



Rivista italiana
di tecnologia
cultura e formazione

Editor

M. Beatrice Ligorio (University of Bari)

Co-Editors

Donatella Cesareni (University of Rome)

Stefano Cacciamani (University of Valle d'Aosta)

Bianca Maria Varisco (University of Padova)

Scientific Committee

O. Albanese (University "Bicocca" of Milan, IT),
A. Antonietti (University "Cattolica" of Milan, IT),
C. Bereiter (University of Toronto, CA),
B. Bono (University of Montpellier III, FR),
P. Boscolo (University of Padua, IT),
L. Cantoni (University of Lugano, CH),
F. Carugati (University of Bologna, IT),
C. Castelfranchi (ISTC-CNR, IT),
C. Chan (University of Hong Kong, CN),
R. Cordeschi (University of Rome, IT),
C. Cornoldi (University of Padua, IT),
O. Erstad (University of Oslo, NO),
P. Ferri (University "Bicocca" of Milan, IT),
C. Galimberti (University "Cattolica" of Milan, IT),
B. Gros (University of Barcelona, ES),
K. Hakkarainen (University of Helsinki, FI),
V. Hevern (Le Moyne College, Syracuse, NY, USA),
J. Hewitt (University of Toronto, CA),
A. Iannaccone (University of Salerno, IT),
R. Joiner (University of Bath, UK),
M. Lamon (University of Toronto, CA),
L. Lax (University of Toronto, CA),
M. Linn (University of Berkeley, US),
G. Mantovani (University of Padua, IT),
G. Mininni (University of Bari, IT),
D. Persico (CNR Genova, IT),
C. Pontecorvo (University of Rome, IT),

P.G. Rossi (University of Macerata, IT),
R. Saljö (University of Gothenburg, SE),
L. Sarti (CNR Genova, IT),
V. Scarano (University of Salerno, IT),
M. Scardamalia (University of Toronto, CA),
N. Schwartz (California State University, US),
P. Seitamaa-Hakkarainen (University of Joensuu, FI),
P. Selleri (University of Bologna, IT),
R.J. Simons (IVLOS, NL),
A. Smorti (University of Florence, IT),
G. Tanucci (University of Bari, IT),
J. Underwood (Nottingham Trent University, UK),
J. Van Aalst (Simon Fraser University, CA),
A. Yuen (University of Hong Kong, CN),
C. Zucchermaglio (University of Rome, IT)

Editor in chief

Paola F. Spadaro

Editorial Board

**Wilma Clark, V. Fabio Fraccascia,
Lorella Giannandrea, Valentina Grion,
Mariella Luciani, Ilaria Mancini,
Francesca Martini, Luca Tateo**

Translators and language revision

Wilma Clark

Collaborators for this issue

**Giulio Lancioni,
Alessandro Antonietti**



Publisher

Progedit, via De Cesare, 15
70122, Bari (Italy)
tel. 080.5230627
fax 080.5237648
info@progedit.com

Subscriptions

annual (2 numbers)
regular 30 Euro
ckbg@libero.it
www.ckbg.risorse.com

Payment

Subscriptions should be submitted
to Bank account 10042
Header: Associazione CKBG
Bank address: Banca CARIME
agenzia 7, Bari - via Melo - IBAN:
IT80C0306704010000000010042
SWIFT: CARMIT
Abbonamenti possono
essere sottoscritti tramite
versamento sul conto 10042
intestato all'Associazione CKBG
Banca CARIME - agenzia 7

Bari - via Melo CIN: C - ABI 03067

CAB 04010 - c/c 000000010042

specificando come causale
del versamento:

Quota Associativa Socio CKBG.

Registrazione del Tribunale di Bari
n. 29 del 18/7/2005

© 2007 by Progedit

ISSN 1828-7344

www.progedit.com

Stampato da Global Print srl

per conto di Progedit

Progetti editoriali snc

Tempi e spazi per la formazione: un modello per l'on line

*Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea, Patrizia Magnoler,
Università degli Studi di Macerata, Italy*

Abstract

This article describes a model for on-line courses with the following features: short length (about 3 months); activity modular structure; virtual classroom with about 25 students; interactivity key-role; coherence between modules and tools.

