISP-Information Science Publishing.
Jonassen, D. H. (1991), *Objectivism vs. constructivism: Do we need a new paradigm?*, in «*Educational Technology Research and Development*», *39*(3), 5–14.
Jonassen, D. H. (1999), *Designing Constructivist Learning Environments*, in C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: A*

New Paradigm of Instructional Theory (Vol. II, pp. 215–239). Lawrence Erlbaum Associates.

Jonassen, D. H. (2011), *Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. London: Routledge.

Ligorio, M. B., Cacciamani, S., & Cesareni, D. (2021), *Didattica blended. Teorie, metodi e esperienze*. Milano: Mondadori Education.

Lotti, A. (2023), *Il Team Based Learning per le università italiane*. Verona: QuiEdit.

Koehler, M.J., Mishra, P., Kereluik, K., Seob Shin, T., Graham, C.R. (2014), *The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework*, in Spector J.M. et al. (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, New York: Springer Science+Business Media.

Pelizzari, F. & Carenzio, A. (2024), *The e-tivity as a developmental and widespread teaching practice. A case study*, in «*Higher Education. Italian Journal of Educational Research*», 32, 111-123

Ranieri, M. (2022), *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Roma: Carocci

Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (Eds.). (2012), *L'agire didattico*. Brescia: Scholé-Morcelliana.

Rivoltella, P. C. (2023), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato.* Brescia: La Scuola.

Salmon, G. (2003), *E-tivities: The key to active online learning*. London: Routledge.

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998), *Understanding by Design*. ASCD.