

**L'e-learning nella glottodidattica:
strumenti e proposte
in una prospettiva connettivista**

By

Silvia Bernabei

A thesis submitted in fulfilment of the
requirements for the degree of
Philosophiae Doctor

Supervisor of research: Dr. Laura McLoughlin

School of Languages, Literatures and Cultures

Italian Studies

National University of Ireland, Galway

October 2011

Ringraziamenti

Il mio primo, doveroso ringraziamento va alla Dr. Laura McLoughlin che ha creduto e crede in questo progetto e mi ha permesso di realizzarlo. Una persona da cui ho imparato molto e che mi ha sempre incoraggiato durante la gestazione di questo lavoro.

Un sentito grazie va anche alla Professoressa Catherine O'Brien, Capo del Dipartimento di Italiano all'epoca del mio arrivo a Galway come PhD *student*, per avermi dato la possibilità di intraprendere questa dura quanto meravigliosa avventura e all'attuale Capo del Dipartimento, Professor Paolo Bartoloni sotto la cui direzione mi appresto a concluderla.

Ringrazio, inoltre, il Dott. Francesco Leonetti, titolare del sito www.espertoweb.com e attuale direttore tecnico del Master E-Learning: progettazione e Learning Objects presso l'Università della Tuscia per aver messo a mia disposizione lo spazio web necessario alla piattaforma, per l'installazione di Moodle e per tutto il suo prezioso supporto tecnico.

Vorrei ringraziare anche tutto lo staff del Dipartimento di Italiano per il supporto datomi in questi anni e in particolare a Olga Walsh e Maeve Egan che mi hanno aiutato molto a livello linguistico e con le quali ho condiviso la bellissima esperienza dell'insegnamento del Diploma. A questo proposito sento anche di dover ringraziare la coordinatrice del suddetto corso, Dr. Anne O'Connor, senza il cui contributo non avrei avuto questa possibilità.

Il mio lavoro e il mio soggiorno a Galway non sarebbero stati di certo possibili senza la borsa di studio (*fellowship*) concessami dal College of Arts, Social Science and Celtic Studies della National University of Ireland, Galway e da quella del Galway County Council, per questa ragione un vivo ringraziamento va a questa città, dove non è affatto difficile sentirsi a casa.

Se sono riuscita a vivere fino in fondo quest'esperienza in maniera positiva lo devo anche a coloro che ormai considero la mia famiglia qui: Alessandro, Marie, Jennifer e Francesca sempre prodighi di preziosi consigli e insieme ai quali è difficile non essere di buon umore. Grazie di cuore per la vostra amicizia.

Ringrazio infine la mia famiglia e in particolare mia nonna che non è riuscita a vedere la realizzazione di questo lavoro, ma che c'è sempre stata e che, so, continuerà ad esserci.

Abstract

E-learning can certainly be considered an aspect of education in its broad meaning, although it implies that the learner is situated at a physical distance from the instructor and therefore the use of a computer (or other mobile devices) is necessary to gain access to learning materials. In addition, it is a methodology based on constructivist theories where the interaction among participants predominates and where the learner takes on an active and responsible role. But can e-learning applied to language learning be considered as a valid alternative to more traditional methodologies?

The objective of this thesis is to offer an overview of the distance learning and the cognitive theories usually associated with this new teaching mode, with a focus on Constructivism and Connectivism – a new theory for a digital age – applied to e-learning and in particular to foreign language e-learning. The construction of the knowledge in the information age is mainly seen as ‘social’ factor and is achieved through: collaborative work by the learners and negotiations of ideas through web 2.0 tools such as forum, chat, VoIP, and IM as well as blog, wiki and podcast. In the language learning field these tools help learners also to achieve and/or enhance their communicative skills.

In addition, this study proposes a practical application of how to build an online language learning course based on the theories and tools stated above; an investigation of the roles involved in such course – with a focus on the e-tutor role – and an analysis of the different attitudes learners adopt when dealing with the net, and finally an examination on the assessment methods connected with the didactic proposal, which cannot be the same as those employed in traditional face-to-face learning and teaching.

Indice

Introduzione.....	7
--------------------------	----------

Elenco delle abbreviazioni.....	14
--	-----------

Capitolo Primo

E-learning: fasi storiche e quadro concettuale.....	15
--	-----------

1. L'evoluzione della formazione a distanza: l'e-learning.....	15
2. Le teorie dell'apprendimento e il Connettivismo.....	25
3. L'Instructional Design (ID).....	31
3.1 I principi di Merrill.....	33
3.2 Le comunità di apprendimento.....	36
4. Il Web 2.0 o condivisione delle informazioni.....	38
5. E-learning 2.0.....	42
6. Gli apprendenti della rete.....	45
6.1 La <i>Net generation</i> ovvero i nativi digitali.....	45
6.2 Gli apprendenti adulti.....	48
7. Fattori di successo e criticità dell'e-learning.....	52
8. Il futuro del web: il web 3.0.....	54

Capitolo Secondo

Ambienti di apprendimento virtuali.....	59
--	-----------

1. LMS, CMS, LCMS, ovvero le piattaforme tecnologiche.....	59
2. Piattaforme proprietarie e piattaforme <i>open source</i>	66
3. La piattaforma Moodle.....	67
4. Gli standard internazionali: interoperabilità tra le piattaforme SCORM.....	70
5. E-learning tools.....	71
5.1 Introduzione.....	71

5.2 I forum online.....	72
5.3 Chat e/o Instant Messaging (IM).....	75
5.4 Il blog.....	76
5.5 Il wiki.....	79
5.6 Il podcast.....	83
5.7 Youtube e la condivisione di video.....	85
5.8 I Social Network.....	87
5.9 I feed RSS.....	92
5.10 Skype.....	93
5.11 I mondi virtuali: Second Life.....	96
5.12 Gli e-book, ovvero i libri elettronici.....	98
6. Copyright/Diritto d'autore e didattica.....	105

Capitolo Terzo

Parte Prima

Progettare e sviluppare un percorso didattico in e-learning.....	111
1. Introduzione.....	111
2. Le fasi della progettazione.....	111
3. Gestione del lavoro di gruppo.....	118
4. La selezione del materiale didattico e delle risorse.....	123

Parte seconda

<i>L'italiano in linea: una proposta didattica.....</i>	127
5. Il contesto.....	127
5.1 Metodi e procedure.....	128
5.2 Gli obiettivi.....	132
5.3 Strumenti, risorse e materiali.....	134
5.4 Fasi e procedure.....	137
5.5 Possibili varianti e attività.....	147
5.6 Riflessioni conclusive.....	148

Capitolo Quarto

I ruoli nell'e-learning e il tutor online.....	150
1. Le figure dell'e-learning.....	150
2. La figura dell'e-tutor.....	154
3. Ruoli, compiti e competenze dell'e-tutor.....	158
4. La formazione dell'e-tutor.....	165
5. Il ruolo dell'e-tutor e quello dell'insegnante a confronto.....	169
6. Il carico di lavoro dell'e-tutor: parametri di valutazione.....	171
7. Il <i>peer tutoring</i> e il <i>collaborative learning</i>	173
8. Il corsista online.....	176

Capitolo Quinto

La valutazione nei progetti didattici in e-learning.....	184
1. La valutazione nell'apprendimento.....	184
2. La valutazione nell'apprendimento in rete.....	186
3. L'azione valutativa.....	194
4. La valutazione online nella pratica: <i>L'italiano in linea</i>	198
5. La valutazione nell'ottica connettivista.....	205

Conclusioni.....	210
-------------------------	------------

Appendici.....	213
-----------------------	------------

Bibliografia.....	224
--------------------------	------------

Sitografia.....	245
------------------------	------------

Introduzione

Dalla formazione a distanza all'e-learning

La formazione a distanza (FaD) è senza dubbio una componente della formazione nella sua accezione più ampia, caratterizzata, però, dalla separazione fisica fra docente e discente per cui si rende necessario l'uso di un *mezzo* che faccia da tramite fra le due figure e che permetta l'erogazione e la fruizione dei materiali didattici. La sua origine viene fatta coincidere anzitutto con lo sviluppo dei mezzi di comunicazione, ma anche con quello conseguente delle nuove tecniche di stampa e del sistema postale che hanno permesso una distribuzione più economica e su larga scala dei materiali didattici (Garrison & Cleveland-Innes, 2010: 14).

Il metodo di somministrazione dell'apprendimento tramite la posta è rivoluzionario per quell'epoca in quanto introduce un concetto di insegnamento completamente estraneo a quello a cui si era tradizionalmente abituati da secoli. Si passa infatti a un insegnamento basato principalmente sul testo scritto e non più su classi convenzionali in cui era l'oralità a farla da padrone (*Ibid.*).

Naturalmente un tale metodo implica anche un diverso approccio allo studio, che ha come parola chiave l'autoapprendimento e che si concentra più che altro sulla flessibilità in termini di tempo e di spazio, nonché di autonomia da parte del discente. Quest'ultimo, infatti, sarà il vero responsabile della realizzazione dei propri obiettivi didattici, relegando il ruolo del docente a semplice somministratore dei materiali prima e verificatore dei progressi che a mano a mano si raggiungeranno poi.

In seguito, con l'avvento di nuovi strumenti di comunicazione come il telefono e la televisione, la FaD va acquistando una dimensione sempre più multimediale, sebbene poi il metodo di studio e quello di comunicazione non differiscano molto da quelli della FaD precedente, tranne che per un contatto più diretto che avviene tra docente e discente attraverso il telefono.

Pertanto, quello che accomuna sia l'apprendimento per corrispondenza che quello multimediale – ovvero rispettivamente la FaD di prima e di seconda generazione (Nipper, 1989) – è il perseguire come obiettivo principale l'erogazione del materiale didattico ai discenti. Ogni comunicazione diretta fra questi ultimi e

l'insegnante/tutor non è fondamentale in quanto l'(auto)apprendimento avviene in ogni caso (*ivi*, 63-64).

Per avere una FaD in cui la comunicazione, o meglio l'interazione, è il fulcro di tutto il processo didattico, bisognerà aspettare tempi più recenti, ossia quelli che vedono la diffusione e la penetrazione dell'uso dei computer e soprattutto di internet in ogni ambito della società. Grazie alla rete, infatti, viene introdotto un concetto diverso di apprendimento a distanza, che vede predominare l'attività e l'interattività dei partecipanti all'interno del processo didattico. Il discente

[secondo l'ottica costruttivista], apprende per mezzo dell'esperienza personale e della scoperta, non attraverso la memorizzazione passiva dei concetti (Vergaro, 1998).

Tale apprendimento è identificato con il termine di 'e-learning' – e/o FaD di terza generazione –, che si discosta dalle precedenti generazioni di FaD in quanto coinvolge aspetti ulteriori rispetto a quelli di pura e semplice erogazione dei materiali.

La mia ricerca si inserisce proprio in questo contesto, circoscrivendo l'esperienza dell'e-learning ad un ambito specifico dell'insegnamento, vale a dire quello della glottodidattica, che, come vedremo, trae forti benefici dagli strumenti della rete, in quanto nell'apprendimento delle lingue l'interazione è per forza di cose un aspetto imprescindibile, ma essa va intesa non solo come "mutual or reciprocal action or influence" ma anche come "the engagement of learners with content, learning material, instructor(s) and other students (Garrison & Cleveland-Innes, 2010: 23).

Ma, tra tutti gli strumenti della rete, in particolare quelli propri del web 2.0, quali sono quelli che meglio si adattano all'apprendimento glottodidattico in e-learning?

Le teorie dell'apprendimento tradizionali, inoltre, sono ancora sufficienti a spiegare da sole come il discente impara in un'epoca in cui la tecnologia ha assunto ormai un ruolo centrale nella nostra vita e la quantità di informazioni accessibili è smisurata?

E ancora, quali caratteristiche deve avere una proposta operativa nell'ambito della glottodidattica in e-learning per soddisfare le prerogative richieste dalle teorie di apprendimento costruttiviste e connettiviste?

Questo lavoro di ricerca si propone di trovare delle risposte a questi interrogativi attraverso un'analisi che passa in rassegna la fase storica della FaD soffermandosi sulle teorie di apprendimento convenzionali – comportamentismo, cognitivismo, costruttivismo – che si adattano anche alla formazione a distanza per arrivare a considerare una teoria del tutto nuova modellata proprio sulla formazione di terza generazione: il connettivismo (Siemens, 2004). Verranno inoltre analizzati gli strumenti più adatti allo sviluppo dell'apprendimento linguistico nelle sue abilità principali, ai ruoli che i partecipanti al percorso didattico online assumono e al metodo di lavoro che gli è richiesto, nonché alla valutazione che un percorso didattico del genere comporta.

Pertanto la prima parte di questo lavoro (*Capitolo Primo*) traccia un excursus storico sull'origine della FaD e sulla sua evoluzione in concomitanza con lo sviluppo dei nuovi strumenti di comunicazione e si sofferma principalmente sull'analisi della FaD di terza generazione – e-learning – che è rivoluzionaria nel suo genere perché non si basa più solamente sull'autoapprendimento per la costruzione della conoscenza, bensì sulla 'socialità' degli individui che vi partecipano.

Il consolidamento del rapporto sociale fra i partecipanti a un processo didattico in e-learning è possibile grazie agli strumenti del web 2.0 (O'Reilly, 2005; Madden & Fox, 2006), termine ombrello che indica il nuovo corso della rete, ovvero il passaggio da un web statico a uno dinamico in cui la maggior parte del materiale è *user-generated* e dove la parola d'ordine è condivisione.

L'apprendimento in e-learning beneficia di questa filosofia, in quanto si fonda proprio su concetti costruttivisti, per cui il discente è il fulcro dell'azione didattica e il fautore principale della propria conoscenza e grazie al lavoro collaborativo e all'interazione con i suoi pari costruisce il suo sapere.

In un ambiente sempre più digitale che cambia velocemente e in cui le informazioni sovrabbondano ci si chiede, però, se le teorie dell'apprendimento tradizionali siano ancora sufficienti da sole a spiegare *come* il discente apprende o se, al contrario, sia necessario pensare a una nuova teoria che meglio si adatti a questo

nuovo approccio, che non prevede più un apprendimento di tipo lineare, bensì uno che si fonda su reti e connessioni fra idee e risorse.

Un contributo in questo senso ci viene da George Siemens (2004) il quale dà una propria visione su una nuova (o possibile) teoria che egli definisce connettivismo e che sposta la prospettiva sul valore di quello che si impara, piuttosto che sul come lo si fa. Data la quantità di informazioni a disposizione in epoca digitale, infatti, il discente è chiamato ad acquisire, oltre al proprio sapere, anche abilità trasversali che gli permettano di districarsi fra la miriade di informazioni disponibili nella rete e di operare scelte oculate che lo portino a soddisfare i propri bisogni didattici.

Non è sufficiente, tuttavia, nell'e-learning avere a disposizione un computer, accedere a internet e utilizzare gli strumenti propri del web 2.0 per parlare di apprendimento con approccio costrutto-connettivista. C'è bisogno infatti di una mirata progettazione didattica che tenga conto dei principi di Instructional Design e soprattutto che sia in grado di individuare e gestire gli strumenti giusti fra quelli disponibili e dedicati, allo scopo di favorire la realizzazione degli obiettivi didattici preposti. E se le piattaforme tecnologiche oggi, siano esse *open source* o proprietarie, assolvono bene il loro compito sull'usabilità e vengono dotate di tutti gli accorgimenti necessari per far sì che l'apprendimento avvenga, non è così, invece, per quanto riguarda gli strumenti del web 2.0. Tali strumenti, infatti, sono nati principalmente per lo svago e vengono utilizzati nella didattica e-learning (ma non solo) perché si prestano molto per lo sviluppo di lavori collaborativi e per l'interazione fra i partecipanti al percorso didattico. La difficoltà maggiore risiede nel fatto che non essendo prettamente strumenti didattici il loro utilizzo deve essere contemplato secondo scelte precise e in base all'apprendimento e all'abilità che si vuole far esercitare/sviluppare.

Con tali presupposti nel *Capitolo Secondo* tratterò un'analisi di alcuni e-tools che ritengo più adatti per l'apprendimento delle lingue straniere allo scopo di metterne in evidenza le potenzialità e i punti deboli dal punto di vista didattico. Mason & Rennie (2008) hanno analizzato l'impiego dei social network nell'apprendimento più in generale, io in questo capitolo, al contrario, mi soffermerò solo su quegli strumenti che ritengo utili ai fini dell'apprendimento glottodidattico, allo scopo di operare una selezione e dimostrare che non tutti gli strumenti possono

essere utilizzati in maniera intercambiabile e soprattutto che il loro successo dipende anche dalla progettazione didattica che se ne fa. Analizzerò, inoltre, quelli che sono gli ambienti virtuali più adatti per somministrare dei percorsi didattici in e-learning, approfondendo in particolar modo la piattaforma tecnologica *open source* Moodle, che è quella che ho utilizzato per la creazione della proposta didattica oggetto della seconda parte del *Capitolo Terzo*.