This model will focus on the links between emotional aspects, task-based activities and relational methods that will be put into practise in spaces created by one or more tools. The activities follow a work pace managed by the subject (student or group) according to his own rules or to ongoing negotiations. The course consists on the following relevant phases: first, the welcoming phase; second, the virtual classroom negotiation; third, the material designing in small groups. Finally, the whole group carries out a final review, to share the objectives and to discuss open issues. At the end of the course, students increased and improved their skills to perform the complex role of on-line tutor.

The participants gained, through their learning path, social and relational abilities, technological and designing skills, knowledge building competencies.

Introduzione

Il dibattito sulla formazione a distanza pone l'accento sulla necessità di percorsi di apprendimento personalizzati e fortemente situati (Lave e

Wenger, 1990) e su modalità di apprendimento centrate sulla comunità (Wenger, 1998; Brown, et al. 1989). Gli stessi autori evidenziano anche l'aspetto sociale dell'apprendimento.

In entrambe queste direzioni si colloca l'esperienza del corso di formazione per tutor *on line* dell'Università di Macerata, che viene presentata in questa sede non tanto con l'obiettivo di documentare un percorso sicuramente positivo, quanto con la finalità di proporre un modello per la formazione a distanza.

Gli aspetti che riteniamo peculiari e vincenti del percorso sono: molteplicità delle strategie (individuali, piccolo gruppo, grande gruppo) (Baldassarre, Ligorio, 2001), molteplicità dei linguaggi e dei tool (Wittgenstein, 1983), valorizzazione della comunità e ampio ricorso alla riflessione. Ai corsisti era richiesto di autoregolare in modo consapevole e responsabile il percorso da intraprendere e realizzare. Schunk (1994) e Zimmerman (1994) definiscono l'auto regolazione dell'apprendimento, SRL – *Self-Regulated Learning*, come «un insieme di processi attraverso i quali lo studente attiva e sostiene le cognizioni, i comportamenti e gli aspetti motivazionali che sono sistematicamente orientati verso il raggiungimento dei propri obiettivi» (p. 309).

Un aspetto non secondario del corso è rappresentato dalla presenza di più tutor che fungono da facilitatori e supervisori del percorso. La loro attività, secondo il modello dell'apprendistato cognitivo (Brown, Collins & Duguid, 1989), ha rappresentato un esempio di quelle pratiche e competenze che il corso si propone di formare e permette di rendere esplicita in parte una conoscenza tacita, visibile solo nelle modalità dell'agire.

Il presente articolo si propone di evidenziare come, nello sviluppo del corso, si passi da una strutturazione individuale dei tempi e degli spazi di lavoro ad una concezione collettiva dello spazio della negoziazione e della progettazione, congiuntamente all'instaurarsi di un ritmo e di una cadenza temporale degli interventi determinata dall'azione di tutti i partecipanti. Nei paragrafi seguenti viene brevemente illustrata e discussa la struttura utilizzata, le fasi del percorso ed i *tools* impiegati in ciascuna fase. Verranno inoltre presentate le modalità di valutazione messe in atto per documentare l'effettiva acquisizione delle competenze previste da parte dei corsisti e i risultati raggiunti.

La struttura

Il corso di formazione per tutor on line si è svolto presso l'Università di Macerata nel periodo da settembre a novembre 2004; una seconda edizione è stata proposta da febbraio ad aprile 2005. In seguito lo stesso modello formativo è stato applicato ad altre esperienze, tra cui un corso co-gestito con l'Università di Camerino (a.a. 2005-2006).

Sono state sempre mantenute le caratteristiche del modello. La durata del percorso (tra due e tre mesi) determina l'intensità e il coinvolgimento dei corsisti nelle attività proposte. Inoltre l'intero percorso formativo si svolge completamente on line, senza momenti in presenza, "immergendo" il tutor in formazione nell'ambiente virtuale come suggerisce anche Gill Salmon (2002).

