



- [Home](#)
- [Enti collaboratori](#)
- [FINALITÀ](#)
- [PRESENTAZIONE DEI LAVORI](#)
- [Ricerca avanzata](#)

RSS FEED
  CONDIVIDI

[Home](#) » [n. 40 dicembre 2005](#)

## Per una fenomenologia dell'apprendimento in rete

20 dicembre 2005 | Maria Ranieri et al., Università di Firenze  
 Sintesi dei lavori del tutorial svoltosi nell'ambito del II Congresso Sle-L,  
 Firenze 9-11 novembre 2005

La seconda edizione del Congresso Sle-L, svoltasi a Firenze dal 9 all'11 novembre 2005, è stata preceduta da tre tutorial, aperti a giovani professionisti e ricercatori del settore, per offrire un'opportunità di approfondimento su specifiche tematiche dell'e-learning.

In questa sintetica comunicazione presentiamo i risultati del lavoro svolto dai partecipanti nel corso del Tutorial "Per una fenomenologia dell'apprendimento in rete", coordinato da A. Calvani, B. Ligorio, S. Manca e M. Ranieri.

Il Tutorial si proponeva di esplorare aspetti solitamente trascurati o sottovalutati negli approcci dominanti all'e-learning. Generalmente, quando si usa questo termine, si pensa ad una "piattaforma", cioè ad un sistema di erogazione di contenuti, di interazione e di monitoraggio, appiattendolo le varie dimensioni implicite (didattica, psicologica, fenomenologica etc.) in un processo di progettazione e gestione di e-learning, su quella tecnologica. Al contrario, nel tutorial veniva suggerita un'ottica diversa. L'"essere in rete", l'appartenenza a comunità virtuali (di apprendimento o meno) sono dimensioni costitutive dell'esistenza contemporanea, del nostro "entrare in relazione" da analizzare e comprendere in tutta la loro complessità. Come cambiano l'identità, la relazione ed il modo di apprendere passando dalla realtà alla virtualità? Quali sono le principali criticità di una relazione formativa mediata dalla rete? A quali modelli e teorie si può far riferimento per analizzare simili problematiche? Quali suggerimenti si possono dare ad e-tutor ed e-learner?

Sono queste le principali domande sulle quali il tutorial si è soffermato, non tanto per giungere a delle risposte conclusive, vista la complessità e l'ampiezza dei problemi, quanto per aprire nuove prospettive di riflessione sull'e-learning.

Il tutorial, al quale hanno aderito 16 partecipanti, prevedeva due settimane di attività online e un seminario conclusivo in presenza di due mezzogiornate, secondo la seguente articolazione: Fase di Presentazione ed Esplorazione (prima settimana): obiettivi di questa fase erano la socializzazione e l'avvio di un primo confronto esplorativo sulle tematiche del tutorial, con riferimento alle esperienze personali e alle letture suggerite dagli esperti;

Fase di Costruzione (seconda settimana): obiettivo di questa fase era la produzione di una bozza di relazione su "Dinamiche sulla rete: favorire e gestire la relazione", articolata in tre punti: 1) Riferimenti teorici, 2) Criticità delle dinamiche di relazione nell'apprendimento online, 3) Linee guida per e-tutor e e-learner. Il passaggio dalla prima alla seconda fase era particolarmente delicato, poiché si trattava di passare dal libero posizionamento di sé e libero fluire generativo di idee e spunti – attività tipicamente 'centrifughe' – alla costruzione di un "sé grupppale", critico e convergente, orientato alla produzione di un testo scritto.

Fase di Rivisitazione (seminario in presenza): obiettivo di questa fase era la revisione in chiave critica del testo prodotto con il supporto degli esperti.

In Fase di Costruzione i partecipanti sono stati divisi in tre gruppi, ciascuno dei quali ha sviluppato uno dei punti della bozza di relazione. L'attività di scrittura collaborativa online si è svolta in un wiki, dove i partecipanti hanno inserito osservazioni, citazioni, integrazioni e commenti all'interno di una

cornice di temi suggerita dagli esperti. Parallelamente è stato attivato un web forum di supporto all'organizzazione del lavoro.

Al termine del tutorial i partecipanti hanno proseguito il lavoro nel wiki, per rivedere ulteriormente i testi e pervenire ad una sintesi coerente. Riportiamo di seguito una presentazione dei temi esplorati da ciascun gruppo all'interno dei wiki, senza ovviamente alcuna pretesa di esaustività sugli argomenti indicati.

#### Riferimenti teorici

a cura di Valeria Ghiron e Elena Mosa  
E-learning e modelli di apprendimento

Ancora oggi si tende, spesso, ad identificare l'e-learning con il semplice trasferimento in rete di materiali ed informazioni e a limitare l'attività dell'utente unicamente alla fruizione degli stessi. Prova ne è l'attuale enfasi sui learning object (LO), che Wiley (2000) definisce come una "qualsiasi entità digitale che può essere riutilizzata per supportare l'apprendimento". Alcune critiche relative ai LO riguardano il fatto che la formazione on line, realizzata fruendo di risorse digitali, spesso pone il corsista in un atteggiamento individualista nei confronti della conoscenza. Casulli (2004), a questo proposito, ha messo in evidenza il rischio che si incorre nel muoversi verso "un concetto eccessivamente ingegnerizzato di conoscenza, intesa come somma pura e semplice di mattoni formativi". Al contrario, approcci basati su modelli didattici di taglio socio-costruttivista (Bruner, 1997), incentrati più sul processo collaborativo di apprendimento e sulle relazioni che da esso scaturiscono che sui contenuti, enfatizzano la dimensione sociale della conoscenza.

L'interesse per l'apprendimento collaborativo affonda le sue radici nel costruttivismo, secondo cui la conoscenza è una pratica partecipata e costruita, negoziata dalla comunità. In quest'ottica non è tanto importante la tipologia di risorsa o di output che si richiede al corsista, bensì il processo che conduce a tale prodotto, le interazioni tra pari, la condivisione di idee ed esperienze che innescano e combinano meccanismi di apprendimento formale ed informale.