Quest'ultimo capitolo infatti è diviso in due parti. La prima parte, considera le fasi di progettazione di un percorso didattico online, si sofferma principalmente sull'analisi del gruppo, sull'impostazione del lavoro collaborativo e sull'importanza che l'insieme dei corsisti riveste – in quanto entità unica – nella formazione in rete. La caratteristica principale dell'e-learning, lo abbiamo visto, è esattamente l'interazione fra i partecipanti, pertanto è fondamentale sottolineare il valore che le relazioni e le dinamiche di gruppo assumono e il modo migliore per ottimizzarle/incrementarle.

Nella seconda parte, invece, saranno presentate le modalità di strutturazione secondo una visione costrutto-connettivista delle prime due unità di una proposta didattica – *L'italiano in linea* – e analizzate le diverse fasi di progettazione, i materiali e le risorse usate, adducendo una giustificazione metodologica degli strumenti utilizzati. Si tratteranno, infine, i punti di forza e quelli critici del percorso formativo, cercando di indicare, in quest'ultimo caso, le possibili soluzioni.

Nel *Capitolo Quarto* vedremo i ruoli che sottostanno a un progetto didattico in rete e in particolare la figura dell'e-tutor. In un contesto, infatti, in cui il discente diventa parte attiva nel processo di apprendimento e responsabile della costruzione della propria conoscenza, di conseguenza anche l'insegnante assumerà un ruolo diverso: non più quello di fonte indiscussa del sapere, bensì di facilitatore, vale a dire di colui/colei che guida il discente nella costruzione dell'apprendimento fornendogli un sostegno (*scaffolding*)¹ che toglierà a mano a mano che lo stesso diventa autonomo nel proprio apprendimento (Vergaro, 1998). In sostanza, perciò, l'insegnante non è più tale in senso propriamente detto ma diventa un tutor, o meglio,

¹ Per un ampliamento del concetto di 'scaffolding' cfr. Vygotsky (1978), L.S. *"Mind in Society"*, Cambridge: Harvard University Press.

un e-tutor². Si descriveranno anche i diversi atteggiamenti che i discenti assumono nel momento stesso in cui si trovano ad interagire con l'e-tutor e i loro pari attraverso un dispositivo elettronico.

L'argomento del *Capitolo Quinto*, infine, sarà la valutazione didattica, con una digressione su quella della formazione più in generale fino ad arrivare a quella specifica della formazione in rete con un'applicazione pratica alla proposta didattica oggetto del *Capitolo Terzo*. Quella della valutazione è una questione piuttosto delicata nell'e-learning, in quanto è difficile poter operare delle scelte oggettive quando la costruzione della conoscenza non avviene in maniera lineare, bensì attraverso flussi dialogici e negoziazioni fra le parti. Come spiegherò alla fine del capitolo, a mio parere è, pertanto, necessario riconsiderare i metodi di valutazione che si utilizzano nell'e-learning e che sono presi a prestito dalla formazione tradizionale. Cercherò di dare delle esemplificazioni in questo senso attraverso delle discussioni in corso su alcuni blog autorevoli (quello di Siemens fra gli altri) che stanno vagliando la possibilità di ripensare a dei metodi valutativi alternativi per l'approccio didattico in e-learning.

Tra le principali fonti a cui ho fatto riferimento per la stesura di questo lavoro vorrei ricordare l'opera di Mason & Rennie (2008) che mi ha fornito spunti preziosi per l'elaborazione della parte sugli e-tools (*Capitolo Secondo*), in quanto al momento è il primo, se non l'unico, scritto che analizza i social network da un punto di vista del loro uso nella didattica. Altro libro importante è stato quello di Trincherò (2006) che, dedicato alla valutazione dell'apprendimento nell'e-learning, mi è stato di enorme aiuto per la stesura del *Capitolo Quinto*.

Data la novità e la natura dell'argomento, nonché il suo aggiornarsi in maniera continua e rapida, per il mio lavoro ho deciso di avvalermi anche di fonti non convenzionali per una ricerca accademica, ma nello stesso tempo più appropriate in questo contesto, quali: Wikipedia, soprattutto come fonte enciclopedica di termini nuovi inerenti il web 2.0; Whatis.com come 'Computer glossary' e blog, in particolare per la ricerca su discussioni attuali in merito al connettivismo e/o al web. Per lo stesso motivo ho scelto, inoltre, di utilizzare in larga maggioranza articoli, ma

² Avrò modo di spiegare nel *Capitolo Quarto* le sfumature sui differenti ruoli che ricopre una stessa figura di e-tutor in un contesto di formazione in e-learning.

anche libri, disponibili online. Questa condivisione di risorse da parte di studiosi autorevoli, oltre ad essere una fonte preziosa e ‘democratica’, è anche perfettamente in linea con la filosofia e-learning, e senz’altro un valore aggiunto per la mia ricerca.

Elenco delle abbreviazioni

CC	Creative Commons
CMS	Content Management System
CNIPA	Centro Nazionale per l'Informatica nella Pubblica Amministrazione
FaD	Formazione a Distanza
ID	Instructional Design
IM	Instant Messaging
IMPALA	Informal Mobile Podcasting And Learning Adaptation
L2	Lingua Seconda
LCMS	Learning Content Management System
LMS	Learning Management System
LO	Learning Objects
LS	Lingua Straniera
OU	Open University
P2P	Peer to Peer
SCORM	Sharable Content Object Reference Model
SL	Second Life
UD	Unità Didattica
VLE	Virtual Learning Enviroment
VoIP	Voice over Internet Protocol
XML	Eextensible Markup Language

Capitolo Primo

E-learning: fasi storiche e quadro concettuale

1. L'evoluzione della formazione a distanza: l'e-learning

Negli ultimi venti anni, la penetrazione capillare delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione in quasi tutti gli ambiti della vita sociale e lavorativa ha avuto un impatto talmente incisivo da giustificare il conio dell'espressione "società dell'informazione", caratterizzata, cioè, da un'economia che poggia innanzitutto sulla produzione di servizi e sul valore della conoscenza come risorsa strategica (Caladine, 2008: pag. 2).

Anche il settore dell'istruzione non è estraneo all'influsso delle tecnologie, anzi ne subisce l'influenza in tutte le sue parti, dalla scuola dell'infanzia all'università. Ormai da anni, infatti, le tecnologie vengono utilizzate nelle classi non solo come ausilio all'insegnamento e all'apprendimento tradizionali, ma anche come mezzo per istruire studenti geograficamente lontani dai luoghi in cui la formazione è offerta, o per raggiungere coloro che non sono in grado di frequentare le lezioni per motivi di tempo o di mobilità (*ivi*, pag. 7). Proprio questi ultimi due fattori hanno portato allo sviluppo di un ambito alternativo di istruzione, vale a dire quello della formazione a distanza altrimenti definita con l'acronimo FaD. L'appellativo 'a distanza' indica una modalità di formazione in cui esiste una separazione fisica tra il docente e i discenti e che richiede pertanto la presenza di un mezzo tecnologico che serva da collegamento fra le parti. Viene meno, di conseguenza, la sincronia tra la somministrazione del contenuto formativo e l'apprendimento dei discenti.

Sebbene forme di istruzione a distanza siano individuabili già nei primi scambi epistolari, è con l'espansione del sistema postale che nasce un vero e proprio insegnamento-apprendimento non in presenza. I primi corsi per corrispondenza cominciano ad apparire nell'Ottocento (Trentin, 1998: 170), prima in Inghilterra e poi, verso la fine del secolo, anche negli Stati Uniti, dove, nel 1874, l'Illinois Wesleyan University somministra i primi corsi universitari a distanza. Lo sviluppo

maggiore di questa metodologia di insegnamento, però, si ha intorno agli anni Trenta del Novecento in Canada e in Australia dove, per contrastare il divario educativo dovuto alle grandi distanze, vengono create trasmissioni radiofoniche didattiche basate su un modello già sperimentato dalla BBC a partire dal 1927, che proponeva l'impiego del mezzo radiofonico per somministrare un tipo di insegnamento complementare a quello scolastico.

In Italia, con l'avvento della televisione (1954), si tenta un esperimento analogo con la trasmissione televisiva di *Non è mai troppo tardi. Corso di istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta*¹. Come si evince dal titolo, il programma nacque con l'intento di insegnare a leggere e a scrivere a tutte quelle persone che avevano superato l'età scolare e non erano in grado di farlo. Trasmesso dalla RAI con il supporto del Ministero della Pubblica Istruzione, *Non è mai troppo tardi* era condotto dal maestro e pedagogo Alberto Manzi, che ne era anche l'ideatore. Il programma consisteva in vere e proprie lezioni impartite ad adulti analfabeti con un approccio già moderno, ossia con l'ausilio di filmati, supporti audio, dimostrazioni pratiche e disegni realizzati direttamente dal maestro su una lavagna. Il tutto sempre utilizzando un linguaggio semplice e facilmente comprensibile. La trasmissione ebbe un enorme successo e contribuì notevolmente ad abbassare il tasso di analfabetismo che in quegli anni, in Italia, era piuttosto elevato², essa fu, inoltre, rilevante a livello sociale per il ruolo che ebbe nell'unificare culturalmente l'Italia attraverso l'insegnamento della lingua italiana (Grasso, 2000: 93-94)³.

¹ Trasmissione di genere educativo prodotta dalla Rai Radio Televisione Italiana a cavallo fra il 1960 al 1968.

² Notizie al riguardo possono essere trovate ai seguenti indirizzi online: http://www.repubblica.it/2006/10/sezioni/scuola_e_universita/servizi/educazione-permanente/educazione-permanente/educazione-permanente.html (11/10/2011) e <http://www.regione.emilia-romagna.it/notizie/2011/settembre/storia-e-storie-dell-analfabetismo-a-torino-un-convegno-e-due-mostre> (11/10/2011), nonché su Wikipedia: http://it.wikipedia.org/wiki/Non_%C3%A8_mai_troppo_tardi_%28programma_televisivo%29 (11/10/2011).

³ Alcuni brevi filmati della trasmissione sono reperibili sul sito di video sharing Youtube, un esempio può essere visto a questo indirizzo: http://www.youtube.com/watch?v=8OKC_BIcnBc (11/10/2011).

Dagli anni 70 in poi, infine, l'Open University⁴ diventa il modello di formazione a distanza per tutti gli altri istituti universitari (Trentin, 1996).

L'evoluzione delle tecnologie di comunicazione ha di certo influenzato profondamente lo sviluppo e la natura stessa della FaD, tanto che nella letteratura di riferimento si tende a farne una distinzione fra generazioni diverse (Nipper, 1989), secondo il tipo di supporto utilizzato per l'erogazione dei materiali didattici.

La FaD di prima generazione, pertanto, risale alla fine del XIX secolo e coincide con il progresso delle nuove tecniche di stampa, con lo sviluppo del servizio postale e, soprattutto, del trasporto ferroviario. Grazie ai miglioramenti della stampa, della posta e dei trasporti, infatti, è possibile produrre materiale didattico (principalmente documenti stampati e libri di testo) in quantità maggiori, e ottimizzarne i tempi di produzione senza compromettere la qualità dei corsi o dei programmi di studio e distribuire poi questo stesso materiale a un gran numero di studenti residenti in differenti aree geografiche a costi estremamente convenienti. I corsi a distanza di questo periodo sono in larga parte di tipo professionale e vengono denominati anche 'corsi per corrispondenza' proprio perché utilizzano il servizio postale come mezzo per la distribuzione dei materiali di studio⁵.

⁴ La "Open University" o, più correttamente, The Open University, comunemente abbreviata in OU, è un'istituzione universitaria in *distance-learning* del Regno Unito, nota per avere una politica di accesso aperta. Non si tiene conto, ad esempio, dei precedenti risultati accademici per l'iscrizione alla maggior parte dei corsi di laurea. La sede amministrativa si trova nel Buckinghamshire, sebbene abbia altri centri sparsi in tutte e tredici le regioni del Regno Unito. Ci sono persino uffici in altre nazioni europee. La OU offre corsi di laurea e postlaurea (undergraduate e postgraduate degrees), nonché corsi di diploma, semplici attestati e unità di formazione continua. Il suo scopo è quello di fornire un'educazione universitaria o almeno un'educazione superiore attraverso corsi a distanza a persone come, ad esempio, i diversamente abili, che sono un gruppo prioritario all'interno di questa istituzione. La maggior parte degli studenti iscritti risiede nel Regno Unito, ma i suoi corsi possono essere seguiti ovunque nel mondo. In Italia un'istituzione simile è l'Università degli Studi Telematica Marconi, un'istituzione riconosciuta con decreto ministeriale del Miur (DM 1 marzo 2004), 'ateneo pubblico non statale'.

⁵ In Italia – ma in seguito nota anche all'estero – una delle più grandi e famose scuole per corrispondenza è la Scuola Radio Elettra, fondata nel 1951 da Tomas Carver Paszkowski e Vittorio Veglia. La scuola nasce con l'intento di insegnare ad aggiustare le radio e quindi a dare una formazione pratica e spendibile nell'immediato. I corsi della Scuola Radio Elettra sono corsi legalmente riconosciuti (http://archiviostorico.corriere.it/1995/dicembre/29/Scuola_Radio_Elettra_Dichiarata_fallita_co_8_9512292233.shtml) (11.10.2011).

Dal punto di vista pedagogico la FaD di prima generazione fa riferimento alla teoria psicologica comportamentista⁶ applicata all'apprendimento e in particolare ai suoi principi di responsabilità, di osservabilità e di suddivisione di concetti complessi in sottoelementi più facilmente comprensibili (Garrison & Anderson, 2003: 35).

I comportamentisti/behaviouristi sostengono che la psiche può essere studiata scientificamente attraverso le sue manifestazioni esterne, vale a dire attraverso il comportamento umano, analizzando le relazioni che intercorrono tra certi tipi di stimoli e le risposte comportamentali a quegli stessi stimoli, senza tenere affatto in considerazione gli aspetti cognitivi. La mente, infatti, è considerata come una scatola nera – *the black box theory* – e perciò impenetrabile (Ally, 2008: pag. 20).

Quali sono, perciò, gli effetti del comportamentismo nell'ambito della FaD? Ally (*ivi*, 21-22) elenca quattro punti fondamentali:

- 1.Learners should be told explicit outcomes of the learning so they can set expectations and judge for themselves whether or not they have achieved the outcome of the online lesson.
- 2.Learners must be tested to determine whether or not they have achieved the learning outcome. Online testing or other forms of testing and assessment should be integrated into the learning sequence to check individual learner's achievement level and provide appropriate feedback
- 3.The learning materials must be sequenced appropriately to promote learning. The sequencing could take the form of simple to complex, known to unknown, and knowledge to application.
- 4.Learners must be provided with feedback so that they can monitor how they are doing and take corrective action if required.

⁶ Una descrizione delle teorie psicologiche collegate all'apprendimento non rientra nei parametri di questa mia tesi. Per un approfondimento sull'argomento, pertanto, rimando alla lettura delle opere di J.B Watson (creatore del termine "behaviourism" tradotto poi in italiano con il termine di behaviourismo e di comportamentismo, Thorndike, E.L., (1913) "*Educational psychology: The psychology of learning*", New York: Teacher College Press; Pavlov, E.L. (1927) "*Conditioned reflexes*", London: Clarendon Press; Skinner, B.F. (1974) "*About behaviourism*". New York: Knopf; tra i più noti fautori di questa teoria psicologica.

Dall'elenco si evince che il discente è completamente solo nel suo studio e pertanto deve essere messo in grado di poter apprendere senza la presenza costante di un insegnante e/o un tutor. I materiali didattici devono quindi essere progettati tenendo conto dell'isolamento del discente. L'interazione docente/apprendente, infatti, è sporadica tanto che la FaD di prima generazione può essere considerata come una formazione in autoapprendimento. D'altro canto, però, il discente è anche più libero perché non è costretto a soggiacere a tempi esterni, come ad esempio, quelli amministrativi che costringono ad aspettare uno specifico periodo dell'anno per iscriversi ad un corso, e può così completare le attività didattiche e i test in maniera personalizzata e secondo i propri ritmi lavorativi e di apprendimento.