Le competenze sulle quali si è maggiormente concentrata l'attenzione dei formatori sono state (Salmon, 2002; Calvani, 2006; Calvani e Rotta, 2000; Khan, 2003):

1. competenze sociali e relazionali necessarie per la costruzione e la gestione della comunità di apprendimento;
2. competenze tecnologiche necessarie alla gestione di un gruppo di lavoro all'interno dell'ambiente;
3. competenze progettuali e organizzative, necessarie nella gestione delle attività formative;
4. competenze nella costruzione di conoscenza on line con la scrittura in rete, favorendo la crescita delle attività di lettura e scrittura all'interno dell'ambiente.

La fasi del corso: tempi e spazi

Il modello prevede 4 fasi (Tab. 1).

Nella prima fase di "Accoglienza", della durata di circa una settimana, ogni corsista si presenta nella pagina personale, legge le presentazioni degli altri corsisti e familiarizza con l'ambiente. Ogni corsista ha un *blog* nella propria pagina personale con cui dialoga liberamente con gli altri corsisti. Il tempo e lo spazio sono individuali. Si potrebbe utilizzare la metafora della "*casa*" dove ciascuno inserisce immagini, scritture personalizzabili e accoglie in un particolare spazio, il *blog*, gli "ospiti"

Tabella 1. Mappa del corso

FASE	RELAZIONE	STRATEGIA	SPAZIO	TEMPO	PROCESSI
Accoglienza	Molti a molti. Si crea la partecipazione	Ascolto, narrazione	Individuale	Individuale	Conoscenza dell'altro
Negoziazione	Molti a molti. Pochi a molti. Si costruisce l'ascolto e l'interazione. Ci si conosce nella comunità	Discussione asincrona. Collaborazione	Collettivo (nella CV) Collettivo (nel piccolo gruppo)	Individuale vs Collettivo	Esplicitazione del punto di vista personale. Rielaborazione. Reificazione
Progettazione	Pochi a pochi. Si favorisce il senso di appartenenza alla comunità e l'assunzione di ruolo	Role playing. Problem solving. Collaborazione. Simulazione	Collettivo (nel piccolo gruppo)	Individuale vs Collettivo	Rielaborazione. Applicazione di conoscenze condivise. Costruzione di competenze individuali
Autovalutazione	Molti a molti. La comunità che dialoga partendo da un background comune	Discussione asincrona	Individuale Collettivo (nella CV)	Individuale Collettivo	Acquisizione di consapevolezza. Proiezione di sé in una diversa identità

con cui dialoga in modo informale, per fare conoscenza. Progressivamente i contatti nei *blog* si moltiplicano e inizia a costruirsi un'etica della comunicazione nel gruppo. Vi è l'invito da parte dei tutor affinché nessun *blog* sia lasciato vuoto.

Vi è anche una “messaggistica” che permette di contattare chi è in linea in modo sincrono, favorendo la percezione psicologica della classe e della presenza (Rotta, 2005).

Un ulteriore spazio individuale è il portfolio, unica area veramente riservata, nella quale depositare riflessioni, annotazioni, nuove conoscenze. Va costruito in itinere e usato come momento/spazio per l'acquisizione di un'autoconsapevolezza del percorso di formazione.

Nella seconda fase, la “Negoziazione”, la comunità discute di una specifica tematica utilizzando uno spazio comune, il web forum. Inizialmente gli interventi costituiscono unità separate, ciascuno propone un punto di vista. La lettura reciproca, la comprensione della retorica suggerita dal forum indentato, avviano una prima modalità di interazione. Non vi è ancora né costruzione, né negoziazione di significati, ma una pluralità di opinioni che vanno a costituire un background comune, alimentato anche da letture messe a disposizione in uno spazio chiamato “Biblio”¹. Il tempo-spazio individuale della prima fase si trasforma in tempo-spazio collettivo. La curiosità di leggere l'altro, l'attesa della risposta, il bisogno di chiedere, di partecipare, costituiscono gli elementi fondamentali per costruire un ritmo comune, fatto di presenze in rete come scrittori e come lettori. Per questa fase si è utilizzata la metafora dell'*agorà*.