Nella Encyclopedia of Education, Scardamalia e Bereiter (2003) approfondiscono i modelli teorici alla base delle pratiche didattiche, distinguendo tra un costruttivismo superficiale (debole) e un costruttivismo profondo (forte). Il primo caratterizzerebbe le attività che vedono gli studenti impegnati in compiti nei quali le idee non vengono condivise in modo esplicito, ma sono precedentemente elaborate, ossia sono preesistenti alle attività. Nelle forme di costruttivismo inteso in senso forte, al contrario, le persone coinvolte nelle attività costruiscono nuova conoscenza all'interno della comunità di appartenenza. Gli stessi autori affermano che la crescita culturale di una comunità che apprende in rete è ripartita tra tutti e non è più nelle mani del singolo docente. Il risultato finale è maggiore della somma dei singoli contributi perché quello che conta è soprattutto il processo di negoziazione/decostruzione/ricostruzione della conoscenza condivisa. Inoltre, molte ricerche ed esperienze hanno mostrato che l'apprendimento migliora nettamente in situazioni cooperative rispetto a situazioni competitive o di tipo individualistico (Trentin, 2001).

#### Dimensione interpersonale e sistema comunicativo: quali relazioni?

Ogni strumento comunicativo condiziona le modalità attraverso le quali ci si relaziona con gli altri. A questo proposito ha fatto epoca l'analisi di McLuhan, che, in merito al passaggio dalla cultura orale a quella a stampa, ha affermato che "il medium è il messaggio" (1976), intendendo che le caratteristiche della tecnologia costringono il nostro pensiero, lo modificano, e obbligano, volenti o nolenti, a piegarsi e rimodellarsi sulle sue specificità.

Entrando invece nel merito del rapporto tra mezzi e modalità di comunicazione, secondo Short, Williams e Christie (1976), i mezzi di comunicazione ricchi (Media Richness) sono quelli che conferiscono il senso di una forte presenza sociale e veicolano molti elementi ridondanti come accade, ad esempio, con la televisione. Secondo questa teoria, il computer non sarebbe in grado di comunicare e trasmettere molti degli elementi legati all'idea di presenza sociale (ad esempio, il tono della voce, la postura del corpo...). In realtà, i continui sviluppi tecnologici e l'uso ormai diffuso della rete si muovono sempre più verso l'implementazione di questi fattori che contribuiscono a costruire un senso di prossimità con l'altro.

Relativamente alle modalità di interazione in rete, si possono identificare due principali tipologie di comunicazione mediata dal computer (CMC): sincrona ed asincrona. La prima presenta caratteristiche tipiche dell'oralità (Ong, 1982) ed è caratterizzata da passaggi brevi, raramente da interi periodi. Una per tutte, la chat e ultimamente il protocollo voice over IP. Le interazioni asincrone, invece, non risentendo dell'immediatezza di un feedback emittente/ricevente, consentono di strutturare un discorso in modo meno spontaneo ma più articolato. Secondo Garrison et al. (2000), questo tipo di

interazione facilita il raggiungimento del “critical thinking”, ossia la scintilla dalla quale le conoscenze pregresse vengono messe in gioco per essere arricchite e negoziate dalla comunità.

#### Dinamiche di collaborazione in rete

Il concetto di costruzione collaborativa della conoscenza, per quanto rimanga misterioso, può consentire alcune riflessioni teoriche. Himmelman (cfr. Calvani, 2006), ad esempio, distingue vari gradi di interazione ai fini dell'apprendimento, fino ad arrivare al concetto di collaborazione:

- Networking: scambio di informazioni per beneficio reciproco;
- Coordinazione: scambio di informazioni ed alternanza di attività per beneficio reciproco;
- Cooperazione: scambio di informazioni, alternanza di attività, condivisione di risorse per beneficio reciproco e raggiungimento dell'obiettivo comune. La cooperazione implica un'organizzazione rigida, con ruoli definiti, una specie di “lavoro di squadra”;
- Collaborazione: scambio di informazioni, alternanza di attività, condivisione di risorse e potenziamento della capacità di un altro (individuo o organizzazione), per il raggiungimento dell'obiettivo comune. La collaborazione ha un'organizzazione aperta, meno strutturata, in quanto si costruisce man mano che si procede.

Specialmente in rete, la collaborazione, rispetto alla cooperazione, richiede consapevolezza. Le interazioni possono facilmente essere frettolose o futili, generando overload comunicativo. Significativa è la definizione di Roschelle e Teasley (1995), che connotano la collaborazione come “un'attività coordinata, sincrona, risultato da uno sforzo comune per costruire e mantenere una concezione condivisa del problema”. Con “sincrona” si intende la percezione soggettiva di avere la medesima rappresentazione del problema in un dato momento dell'attività.

Alcuni hanno riflettuto sul fatto che il valore aggiunto della collaborazione non è solo il potenziamento dell'altro. Secondo i lavori di Chi et al. (cfr. Calvani, 2006), fornire una spiegazione aumenta la conoscenza di colui spiega, a volte addirittura in misura maggiore di quanto non incida su colui che riceve la spiegazione.

#### Presenza sociale e identità in rete

Sul piano teorico si possono attualmente individuare diversi filoni di studio sul tema della presenza sociale e dell'identità in rete. Ad esempio, Tajfel e Turner (1986) sostengono che la percezione di uno o più individui che condividono una determinata identità sociale è il presupposto basilare per l'esistenza di quel gruppo. L'accento è quindi sul versante psicologico, sul senso dello stare insieme (“togetherness”) e dell'essere un “noi” condiviso (“we-ness”). Secondo questa impostazione, un gruppo virtuale è costituito da un insieme di individui che percepiscono sé stessi come appartenenti a quella stessa comunità e che, interagendo attraverso un supporto elettronico, sperimentano una co-presenza enunciativa, ossia si manifestano come persone attraverso il testo scritto.