I fautori di questo sistema fanno notare che, sebbene gli studenti lavorino in maniera individuale, essi non sono sicuramente lasciati in balia di loro stessi, perché, nonostante la lentezza e la scarsità dei contatti, una certa interazione fra docente e discente esiste comunque

[...] Defenders of these systems have been quick to point out, however, that students studying under such systems are not independent learners in the sense that they are isolated from the guidance of a teacher. Originally such interaction was sustained in asynchronous format through mail, but in modern first generation systems, e-mail and telephone are more commonly used (Garrison & Anderson, 2003: 36).

La FaD di seconda generazione, invece, si evolve in un'epoca a cavallo fra gli anni '50 e '60 del Novecento, caratterizzata dall'avvento della televisione e di tutti gli altri mezzi multimediali, tanto da guadagnarsi appunto l'appellativo di "FaD multimediale". La sua peculiarità è l'integrazione di materiali stampati con trasmissioni televisive e con registrazioni audio cui si aggiungono, successivamente, anche registrazioni video e *software* didattico, come ad esempio CD Rom e DVD (Trentin, 1998: 171).

Come quella precedente, anche la FaD multimediale è una formazione individuale, in autoapprendimento, in cui l'interazione fra docente e studente è saltuaria e limitata alla verifica di quanto appreso nel percorso formativo, sebbene

essa includa l'assistenza telefonica, quella via fax e, in tempi più recenti, quella via posta elettronica (*Ibid.*).

Dal punto di vista didattico, il supporto teorico di questa nuova FaD, si sposta dal comportamentismo al cognitivismo, che sorto alla fine degli anni Sessanta si concentra direttamente sullo studio della mente e sui processi di apprendimento del cervello.

Il cognitivismo, i cui principali teorici sono stati Jean Piaget, Jerom Bruner e Lev Vygotsky, considera, infatti, la mente umana come un elaboratore di informazioni che provengono dall'ambiente circostante e studia, perciò, i processi mentali che si verificano durante l'elaborazione di tali informazioni e i differenti tipi di memoria usati: memoria sensoriale, a breve termine, a lungo termine. In sostanza, attraverso i sensi si ricevono le informazioni, queste vengono immediatamente immagazzinate nella memoria sensoriale e lì permangono per meno di un secondo (Kalat, 1996). Se le informazioni non vengono immediatamente trasferite alla memoria di lavoro (working memory) ossia alla memoria a breve e a lungo termine, si perdono (Ally, 2008) sostituite da nuove informazioni (Kalat, 1996). È per questa ragione che l'essere umano non assimila tutto ciò che vede, che sente e che ascolta. Nel caso specifico dell'apprendimento linguistico, questo spiega perché anche quando si è sovraesposti alle informazioni, (come ad esempio, nel caso che si vada in un paese estero), non vengono appresi tutto il lessico, la grammatica o la sintassi di ciò che si legge nei cartelloni pubblicitari, nelle insegne dei negozi, nei giornali locali, che si ascolta attraverso programmi radiofonici, televisivi o interloquendo con persone del posto. Il passaggio dell'informazione – e quindi in questo caso di lessico, grammatica, sintassi incontrate – dalla memoria sensoriale a quella di lavoro dipende dall'attenzione che si presta all'input ricevuto e dalla presenza o meno di meccanismi cognitivi che riescano a dare un senso a tale informazione (vale a dire il peso, il significato che l'informazione riveste). La permanenza dell'informazione all'interno della memoria a breve termine è di circa 20 secondi, trascorsi i quali, se l'informazione non viene elaborata in maniera efficace, non sarà trasmessa alla memoria a lungo termine (*Ibid.*) e quindi non vi sarà apprendimento. Nella *Figura 1.2* sono rappresentate le diverse fasi di acquisizione dell'informazione:

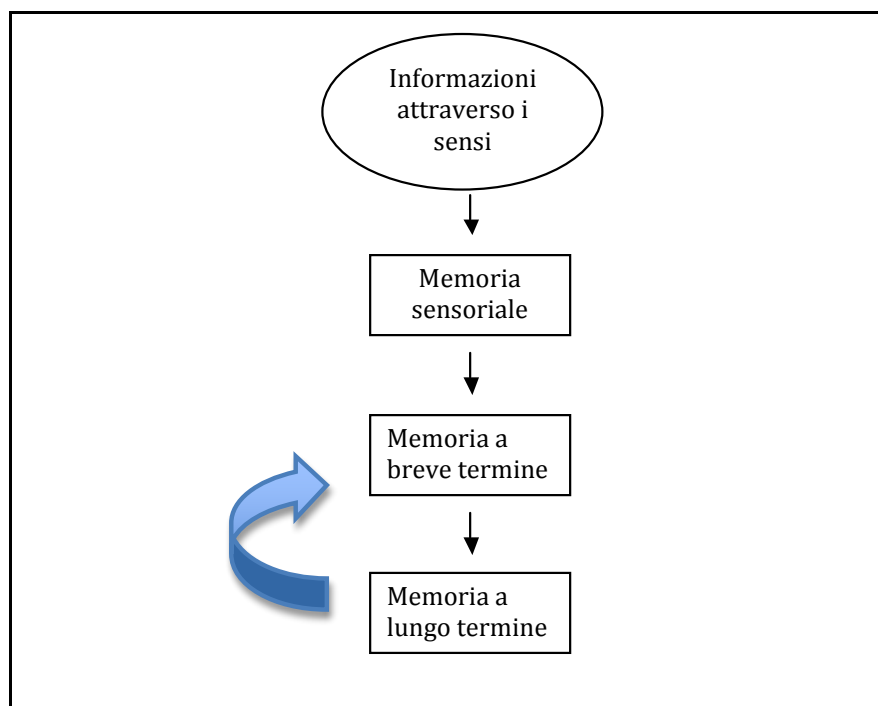


Fig. 1.2 Tipi di memoria – (tratto da Ally, 2008: 21, mia traduzione).

In sintesi, la mente organizza le informazioni sulla base dei dati che ha a disposizione e secondo una serie di processi cognitivi che risultano in parte innati e in parte, invece, appresi dall'esperienza (Kalat, 1996). Secondo l'ottica cognitivista l'apprendimento è, perciò, un processo di costruzione della conoscenza da parte del discente (Trentin, 1998: 88).

Partendo da questi presupposti, è evidente quanto la teoria cognitivista sia adatta alla FaD di seconda generazione. Per permettere, infatti, ai discenti di apprendere e quindi di assimilare le informazioni in modo tale da poterle immagazzinare nella memoria a lungo termine, sono necessarie precise strategie didattiche che implicino l'utilizzo di mezzi come audio, video, immagini, grafici, disegni, ecc. proprio perché il discente deve ricevere l'informazione prima di tutto attraverso i sensi e solo allora sarà in grado di elaborarla e trasmetterla alla memoria a lungo termine e quindi di apprenderla (Ally, 2008: pag. 23).

L'apprendimento linguistico è uno di quegli ambiti che più ha beneficiato dell'evoluzione verso la multimedialità in quanto quest'ultima permette di sviluppare precise strategie didattiche attraverso l'ausilio di diversi strumenti multimediali sempre più in 'contatto' con la lingua autentica facilitando così il passaggio graduale da metodologie glottodidattiche basate strettamente sulla grammatica e sulla traduzione – grammatico-traduttive – ad approcci più comunicativi.

Tuttavia, in questo tipo di FaD l'interazione tra docente e apprendente rimane molto spesso circoscritta alle tecnologie associate anche con la prima generazione di FaD, vale a dire la posta e il telefono (Garrison & Anderson, 2003), pertanto se la prima e la seconda generazione di FaD si differenziano per l'aggiunta di nuovi mezzi tecnologici, esse non si distinguono nettamente dal punto di vista dell'erogazione dei materiali e dei modi di interazione (*Ibid.*).

Con la comparsa e la diffusione delle tecnologie di rete, invece, si passa dalla multimedialità all'interattività e si arriva alla FaD di terza generazione. Quest'ultima rappresenta una svolta dal punto di vista pedagogico e sociale, prima ancora che tecnologico, poiché la maggior parte del processo formativo avviene in rete, attraverso la partecipazione attiva dei discenti (Trentin, 1998: 171). In questo tipo di formazione – variamente definita come formazione in rete, *e-learning* (*electronic learning*), *online learning*, *open learning*, *flexible learning*, ecc. (Ally, 2008: pag.16) – l'interazione molti a molti ha un aspetto predominante e la comunità di apprendimento che ne deriva condivide, negozia e produce la conoscenza. Uno dei suoi principali obiettivi è “[...] il superamento dell'isolamento da parte del singolo e la valorizzazione dei suoi rapporti con il gruppo” (Trentin, 1998: 171).

In sintesi, quindi, nelle prime due generazioni di FaD il passaggio dell'informazione avviene senza la presenza di una comunità, di 'un'aula' dove si condividono ed elaborano le conoscenze, mentre nella FaD di ultima generazione questa comunità è imprescindibile: vi è un vero e proprio 'incontro' (seppur virtuale) fra persone che scambiano le proprie esperienze e risorse, comunicando tra loro oltre che con il docente e/o il tutor.

Didatticamente, la teoria dell'apprendimento che meglio si sposa con la FaD di terza generazione, è quella costruttivista, nella quale il discente è considerato una figura attiva nel processo di apprendimento, vale a dire egli costruisce la propria

conoscenza in maniera diretta e non passivamente attraverso l'insegnante. Inoltre, il costruttivismo evidenzia il valore educativo delle interazioni fra gli attori dei processi didattici (Trentin, 1998: 88), spostando il rapporto di reciprocità non più solo fra studenti e insegnante, ma fra studenti stessi.

TIPO DI FAD	STRUMENTI	TEORIA DI RIFERIMENTO	CARATTERISTICHE
I GENERAZIONE	POSTA ORDINARIA	BEHAVIOURISMO/ COMPORTAMENTISMO	TESTUALITÀ
II GENERAZIONE	POSTA ORDINARIA TELEVISIONE, TELEFONO	COGNITIVISMO	MULTIMEDIALITÀ
III GENERAZIONE	COMPUTER, POSTA ELETTRONICA, INTERNET	COSTRUTTIVISMO	INTERATTIVITÀ

Fig. 1.3 – Schema riassuntivo delle tre generazioni di FAD

Naturalmente l'ambiente di apprendimento deve essere in grado di soddisfare questo processo di scoperta e di costruzione della conoscenza fornendo un numero considerevole di informazioni e input complessi su cui il discente sarà in grado di lavorare in maniera autonoma e sotto la propria responsabilità. Tali prerequisiti dell'ambiente di apprendimento, però, da soli, non garantiscono che lo studente svilupperà le strategie più adatte e più utili alla propria conoscenza. Sarà opportuno,

perciò, che l'insegnante lo aiuti in questo percorso di costruzione fornendo "l'impalcatura" necessaria per strutturare la conoscenza da acquisire. Il procedimento con cui l'insegnante aiuta lo studente, prende proprio il nome di *scaffolding* ed è molto simile al procedimento usato nell'edilizia per il montaggio e lo smontaggio delle impalcature per la costruzione dei palazzi. In questo modo l'insegnante si spoglia del suo ruolo tradizionale di trasmettitore di conoscenza, di fonte indiscussa del sapere e assume, invece, quello di facilitatore, di guida che assiste lo studente e lo consiglia. In seguito, in maniera graduale, a mano a mano che il discente acquisirà le strategie adeguate all'apprendimento e diventerà autonomo nella costruzione della propria conoscenza, l'insegnante diminuirà il proprio sostegno, la cosiddetta 'impalcatura', fino a che essa non andrà a scomparire del tutto (Vergaro in Serra Borneto, 1998).

Alle suddette generazioni di FaD Taylor (2001) ne aggiunge altre due, facendo un'ulteriore classificazione e parlando di quarta e quinta generazione. Taylor identifica, infatti, la quarta con il 'Flexible Learning Model' basato sulla somministrazione via internet e la quinta, che lui definisce "a derivation of the fourth generation", legata invece "[to] the further exploitation of new technologies".

A mio parere il tentativo di Taylor è abbastanza forzato soprattutto per il fatto che lui parla di Flexible Learning Model come di un modello di apprendimento

to combine the benefits of high quality CD-ROM based interactive multimedia (IMM), with the enhanced interactivity and access to an increasingly extensive range of teaching-learning resources offered by connection to the Internet.

quindi non aggiungendo niente di nuovo rispetto alla FaD di terza generazione. Non sono Internet e gli strumenti della rete (dei quali tratterò più avanti e in maniera più approfondita anche nel *Capitolo Secondo*) a far evolvere la formazione a distanza, quanto l'interazione che si ha con essi allo scopo di favorire l'apprendimento. Per questo motivo ritengo superflua l'ulteriore suddivisione che ne dà lo studioso.

Ad ogni modo è opportuno chiarire che non è lo strumento tecnologico con il quale si fornisce il materiale didattico che fa la differenza nella qualità dell'apprendimento, bensì la progettazione didattica (Ally, 2008), vale a dire l'Instructional Design (ID) del quale si tratterà in maniera specifica nel § 1.3.

2. Le teorie dell'apprendimento e il connettivismo

Dibattiti recenti si stanno concentrando sulla necessità o meno di concepire una teoria dell'apprendimento specificatamente studiata per l'era digitale e peculiare alla FaD di terza generazione. George Siemens⁷ in un suo articolo del 2004 "Connectivism: a learning theory for the Digital Age" ha fornito il proprio contributo a questa ipotesi, innescando anche un acceso dibattito sulla possibilità di considerare il connettivismo (è così che Siemens battezza questa sua teoria) come una teoria dell'apprendimento pensata *ex novo* o come una visione prettamente pedagogica *tout court*.

Secondo quanto sostiene Siemens, la nozione di base delle tradizionali teorie dell'apprendimento concepiscono la conoscenza come un obiettivo da raggiungere attraverso il ragionamento e l'esperienza. Il comportamentismo, il cognitivismo e il costruttivismo, quindi, si focalizzano sul *come* l'individuo apprende.

Secondo il comportamentismo, lo abbiamo visto, l'apprendimento non è conoscibile in quanto non è possibile analizzare quello che succede all'interno dell'individuo mentre questi impara. Così che il comportamento osservabile mentre l'individuo apprende finisce per diventare più importante del comprendere quali siano le attività interne che muovono questo processo; il comportamento infatti si costituisce a partire da semplici elementi: stimoli specifici e risposte a questi stimoli.

All'opposto, invece, si pone la teoria del cognitivismo che considera l'apprendimento come un processo di input gestiti nella memoria a breve termine del cervello e codificati per essere trasmessi alla memoria a lungo termine. La conoscenza è vista dunque come un insieme di costruzioni mentali dell'apprendente

⁷ Direttore associato, ricerca e sviluppo presso il Learning Technologies Centre dell'Università di Manitoba – Canada <http://www.elearnspace.org> (13/10/2011).

mentre il processo di apprendimento come l'affidamento/passaggio alla memoria di quelle stesse rappresentazioni cognitive (Cindy Buell, s.d. in Siemens, 2004).

In sintesi, comportamentismo e cognitivismo presuppongono che la conoscenza proceda da stimoli esterni all'apprendente e, pertanto, il conseguente processo di apprendimento è visto come un atto per incamerare tale conoscenza; il costruttivismo, al contrario, sostiene che la conoscenza è qualcosa di innato nell'individuo, e che l'apprendente è un soggetto attivo nella costruzione del proprio sapere.

Siemens osserva che queste teorie danno più importanza al processo di apprendimento che al valore di ciò che viene imparato. Nonostante le ovvie differenze tra le stesse, tutte vedono comunque l'apprendimento come qualcosa che si sviluppa e si completa all'interno dell'individuo, senza tenere in considerazione gli stimoli esterni rilevanti specialmente quando ci si avvale di mezzi tecnologici per lo sviluppo del percorso formativo.

L'idea di Siemens è incentrata proprio sul modo odierno di apprendere in rete, dove l'apprendimento non è lineare ma basato su connessioni fra le informazioni o, più in generale, fra 'nodi', come li definisce lo studioso canadese. Una rete dunque non è altro che una serie di connessioni tra cose. Reti elettriche, reti di computer, reti sociali funzionano tutte sul principio che persone, gruppi, sistemi, possono essere collegati fra loro creando un unico insieme che sarà a sua volta influenzato dalle alterazioni che si producono nella rete (La *Figura 1.4* è un'immagine che mostra come può essere rappresentato visivamente il connettivismo). Ed è esattamente su questo concetto di collegamento, di connessione, che si fonda questo studio concepito da Siemens e condiviso da Stephen Downes (2005b, 2006) e relativo all'apprendimento nell'era digitale.