Dalla pluralità disordinata e ricca del brainstorming occorre passare ad una sistematizzazione e organizzare le idee emerse: la seconda parte della fase 2 (negoziiazione) consiste nella costruzione di sintesi. Si opera in piccoli gruppi (3-5 corsisti) con due tool combinati: un web forum per la discussione finalizzata all'organizzazione del lavoro e un tool per

¹ “Biblio” è un tool che raccoglie una serie di indicazioni bibliografiche e sitografiche relative al tema della discussione. L'aspetto innovativo è dato dal fatto che ogni corsista può segnalare ed aggiungere materiali che ritiene interessanti da condividere con la comunità. Il learner è centrale anche in questo caso e l'ambiente con i suoi tool fornisce uno scenario che può essere continuamente implementato a seconda delle necessità specifiche della comunità.

la scrittura collaborativa (ScriColl)². Il ritmo si modifica, diviene più intenso; si manifestano diverse modalità di negoziazione, di decisione per raggiungere il compromesso, strategie di accomodazione. Da un unico forum emergono inoltre differenti sintesi, ovvero diverse interpretazioni non sempre evidenti nel brainstorming.

Il passaggio dalla negoziazione alla sintesi può essere letto come il passaggio dalla partecipazione alla reificazione (Wenger, 1998).

La terza fase è costituita dalla “Progettazione” in piccolo gruppo (3-6 corsisti).

La consegna prevede la progettazione/costruzione/revisione di un modulo didattico per l'on line, per poterne esercitare successivamente la gestione on line. Questo compito complesso si sviluppa in tre spazi differenti. Un primo spazio è la *chat*, per effettuare un brainstorming o per prendere decisioni, il secondo è il *web forum* per discutere come progettare e inserire osservazioni sulle modalità operative o sul prodotto, nel terzo spazio si costruisce il modulo didattico, ovvero il prodotto finale. Si opera con un CLMS ovvero con un *Content Learning Management System* differente dall'ambiente in cui si svolge il corso tutor. Lo spostamento in una piattaforma diversa da quella fino a quel momento utilizzata acuisce il senso della simulazione. Dopo la realizzazione del modulo si sperimentano i moduli prodotti da altri, in cui uno dei costruttori esercita la funzione di tutor. La metafora per questa fase è l' “*ufficio*”, uno spazio chiuso ma trasparente, dotato di una sua completezza ma anche permeabile, influenzabile da ciò che accade intorno.

La fase conclusiva è la “Discussione finale” utilizzata per rafforzare la consapevolezza individuale e collettiva del percorso svolto. Il corsista ha maturato, a questo punto del percorso, diverse competenze e può decidere se condividerle con gli altri. Vengono condivisi alcuni elementi precedentemente inseriti nel portfolio personale e i traguardi raggiunti. La comunità si ricompone in un unico spazio/tempo collettivo: il forum.

² “ScriColl” è un tool che permette di costruire un unico testo contenente gli apporti di tutti. La scrittura è asincrona e le varie versioni del testo vengono sempre memorizzate in modo da mantenere memoria anche del processo di costruzione, oltre che mostrare il prodotto finito.

Il corso si conclude quindi con un forte collegamento tra spazio individuale riflessivo (il portfolio) e lo spazio collettivo denso ormai di presenze arricchite dal senso assegnato alle esperienze vissute.

La valutazione

La valutazione prende in esame i percorsi dei singoli studenti e la qualità del percorso stesso. In questa sede riportiamo solo ciò che ci sembra significativo per verificare l'ipotesi di ricerca ovvero se la struttura del corso sia efficace e efficiente per sviluppare le competenze individuate.

Analisi delle attività in rete

L'analisi delle attività è riferita alla prima edizione del corso, che si è tenuta a Macerata da settembre a novembre 2004. Gli iscritti al corso erano 107, divisi in quattro classi virtuali, con la supervisione di due tutor e in 99 hanno completato il percorso (93 %). Oltre 60 hanno ottenuto una valutazione complessiva di livello buono o ottimo.

I dati complessivi permettono di evidenziare un'alta partecipazione distribuita regolarmente nei 60 giorni (Tab. 2).