La partecipazione sociale secondo Wenger è la fonte principale di identità, come sviluppo del sé anche attraverso un più ampio riconoscimento reciproco fondato sull'identità collettiva. Prendendo spunto dai medesimi presupposti teorici, Garrison e Anderson definiscono la presenza sociale in rete come “l'abilità dei partecipanti di una comunità virtuale di proiettare un'immagine sociale ed emotiva del proprio io attraverso la tecnologia adottata (...) e di concepire sé stessi socialmente ed emotivamente come persone reali in una comunità di apprendimento” (2003, trad. nostra).

I concetti di identità e partecipazione sociale sono quindi indissolubilmente collegati. Ci si è iniziati ad occupare dell'identità in rete negli anni '80 e uno dei primi modelli è stato quello della Reduced Social Cues (RSC) (Sproull, Kiesler, 1986), secondo il quale l'assenza di indicatori sociali non consentirebbe la percezione dell'altro. In seguito si è affermato il “Social Identity model of De-individuation Effects” (SIDE) (Spears, Lea, 1992), per cui la presenza sociale verrebbe costruita in rete. Un modello recente è quello che tenta di applicare all'interazione in rete la Teoria Dialogica dell'Identità (Ligorio, Hermans, 2005) interpretando le risorse degli ambienti di comunicazione come strumenti discorsivi per ampliare e rinnovare i posizionamenti identitari on-line che dipendono dal contesto locale e virtuale, dall'argomento di discussione, dal momento “storico” dell'interazione, dall'altro, dalle risorse simboliche presenti durante il discorso (nickname, emoticons, tipo di discorso, obiettivi, etc.).

#### Sistemi e metodologie di rilevazione della dimensione sociale in rete

Diverse sono le metodologie che consentono di misurare la presenza sociale nelle comunità di apprendimento in rete. Manca (2004) ricorda la somministrazione di questionari o di interviste semi-strutturate da effettuare in itinere o ad intervento formativo concluso. A queste si aggiungono sistemi di rilevazione quantitativa quali, ad esempio, il conteggio della frequenza di invio/ricezione di messaggi (Stacey, 2002), una metodologia che rischia di

restituire una visione parziale del fenomeno e che necessita, quindi, di essere integrata con altri approcci. Tra questi, degno di menzione è il lavoro di Garrison et al. (2003), i quali hanno messo a punto un modello finalizzato alla valutazione del peso e della presenza di tre dimensioni funzionali all'apprendimento: la social presence, la teaching presence e la cognitive presence. Gli autori hanno inoltre formulato un procedimento matematico attraverso il quale "quantificare" il livello di densità della presenza sociale in un gruppo che interagisce in rete (social presence density).

Un altro approccio molto valido che fornisce il quadro della rete di relazioni è la Social Network Analysis (SNA) (Mazzoni et al., 2005): si tratta di un sistema che consente di mappare la struttura delle relazioni che si sviluppano tra i corsisti.

Ranieri (2006), infine, rileva una carenza nell'applicazione delle singole metodologie di analisi descritte: il rischio è di fotografare una visione parziale del fenomeno: "l'analisi del contenuto, ad esempio, è certamente importante per comprendere di cosa si parla, ma non altrettanto per comprendere come si parla, ossia per esplorare la dimensione relazionale, e quali effetti ha la comunicazione, ossia per considerare la dimensione pragmatica". Per questo motivo, infatti, non è inusuale imbattersi in ricerche che hanno optato per un approccio integrato da diversi modelli di rilevazione ed analisi (Meyer, 2004).

Sulle principali criticità delle dinamiche relazionali nelle esperienze di apprendimento online

a cura di Maria Grazia Fiore

La relazione di condizionamento tra tecnologie e società e cultura che le hanno prodotte (Jacquinot-Delaunay, 2002) ci porta a declinare il problema dell'identità "in rete" sullo sfondo di una identità come problema (Besozzi, 1993), collocandolo all'interno di una più ampia fenomenologia di frammentazione del sé cui si assiste nell'era post-moderna. In Internet, la "dimensione linguistica della mente" viene esaltata, accentuando la dimensione narrativa dell'essere stesso. Le identità virtuali si rivelano oggetti evocativi (Malavasi-Oliverio Ferraris, <http://www.psiconline.it/article.php?sid=1369>) con cui poter pensare al sé, con cui essere costretti a prestare maggiore attenzione a certi aspetti che si davano scontati per la realtà... Ma quale ricaduta ha sul piano della presenza sociale, sulla percezione del sé e sugli apprendimenti individuali, la dispersione in rete della corporeità (Caronia, 1995)?

Il dover fare a meno, nella relazione con se stessi e con gli altri, dell'immagine tridimensionale che ciascuno ha di sé stesso e che comprende anche un rapporto tra spazio e tempo (Malavasi - Oliverio Ferraris, op. cit.) ci porta a riconsiderare sia la diversa modalità di percezione delle categorie spazio-temporali che caratterizza le esperienze di apprendimento online, sia il nesso tra dialogo e relazione, in quanto le nozioni di spazio e dialogo sono intimamente connesse tra di loro (Ligorio-Hermans, 2005). Nell'era digitale, non è più possibile pretendere che a una certa durata corrisponda una certa distanza (Eriksen, 2003). Ma cosa comporta questa disarticolazione del nesso spazio-temporale che consentiva di quantificare il tempo attraverso lo spazio? Che cos'è uno spazio se non è un luogo?

E' uno spazio in cui l'essere qui o l'essere altrove dipende essenzialmente dall'essere in relazione con qualcuno, da cui deriva un nuovo concetto di prossimità, legato appunto all'instaurarsi o meno di una relazione.