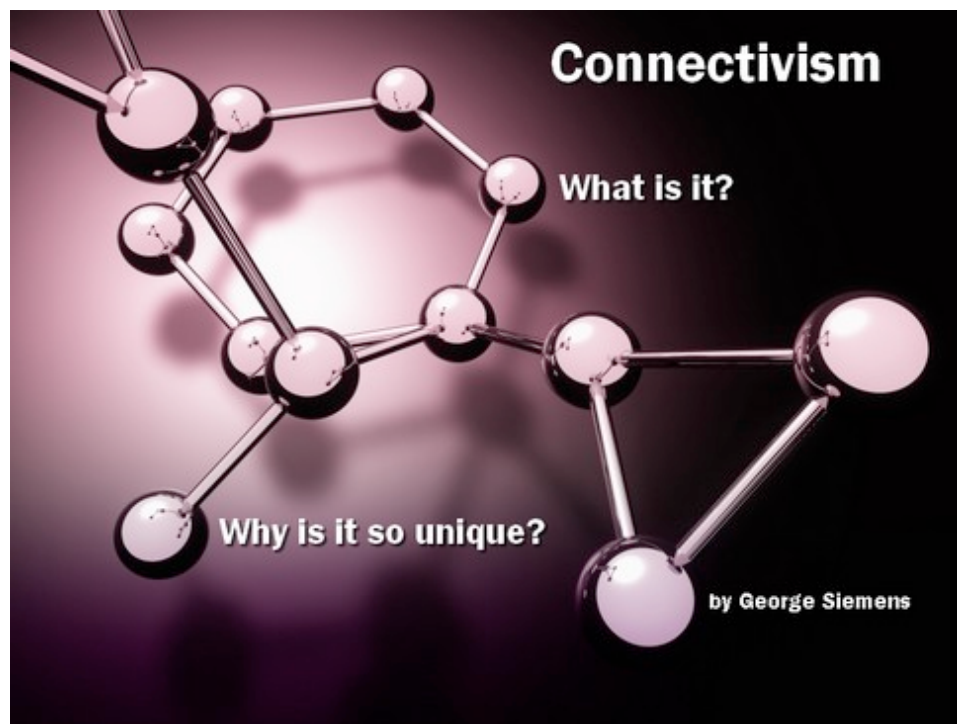


Fig. 1.4 - Rappresentazione grafica del connettivismo⁸

Nell'ottica del connettivismo, sebbene il punto di partenza sia l'individuo, l'apprendimento è un processo che non si sviluppa interamente sotto il suo controllo, ma può risiedere anche fuori dal soggetto stesso (in un'organizzazione o in un *database*). Il suo nucleo sta nella connessione di una serie di informazioni specifiche che mettono l'individuo in grado di aumentare il proprio livello di conoscenza. Il connettivismo è retto dalla consapevolezza che le basi su cui determinate decisioni si fondano si alterano rapidamente quando vengono acquisite nuove informazioni ed è, pertanto, di vitale importanza saper distinguere fra informazioni più o meno o affatto importanti e saper riconoscere quando esse modificano la prospettiva basata su decisioni prese in precedenza. Nel mondo odierno, poi, collegato perennemente alla rete ed esposto ad un sovraccarico di dati, diventa pressoché imprescindibile saper distinguere quali siano le informazioni valide da ritenere e quelle, invece, inutili. Imparare a capire quali siano le fonti più autorevoli per il proprio apprendimento, diventa una capacità fondamentale, laddove vi sia abbondanza di conoscenza.

⁸ Immagine disponibile al seguente indirizzo: <http://education-2020.wikispaces.com/connectivism> (13/10/2011).

La conoscenza personale è costituita da una rete, la quale influenza lo sviluppo di organizzazioni e istituzioni da cui a sua volta è influenzata continuando a offrire apprendimento all'individuo. Questo ciclo di sviluppo della conoscenza (dal personale alla rete all'organizzazione) permette ai discenti di rimanere aggiornati nel loro campo attraverso i collegamenti (le connessioni) che hanno costituito (*Figura 1.4*).

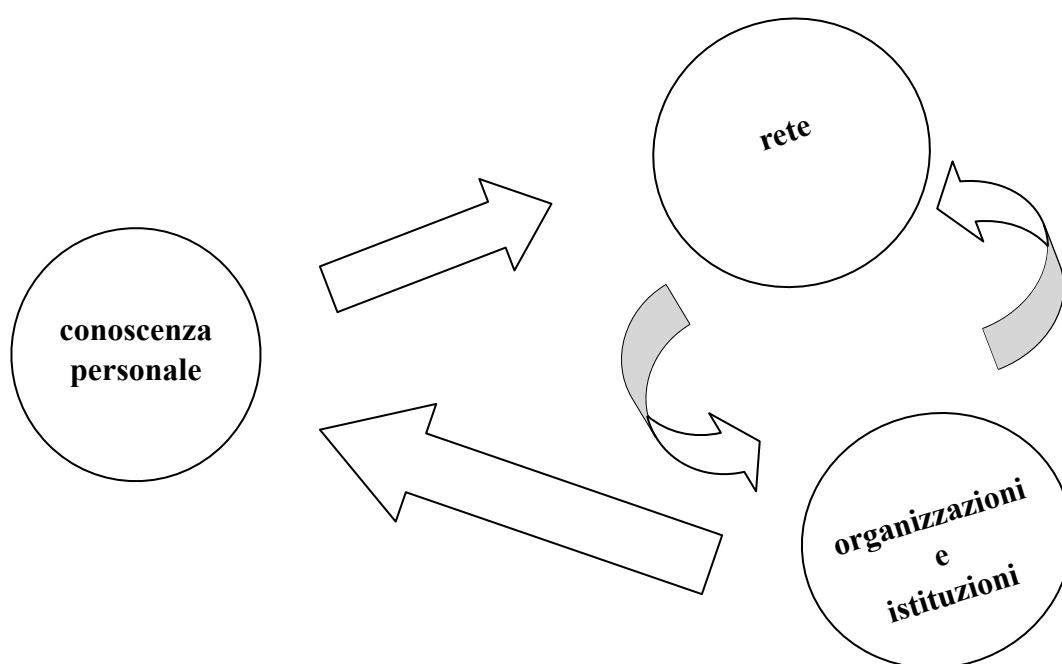


Fig. 1.4 Conoscenza personale, reti e organizzazioni.

L'apprendimento, adattandosi quindi ai differenti cambiamenti della società, non è più un'attività individuale e il modo di lavorare si modifica nella misura in cui vengono utilizzati nuovi strumenti. L'analisi della rete sociale è, perciò, un elemento aggiuntivo nel comprendere i modelli di apprendimento nell'era digitale. Il fulcro delle reti sociali, infatti, è la gente, la quale è in grado di favorire, incoraggiare, promuovere e mantenere il fluire della conoscenza. (Siemens, 2004).

Siemens riassume il suo punto di vista in una serie di principi che, oltre a costituire la struttura sulla quale si basa la sua teoria, dovrebbero servire anche come supporto per l'elaborazione del materiale didattico:

- Learning and knowledge rest in diversity of opinions.
- Learning is a process of connecting specialised nodes or information sources.
- Learning may reside in non-human appliances.
- Capacity to know more is more critical than what is currently known.
- Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning.
- Ability to see connections between fields, ideas and concepts is a core skill.
- Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities.
- Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality. While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision.

Non tutti i teorici del campo, però, concordano con quanto sostenuto dallo studioso canadese a proposito del connettivismo. Calvani⁹, ad esempio, trova troppo pretenzioso ritenere che il comportamentismo, il cognitivismo e, persino il costruttivismo non siano delle teorie valide per una didattica in e-learning o, più in generale, per un tipo di apprendimento che subisce l'impatto delle tecnologie e che, invece, ci sia bisogno di una nuova teoria di riferimento. Sempre secondo Calvani, tra l'altro, Siemens, oltre a peccare di immodestia nel considerare il connettivismo come teoria alternativa a quelle tradizionali, non argomenta il suo studio con un consistente riferimento teorico ("with a consistent reference theoretical frame") (Calvani, 2008: 249).

Una critica simile è mossa da Pløn Verhagen¹⁰, il quale considera il connettivismo semplicemente una visione pedagogica più che una teoria vera e propria. Per essere attendibile, infatti, una teoria dovrebbe essere in grado di spiegare gli eventi che costituiscono un determinato processo, e tali spiegazioni dovrebbero

⁹ Antonio Calvani insegna Tecnologia dell'istruzione presso l'Università di Firenze.

¹⁰ Pløn W. Verhagen è professore di Educational Design nella facoltà di Scienze Comportamentali presso l'Università di Twente (Olanda).

essere verificabili. Le informazioni che Siemens fornisce, al contrario, non risultano essere abbastanza specifiche e lineari da permettere qualsiasi commento al riguardo. Non ci sarebbero, inoltre, tra gli argomenti, esempi sufficienti di come questa teoria potrebbe funzionare nella pratica. Verhagen sostiene, in ultima analisi, che le tesi di Siemens “are not to be placed at the instructional level, but at a level of the curriculum. The instructional level deals with *how* learning takes place and learning theories are relevant at that level. The level of the curriculum is concerned with *what* is learned and *why*”. (Verhagen, 2006).

Su posizioni più morbide, invece, Ally, che prende in considerazione il connettivismo come teoria, ritenendola anche lui la più adeguata per l'apprendimento online, ma non come alternativa a quelle tradizionali, bensì come integrativa (Ally, 2008: 34-36).

La critica mossa da Pløn Verhagen è quella che al momento mi trova più concorde, anche se, come Ally, non escluderei del tutto l'idea di Siemens. Probabilmente quello del canadese è uno studio ancora poco approfondito che ha bisogno di basi teoriche più forti su cui poggiare e soprattutto di dati scientificamente dimostrabili. A mio avviso alcuni dei punti elencati da Siemens come capisaldi per la formulazione di una nuova teoria, sono pertinenti e possono essere un buon punto di partenza per delle ricerche più approfondite. In particolare concordo con la visione dell'apprendimento come processo di connessioni fra nodi specifici e/o fra fonti di informazioni, e con il fatto che queste connessioni debbano essere continuamente alimentate per favorire un apprendimento regolare. Le informazioni cambiano continuamente e pertanto quello che risulta essere vero oggi potrebbe non esserlo altrettanto domani, o comunque potrebbe avere un valore differente proprio a causa delle alterazioni che andranno a colpire un dato contenuto. Tali cambiamenti e alterazioni porteranno come conseguenza a un risultato finale compromesso (Siemens, 2004). Per questo motivo il processo decisionale che si mette in moto durante le fasi di acquisizione delle informazioni e che avrà come esito la conoscenza, può essere considerato anch'esso parte dell'apprendimento. Partendo da questi presupposti, l'essere in grado di riconoscere immediatamente le connessioni fra idee, concetti, settori e così via diventa un'abilità fondamentale, un'abilità che

sicuramente si affina con l'esperienza e con l'esercizio e che potrebbe e/o dovrebbe essere anche sottoposta a valutazione (come abilità trasversale).

Questo modo di operare da parte del discente lo rende e – lo *deve* rendere – autonomo nel suo apprendimento in quanto la scoperta della conoscenza parte e risiede in lui. Ogni singolo individuo avrà un proprio modo di approcciarsi alle nuove informazioni, di costruire le giuste connessioni fra i 'nodi', poiché non esiste nessun modo standard che permette di acquisire il sapere. In questo contesto cambia anche il ruolo dell'insegnante. Come per il costruttivismo, anche nel connettivismo il formatore diventa una guida, un facilitatore; colui vale a dire che costruisce lo *scaffolding* verso l'autonomia e l'indipendenza. È chiaro che quanto enunciato fin qui non si discosta poi molto da quello che postula il costruttivismo e infatti il connettivismo potrebbe/dovrebbe essere considerato come una sua costola più che come una vera e propria teoria alternativa. Il costruttivismo, infatti, è una teoria convenzionale che ben si adatta al modo di apprendere dell'era digitale, mentre il connettivismo, vi si modella in maniera esclusiva. (Metaforicamente parlando, si può paragonare il costruttivismo a un vestito della stessa taglia dell'apprendimento, mentre il connettivismo come un vestito fatto su misura).

3. L'Instructional Design (ID)

Nel paragrafo precedente abbiamo visto come la FaD sia, in un certo senso, legata all'industrializzazione, al progresso e ai differenti mezzi di comunicazione che sono a mano a mano comparsi. C'è da aggiungere che il passaggio da una generazione di FaD a un'altra non implica automaticamente l'esclusione delle precedenti. È, infatti comune anche in una fase di FaD più recente avere corsi che utilizzino esclusivamente metodi di erogazione propri della generazione precedente. Anche in 'epoca e-learning' o di formazione in rete, perciò, esisteranno corsi di formazione in autoapprendimento in cui lo scambio sarà uno-a-uno, vale a dire discente-tutor/insegnante, senza implicare la presenza di una classe virtuale. Quello che varierà sarà solo il mezzo di erogazione del corso – il computer al posto del servizio postale – e

di comunicazione fra le parti: posta elettronica, cellulari, sistemi VoIP¹¹, smartphone, ecc. invece dell'uso esclusivo del telefono.

A fare la differenza nella qualità dell'apprendimento, pertanto, non è il mezzo tecnologico con il quale il materiale viene somministrato, bensì la progettazione didattica, che deve necessariamente tener conto anche di *come* e in quali condizioni il discente apprende.

Secondo lo psicologo americano Gagné (1965) che per primo fece riferimento all'Instructional Design (ID), non esiste un unico tipo di apprendimento e di conseguenza non potrà esserci un unico modello di istruzione. Lo studioso americano individua così otto diversi tipi di apprendimento elencandoli in maniera gerarchica secondo il loro grado di complessità:

1. stimulus recognition;
2. response generation;
3. procedure following;
4. use of terminology;
5. discriminations;
6. concept formation;
7. rule application;
8. problem solving

Per ognuno di questi livelli l'apprendimento avverrà solamente in precise condizioni che possono essere esterne o interne. Per scegliere le strategie didattiche più opportune bisognerà determinare i risultati che ci si prefigge di raggiungere. In aggiunta, Gagné suggerisce anche una serie di nove situazioni – 'events' – che corrispondono ad altrettanti processi cognitivi e che forniscono le condizioni più adatte per le quali l'apprendimento si verifichi:

1. gaining attention;
2. informing learner of the objective;

¹¹ Per una definizione e un approfondimento sul sistema VoIP si rimanda al *Capitolo Secondo* di questa tesi.

3. stimulating recall of prior learning;
4. presenting stimulus;
5. providing learning guidance;
6. eliciting performance;
7. providing feedback;
8. assessing performance;
9. enhancing retention and transfer.

In sintesi, perciò, l'ID può essere considerato

quel campo di indagine che si occupa di definire le regole che presiedono alla scelta dei metodi di istruzione più adeguati, tenendo conto delle *conditions of learning* e delle diverse tipologie di apprendimento (Ranieri, 2005: 17).

Sebbene, in senso lato, l'ID può essere incluso nell'ambito delle teorie dell'apprendimento, tenendo ben presente però che esso si fonda soprattutto sul concetto di 'metodo', vale a dire su quale sia il modo o i modi migliori per facilitare l'apprendimento e quando sia meglio usarli oppure no, le teorie che abbiamo visto si concentrano invece sul 'motivo', ossia sul perché una particolare teoria di ID è adatta o meno a un determinato tipo di trasmissione della conoscenza (*Ibid.*).

3.1 I principi di Merrill

Intorno alla teoria dell'ID ruotano due principali scuole di pensiero. Una, più tradizionale, si rifà ai 'principi di istruzione' postulati dallo studioso M. David Merrill¹² (2002), il quale arriva a definire una serie di 'regole' – cinque per l'esattezza – su come costruire degli ambienti di apprendimento idonei/appropriati (a determinate situazioni. Tali principi possono essere sintetizzati nel modo seguente (*Figura 1.5*):

¹² David Merrill, Ph.D è professore presso il Dipartimento di Instructional Technology del Utah State University e Direttore del gruppo di ricerca ID2. <http://mdavidmerrill.com/> (19/10/2011).



Figura 1.5 - I cinque principi di istruzione di Merrill (2002: 45).