Tabella 2. Tabella dei dati relativi alla partecipazione complessiva

Entrate totali nel sito	13462 pari a 224 al giorno
Media di entrate a partecipante	121 pari a 2 in media al giorno
Media del numero dei giorni in cui ogni partecipante è entrato nell'ambiente	45 su 60
Forum: scritture totali	3229 ovvero 32 a persona in 4 forum
Forum: letture totali	26341 ovvero oltre 260 a persona in 4 forum

Le attività sono state valutate utilizzando diversi criteri: in taluni casi si è scelto di registrare solamente se l'attività era stata svolta o meno, in altri casi la valutazione è stata espressa utilizzando una scala da 0 a 2 o da 0 a 5.

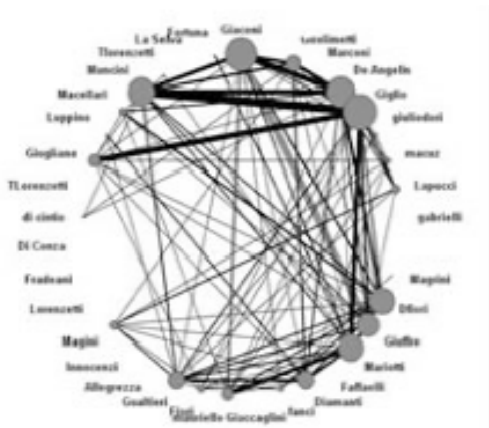
In Tab. 3 sono visibili alcuni esempi.

Tabella 3. Esempi di valutazione di attività

Attività	Scala	Livelli
Presentazione (la presentazione deve essere calibrata in base all'ambiente)	0-2	0 p. non inserita la propria presentazione; 1 p. presentazione poco esaustiva o prolissa; 2 p. presentazione efficace e adeguata.
Costruzione del blog	0-3	0 p. blog non attivato; 1 p. presenza non continua (una sola settimana); 2 p. presenza nel blog fino a metà del percorso; 3 p. presenza nel blog fino al termine del corso.
Role playing		Si/No

Per valutare il livello di comunità che si è costruita nel corso è stata effettuata un'analisi del forum con gli strumenti forniti dalla Social Network Analysis (Fig. 2). Il grafico mostra una partecipazione collegiale ai forum e solo in alcuni casi una presenza di situazioni periferiche o formazione di *clique* isolate.

Figura 2. Social network analysis



Nella Tab. 4 è riportato il numero dei messaggi dei forum della classe virtuale 2 divisi per livello

Tabella 4. Analisi dei thread

Titolo forum	Totale messaggi	1° livello	2° livello	3° livello	4° livello	oltre 4° livello
Accoglienza	107	15	15	16	11	50
Orientamento	65	5	7	7	9	37
Tutoraggio	96	9	13	10	14	50

Seguendo le indicazioni di Simoff (2002) per l'analisi dei *threads* dei forum effettuati nella fase della negoziazione, è possibile avere una prima indicazione sulla *profondità della discussione* e sullo *spessore della discussione*.

Per valutare la *profondità* è stato utilizzato il D Crude come suggerito da D. Wiley³. Non è stato valutato il valore di D in quanto equivalente al D Crude per l'assenza di rami senza "figli". Inoltre si è ritenuto opportuno assegnare lo stesso valore ai messaggi oltre il 4 livello.

I valori ottenuti nei 3 forum e nei 4 gruppi sono riportati in Tab. 5.

Tabella 5. Valore di D di Wiley

Forum	Accoglienza				Orientamento				Tutor			
Gruppo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
D crude	2,0	2,6	1,8	3,0	2,2	3,0	2,9	2,4	1,9	2,9	2,9	2,6

Secondo Wiley un valore di $D < 0,2$ è caratteristico di monologhi e lezioni, $0,3 < D < 1,2$ di chit-chat o domande e risposte, $D > 1,2$ di discussioni e multilogue. I forum del corso si collocano sulla fascia più alta per tutte le classi virtuali, ovvero quella di buona interazione.

Dall'analisi dei dati dei differenti gruppi appare che il comportamento nei forum è omogeneo.