E.: Non ci sei se non sei online, e se non c'è un tuo respiro attraverso le ITC che mediano (fanno da tramite, interfaccia, filtro e anche presenza stessa), non fai parte di una comunità, di un gruppo, di un'entità che condivide segni (segni nel senso di significati, significati condivisi e negoziati)...(\*)

L'interattività diviene contatto (De Kerckhove, 1996) un contatto che permette di percepire il proprio computer come una estensione della propria mente e della propria personalità e che può essere assimilato ad un'estensione del mondo intrapsichico individuale, ad una zona intermedia tra il sé e l'altro...(Fata, 2004). Dunque, lo spazio della formazione in rete è uno spazio in cui la prossimità è data dalla relazione dialogica con l'altro all'interno di una zona che è parte sia di sé, sia dell'altro; uno spazio in cui l'assenza della relazione fisica implica la necessità di "manifestare" segni suppletivi della presenza che confermano noi stessi e l'altro.

La dinamica attivo/passiva dell'azione/reazione, cuore di ogni evento auto e eteroformativo (Cappa, 2005), ci porta quindi a riconsiderare - alla luce di un tempo assoluto e plurivettoriale (De Kerckhove, 2003) - l'esistenza e la sperimentazione, all'interno dell'esperienza formativa, di una molteplicità di tempi, agiti e subiti.

M.: ...scrivere nel forum significa prima leggere gli interventi degli altri, poi pensare, elaborare, poi scrivere, poi correggere, poi spedire e già essere pronti a cogliere il feedback. Per questo ci vuole tempo.

S.: ...Se poi sei un tutor che come suoi compiti ...? ha anche quello del monitoraggio e della valutazione, beh allora non bastano mai davvero tutte le

ore dell'orologio. Oltre all'interazione con i partecipanti, esiste infatti un "sommerso" del lavoro del tutor (di cui quasi mai i partecipanti sono a conoscenza) che ne fa davvero un lavoro massacrante.

Una volta di più viene confermata la necessità per il processo formativo di interrogarsi sul significato che la temporalità assume nella progettazione e strutturazione dell'azione formativa e nei sistemi della sua riproducibilità (Cappa, op. cit.)

Alla velocità di trasmissione, negli ambienti virtuali, si affianca una dilatazione/rallentamento nei processi di elaborazione e appropriazione dei significati, dovuti all'utilizzo del codice scritto ma non solo...

E.: "Lo sforzo comunicativo, a livello di sintesi, di oggettivazione del pensiero, di comprensione dell'oggetto di studio è decisamente potente: scrivere per farsi capire richiede sforzo cognitivo maggiore rispetto al ripetere... o allo scrivere per sé..., proprio perché implicano la dinamica sociale."

Il messaggio in un forum rimane, può essere rivisto e ripercorso secondo i propri ritmi: ... perché è sempre significativo e necessario "rileggere prima di fare"...

Allora la traccia delle negoziazioni, il suo snodarsi nello spazio si rivela anche uno strumento prezioso di attraversamento e ri-atteveramento "lento" dell'esperienza formativa permettendo, come nelle pratiche attivate dagli educatori e formatori autobiografici, di riabitare differenti tempi del proprio vissuto personale e professionale (Cappa, op. cit.).

Spaesante, però, è l'improvviso sfaldarsi del tempo, dell'ordine in cui avevamo disposto e imbrigliato la nostra storia (Berto, 1999) ma non si da cambiamento, specie in età adulta, se non a prezzo di un contatto spaesante con l'esperienza (Cappa, op. cit.).

"Esistere" nel gruppo, farne parte, ricoprire un ruolo al suo interno comporta certo la necessità di rispettare delle scadenze, di "subire" dei tempi ma anche di essere capace di "agirli" in maniera ponderata, di distribuire nello spazio temporale dell'esperienza formativa i segni della nostra presenza, vivificando la rete relazionale senza soffocarla né rifuggirla. Emerge, così, in tutta la sua importanza, la correlazione tra dimensione emotiva e tempi e modi dell'interazione in rete...

L'interazione mediata dal computer può generare, soprattutto nelle prime esperienze, un senso di disorientamento, definibile come l'ansia del neofita:

V.: "con estremo ritardo anch'io faccio capolino tra i compagni del gruppo.. sono stata praticamente inchiodata fino a ieri nel mio silenzio, poi il desiderio di comunicare ha prevalso e, approfittando dell'occasione offertami da una mail di elisabetta, mi sono confessata a lei... cercando di spiegare le paure che mi hanno bloccata ho lanciato una sorta di messaggio di aiuto che ha ricevuto subito conforto."

nonché un senso di frustrazione legato all'ambiente di apprendimento e agli eventuali "incidenti di percorso" causati dallo strumento di mediazione comunicativa e che rimandano alla percezione di incapacità di controllarlo (Fata, op. cit.).

Inoltre l'ansia può essere generata essenzialmente da:

- bisogno di essere socialmente accettati / accolti

S.: "... perché dovrei fare o continuare un percorso online se poi mi sento solo, disorientato, trascurato, quasi abbandonato?"

- impossibilità di ricevere/inviare feedback immediati

D.: "...assocerei questo tipo di comunicazione ad un carteggio... all'interno del quale le persone sono immerse nella emozionalità dell'attesa...(ancora più significativa in un momento in cui siamo abituati a divorare tutto e subito)..."

- "carico di lavoro"

M.: "...Adesso so cosa significa far vivere allo studente una formazione costruttivista. Significa prenderlo per sfinito. Significa dargli ancora e ancora, e se vedi che ce la fa ancora un pochino, allora gliene dai ancora un po'. Di cose da fare, da pensare, da collegare. Non a tutti questo va bene. Alcuni si possono sentire sopraffatti..."

- "percezione dell'assenza"

A.: "Si richiede al learner anche un livello più elevato di consapevolezza e controllo dei propri punti deboli a livello emotivo per confrontarsi con equilibrio con "i silenzi casuali/causali della comunicazione in rete".