- I. *Problem-centered*: ci sarà apprendimento laddove i discenti siano impegnati a risolvere un *problema* reale, autentico. Dove con il termine ‘problema’ Merrill intende

[...]a wide range of activities, [...] [where] the activity is some whole task rather than only components of a task and that task is representative of those learner will encounter in the world following instruction (Merrill, 2002: 45).

È necessario, inoltre, *mostrare* ai discenti cosa questi saranno in grado di fare alla fine del compito e non semplicemente indicare gli obiettivi da raggiungere, tenendo in considerazione che per arrivare a padroneggiare un ‘problema’ complesso, i discenti dovranno prima risolverne uno meno complicato (*ivi*, 46).

La prenotazione di una camera d’albergo potrebbe essere un esempio concreto di applicazione del primo principio di Merrill nell’ambito dell’apprendimento linguistico. Il ‘problema’ da risolvere, infatti, è un problema reale per chi studia una lingua straniera e avrà modo – almeno una volta – di fare un viaggio nel Paese dove quella lingua è in uso. In questo caso il compito da svolgere è particolarmente utile e assai motivante. L’insegnante e/o il tutor dovranno ‘mostrare’ il compito ai discenti e lo faranno indicandogli quale sarà l’obiettivo finale in termini

di funzione comunicativa, facendoli immergere in una situazione reale, oltrepassando dunque i semplici obiettivi grammaticali e/o fonologici.

II. *Activation*: si utilizza la conoscenza che già si possiede come base per l'attivazione della nuova. Nel caso in cui il discente fosse totalmente estraneo alla nuova informazione, è compito dell'insegnante/tutor colmare quel vuoto. Naturalmente il discente sarà più predisposto a imparare laddove egli riceva uno stimolo a ricordare, ad associare e a descrivere le sue conoscenze pregresse, che faranno da terreno allo scopo di fare da terreno fertile per la conoscenza da acquisire (*Ibid.*).

Se ne deduce che nello studio di una lingua straniera durante la spiegazione di determinati costrutti grammaticali si può far riferimento e porre l'accento su strutture sintattiche simili nella lingua madre del discente, così come nell'ambito lessicale si può richiamare l'attenzione sulle parole affini.

III. *Demonstration*: l'apprendimento è stimolato se, invece che fornire informazioni sulla conoscenza da acquisire questa la si dimostra con esempi e procedure.

Nell'apprendimento linguistico si potrà utilizzare il metodo induttivo per far acquisire regole grammaticali ed eccezioni. Ad esempio, al fine di spiegare uso e forme degli aggettivi possessivi in italiano, l'insegnante/ tutor potrà avvalersi di differenti materiali autentici (quindi 'reali'), come articoli di giornale, clip audio, video, ecc. In questo modo il discente avrà avuto una dimostrazione pratica di come si utilizzano e potrà – facendo anche ricorso alla sua conoscenza pregressa, che vuol dire il confronto con la sua lingua materna – essere in grado di risalire alle regole che li governano.

IV. *Application*: l'apprendimento è stimolato quando viene chiesto ai discenti di usare quello che hanno imparato per la risoluzione di specifici problemi.

La conversazione è un'ottima applicazione di questo principio, in quanto i discenti dovranno mettere in campo tutte le conoscenze e abilità acquisite per 'risolvere il problema', vale a dire per raggiungere una comunicazione efficace e grammaticalmente corretta con uno o più interlocutori.

V. *Integration*: l'apprendimento è stimolato quanto più il discente è incoraggiato a trasferire e applicare la conoscenza acquisita alla sua vita di tutti i giorni. Il discente deve avere l'opportunità di mostrare questa conoscenza e abilità, e deve essere in grado di discuterne, di rifletterci e di difenderla. Deve, inoltre, essere in grado di creare, inventare ed esplorare nuovi e personali modi per usarla.

Quest'ultimo principio è particolarmente consono a discenti di lingue, in quanto l'obiettivo primario di chi comincia a studiare una lingua straniera è di ordine pratico, funzionale: poter comunicare attraverso quella lingua in situazioni reali e non solo e semplicemente in un contesto formativo. Saper prenotare una stanza d'albergo, saper ordinare un piatto al ristorante, essere in grado di arrivare in un determinato luogo dopo aver seguito le istruzioni date da un passante, ecc. sono funzioni comunicative reali, che permettono di sopravvivere in un paese straniero e quindi motivanti per il discente, specialmente quando esse producono un effetto positivo durante la loro applicazione alla vita reale.

3.2 Le comunità di apprendimento

L'altra scuola di pensiero, invece, poggia su posizioni più costruttiviste e in un certo senso integra quelli che sono i principi postulati da Merrill. In sostanza, la struttura del percorso formativo è vista come il frutto di costanti discussioni che si svolgono alla messa in atto del processo didattico. Ai discenti viene proposto un problema da risolvere o un progetto da sviluppare, a partire dal quale gli stessi, lavorando in collaborazione con i loro pari, svilupperanno un loro apprendimento personale. L'accento in questo caso viene posto perciò sulla comunità di apprendimento in cui ciascuno si impegna e dà il proprio contributo alle attività. Ciò che caratterizza questa cultura dell'apprendimento è sicuramente la diversità del *background* dei membri della stessa, la condivisione di un obiettivo che fa crescere le competenze e

le conoscenze collettive, l'enfasi sull'imparare a imparare, la messa a punto di dispositivi per condividere quello che viene appreso. Sicuramente quest'ottica è quella che maggiormente si adatta a un approccio di tipo e-learning (Ranieri, 2005: 29).

Progettare e gestire una comunità di apprendimento, tuttavia, non è cosa semplice, ed è necessario tener conto di una serie di fattori, vale a dire:

1. lo scopo della comunità: sia gli individui sia la comunità devono essere in grado di imparare ad apprendere per riuscire ad assimilare in maniera approfondita quello che studiano.
2. le attività dell'apprendimento: ricerche individuali e di gruppo, discussioni, tutoraggio fra pari, *problem solving* collaborativo. Tutte queste attività sono finalizzate alla promozione dello sviluppo individuale e della costruzione collaborativa della conoscenza, inoltre alla condivisione delle conoscenze e delle abilità da parte dei membri della stessa, alla realizzazione di un processo di apprendimento visibile e articolato.
3. il ruolo del docente: in una comunità di apprendimento il docente assume un ruolo di facilitatore, di guida. Lo studente quindi diventa responsabile del proprio apprendimento e di quello altrui.
4. l'identità: l'identità del discente è legata al ruolo che lo stesso ricopre nella comunità. I ruoli centrali sono quelli di coloro che contribuiscono direttamente alle attività collettive e quindi alla crescita della conoscenza della comunità. Comunque anche chi ha ruoli marginali viene valutato per i propri contributi. È importante sottolineare che l'identità si costruisce attraverso la partecipazione.
5. le risorse. I contenuti che si apprendono in una comunità diventano parte della conoscenza collettiva.
6. il discorso che assume un ruolo di medium per la formulazione e lo scambio di idee. In questo processo i membri della comunità si aiutano reciprocamente.
7. La conoscenza. Particolare enfasi viene data nelle comunità di apprendimento all'esperienza (background) individuale e collettiva.

8. I prodotti. I membri collaborano per produrre elaborati che possono essere utili alla comunità per risolvere altri problemi o comprendere altri temi. (Ranieri, 2005).

4. Il Web 2.0 o condivisione delle informazioni

Questo approccio costruttivista all'apprendimento e la conseguente formazione di comunità è favorito dall'evoluzione della rete, vale a dire dal passaggio da un web statico a uno più dinamico, definito con il termine Web 2.0. Con questa espressione si indica l'insieme di tutte quelle applicazioni che permettono un'interazione sito-utente come blog, forum, chat, ecc. e che generalmente connota la cosiddetta seconda generazione del World Wide Web.

Il connettivismo stesso poggia esattamente su quest'idea. È proprio grazie all'introduzione di questa nuova idea di rete che si sta ripensando anche a nuove teorie dell'apprendimento in quanto molto del contenuto prodotto oggi in rete è *user-generated*, ovvero creato dagli stessi utenti e questo non può essere sottovalutato.

Il concetto web 2.0 fu coniato nel 2005 da Tim O'Reilly, presidente della O'Reilly Media¹³, nel corso di un *brainstorming* durante una riunione fra la sua società e la MediaLive International¹⁴. Lo scoppio della bolla del *dot.com*¹⁵ segna un punto di non ritorno per la rete, per il web. Nonostante questo “crash”

¹³ <http://oreally.com>. La O'Reilly Media è una società americana che pubblica libri, siti web organizza conferenze su argomenti di 'computer technology' (http://en.wikipedia.org/wiki/O%27Reilly_Media) (18/10/2011)

¹⁴ La MediaLive International, Inc. è una società statunitense impegnata nella produzione, gestione e promozione di conferenze e altri eventi legati al settore dell'*Information Technology*, IT. La società opera, oltre che negli Stati Uniti, anche in Canada, Europa e Giappone. www.medialiveinternational.com (21.02.2011). Cliccando sullo stesso collegamento, si è reindirizzati al seguente link: <http://liveevents.techweb.com/> (19/10/2011).

¹⁵ La bolla speculativa del *dot.com*, chiamata anche bolla della new economy, si riferisce al periodo della prima quotazione in borsa di Netscape, browser per navigare in internet, quando la fiducia nella tecnologia, nel progresso economico e nel futuro spinsero molte aziende a puntare sul mercato di internet. In quel periodo, dal 1998 al 2001, le idee semplici e innovative di molti giovani americani furono messe in pratica e ottennero un successo esponenziale con conseguenti guadagni che però in seguito si rivelarono poco resistenti al mercato. Lo scoppio della bolla, infatti, coincide con l'attentato del 2001 alle Torri gemelle, quando le borse crollarono e, le numerose aziende, che con rapidità avevano raggiunto il successo, con altrettanta rapidità furono costrette a chiudere.

“[...] the web (is) more important than ever, with exciting new applications and sites popping up with surprising regularity. What’s more, the companies that had survived the collapse seemed to have some things in common. Could it be that the dot.com collapse marked some kind of turning point for the web, such that a call to action such as “Web 2.0” might make sense? We agreed that it did, and so the Web 2.0 Conference was born” (O’Reilly, 2005).

L’idea che emerse durante la riunione era quella di un web dinamico e non più statico (*Figura 1.6*) dove le informazioni venivano scritte e postate¹⁶ online da persone autorevoli, come giornalisti, professori, autori, ecc. e lette dagli utenti. Da quel momento in poi il web è inteso più come una piattaforma dove chiunque è in grado di pubblicare, modificare e cancellare le informazioni *online*.

Web 1.0		Web 2.0
DoubleClick	-->	Google AdSense
Ofoto	-->	Flickr
Akamai	-->	BitTorrent
mp3.com	-->	Napster
Britannica Online	-->	Wikipedia
Siti personali	-->	blogging
evite	-->	upcoming.org e EVDB
Ricerca nomi dominio	-->	Ottimizzazione dei motori di ricerca
page views	-->	cost per click
screen scraping	-->	web services
pubblicazione	-->	partecipazione
sistemi di gestione dei contenuti	-->	wikis
directories (tassonomia)	-->	tagging ("folksonomia")
stickiness	-->	syndication

Fig. 1.6 Tabella illustrativa delle differenze tra web e web 2.0 (O’Reilly, 2005)

Del Web 2.0, comunque, non si può dare una definizione esaustiva. Il termine è stato sicuramente creato per differenziarlo dal web classico, identificato come web

¹⁶ In italiano il termine *postare* (io pòsto, ecc.) esiste nel senso di “porre, collocare in un determinato luogo” o ancora “disporre truppe o artiglierie nelle opportune postazioni” nel gergo militare. Qui, e comunque con riferimento alla rete più in generale, l’espressione è la trasposizione italiana del verbo inglese “to post” il cui significato è quello di “pubblicare, esporre, affiggere” oppure “tenere informato, tenere al corrente”. Es. Ho postato il mio intervento sul forum > ho pubblicato il mio intervento sul forum (Dizionario De Mauro – Paravia e dizionario online www.wordreference.com): 19/10/2011.

1.0; e per sottolinearne, perciò, l'evoluzione. È difficile identificare il punto esatto dove comincia l'uno e finisce l'altro. O'Reilly mette a confronto, ad esempio, Netscape, società americana nota per il suo *browser web*¹⁷ nonché archetipo di web 1.0; e Google, uno dei più usati motori di ricerca nella rete e archetipo di web 2.0. Netscape fu un pioniere del concetto di web come piattaforma perché lanciò il cosiddetto "webtop" al posto del desktop, popolato di aggiornamenti di informazioni e *applet*¹⁸ che avrebbero dovuto essere inseriti dai fornitori di informazioni che, a loro volta, avrebbero acquistato i server di Netscape. Un altro esempio riguarda DoubleClick, distributrice di servizi pubblicitari (*ad serving*) su internet (i cosiddetti *banner*),¹⁹ e Akamai, fornitrice di una piattaforma per la distribuzione dei contenuti²⁰. Effettivamente l'*ad serving*, espressione che descrive la tecnologia (e il servizio) che inserisce la pubblicità sui siti web, fu il primo *web service* ad avere una vasta diffusione e il primo "*mashup*" – applicazione o pagina web che combina dati o funzionalità da due o più risorse esterne per creare un nuovo servizio – ad essere abbondantemente utilizzato. Ogni banner pubblicitario è distribuito da due siti web che poi forniscono un'unica pagina all'utente che si trova su un altro computer. Allo stesso modo funziona Akamai che costruisce una rete di distribuzione dei contenuti con una cache trasparente in grado di diminuire la congestione di banda (O'Reilly, 2005).

Google, invece, non è un insieme di strumenti software *tout court*, è un vero e proprio database specializzato. Sebbene sia erogato tramite una vasta rete di server internet, questo motore di ricerca non è un server e non è nemmeno un browser, nonostante sia fruito all'interno di un *browser* (*Ibid.*).

In sintesi, Netscape appartiene allo stesso mondo del software di Microsoft (sotto il cui peso è crollato dopo una battaglia sanguinosa, tra l'altro), mentre Google è più simile alle applicazioni internet quali Ebay, Amazon, ecc. (*Ibid.*).

¹⁷ Software per navigare online che oggi ha cessato di esistere come browser, rimpiazzato dai vari Internet Explorer, Mozilla Firefox (*open source*), Opera, Safari, il più recente Google Chrome, ecc.

¹⁸ Programma breve che può essere scaricato da un server remoto ed eseguito dal computer del destinatario (Dizionario De Mauro – Paravia).

¹⁹ E' raggiungibile al seguente link: <http://www.doubleclick.com> (19/10/2011).

²⁰ E' raggiungibile al seguente link: <http://www.akamai.com> (19/10/2011).

La caratteristica principale che differenzia il web 2.0 dal web è sicuramente il modo di pubblicare l'informazione in rete. Uno dei più famosi siti di *e-commerce*, Amazon²¹, è un esempio di questa evoluzione. Infatti, se nell'era precedente al web 2.0 gli utenti si collegavano ad Amazon e si trovavano di fronte a un sito "statico" dove era permesso loro solo di leggere e di comprare, oggi invece, gli stessi sono anche in grado di intervenire nel sito, lasciando un commento sugli articoli acquistati, un feedback che potrà essere di aiuto a futuri acquirenti. In questo modo Amazon è diventato un portale cosiddetto dinamico, nel quale, appunto, è possibile un'interazione sito-utente (Caladine, 2008). Un altro buon esempio è quello del più famoso portale di aste online, Ebay, il cui punto di forza è il sistema di feedback che costituisce una garanzia per gli scambi di merce.

Un modello diverso di cooperazione facilitata dal web 2.0 è Wikipedia, un'enciclopedia online creata ed editata dagli utenti con lo scopo di condividere, scambiare e accrescere la conoscenza in maniera collaborativa. La parola Wikipedia è la contrazione dei termini *wiki* ed *enciclopedia*. Un wiki è un insieme di documenti ipertestuali il cui contenuto è sviluppato in collaborazione dagli utenti che vi hanno accesso e la cui modifica è aperta a tutti, (previa iscrizione al sito). Naturalmente ogni modifica è registrata e, in casi di necessità, si può riportare il testo alla versione precedente.