³ A Proposed Measure of Discussion Activity in Threaded Discussion Spaces v0.9 (<http://opencontent.org/docs/discussion09.pdf>)

Soddisfazione dei partecipanti

L'89% dei partecipanti ritiene, al termine del corso, di aver raggiunto una buona e spesso ottima competenza nell'uso dei tool proposti. Tale dato viene confermato anche dal giudizio espresso sulla facilità d'uso dei tool all'interno di una scheda sottoposta ai corsisti per valutare alcuni aspetti del corso (Tab. 6).

L'analisi delle competenze

L'acquisizione delle quattro competenze previste: relazionale, organizzativa, tecnologica e relativa alla costruzione di conoscenza è stata analizzata attraverso la lettura delle scritture in rete e il confronto tra l'autovalutazione iniziale e la riflessione finale presenti nel Portfolio.

Tabella 6. Valutazione del corso da parte dei corsisti

Valutazione del corso: scala da 1 (min) a 4 (max)										
	Navigabilità	Facilità di uso dei tool	Adeguatezza dei tool alle consegne	Coerenza fra finalità ed attività del corso	Chiarezza delle consegne	Validità dei materiali	Adeguatezza dei tempi	Tempestività dell'intervento dei tutor	Qualità del supporto fornito dai tutor	Valutazione globale
Valore medio	2,9	3,1	3,1	3,0	2,8	3,0	2,8	3,3	3,2	3,1
Dispersione	0,8	0,7	0,7	0,8	0,9	0,6	0,7	0,7	0,8	0,8
1	4%	1%	1%	2%	7%	0%	4%	2%	3%	2%
2	26%	14%	14%	21%	32%	19%	27%	11%	13%	8%
3	49%	56%	54%	47%	36%	62%	55%	47%	45%	64%
4	21%	29%	31%	30%	24%	19%	14%	40%	39%	26%

Le domande poste nella scheda di autovalutazione iniziale (Tab. 7) riguardavano le credenze personali sulla formazione in rete e i risultati che si desiderava conseguire nel corso utili per l'automonitoraggio dell'agire in situazione.

Nella scheda di riflessione finale (Tab. 8) è stato richiesto al corsista di rapportare le competenze acquisite sia ai desideri espressi inizialmente, sia agli obiettivi specifici del corso.

Tabella 7. Scheda di autovalutazione iniziale (compilata da 107 iscritti)

-
1. Che idea hai della formazione on line? Che vantaggi e svantaggi pensi possa portare alla formazione?
 2. Hai delle esperienze di e-learning? Che competenze pensi di possedere (nel caso in cui tu abbia delle esperienze pregresse)?
 3. Che competenze vuoi acquisire con questo corso di tutor-on line?
-

Tabella 8. Scheda di autovalutazione finale (compilata da 97 corsisti)

-
1. Le finalità del corso erano: acquisire competenze nella gestione delle relazioni sociali in rete e nell'utilizzo dei tool. Quali competenze in relazione a ciò pensi di aver o non aver acquisito?
 2. In base alle aspettative iniziali quali competenze hai acquisito con questo corso di tutor-on line? Quali non hai acquisito? Quali non previste hai acquisito?
 3. In base all'esperienza vissuta quali pensi siano gli aspetti di forza e di debolezza della formazione on line? Quali consigli daresti per l'organizzazione di un corso futuro e per il miglioramento della struttura dell'ambiente di apprendimento sperimentato in questo corso?
-

Lo sviluppo della **competenza relazionale** è stato rilevato, oltre che dai dati quantitativi sopra descritti, attraverso osservazioni dei tutor sulle modalità comunicative dimostrate dai vari corsisti nell'intero percorso (Tab. 9).