Il venir meno di quei segnali materiali "precodificati" il cui significato è iscritto nel nostro patrimonio filogenetico, costringe formandi e formatori a potenziare le competenze di riconoscimento, controllo e consapevolezza delle proprie ed altrui emozioni, per controllare la tendenza ad interpretare gli stimoli ambientali "virtuali" in maniera analoga a quelli degli ambienti fisici (esempio cruciale è l'interpretazione soggettiva di quelli che istintivamente

vengono definiti “silenzi”).

La comunicazione online diventa di fatto il nostro comportamento, trasformando la gestione efficace dei flussi comunicativi in uno degli aspetti cruciali per la realizzazione di una buona matrice relazionale in contesti di apprendimento online. Senza un'adeguata regia – fattore tra le maggiori cause di fallimento di ambienti di apprendimento collaborativi – la comunicazione rischia infatti di:

- diventare ridondante, inopportuna (fenomeni di spamming), autoreferenziale, di avvitarci su se stessa, incapace di approdare ad un senso condiviso;
- provocare l'appiattimento delle posizioni individuali su quelle del gruppo abbassando il livello di riflessività critica complessiva (Calvani, 2006);
- degenerare in battibecchi o contrasti aggressivi (flaming) (Ibidem);
- rarefarsi ed ostacolare l'attuazione di pratiche discorsive articolate e costruttive (Ibidem), favorendo fenomeni di lurking.

M.G.: “...il nostro tutor si era dichiarato un “facilitatore”, scambiando questo ruolo per quello del tecnico di laboratorio/controllore dei tracciamenti. La creazione dei gruppi lasciata al caso, non ha sicuramente facilitato le attività e il confronto in presenza... On-line la situazione non è stata migliore. Più che una comunità di apprendimento era un magma in continua ebollizione: i thread erano caotici, ridondanti, appesantiti da interventi inutili e senza senso. I temi di studio si succedevano incalzanti senza il tempo di metabolizzarli. La sensazione di disorientamento era molto forte, almeno quanto quella di non appartenenza.”

La gestione del flusso comunicativo si rivela quindi come la gestione del Sé/Noi, ponendosi come ritmo e regola dell'interazione, pena il venir meno della stessa possibilità di collaborare.

(\*) Le “testimonianze” sono state selezionate dai forum del Tutorial Per una fenomenologia dell'apprendimento in rete (coordinatore: A. Calvani), organizzato in occasione del II Congresso Siel.

Linee guida per e-tutor e e-learner

a cura di Maria De Los Angeles Castro, Alessandra Fornaci e Valentina Cioni  
Premessa

All'interno del tutorial il focus d'indagine dell'apprendere è di matrice costruttivista, incentrato sul collaborative learning e l'apprendimento fra pari. In tale contesto metodologico si inseriscono le seguenti guidelines. L'eTutor di riferimento è quello di processo (1) (Cornelius S., Higgison C., 2000; Rivoltella P., 2003; Rotta M., Ranieri M. 2005).

Le figure delineate nella trattazione corrispondono ad un eLearner neofita e ad un eTutor in formazione.

#### 1- Guidelines per l'eLearner

Le guidelines che seguono schematizzano alcune strategie che l'eLearner può adottare per rendere la propria esperienza d'apprendimento in rete più efficace e coinvolgente. Si individuano il contesto metodologico-organizzativo e tecnologico in cui si muove l'eLearner, gli atteggiamenti funzionali che dovrà sviluppare e le criticità che potrebbe incontrare, abbinata ad una raccolta di consigli e prassi rivelatesi efficaci.

##### 1.1 – Contesto

Ambiente mediato e linguaggi. Il collaborative learning delinea vincoli relazionali e di apprendimento con caratteristiche proprie e differenti dalla formazione in presenza; l'avvicinamento graduale e guidato dell'eLearner al mondo della CMC attraverso una sperimentazione in contesti ludici e informali (2) è l'ipotesi preferibile. Tali premesse favoriscono l'instaurarsi di efficaci dinamiche d'interazione in rete. L'interazione è scritta (mail, web-forum, chat testuale) e principalmente asincrona. La parola veicola le prassi comunicative, comportamentali e relazionali, il clima e il substrato culturale di un gruppo. È attraverso la CMC che il corsista alimenta la presenza sociale (3) e negozia identità individuale e di gruppo (4). L'eLearner deve riuscire ad esprimere opinioni ed emozioni ovviando all'assenza di prossemica e di segnali non verbali (5).

Le regole e i ruoli: il contratto formativo. Gran parte delle domande operative, metodologiche e organizzative che affliggono un eLearner neofita trovano risposta nel contratto formativo (6), esplicitazione d'intenti fra il singolo corsista e l'organizzazione dell'esperienza didattica: nel patto si esplicitano gli obiettivi del corso, le fasi didattiche e gli aspetti metodologico-organizzativi, le caratteristiche funzionali degli strumenti ICT a supporto della didattica a distanza e soprattutto i ruoli e le azioni di docenti e tutor.

##### 1.2 – Atteggiamenti funzionali e criticità

Affrontare la dilatazione spazio-temporale.

La dimensione spazio-temporale, dilatata oltre il tempo e lo spazio dell'aula, costringe ad acquisire atteggiamenti diversi e funzionali al contesto di

apprendimento, così per la metodologia di studio personale come per le relazioni con il gruppo: è necessaria una ricalibrazione del codice espressivo-comunicativo. L'eLearner neofita può sperimentare un livello di ansia tale da estraniarsi e rinunciare (ansia da "rincorsa-recupero", senso di isolamento, frustrazione dovuta ai mezzi tecnologici). All'eLearner è richiesto un alto grado di motivazione e di autonomia gestionale. Mantenere un'ansia adattativa (7) e mettere in discussione le proprie modalità d'apprendimento sono variabili importanti che mutano in relazione all'età, al livello culturale e alle propensioni personali.

Strategie:

- è importante preparare e finalizzare i momenti di connessione, pianificare il lavoro in base ai momenti didattici e alle priorità ricevute dal tutor;
- nel caso di un carico di lavoro elevato è buona norma scandire il ritmo: rispettare le prime consegne per capire l'output richiesto e il focus didattico e collegarsi quotidianamente in rete per raccogliere con attenzione i feedback di corsisti e tutor;
- è utile stampare e organizzare tutti i materiali didattici per gestire meglio il proprio studio individuale.