Ma nel web 2.0 c'è spazio anche per la socializzazione e i *social network* soddisfano questo scopo. Un social network è un'applicazione che permette l'incontro, l'interazione e la collaborazione fra individui di una comunità online tramite l'utilizzo di strumenti appositi che comprendono sia i media della rete tradizionale, come e-mail e *mailing list*, sia quelli di nuova generazione, come blog e wiki²². I social network includono, quindi, strumenti di comunicazione asincroni come i blog, wiki, e-mail e forum e strumenti di interazione sincroni quali chat o

²¹ www.amazon.co.uk (Europa) oppure www.amazon.com (USA) (13.10.2011)

²² In informatica un wiki è un sito web aggiornato dai suoi utilizzatori e sviluppato in collaborazione con essi. Wiki è una parola di origine hawaiana che significa "rapido", "molto veloce". Il termine fu impiegato per la prima volta da Ward Cunningham, programmatore statunitense e inventore del primo wiki, che si ispirò al nome wiki wiki usato per i bus-navetta dell'aeroporto di Honolulu. Oltre ad essere stata la prima parola che apprese durante la sua prima visita alle isole Hawaii, Cunningham la scelse anche come sostituto allitterativo di "veloce" evitando così di chiamare questa sua invenzione "quick-web".

videoconferenze. I più diffusi social network sono i popolarissimi MySpace, Facebook, Twitter (ma ce ne sono anche molti altri) che permettono agli utenti di creare, in maniera del tutto gratuita, il proprio profilo online e con questo poi accedere a una pagina personale dove si possono lasciare commenti, “caricare” le proprie immagini, inserire testi, articoli di giornale, video, ecc. e condividerli con altri utenti.

In conclusione, lo scoppio della bolla del *dot.com* oltre che a una rivoluzione tecnologica, ha portato anche a una rivoluzione sociale (Downes, 2005a), rendendo l’approccio alla rete da parte degli utenti partecipativo e facilitando il loro ingresso in una dimensione ‘costruttivista’. Di conseguenza, il nuovo utilizzo della rete si avvicina molto all’apprendimento che vede il discente come attivo costruttore della propria conoscenza tanto che si parla di e-learning 2.0 proprio in riferimento all’apprendimento online che sfrutta, a livello didattico, tutte le potenzialità offerte dal web 2.0.

5. E-learning 2.0

Così come il World Wide Web evolve da un *read-only web* a un *Read-Write Web*, secondo la visione originale del suo creatore Tim Berners-Lee, allo stesso modo evolve anche l’e-learning. Nell’era del web 1.0, l’e-learning si fondava sull’esperienza dell’insegnante che guidava i discenti all’apprendimento scegliendo e progettando i contenuti da somministrare. Per contrasto, l’e-learning 2.0 è fondato sulla collaborazione: la conoscenza, infatti, è costruita socialmente grazie alle opportunità offerte dal nuovo web (Downes, 2005a).

Inizialmente nei sistemi di somministrazione dell’apprendimento basati sul computer i contenuti didattici, i cosiddetti *learning object*, erano delle piccole parti di contenuto che potevano essere messe assieme e organizzate fra loro per formare dell’altro contenuto, scambiate poi con altre parti e riutilizzate come nuovo materiale didattico. Insomma il meccanismo era simile a quello degli atomi o a quello delle costruzioni Lego. In seguito, il concetto di *learning object* è stato ridefinito in maniera più precisa, spiegando come queste parti di contenuto avrebbero dovuto essere organizzate in corsi e in quale formato dovevano essere somministrate (*Ibid.*).

Oggi l'e-learning si fonda principalmente su corsi online, perciò la tecnologia dominante è un sistema in grado di gestire questo tipo di corsi, che prende il nome di Learning Management System (LMS). Gli LMS sono piattaforme molto diffuse negli ambienti di apprendimento, tanto che moltissime università hanno installato questi prodotti presso la propria rete e moltissimi insegnanti e studenti ne fanno uso anche come integrazione ai corsi in presenza e non solo come percorsi a distanza.

Gli LMS prendono il contenuto didattico e organizzano il materiale didattico secondo degli standard (SCORM) che suddividono un corso in moduli e lezioni supportati da quiz, compiti, test e discussioni. Tuttavia la progettazione o l'organizzazione del contenuto continua a fare riferimento alle teorie tradizionali di apprendimento, non necessariamente consone a questo nuovo ambiente²³.

Come dicevamo in precedenza, in questa fase di e-learning, la conoscenza si costruisce sulla collaborazione ed è, perciò, un fatto sociale. Nel web 2.0, questa socialità è espressa principalmente attraverso i social network, nell'apprendimento invece, essa si realizza nella comunità di pratica (o anche comunità di apprendimento), concetto ideato negli anni 90 da Etienne Wenger, padre del *situated learning*. In una comunità di pratica tutti i membri perseguono degli interessi comuni e perciò interagiscono e imparano insieme sviluppando una serie di conoscenze condivise (Wenger, 1998).

Inizialmente, nella formazione in rete queste comunità erano costituite da gruppi ristretti di studenti, ad esempio una classe universitaria, che molto spesso argomentavano su discussioni artificiali già pianificate in precedenza e supportate dagli LMS. Questo non vuol dire che non esistessero delle comunità di pratica, anzi i tentativi per costituirne erano diversi, solo che tutto si muoveva in maniera molto lenta.

Dopo lo sviluppo del Web 2.0, strumenti quali blog, wiki, ecc. vengono introdotti anche in ambienti di apprendimento come scuole, università, ecc. ed ecco che le cose cominciano a cambiare. Downes riporta che gli insegnanti notano che gli studenti, invece di discutere con i loro compagni esclusivamente degli argomenti assegnatigli in precedenza, trovavano una varietà di altri temi da discutere anche con

²³ Tratterò in maniera più approfondita gli LMS e lo standard SCORM nel *Capitolo Secondo*.

i loro coetanei nel mondo. Così, in breve tempo, i blog sono entrati nella didattica, ma un blog è molto diverso da un mezzo didattico tradizionale. È molto meno formale ed è scritto da un punto di vista personale, come un diario. I *post* degli studenti al suo interno riguardano spesso il loro raggio di interesse piuttosto che un compito assegnato loro dall'insegnante su un argomento particolare. Quando gli studenti scrivono un blog o leggono quelli scritti dagli altri, dunque, avviene qualcosa di molto simile alle interazioni che animano un social network e una comunità di pratica nel senso inteso da Wenger. Ecco perché l'applicazione e-learning viene ad assomigliare sempre di più a un *blog*. Essa rappresenta un nodo in una rete di contenuti, connesso ad altri nodi e ad altri servizi di creazione di contenuto fruiti dagli altri studenti. Il concetto di nodi e reti alla base del connettivismo pertanto – di cui anche Downes è un convinto sostenitore ed un teorico – diventa, in questo contesto, particolarmente rilevante e fondato. L'e-learning non è più una questione istituzionale, bensì un ambiente di apprendimento personale, dove il contenuto è rimescolato e riusato secondo i bisogni e gli interessi propri degli studenti. In questa fase l'e-learning assomiglia sempre di più a un portfolio personale, dove gli studenti hanno il loro luogo esclusivo per creare e mostrare il proprio lavoro (Downes, 2005a).

Con lo sviluppo del web i software utilizzati nella formazione e-learning cessano di essere meri strumenti di erogazione di contenuti e diventano delle vere e proprie piattaforme con le quali è possibile non solo somministrare bensì anche creare. Il contenuto dell'e-learning, dunque, sarà usato piuttosto che letto, in quanto prodotto dagli editori, organizzato e strutturato in corsi e fruito, ma anche creato, dagli stessi discenti e la lingua utilizzata sarà molto più quella di una conversazione piuttosto che di un libro o di un manuale.

Sebbene persistano sistemi che somministrano il contenuto in modo molto semplice, in generale si riconosce ormai che l'apprendimento sta diventando un'attività creativa e che il sistema più appropriato per la sua gestione è indubbiamente una piattaforma.

Probabilmente in un prossimo futuro l'apprendimento non avverrà attraverso la progettazione del contenuto, ma attraverso il modo in cui questo è usato. Si sta già esplorando come l'oggetto didattico, sia creato dai professionisti sia dagli studenti

stessi, possa essere usato come base per le attività di apprendimento piuttosto che come canale.

In conclusione, la tendenza di oggi è quella di un mondo *computer generated*, un mondo generato dal computer in cui la gente si trova sempre più a contatto con una realtà virtuale. Il computer è onnipresente e questo nell'apprendimento significa avere a disposizione la formazione in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo (*anytime, anywhere*) e qualsiasi altra cosa si stia facendo. L'apprendimento, quindi, è integrato in ogni aspetto della nostra vita, dalle faccende domestiche alla cultura. La sfida, dunque, non sarà più come imparare, ma come usare quello che si impara per raggiungere uno scopo (*Ibid.*) ulteriore, vale a dire, nel caso delle lingue, per comunicare.

6. Gli apprendenti della rete

Prima di entrare nel merito di chi siano gli apprendenti della rete, è bene fare una breve premessa. Chi partecipa ad un percorso didattico online, infatti, si trova a dover competere non solo con i contenuti che egli stesso ha scelto di studiare, ma anche con abilità trasversali necessarie per l'utilizzo del computer e degli strumenti della rete. In questo paragrafo, pertanto, opererò una distinzione fra discenti nati e cresciuti con le nuove tecnologie – *Net generation* – e quelli, invece, che hanno dovuto adeguarsi ad un ambiente sempre più informatizzato allo scopo di 'sopravvivere' – gli apprendenti adulti.

6.1 La *Net generation*, ovvero i nativi digitali.

Con la trasformazione sociale dovuta alla sempre più invadente cultura dell'IT, *information technology*, si assiste anche a un'evoluzione di quelli che sono gli attori in questa società: le persone.

Un fatto rilevante è il cambiamento nella natura degli internauti (utenti di internet) stessi. A volte definiti "*n-gen*" - *net generation* - ovvero "*digital natives*" o, nativi digitali, questi nuovi utenti si approcciano al lavoro, all'apprendimento e al gioco in maniera completamente nuova e diversa rispetto alle precedenti generazioni. Fanno parte di questa categoria persone giovani che sono cresciute con la tecnologia

e sono stati esposti a essa in giovane età. Coloro che, al contrario, hanno dovuto adattarsi a questo cambiamento per una questione di sopravvivenza in un mondo fatto sempre di più a misura di computer, vale a dire gli adulti se vogliamo parlare in termini generazionali, sono definiti “immigrati digitali”.

Uno studio molto interessante curato da Diana e James Oblinger (2005) ritrae le caratteristiche degli appartenenti alla “Net Generation”. Proprio per essere cresciuti con tutti i più nuovi sistemi tecnologici, essi hanno sicuramente una cultura digitale elevata e, anche se giovanissimi, sono in grado di gestire un sito web e addirittura averne uno proprio. La *n-gen* ha dimestichezza con le cosiddette *non-textual expression*, vale a dire con tutti gli strumenti non testuali come audio e video, riesce ad usare più di un mezzo alla volta e può, perciò, essere online svolgendo contemporaneamente altri compiti. L’uso della tecnologia è essenziale per la formazione di questi internauti che utilizzano il pc e gli altri dispositivi elettronici anche per le ricerche scolastiche. Sono più propensi, infatti, a usare internet piuttosto che una biblioteca, anche se poi sono pronti ad ammettere che il web comunque non soddisfa tutti i loro bisogni. Curiosamente, però, nonostante impieghino internet più in generale e la tecnologia in quasi tutte le loro attività, non ritengono comunque che questa possa sostituire un insegnante (figura fondamentale anche perché infonde la motivazione all’apprendimento) e/o i rapporti sociali che si creano in una situazione faccia a faccia. Sono fermamente convinti che un computer non potrà mai essere un surrogato alle relazioni umane e alle abilità sociali su cui la scuola è costruita. La maggior parte degli studenti, quindi, preferisce una moderata quantità di informatica nelle classi e se da una parte apprezza la convenienza fornita dai programmi di studio online, così come dai corsi di lettura e consegna dei compiti, dall’altra richiede anche interazioni dirette e personali.

Questa natura sociale porta i nativi digitali ad essere particolarmente predisposti al lavoro svolto in *team* con i loro pari, in primo luogo perché esso permette un aiuto reciproco e poi anche perché, quando il valore di quello cui si deve prestare attenzione è decisivo, i propri pari sono considerati più credibili degli insegnanti. Inoltre lo stile di apprendimento consono alla *n-generation* è (quello) esplorativo e propende perciò per una scoperta induttiva fatta attraverso le osservazioni, la formulazione di ipotesi, la comprensione delle regole. Questo li

rende in grado di trattenere l'informazione in modo migliore e di usarla in maniera creativa ed espressiva. Hanno, inoltre, un approccio all'apprendimento di base costruttivista, che li spinge ad avere un ruolo attivo piuttosto che subire le istruzioni dell'insegnante. Preferiscono, insomma, costruire il loro apprendimento mettendo insieme le informazioni da una varietà di risorse (Oblinger, 2005).

Naturalmente, la socialità degli appartenenti alla *Net Gen* si esprime in primo luogo nelle loro vite personali, dove la tecnologia è usata estensivamente nella rete e nella socializzazione. Essi sono, infatti, emotivamente aperti e quindi non hanno particolare difficoltà a mostrare i loro sentimenti, ad esprimere i loro punti di vista, ad incontrare nuova gente e conoscere nuove culture attraverso le comunità virtuali o le reti sociali. Non è necessario includere nel proprio gruppo (virtuale) qualcuno che già si conosce, si accetta anche l'amico di un amico. A volte, però, l'interazione online può avvenire attraverso una falsa identità, o meglio, attraverso un'identità diversa. Pur non essendo in grado di cambiare la personalità, internet può però essere uno strumento di aiuto per gli introversi e favorire la loro socializzazione e, nello stesso tempo, aiutare gli estroversi ad allargare sempre di più il circolo di amicizie (Oblinger, 2005).

Sebbene le tendenze e le caratteristiche descritte fin qui siano riportate in termini generali e generazionali, nella definizione di *Net Generation* l'età può essere sicuramente meno importante di quanto non lo sia l'esposizione alla tecnologia. È vero, infatti, che individui che usano intensamente l'informatica tendono ad avere le stesse caratteristiche dei nativi digitali. D'altronde l'invasività della tecnologia nelle nostre professioni e nelle nostre vite personali ci porta a sviluppare in maniera graduale alcune caratteristiche peculiari a questa generazione. Il fattore differenziale, dunque, può non risiedere nella generazione cui appartiene un individuo, ma nell'esperienza della stessa (*Ibid.*).

A livello educativo possono essere considerati più 'digitalizzati' individui nati nelle generazioni precedenti a quella della *Net Gen*, pertanto discenti adulti o '*mature students*' secondo il termine anglosassone. Gli Oblinger definiscono questa tipologia di discenti 'non-traditional', – che si contrappone ai 'traditional' ossia a coloro i quali sono nell'età anagrafica scolare – vale a dire coloro che si sono iscritti all'università dopo qualche anno dalla fine della scuola superiore, che magari sono studenti part-

time e che, contemporaneamente, hanno un impiego a tempo pieno e perciò sono finanziariamente indipendenti. In alcuni casi, sono sposati con dei figli oppure sono genitori single; in altri, non hanno un diploma. Nonostante non siano considerati nativi digitali, i discenti *non-traditional* tendono ad accogliere favorevolmente la formazione *web-based*, perché per loro è essenziale la convenienza e la flessibilità, più di quanto non lo sia l'aspetto sociale. (*Ibid.*)²⁴.

6.2 Gli apprendenti adulti

Nel settore dell'e-learning più che a discenti nativi digitali, bisognerebbe guardare ad apprendenti adulti come principale fetta di mercato a cui rivolgersi. La Commissione dell'Unione Europea già a partire dal 2000 con il Vertice (Trattato) di Lisbona, ha varato nuove strategie in materia di formazione che spostano il loro *focus* sulle persone e sono racchiuse sotto l'appellativo di Lifelong Learning, vale a dire formazione continua, formazione permanente. In sostanza, l'apprendimento non viene più relegato all'infanzia e all'adolescenza e perciò al contesto formale scuola, bensì viene allargato a tutto l'arco della vita di un individuo, uscendo fuori dalle classi tradizionali e situandolo in un contesto non-formale.

Come spiega Giovanna Spagnuolo²⁵ (2006) in un articolo pubblicato sul sito dell'Indire²⁶:

L'apprendimento informale è un cantiere inesauribile di sapere, dove assume maggior rilievo l'acquisizione contestualizzata di abilità da parte del soggetto attraverso l'esperienza e il sistema di relazioni sociali che l'individuo va strutturandosi rispetto alle finalità conoscitive perseguite. Inoltre esso è comprensibile nel concetto di 'lifestyle', ossia in una particolare condizione per cui si creano situazioni che favoriscono la predisposizione a voler

²⁴ Per uno studio approfondito sulla nuova generazione di utenti della rete in prospettiva formativa si veda Oblinger D.G., & Oblinger, J.L., (2005) "*Educating the Net Generation*", Educase. www.educase.edu (19/10/2011).