Ogni singolo corsista ha modalità di comportamento in rete differente, privilegiando alcuni tool su altri (blog, chat, caffè). Di particolare

Tabella 9. Indicatori della competenza relazionale

Indicatori	Dati quantitativi	Dati qualitativi
Corretto rapporto tra comunicazioni e tool		Selezione dalla riflessione finale
Interazioni nel forum	Numero degli interventi effettuati	Individuazione degli interventi inseribili nelle seguenti categorie: ripresa e sviluppo, approvazione, opposizione e/o disconferma
Interazioni nel blog	Rapporto tra interventi ricevuti e risposte	Registro comunicativo utilizzato (amicale, formale, polemico)
Collaborazione in piccolo gruppo	Numero di interventi nel singolo forum e numero di scritture nel tool per la scrittura collaborativa	Selezione dalla riflessione finale
Empatia con l'altro		Selezione dalla riflessione finale

interesse per comprendere in profondità le emozioni e i vissuti personali risultano le scritture depositate nella scheda finale. Eccone alcuni stralci:

Ogni volta che mi esprimevo avvertivo l'esigenza di sapere che qualcuno aveva preso visione del mio messaggio; ciò che conta è sapere che qualcuno ha preso visione di quanto si è scritto, poco importa se l'altro è di un'opinione diversa, l'importante è esserci per l'altro. È questo che ho capito: ciò che l'Altro dice va non solo accolto ma restituito.

Credo che questo corso mi abbia fornito le competenze necessarie per muovermi in maniera serena nel mondo della comunicazione on line. Tra le competenze non previste penso di aver acquisito ciò che definirei "l'arte della cautela". Difficilissimo relazionarsi con persone che non si conoscono tramite il web forum o la chat. Infatti, la comunicazione on line, secondo me, può avere il difetto di rendere troppo perentorio ciò che si scrive. Mi sento molto più matura in questo senso. Ho capito l'importanza di esprimermi in maniera corretta e senza dilungarmi troppo, perché chi legge ha poche righe di riferimento per interpretare il mio pensiero.

La **competenza organizzativa** riguarda l'apprendere a gestire il tempo per il lavoro in rete ed è stata esaminata sotto due diverse dimensioni: rispetto a se stessi, rispetto al gruppo (Tab. 10).

Tabella 10. Indicatori della competenza organizzativa

Indicatori	Dati quantitativi	Dati qualitativi
Autogestione dei tempi	Esecuzione delle consegne	Grado di soddisfazione al termine del percorso (scritture tratte dalla scheda finale)
Organizzazione delle attività in situazione collaborativa	Interventi organizzativi nel forum del piccolo gruppo	Percezione soggettiva (scritture tratte dalla scheda finale)

Per **competenza tecnologica** non si intende l'acquisizione di conoscenze informatiche, ma la capacità di assumere un uso attento e consapevole dei tool in rapporto alle attività (Tab. 11).

Tabella 11. Indicatori per la competenza tecnologica

Indicatori	Dati quantitativi	Dati qualitativi
Uso dei tool	Attività realizzate con uno specifico tool dal corsista	Considerazioni personali sull'acquisizione di competenza (dalla scheda finale)
Riflessioni sull'interazione tecnologia/apprendimento		Selezione di testi dalla scheda finale

La **competenza di costruire conoscenza attraverso le scritture in rete** viene ritenuta fondamentale per poter operare all'interno di una comunità.

Il 73 % dei corsisti alla fine del corso esprime in modo consapevole il legame fra modalità di scrittura, modalità di lettura e relativa attenzione alla personalità dell'altro, conoscenza delle retoriche dei vari tool.

Il vantaggio risiede nella possibilità di vedere realizzati i progetti altrui, in modo da prendere le mosse da quelli o eventualmente carpire ciò che inizialmente è sfuggito ad un'analisi individuale.

Da alcuni brani emerge la consapevolezza che solo un uso integrato e interattivo dei tool permette di elaborare on line la propria conoscenza in rapporto a quella elaborata da altri:

Chat, forum, bacheca avevano un senso ben preciso e stava a noi capire sperimentando quale tra questi era lo strumento più idoneo per comunicare un determinato pensiero.

Il pensiero, le idee e le relazioni fra le idee trovano una possibile manifestazione in tool diversi e la comunicazione stessa assume un determinato significato se depositata in un particolare spazio.