Contro l'ansia dell'ignoto: consapevolezza del contesto e dei propri limiti. È importante disporsi ad esprimere il proprio disagio e le difficoltà all'eTutor e al gruppo per ottenere il supporto necessario. La solidarietà tra pari si innesca dall'immedesimazione: lo spaesamento è un'esperienza comune a chi ha affrontato un corso online. Il peer tutoring stimola il potenziale di ogni corsista indicando opportunità di apprendimenti ulteriori in gruppo, non realizzabili individualmente.

Contro l'isolamento: mettersi in gioco per costruire un'identità gruppale. Mettersi in gioco a livello emotivo-affettivo è una condizione cruciale. L'antidoto al senso di isolamento e all'abbandono è nello sviluppo della dimensione sociale: solo sviluppando un'identità di gruppo gli eLearners potranno negoziare pratiche e significati adeguati a garantire la socializzazione dei saperi. Nella socializzazione online è bene essere espliciti e informativi, mai omissivi, per evitare incomprensioni e gap comunicativi. Un'interazione calda crea un clima di fiducia e reciprocità.

Contro le patologie comunicative: la socioquette.

L'apprendimento collaborativo richiede l'accettazione da parte dell'eLearner della socioquette, un insieme di atteggiamenti funzionali all'apprendimento di gruppo in rete che l'eLearner è chiamato ad assumere:

- essere partecipe,
- essere costruttivo,
- essere tollerante,
- essere opportuno.

La gestione dei flussi comunicativi e del ritmo (tempo, organizzazione, economia della comunicazione) deve bilanciarsi all'utilizzo pragmatico degli strumenti della CMC onde evitare un overload comunicativo. È indispensabile individuare il giusto strumento per le diverse fasi e attività didattiche (forum, mailing-list, chat).

## 2 – Guidelines per l'eTutor

L'eTutor rappresenta un profilo professionale che si forma nelle scienze umane e della formazione, ha una buona predisposizione per gli aspetti relazionali e una spiccata intelligenza emotiva (8), anche attraverso l'uso didattico delle ICT. Completano il profilo la capacità di interfacciarsi con i progettisti dell'evento formativo, con il project manager (aspetti organizzativi) e con l'equipe didattica (sia a livello di dominio cognitivo, sia a livello di gestione e motivazione del gruppo).

### 2.1 – eTutor: ruoli, competenze e abilità.

Si possono individuare quattro macro-aree in cui si declinano le competenze, abilità e skill dell'eTutor (9):

- competenze di dominio cognitivo,
- abilità organizzative-gestionali,
- competenze e abilità relazionali,
- competenze e abilità tecnologiche e pragmatiche nell'uso didattico delle tecnologie ICT.

Le skill individuate supportano la figura dell'eTutor nei tre momenti d'azione rappresentati in figura 1, anch'essi di diversa taratura in base alle fasi del processo didattico: l'organizzare, il condividere e il valutare.

#### [Fig. 1 Le azioni dell'eTutor](#)

eTutor: ruoli

In letteratura (10) si profilano tre distinti ruoli per l'eTutor: instructor, facilitator e moderator. Man mano che la curvatura didattica volge verso una

maggior autonomia del corsista, si evidenzia uno spostamento del ruolo dell'eTutor, da una situazione di maggior intervento e rilievo nel processo di costruzione di conoscenza ad una posizione più periferica, contestuale al crescere dell'autonomia cognitiva del gruppo dei learners (vedi fig. 2).

[Fig. 2 Come si articolano i ruoli dell'eTutor in un processo didattico](#)

eTutor: linea guida per l'azione dell'eTutor

Le azioni dell'eTutor sono riconducibili a 2 funzioni. Nella funzione progettuale egli deve:

- individuare la tipologia di tutoraggio per organizzare le azioni sul piano tecnico, intellettuale, organizzativo e sociale;
- individuare le linee di collaborazione con gli altri tutor e gli esperti di contenuto;
- progettare i propri interventi nel tempo tenendo conto della "curva delle difficoltà" di Rowntree (vedi fig. 3);

[Fig. 3 Rowntree D., \(1985\), Developing Courses for Students, Paul Chapman, London](#)

- calendarizzare le azioni da svolgere rispetto al percorso e agli obiettivi in un'agenda del tutor;
- stabilire quali strumenti a supporto dell'interazione utilizzare nel corso e in che modo (e-mail personale, mailing-list, forum, chat, faq, bacheca, videoconferenza, ecc.);
- stilare un elenco completo e aggiornato degli studenti con le informazioni sulle loro competenze e formazione culturale.

Nella funzione gestionale, comprendente l'organizzazione del lavoro e della valutazione, egli deve:

- aggiornare l'agenda in relazione al monitoraggio svolto durante il corso.
- Annotare l'azione svolta rispetto alla sequenza ideale del percorso formativo;
- individuare le strategie didattiche più opportune nelle diverse fasi del percorso formativo;
  - fornire agli studenti chiare regole di base per la partecipazione online, comprese le indicazioni su ciò che costituisce un contributo accettabile o inaccettabile (netiquette);
  - sapere che ogni messaggio inviato può essere composto da una parte che pone l'attenzione alla persona e da una che pone l'attenzione al contenuto da trasmettere;
  - essere chiaro nei compiti assegnati e fornire i criteri per la valutazione delle attività online;
  - rispondere prontamente a commenti e richieste poste individualmente dagli studenti e quando opportuno ricondurre gli interventi nel forum, in modo da alimentare l'interazione di gruppo;
  - proporre e-tivity, realizzare sintesi, formulare domande e associazioni con altri argomenti e introdurre di nuovi per stimolare il ragionamento critico;
  - sostenere e valutare le discussioni online e incoraggiare la partecipazione frenando comportamenti improduttivi e dannosi;
  - per una produzione collaborativa suddividere i discenti in piccoli gruppi di lavoro con competenze eterogenee;
  - inizialmente alimentare la socializzazione e l'interazione, quando il gruppo inizia a collaborare attivamente assumere un ruolo di supervisore delle dinamiche e dei processi.