²⁵ Ricercatrice ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori), è consulente ed esperta di *Lifelong Learning*. E' specializzata in Diritto del lavoro e in Scienze organizzative ed è Vicepresidente per il Lazio dell'AIF (Associazione Italiana Formatori).

²⁶ L'articolo è reperibile al seguente link: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1397> (11/10/2011).

apprendere. Il più delle volte: andare al teatro, al cinema, leggere libri, partecipare a incontri politici; in una parola svolgere attività culturali che, elevando il livello di conoscenze personali, promuovono l'emancipazione sociale e la sistematica ricerca del miglioramento per sé e per gli altri.

L'allargamento, perciò, a contesti non formali o informali di apprendimento, di conseguenza, amplia la fascia di utenza a cui tale apprendimento sarà rivolto.

Se l'apprendente tradizionale di oggi è un nativo digitale, per l'apprendente adulto al contrario, l'essere 'digitale' è uno stato di necessità. Fino a 15-20 anni fa l'uso dei computer non era così diffuso ma in pochi anni si è passati a una situazione in cui tutto è digitalizzato per cui diventa imprescindibile avere almeno una minima conoscenza tecnologica se non si vuole essere tagliati fuori. Pertanto, persone che avevano concluso il loro percorso formativo e avevano un lavoro ben avviato, con una famiglia e dunque con un ruolo ben definito nella società, hanno dovuto rimettersi in gioco per evitare di rimanere indietro e perdere l'acquisita posizione all'interno della società stessa. L'adulto, a questo punto, non ha la necessità di essere *formato*, ma quella di migliorarsi, di aggiornarsi per dare uno slancio in più alla propria formazione e per rimanere a galla.

Malcom Knowles, studioso statunitense, è stato uno dei primi a formulare una teoria 'andragogica' basata cioè sul modo di apprendere dell'adulto. L'adulto, infatti, non apprende come il bambino (per la serie di ragioni viste sopra) e, pertanto, utilizzare lo stesso modello pedagogico per impartire lezioni ad adulti, risulta essere un metodo sbagliato. Knowles conia il termine 'andragogia' proprio in contrapposizione a 'pedagogia' ossia a quella disciplina scientifica che studia il processo educativo – l'istruzione – dell'essere umano, soprattutto nei bambini e nei ragazzi.

Per formulare la sua teoria, Knowles (1998: 64-69) parte da sei presupposti fondamentali, vale a dire:

1. *The need to know.*

L'adulto a differenza del bambino, ha la necessità di sapere il perché apprende qualcosa prima di cominciare un determinato percorso formativo e, pertanto, investe

una notevole energia per esaminare i vantaggi che potrà trarre da tale apprendimento. In questo caso il ruolo del formatore – facilitatore e/o tutor, ma non insegnante, che è un ruolo più legato alla pedagogia – sarà quello di guidare il discente nello scoprire ragioni e benefici.

2. *The learner's self-concept.*

L'adulto ha una consapevolezza di se stesso come persona autonoma e responsabile. Una volta raggiunta questa consapevolezza, a livello psicologico scatta il bisogno di essere visto e ritenuto dagli altri come un individuo capace di iniziativa e di autoregolazione. La consapevolezza nella formazione dell'adulto è un serio problema, poiché l'individuo ritorna indietro verso il modello pedagogico studente = dipendente, in cui egli 'subiva' l'insegnamento: "put on [his/her] dunce hat[s] of dependency, fold [his/her] arms, sit back, and say 'teach me'." (*ivi*, 65.). Il formatore, perciò, dovrà essere incisivo nello stimolare tutte quelle attività che rendano il discente consapevole che è egli stesso il costruttore principale della propria conoscenza.

3. *the role of learners' experiences.*

Quando l'individuo intraprende un percorso formativo in età adulta, avrà alle sue spalle maggiore esperienza di quella che avranno apprendenti più giovani, esperienza che è anche una sua identità e che, per contro, può portare a una chiusura mentale rispetto a idee nuove o a diverse modalità di approccio. Un gruppo di discenti adulti, dunque, sarà più eterogeneo di un gruppo di giovani. Per questa ragione il formatore deve essere in grado di individuare delle strategie didattiche che pongano l'accento sull'esperienza piuttosto che sulla trasmissione della conoscenza.

4. *Readiness to learn.*

Come si era già osservato a proposito dell'ID, l'adulto è disposto ad apprendere nella misura in cui diventa poi capace di applicare quanto appreso a situazioni concrete nella sua vita di tutti i giorni.

5. *Orientation to learning.*

L'orientamento dell'apprendimento in contesti di formazione degli adulti deve essere *life-centered (or task-centered o problem-centered)*, vale a dire centrato sulla vita, su un compito e su un problema perché solo in questo modo l'adulto avrà la percezione che quello che apprende lo aiuterà nel risolvere i problemi quotidiani.

6. *Motivation.*

Per l'adulto la motivazione interna è più forte di qualsiasi altra motivazione esterna come un impiego migliore, una promozione, un salario più alto, ecc. Gli adulti sono stimolati a crescere e a migliorarsi, ma spesso questo impulso è frenato da una serie di fattori: il concetto negativo che si ha di sé come discente, la mancanza di tempo, l'inaccessibilità di opportunità e risorse; o è ostacolato da programmi curriculari che infrangono i principi di apprendimento degli adulti (*Ibid.*).

La teoria andragogica di Knowles non vuole essere un dogma ma suggerisce un'analisi di quelle che possono essere definite le attitudini di una persona adulta in contesti di apprendimento; sta poi al formatore individuare, decidere e come applicare tale teoria.

If a pedagogical assumption is realistic for a particular learner in regard to a particular learning goal, then a pedagogical strategy is appropriate, at least as a starting point. Examples of this occur when learners are indeed dependent [...], when they have in fact had no previous experience with a content area to their life tasks or problems [...].

[...]pedagogical istructors have reported that their teaching has become more effective when they adapted some of the andragogical concepts to the pedagogical model; some ways they do this are by providing a climate in which the learners feel more respected, trusted, unthreatened, and cared about; by exposing them to the need to know before instructing them; by giving them some responsibility in choosing methods and resources; and by involving them in sharing responsibility for evaluating their learning” (*ivi*, 69-70).

In conclusione, la metodologia e-learning si presta molto bene sia per l'applicazione delle strategie dell'UE in materia di *Lifelong Learning* – cui è possibile accedere alla formazione dovunque e in qualsiasi momento a condizione che si abbia una connessione a internet – sia nel contesto della formazione degli adulti perché racchiude in sé tutti quei principi costruttivisti che sono anche alla base della didattica rivolta a questa tipologia di apprendenti. ritengo poi il connettivismo

la teoria che meglio si sposa con discenti adulti, in quanto richiede indipendenza, obiettività, autonomia, criterio nell'operare e nel muoversi all'interno della rete e questo un adulto lo può fare meglio perché ha già alle spalle un background, un'esperienza (qualsiasi essa sia) che gli permette di agire nella maniera più o meno appropriata.

7. Fattori di successo e criticità dell'e-learning.

Come abbiamo discusso in precedenza, l'e-learning non può essere uguagliato alla formazione a distanza. L'approccio e-learning implica un lavoro di collaborazione e di cooperazione fra discenti, che diventano gli attori principali del processo di apprendimento e che lo gestiscono addirittura in maniera attiva; comporta un metodo di apprendimento di tipo costruttivista ed esige un cambiamento nel ruolo dell'insegnante che diventa una guida, un facilitatore e non più una fonte indiscussa del sapere.

Il punto di forza dell'e-learning è il fatto che, rispetto alla formazione tradizionale, esso può rivolgersi a gruppi molto più ampi di quelli che sono gestibili in presenza e che, soprattutto, può raggiungere discenti, ma anche docenti, fisicamente lontani tra di loro che altrimenti non sarebbero in grado di partecipare al percorso formativo. Altro fattore di successo è la flessibilità. Si può accedere alla formazione, infatti, quando si vuole, quando si ha tempo di farlo. Grazie poi alle nuove tecnologie e a specifiche piattaforme tecnologiche, è possibile monitorare i progressi dell'apprendimento individuale o di gruppo. Infine le conoscenze prodotte e condivise in un corso e-learning possono essere capitalizzate per una loro documentazione e per un loro riutilizzo in corsi successivi.

Per quanto riguarda il materiale didattico, aspetti positivi della telematica riguardano la possibilità di accedere solo al materiale che interessa lo studente (selettività) e nel momento che preferisce (flessibilità) nonché quella di ottenere il materiale sempre aggiornato e in tempo reale a costi di distribuzione ridotti.

Non sono solo le istituzioni educative a trarre beneficio dall'e-learning. Molte altre organizzazioni scelgono questo sistema per somministrare corsi di

aggiornamento ai loro dipendenti con significativi risparmi sui costi di trasferte e assenze dal lavoro.

Dall'altra parte, però, si individua la mancanza di motivazione dei discenti come punto debole dei sistemi di formazione in rete in quanto seguire un corso davanti allo schermo di un computer a lungo andare può diventare alienante e portare all'abbandono del corso stesso. Per questo è importante e necessario da parte del *tutor* alimentare il senso di comunità all'interno della classe virtuale, favorendo il lavoro di gruppo e quant'altro sia necessario al discente per sentirsi socialmente inserito. Di conseguenza, se un *tutor* non riesce a far sentire i discenti parte di una classe, non risponde rapidamente alle domande poste sui forum o via e-mail, ecc., allora l'e-learning fallisce. Ma la formazione in rete fallisce anche se il percorso didattico non è progettato in maniera adeguata e se i contenuti non sono aggiornati continuamente.

Uno dei principali problemi della formazione in rete resta comunque il malfunzionamento tecnico o, peggio ancora, il *digital divide* o divario digitale. Il termine, utilizzato per la prima volta in un contesto americano durante l'amministrazione Clinton-Gore, indica una fruizione non uniforme dei servizi telematici. In seguito l'espressione ha preso un'accezione più ampia, denotando invece qualsiasi divario esistente nell'accesso alle nuove tecnologie. Restringendo il campo all'e-learning, il divario digitale non si intende come una lacuna tra chi può accedere alle tecnologie e chi no, perché si parte dal presupposto che tutti i partecipanti, indistintamente, possano farlo. Piuttosto il problema è una questione di equità. Infatti, discenti di uno stesso corso online, possono connettersi in maniera diversa: alcuni con una connessione veloce a banda larga – talvolta gratuita – altri con una connessione lenta, in dial-up (56k), altri con limiti di tempo e/o di download. Ne consegue che quella della modalità di accesso a internet è una difficoltà che può ancora incidere sulla diffusione dell'online learning. Per questo chi progetta corsi con tale metodologia avrà la necessità di sapere che tipo di connessione utilizzano i discenti in modo da adeguare la somministrazione del materiale didattico alle loro esigenze, proprio per evitare o, almeno, limitare questo *gap* (Caladine, 2008: 12).

8. Il futuro del web: il Web 3.0

Quando una delle riviste americane più blasonate (con distribuzione internazionale), il *Time*, nel 2006 dedicò la copertina dello speciale *Person of the year*²⁷ a ‘You’, ‘tu’ o ‘voi’ vale a dire l’utente o gli utenti che interagiscono in rete creando contenuti e alimentando siti che senza il loro contributo nemmeno esisterebbero (Wikipedia, Youtube, MySpace, ecc.), il concetto di Web 2.0 era ancora guardato con sospetto, non ritenuto un’evoluzione della rete, bensì un suo proseguimento. La rivista invece celebrò quella che all’atto pratico era ormai una realtà consolidata e sotto gli occhi di tutti: una rete sempre più *user generated content* (UGC) e *user centered* dove proprio l’utente e la sua comunità ne erano – e ne sono ancora – i protagonisti indiscussi. In questa edizione speciale del *Time*, infatti, Grossman afferma che

[...] the Web [...] [is no longer] a way for scientists to share research. It’s not even the overhyped dotcom Web of the 1990s. The new Web is a very different thing. It’s a tool for bringing together the small contributions of millions of people and making them matter. Silicon Valley consultants call it Web 2.0, as if it were a new version of some old software. But it’s really a revolution. And we are so ready for it. [...] Web 2.0 is a massive social experiment, and like any experiment worth trying, it could fail. There’s no road map [...]. But 2006 give us some ideas. This is an opportunity to build a new kind of international understanding, not politician to politician, great man to great man, but citizen to citizen, person to person. (Grossman, 2006).

Ma chi sono queste persone?

[...] who actually sit down after a long day of work and says, I’m not going to watch *Lost* tonight. I’m going to turn on my computer and make a movie starring my pet iguana? I’m going to mash up Cent’s vocal with Queen’s instrumental? I’m going to blog about my state of mind or the state of the

²⁷ *Person of the year* è l’edizione speciale con cui alla fine ogni anno il “Time” designa, dedicandogli la copertina, un individuo o un gruppo di individui (ma anche cose) che hanno avuto un ruolo significativo durante quell’anno. Per un’immagine della copertina in questione si veda *Appendice I*.

nation or the *steak-fries* at the new bistro down the street? Who has that time and that energy and that passion? The answer is, you do. [...] [For this reason] TIME's person of 2006 is you (*Ibid.*).

Oggi, dopo pochi anni (un'eternità per le nuove tecnologie), sappiamo che il Web 2.0 non è fallito, anzi è diventato una consuetudine, un modo di vivere e, mi permetto di esagerare, un modo di essere, esteso a tutti i settori della nostra vita (basti guardare al connettivismo per averne un'idea). Nonostante questo si guarda già al futuro ipotizzando, forse, una nuova rivoluzione o comunque un nuovo corso per la rete, sempre più a misura d'utente: il web 3.0.

In realtà, il concetto di web 3.0 è stato introdotto dall'ingegnere inglese Sir Tim Berners-Lee, durante la quindicesima conferenza annuale sul World Wide Web (di cui Berners-Lee è l'inventore) e tenutasi a Edimburgo proprio nel 2006 (Shannon, 2006), a solo un anno di distanza dalla già citata conferenza della O'Reilly Media.

Quello che è emerso a Edimburgo è il fatto che in questa nuova versione i siti, i link, i media, ecc. sono più intelligenti e in grado di trasmettere automaticamente più contenuti di quelli attuali. Un sito che annuncia una conferenza, ad esempio, potrebbe contenerne anche il programma con una serie di informazioni relative integrate in esso. O, ancora, un utente potrebbe cliccare sul link della conferenza e l'ora e la data della stessa potrebbero essere immediatamente trasferite sul suo calendario elettronico, mentre tutte le informazioni relative al luogo potrebbero essere spedite al suo dispositivo GPS e, infine, i nomi e le biografie degli altri invitati potrebbero essere inviate a una lista di *instant messaging*. In altre parole, ogni pagina web sarà associata ad altri innumerevoli *database* che ne specificheranno il contesto semantico in modo da poter essere elaborata automaticamente. Il web semantico, quindi, potrebbe essere la prossima evoluzione della rete (Shannon, 2006).

E proprio il web semantico viene indicato come la nuova rivoluzione del web, anche se questa è attualmente solo un'ipotesi. Con il web semantico i "motori di ricerca [diventerebbero] addirittura degli interpreti del 'significato' dei documenti del web" (Columba, 2009).

Oggi i motori di ricerca si basano su delle 'parole chiave'. Se si ricerca la parola 'elettronica', ad esempio, come risultato avremo delle soluzioni contemplate

sia in siti/documenti accademici e scolastici, sia però anche su quelli di negozi e supermercati. I significati delle parole, infatti, dipendono dal contesto del discorso e molte sono polisemantiche. I browser di oggi non sono in grado di operare una distinzione, ovvero capire se stiamo cercando degli articoli accademici che trattano di elettronica o semplicemente le offerte speciali di un negozio, siamo noi che dobbiamo affinare la ricerca aggiungendo lessemi che possano restringerne il campo.

Il web semantico, al contrario, grazie a dei *metatag*²⁸ dovrebbe superare queste limitazioni e permettere perciò una ricerca più affinata e precisa con la conseguente connessione ad argomenti simili (*Ibid.*).