Diventare consapevoli e competenti del come e quando interagire viene così raccontato da una corsista:

La rete obbliga ad ascoltare l'altro ed a sforzarsi di comprendere il pensiero nascosto dietro le parole scritte, costringe anche alla chiarezza, a frenare e limitare le polemiche, a relazionarsi in maniera corretta. L'accoglienza e l'ascolto sono stati gli aspetti che ho meglio approfondito nelle fasi 2 e 3 del corso.

Conclusioni

Ci sembra opportuno infine individuare se i quattro elementi evidenziati nell'introduzione (molteplicità di strategie e linguaggi, comunità, riflessione) hanno favorito il raggiungimento degli obiettivi.

Un elemento ritenuto stimolante da molti corsisti è stato proprio il continuo *shiftare* tra differenti piani, riattraversare i materiali e le attività ora con l'occhio dello studente ora con quello del tutor, osservare anche l'esempio e le riflessioni delle due tutor. Contemporaneamente è stata valutata utile la possibilità di disporre di strumenti e strategie differenti: forum, chat, messaggi, scricoll e ancora lavoro individuale, di piccolo gruppo e di medio gruppo. L'alternanza di tempi e spazi diversi richiede un continuo adattamento, un'interpretazione personale del proprio ruolo e un ricalibrare il proprio impegno. Il ritmo viene percepito come

un fattore da curare per favorire la collaborazione. Inoltre la possibilità di confrontarsi con l'altro, osservare l'altro, ha fornito stimoli ulteriori per mettere a punto un proprio modo per interpretare il ruolo di tutor.

Quanto alla gestione delle relazioni sociali, questo corso è stato per me davvero molto utile: non pensavo di trovarmi subito a mio agio con le dinamiche della comunicazione a distanza e con il linguaggio colloquiale che è stato fin dall'inizio usato. Mi sono resa conto di aver assunto, con inaspettata facilità, un ruolo diverso a seconda delle situazioni: a volte ho assunto una posizione più attiva, di iniziativa, altre volte mi sono lasciata maggiormente guidare. In ogni caso ho avuto la possibilità di scoprire diversi aspetti di me stessa e di comprendere le difficoltà relazionali che si possono presentare in un corso di formazione on line, soprattutto nella fase della negoziazione delle decisioni.

Dal brano emerge come interagiscano comunità e identità e come la riflessione sia stata utile per migliorare la motivazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per esercitare il compito di tutor.

È possibile esportare il modello in altre situazioni? Aver ripetuto tre volte e con successo il corso con minime modificazioni sembra indicare una risposta affermativa. Erano comunque corsi sullo stesso tema e in contesti simili. Sicuramente il modello è maggiormente utilizzabile nella formazione in servizio e ogniqualvolta l'acquisizione di competenze sia prioritaria rispetto alla acquisizione di conoscenze. Altri elementi che influiscono sulla buona riuscita del modello sono connessi alla motivazione iniziale, alla disponibilità di mettersi in gioco, all'importanza delle prove finali: il corso analizzato ha visto un gruppo interessato e motivato, curioso di sperimentare modalità innovative (anche se all'inizio vi erano molti virtuali scettici), attento al processo più che alla verifica finale. La presenza di questi elementi sicuramente rende maggiormente praticabile il modello.

Riferimenti bibliografici

- Baldassarre, V.A., Ligorio, M.B. & Zaccaro, F. (2001). *Progettare la formazione*. Roma: Carocci.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

- Calvani, A. (2006). *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Rotta, M. (2000). *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica on line*. Trento: Erickson.
- Kahn, B.H. (2003). *E-learning: progettazione e gestione*. Trento: Erickson.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rotta, M., & Ranieri, M. (2005). *E-tutor: identità e competenze*. Trento: Erickson.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities, the key to active online learning*. London: Kogan.
- Schunk, D.H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simoff, S.J., & Mahler, M.L. (2000). Analyzing participation in collaborative design environments. *Design Studies*, 21(2), 119-144.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*, New York: Cambridge University Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessment to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiley, D. (2004). *A Proposed Measure of Discussion Activity in Threaded Discussion Spaces* (draft).
- Wittgenstein, L. (1983). *Ricerche Filosofiche*. Torino: Einaudi.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self regulation: A conceptual framework for education. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.