## Note

(1) Cornelius e Higgison operano una distinzione tra il subject tutor e il learning process tutor (tutor di processo) mutuando il concetto da McKenzie: "Subject tutors act as an expert resource providing focused interventions relating to subject delivery. Learning support (or process) tutors can focus on developing long term relationships with learners over a longer period and provide continuity of support and help maintain a feeling of intimacy and motivation. As McKenzie recognises, this approach helps to create a community of people skilled in facilitating online discussion, in turn helping to develop high levels of expertise in the area that is not diluted by subject focus (McKenzie)".

(2) I nessi tra i processi cognitivi e processi affettivo-emotivi, analizzati da Damasco e Le Doux, confermano come la dimensione ludica sia facilitante nella familiarizzazione con le funzionalità, gli strumenti e il codice espressivo del web (A. R. Damasio, 1995 e J. Le Doux, 1998).

(3) "La presenza sociale, alimentata e sentita dai membri di un gruppo, si manifesta attraverso l'uso espressivo del linguaggio: è un processo di bilanciamento fra le caratteristiche e potenzialità del mezzo di cui si dispone e un livello accettabile di immediatezza, facendo ricorso ad una maggiore familiarità e intimità con il contenuto, lo stile, la struttura e la tempistica dei messaggi scambiati" (S. Manca, 2004).

(4) La costruzione d'identità (M. R. Parks e K. Floyd, 1996) avviene attraverso processi diversificati e ricorsivi, di progressiva conoscenza e riconoscimento reciproco, tramite l'adozione condivisa di interessi, di un



linguaggio e di un sistema di regole di comportamento negoziate (B. Ligorio, J. M. Hermans, 2005).

(5) La mancanza di prossemica della CMC è colmabile con diversi artifici: si va dall'uso delle emoticons fino ad un uso creativo del linguaggio figurato (M. Delfino, S. Manca, 2005).

(6) Il contratto formativo rappresenta l'esito di un processo di chiarimento e di interiorizzazione delle reciproche aspettative tra gli attori coinvolti nella formazione; tale processo ha una valenza di tipo cognitivo, emotivo e motivazionale, facilitando la mobilitazione delle risorse necessarie e orientando in modo costruttivo le dinamiche intra e interpersonali, all'interno del gruppo di apprendimento; la sua stipula avviene all'apertura del corso, possibilmente in presenza e arricchisce la parte rituale dell'esperienza didattica (G. Costa, E. Rullani, 2001).

(7) Circa la relazione tra ansia e apprendimento ci si può riferire alla classica teoria della curva di Yerkes-Dodson, raffigurante il rapporto tra l'insorgenza di un'emozione (ansia) e la prestazione. L'ansia adattativa aiuta le persone a prepararsi, allenarsi e provare, così da migliorare il proprio funzionamento e stimolare atteggiamenti adeguatamente prudenti in situazioni potenzialmente pericolose. L'ansia disadattativa causa sofferenza e disfunzionalità (Yerkes e Dodson, 1908).

(8) La definizione più accreditata di Intelligenza emotiva è quella proposta nel 1990 da John Mayer e Peter Salovey che la descrivono come la "capacità di monitorare le proprie ed altrui emozioni, di differenziarle, di usare tali informazioni per guidare il proprio pensiero e le proprie azioni".

(9) Rotta M., Ranieri M. 2005.

(10) Il materiale sull'argomento si rifà in gran parte alle ricerche compiute da Z. L. Berge e M. P. Collins, cui si deve questa classica definizione dei ruoli del tutor.

#### Bibliografia

- Berge Z. L., Collins M. P. (a cura di) (1995), *Computer Mediated Communication and the Online Classroom*, Volumes 1-3. Cresskill, NJ : Hampton Press.
- Berto G. (1999), *Freud, Heidegger, lo spaesamento*, Milano, Bompiani.
- Besozzi E. (1993), *Tra somiglianza e differenza – Teoria sociologica e modelli di differenziazione sociale*, Milano, Vita e Pensiero.
- Bruner J. S., (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Calvani A., Rotta M. (2000), *Fare formazione in Internet*, Trento, Erickson.
- Calvani A. (2006), *Reti comunità conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Trento, Erickson.
- Cappa F. (2005), *Tempi di formazione – Temporalità, formazione e costituzione del soggetto*, Milano, Edizioni Unicopli.
- Caronia A. (1995), *Il corpo virtuale. Dal corpo robotizzato al corpo disseminato in rete*, Padova, Muzzio Editore.
- Casulli L., (2004), *Learning Object: l'oggetto didattico*, questo sconosciuto, [http://www.comunedasa.it/elearning/learning\\_object.pdf](http://www.comunedasa.it/elearning/learning_object.pdf)
- Cornelius S., Higgison C., 2000, *Online Tutoring e-Book*, <http://otis.scotcit.ac.uk/onlinebook/>
- Costa G., Rullani E. (1995), *Il maestro e la rete*, Milano, Etas.
- Damasio A.R. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi.
- De Kerckhove D. (a cura di) (2003), *La conquista del tempo*, Roma, Editori Riuniti.
- De Kerckhove D. (1996), *La pelle della cultura*, Genova, Costa & Nolan Editori.
- Delfino M., Manca S. (2005), *Tra balere e barchette di carta: linguaggio figurato e dimensione socio-identitaria*, in *TD – Tecnologie Didattiche*, n. 35
- Eriksen T. H. (2001; trad. it. 2003), *Tempo tiranno. Velocità e lentezza nell'era informatica*, Milano, Elèuthera Editrice.
- Fata A. (2004), *Gli aspetti psicologici della formazione a distanza*, Milano, Franco Angeli.
- Garrison D. R., Anderson T., Archer W. (2000), *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*. *Internet and Higher Education*, *The Internet and Higher Education* 2(2-3), 87-105. In Internet: <http://sciserv.ub.uni-bielefeld.de/elsevier/10967516/>.
- Garrison D.R., Anderson T., (2003), *E-Learning in the 21st Century*, New York, Routledge Falmer.
- Jacquinot, G. (1999), *Au-delà du modèle canonique de la relation maître-élève: les TIC ou comment faire circuler les signes de la présence*, 2èmes Rencontres Internationales du Multimédia et de la Formation, Actes du Cafoc de Bordeaux, 17 18 19 novembre 1999.
- LeDoux J (1998), *Il cervello emotivo*, Milano, Baldini e Castoldi.
- Ligorio M.B., Hermans H. (a cura di), (2005), *Identità dialogiche nell'era digitale*, Trento, Erickson.
- Malavasi G., Oliverio Ferraris A., *L'identità in rete: aspetti psicologici e corporei*, <http://www.psiconline.it/article.php?sid=1369>
- Manca S. (2004), *Presenza sociale e apprendimento in rete: stato dell'arte e*

prospettive di ricerca, in Andronico A., Frignani P., Poletti G. (a cura di), Atti del convegno Didattica 2004, Ferrara 10-12 Maggio 2004, pp. 369-378.

Moore G. M., The Death of Distance, in The American Journal of Distance Education, vol. 9, 1995.

Mazzoni E., Calvani A., Fini A., Bonaiuti G. (2005). Rappresentare le interazioni nei gruppi collaborativi in rete con la Social Network Analysis: punti di forza e criticità, in M. Delfino, S. Manca, D. Persico, L. Sarti (a cura di), Come costruire conoscenza in rete?, Ortona, Menabò edizioni, pp. 101-112.

McLuhan M., (1976), La galassia Gutenberg. Nascita dell'Uomo Tipografico, Roma, Armando editore.

Meyer K., (2004). Evaluating Online Discussions: Four Difference Frames of Analysis. Journal of Asynchronous Learning Networks, 8(2), 101-114.

Moore M. G., Shattuck K., Al-Harthi A. (2005), Cultures meeting Cultures in online distance Education, Journal of e-learning and knowledge society, n. 2.

Ong W. J. (1982), Orality and Literacy. The technologizing of the World, London and New York, Routledge.

Paccagnella L., (2000) La comunicazione al computer, Bologna, il Mulino.

Parks M.R., Floyd K. (1996), Making friends in cyberspace. Journal of Computer-Mediated Communication, March 1-4.

Ranieri M. (2006), Comprendere le dinamiche online: osservazioni per un approccio qualitativo, in A. Calvani (2006), op. cit..

Rivoltella P.C. (2003), Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Didattica e socialità in Internet, Trento, Erickson.

Roschelle, J. and Teasley, S., (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In O'Malley, C.E., (ed.), Computer Supported Collaborative Learning. pages 69-97. Springer-Verlag, Heidelberg.

Rotta M., Ranieri M. (2005), eTutor: identità e competenze, Trento, Erickson.

Salovey P., Mayer J.D. (1990), Emotional intelligence in Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.

Scardamalia M., Bereiter C. (2003), Knowledge Building. In Encyclopedia of Education (2nd ed. pp.1370-1373), New York: Macmillan Reference. [http://ikit.org/fulltext/2003\\_knowledge\\_building.pdf](http://ikit.org/fulltext/2003_knowledge_building.pdf).

Short J., Williams E., Christie B., (1976), The Social Psychology of Telecommunications, Chichester, John Wiley.

Spears R., Lea M. (1992), Social Influence and the Influence of the "Social" in Computer-Mediated Communication, in M. Lea (a cura di), Contexts of Computer-Mediated Communication, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.

Sproull L., Kiesler S. (1986), Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communication. Management Science, 32:1492-1512.

Stacey E. (2002), Social Presence Online: Networking Learners at a Distance, Education and Information Technologies, 7., 4, pp. 287-294.

Tajfel H., Turner J.C., (1986), The social identity theory of intergroup behaviour, in S. Worchell, W. G. Austin, (Eds.) Psychology of Intergroup Relations. Chicago, Nelson-Hall.

Trentin G., (2001), Apprendimento collaborativo in rete, Milano, Franco Angeli.

Yerkes, R.M., Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18, 459-482.

Wenger E. C., (1998), Communities of practice. Learning, meaning, and identity, New York, Cambridge University Press.

Wiley, D. A. (2000), Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy, p. 7, in D. A. Wiley (Ed.), The Instructional Use of Learning Objects. Bloomington, In Association for Educational Communications and Technology.



[<< Indietro](#)

## NUMERI PRECEDENTI

- [2012](#)
- [2011](#)
- [2010](#)
- [2009](#)
- [2008](#)
- [2007](#)
- [2006](#)
- [2005](#)
  - [n. 32 gennaio 2005](#)
  - [n. 33 febbraio 2005](#)
  - [n. 34 marzo/aprile 2005](#)
  - [n. 35 maggio/giugno 2005](#)
  - [n. 36 luglio 2005](#)
  - [n. 37 settembre 2005](#)
  - [n. 38 ottobre 2005](#)

- [n. 39 novembre 2005](#)
- [n. 40 dicembre 2005](#)
- [2004](#)
- [2003](#)
- [2002](#)
- [2001](#)

**REDAZIONE**

**LINK**

**SEGNALAZIONI**

**PUBBLICAZIONI**

**EVENTI**

**GLOSSARIO**

**AUTORI**

© Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A. - Via del Pioppeto 24, Fraz. Gardolo - 38121 Trento C.F. P.IVA e N.Reg. Imprese di Trento 01063120222 -  
Cap. soc. €200.000 i.v.

ISSN: 1825-7321 Registrazione presso il Tribunale di Trento n 1086 del 16/05/2001