Ad ogni modo, forse anche in maniera più concreta e prossima, probabilmente il nuovo web sarà una sorta di commistione fra web 2.0, reti sociali e social media, come mostrato in *Figura 1.7*:

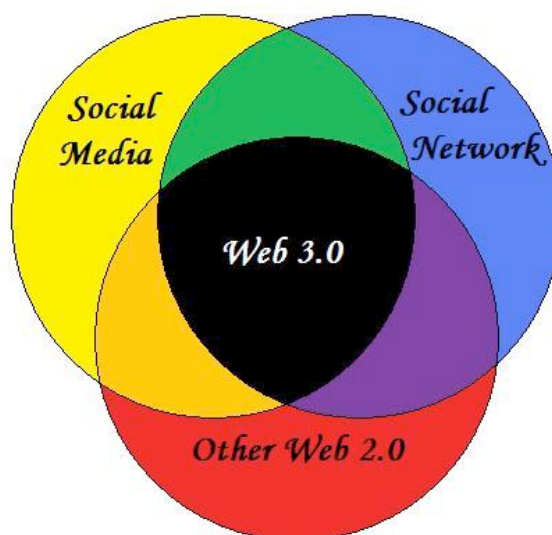


Figura 1.7 - Un ipotetico nuovo web.²⁹

anche se questa prospettiva non ha alcunché di così rivoluzionario e potrebbe essere solo un ampliamento del web 2.0 a strumenti nuovi.

²⁸Un metatag è una linea nel codice del linguaggio informatico HTML che contiene dei metadati di una pagina web. I metadati, a loro volta, sono essenzialmente dei dati su altri dati e possono essere usati in qualsiasi tipo di media per descrivere i contenuti di un'informazione.
<http://www.wisegeek.com/what-is-a-meta-tag.htm> (13/10/2011).

²⁹Immagine disponibile all'indirizzo: <http://polinance.blogspot.com/2010/06/semantic-web-or-internet-30.html> (13/10/2011)

Altra possibilità futura è la visione tridimensionale, in cui la rete si trasformerebbe in una serie di spazi in tre dimensioni (3D) aprendo un nuovo modo per connettersi a internet e per collaborare. Il concetto è simile a quello già realizzato da Second Life³⁰, un programma in parte gratuito che permette agli utenti (rappresentati da un *avatar*³¹) di interagire gli uni con gli altri in un mondo virtuale tridimensionale. Molte università (tra cui anche Harvard e Oxford) usano questa piattaforma con obiettivi educativi e formativi, soprattutto nel campo delle lingue straniere, quindi non sarà sicuramente molto lontano il momento in cui sentiremo parlare, oltre che di web 3.0, di e-learning 3.0 – già definito così da John Markoff del *New York Times* (Spivack, 2006) – che aprirà nuove ulteriori direzioni di ricerca pedagogica.

In ambito formativo il futuro prossimo dell'e-learning guarda al *mobile learning*: un tipo di apprendimento sottoprodotto dell'e-learning per cui si utilizzano apparecchi mobili, come computer portatili, telefoni cellulari, o, meglio ancora, prodotti di ultima generazione come smartphone³² e/o tablet³³ per erogare la formazione. Grazie alla diffusione della connessione internet wireless – wifi, senza fili – ci si può tranquillamente connettere con questi dispositivi dalla biblioteca alla mensa, passando per le aule e finendo fuori dagli stessi edifici scolastici e universitari. È chiaro come, in questi termini l'*anywhere, anytime* tipico dell'e-learning acquisisca ancora più spessore.

La formazione impartita attraverso questi strumenti diventa senz'altro più personale e pervasiva, ma è anche evidente quanto sia rischiosa, in mancanza di una progettazione attenta. D'altronde questi dispositivi mobili sono sì, dei veri e propri personal computer, ma per funzionare richiedono anche delle enormi risorse – soprattutto nell'utilizzo di video e/o immagini ad alta risoluzione – e questo a scapito della batteria. Pertanto, se essi devono essere ricaricati con frequenza, la mobilità effettiva è limitata. In aggiunta, le dimensioni ridotte degli schermi e delle tastiere

³⁰ Ne parlerò in maniera più precisa nel *Capitolo Secondo*, nel paragrafo dedicato agli e-tools.

³¹ Immagine scelta come rappresentazione di se stessi in una comunità virtuale.

³² Dispositivi di comunicazione che in un unico strumento hanno le funzioni di telefono, computer, messaggeria e multimedia (Mason & Rennie, 2005: 117).

³³ Computer portatile dalle dimensioni ridotte (simile a una tavoletta appunto) con le caratteristiche essenziali di un classico pc.

creano delle notevoli difficoltà alla fruizione dell'informazione (Mason & Rennie, 2005: 118).

In un quadro del genere è chiaro come la chiave di tutto stia proprio nella progettazione del materiale didattico prima ancora che nel suo approccio. Con lo sviluppo di diversi e-tools (come blog, wiki, social network, e-book, cc.)³⁴, prestati all'e-learning dal web 2.0, il compito dei formatori è facilitato, in quanto tutti questi strumenti sono fruibili dai dispositivi mobili grazie a delle specifiche applicazioni scaricabili e/o alla connessione a internet. In questo modo si hanno a disposizione più materiali per la creazione di contenuti validi e facilmente fruibili.

La novità però, su cui si dovrebbe puntare, a mio avviso, è l'implementazione di vere e proprie piattaforme didattiche (LMS) utilizzabili direttamente su smartphone e tablet, grazie a delle applicazioni dedicate. Un esempio in questo senso è il plugin MLE (Mobile Learning Engine) per cui è possibile accedere alla piattaforma Moodle – di cui tratterò nel prossimo *Capitolo* – tramite smartphone e tablet (compatibili con il linguaggio *Java*), senza passare dai browser, ma accedendovi direttamente dall'applicazione stessa (Pellegrini, 2009).

L'eventuale implementazione di questi 'software mobili' sarebbe un'ulteriore sfida pedagogica perché renderebbe il mobile learning un modo alternativo di fare formazione e non un semplice surrogato dell'e-learning. Quando questo avverrà si potrà allora parlare davvero di e-learning 3.0.

³⁴ L'argomento sarà trattato in maniera approfondita nel *Capitolo Secondo, Paragrafo 2.1*.

Capitolo Secondo

Ambienti di apprendimento virtuali

1. LMS, CMS, LCMS ovvero le piattaforme tecnologiche.

Nel capitolo precedente ho voluto fornire uno sguardo di insieme – non capillare – all’evoluzione storica attraversata dalla FaD, soffermandomi in particolare su quella di terza generazione che porta a un vera e propria ‘rivoluzione’ in ambito formativo in quanto si veste di un aspetto sociale del tutto nuovo e non comune alle precedenti esperienze di formazione a distanza. Se in precedenza il mezzo – posta, telefono, televisione, computer – era stato solo un ‘veicolo’ per trasmettere la conoscenza, oggi – e qui mi riferisco esclusivamente a quest’ultimo – ne diventa uno strumento basilare.

Comprensibilmente, però, usare un elaboratore elettronico durante un percorso didattico non implica di per sé l’impiego e l’uso della metodologia e-learning secondo l’accezione fin qui illustrata più volte. Per questo scopo occorrono degli ‘strumenti’ che, insieme a un’appropriata progettazione didattica, permettano la costruzione dell’apprendimento sulle basi di quei principi di ‘socialità’ significativi del costruttivismo sociale (Vygotsky, 1978, 1986) e diventati ormai capisaldi dell’esperienza formativa in rete. Tali strumenti altro non sono che delle piattaforme applicative dedicate e/o ambienti di apprendimento virtuali, Virtual Learning Enviroments (VLE)³⁵.

Per la somministrazione di corsi di formazione in rete ci si serve di piattaforme applicative dedicate, vale a dire di Learning Management System (LMS) e di sistemi integrativi come forum, chat, blog, wiki, ecc. che permettono la partecipazione attiva dei discenti e, pertanto, la costruzione del proprio sapere.

Secondo la definizione che ne dà il CNIPA – Centro Nazionale (italiano) per l’Informatica nella Pubblica Amministrazione – nel suo vademecum per la

³⁵ Da qui in avanti per indicare gli ‘ambienti di apprendimento virtuale’ userò l’acronimo VLE.

realizzazione di progetti formativi in modalità e-learning nelle pubbliche amministrazioni italiane³⁶, una piattaforma e-learning è un:

software che permette di creare un ambiente virtuale di apprendimento all'interno del quale è possibile erogare corsi di formazione, gestire e monitorare i percorsi formativi degli utenti e accedere ad una serie di strumenti di comunicazione e di servizi collegati, quali i forum e il tutoring. Attualmente nel mercato esistono due tipi di piattaforme: quelle di prima generazione, più orientate alla delivery, ovvero all'erogazione di contenuti/corsi, e pertanto denominate Content Delivery System (CDS); quelle di seconda generazione, più orientate alla gestione di tutto il processo formativo e pertanto denominate Learning Management System (LMS). (CNIPA, 2008: 385)

Di conseguenza, una piattaforma, per essere considerata tale e per supportare al meglio tutte le attività proprie dell'e-learning, deve garantire una buona gestione degli utenti, oltre che dei contenuti e deve, altresì, gestire l'amministrazione del processo di formazione (iscrizione dei discenti, tracciamento di tutte le attività che avvengono in rete, analisi delle statistiche, e così via). La maggior parte degli LMS è strutturata in maniera intuitiva così da rendere facile sia l'accesso che la gestione dei contenuti anche a chi ha poca dimestichezza in ambito tecnologico. Spesso queste piattaforme operano in associazione con un'altra tipologia di sistemi vale a dire i CMS – Content Management System – sistemi che lavorano “su un database in cui sono archiviati testi, audio, immagini, video” e grazie a questo permettono con facilità di “organizzare una grande quantità di informazioni” (*ivi*, 361).

L'unione tra gli LMS e i CMS dà vita al cosiddetto *Learning Content Management System*,

[Una] piattaforma software che consente di gestire, in modo integrato ed efficiente le due variabili di un processo formativo: le persone e i contenuti.

² <http://www.digitpa.gov.it/> – per visionare il vademecum: www2.cnipa.gov.it/site/_files/cnipa_quad_32.pdf (14/10/2011).

Gli LCMS sono sistemi capaci di creare, pubblicare e gestire i contenuti formativi, di combinare le dimensioni amministrative e gestionali di un tradizionale LMS [...] (pianificazione dei curricula formativi, processi di iscrizione, registrazione e autorizzazione degli allievi, tracking attività utente) con le componenti authoring e di riassettaggio personalizzato di contenuti proprie di un CMS. Gli LCMS costituiscono il logico complemento degli strumenti informatici di gestione delle risorse umane [...] con i quali sono in grado di integrarsi (monitoraggio e valutazione dei risultati della formazione, sistema valutazione competenze). (CNIPA, 2008: 376).

I CMS sono stati i primi strumenti nati in epoca di web 2.0 (contengono, infatti, un po' l'essenza di quello che è l'evoluzione del web), ma non sono stati pensati unicamente per la formazione. Anche un'azienda poteva e può utilizzare un CMS per gestire il contenuto del proprio sito web. In seguito, poi, si sono evoluti all'interno di LMS e in LCMS, mezzi esclusivamente dedicati alla gestione dell'apprendimento.

A livello didattico, la disponibilità di LCMS è un gran vantaggio, perché insegnanti/formatori possono gestire personalmente il corso, caricando il materiale che reputano più adatto e modificandolo a loro piacimento durante il percorso formativo secondo necessità.

Riassumendo possiamo quindi dire che il LMS è la struttura essenziale di un sistema di formazione a distanza proprio per le sue caratteristiche, che riguardano il riconoscimento degli utenti, il monitoraggio delle attività, la fruizione dei corsi attraverso un catalogo e la produzione di report. Un LCMS, invece, è l'integrazione dei due sistemi precedenti, vale a dire il LMS e il CMS, nel quale si può creare, archiviare, riutilizzare e (ri)distribuire i contenuti che vengono conservati in una *repository*, o meglio in un archivio di tipo *database*.

La struttura delle piattaforme di e-learning è modulare. Ogni modulo rappresenta un blocco e ogni blocco copre esigenze didattiche, ma anche gestionali. La modularità rende la piattaforma flessibile adattandola alle differenti esigenze degli utenti e permettendone il continuo aggiornamento. Un'infrastruttura del genere è particolarmente indicata per la progettazione di corsi il cui contenuto può essere

concepito secondo unità autonome (modulari, appunto) che poi, associate in maniera diversa e unite con altre, possono dar luogo a corsi differenti o a personalizzazioni che tengono conto sia delle competenze in ingresso, sia delle necessità formative di ogni singolo discente (Ricci, 2004).

La piattaforma scelta per la formazione in rete deve essere di facile utilizzo per tutti i partecipanti. Il discente non deve avvertire un senso di disagio dovuto alla poca intuitività dello strumento tecnologico, una scarsa familiarità con la tecnologia non deve essere un ostacolo all'apprendimento (*Ibid*). Nello scegliere una soluzione tecnologica per la somministrazione di un corso di formazione in rete, bisogna prendere in considerazione alcuni parametri:

a) **il metodo formativo**, vale a dire l'approccio o gli approcci di apprendimento che si vogliono adottare in una particolare situazione didattica. Weller (2007: 19) ne individua otto tipologie:

1. community of practice/socio-cultural learning;
2. resource-based learning;
3. peer learning;
4. content-led/instructionist learning;
5. complex learning;
6. problem-based learning;
7. collaborative learning;
8. instructor-led learning;

dove il *community of practice/socio-cultural learning* (1) presuppone che “learning is a social process and that an academic discipline represents a community , to which the student is enculturated” (*Ibid.*); il *resource-based learning* (2) incoraggia i discenti all'utilizzo delle numerose risorse disponibili su internet allo scopo di acquisire il proprio sapere, invece che contenuti proposti dal formatore; il *peer learning* (3) prevede un lavoro basato sulle interazioni fra pari. Questo è un vero e proprio approccio socio-costruttivista. Il *content-led/instructionist learning* (4), invece, si concentra principalmente sui contenuti e in particolare su come i singoli discenti interagiscono con essi. Il *complex learning* (5) è un approccio che riguarda

lo sviluppo di abilità complesse come pensiero critico, analisi, sintesi, valutazione e richiede un notevole periodo di tempo per conseguirle. Il *problem-based learning* (6) richiede ai discenti la risoluzione a un problema dato (dall'insegnante) attraverso la ricerca di informazioni appropriate; il *collaborative learning* (7) si basa, invece, in attività che vengono svolte da uno e/o vari gruppi in maniera collaborativa e cooperativa (un project work ad esempio). Infine, l'*instructor-led learning* (8) è l'approccio classico, usato nelle classi tradizionali, in cui il formatore impartisce la lezione (*ivi*, 20-21). A questi approcci aggiungerei, d'accordo con Ricci (2004), quello in autoistruzione che, seppur da solo si discosti dai principi socio-costruttivisti (e anche connettivisti, a mio parere) dell'e-learning, può essere utilizzato in integrazione con (gli) altri metodi.

Naturalmente i suddetti modelli di apprendimento non sono esclusivi dell'e-learning, al contrario possono essere applicati – come nel caso dell'*instructor-led learning* – anche a una formazione tradizionale (*ivi*, 19). Sta poi al formatore e/o all'ID renderli adatti alla rete utilizzando gli strumenti – VLE – più appropriati per sfruttarne con successo le qualità nell'apprendimento online.

b) le tecnologie e gli strumenti che consentono di attuare il modello formativo prescelto.

Per lo sviluppo della dimensione sociale nel *community of practice/socio-cultural learning*, in cui quello che è importante non è solo l'impegno tra i pari, ma anche e soprattutto l'osservazione e l'interazione che si stabilisce fra i membri della comunità, ruolo centrale sarà attribuito alle aree di discussione come i forum e alla possibilità di disporre di strumenti quali il *webcast*, vale a dire trasmissioni (dei contenuti) in *streaming* fruibili tramite internet e/o spazi che diano l'opportunità di somministrare seminari e conferenze, ad esempio. (Weller, 2007: 21-22). Lo stesso discorso vale per gli approcci che includono un lavoro di gruppo, perciò *peer*, *problem-based*, *collaborative learning*, per cui è anche indicato un qualsiasi strumento sincrono e/o asincrono che permetta la comunicazione e l'interazione (*ivi*, 23-26) fra discenti e fra discenti ed e-tutor (Ricci, 2004).

Nel *resource-based learning*, invece, basilare è l'interpretazione e il lavoro delle e sulle risorse e anche l'abilità nel riuscire a capire quali siano quelle importanti

in un dato momento e quali no, e a conmetterle fra loro. Un lavoro del genere è possibile grazie alla condivisione delle opinioni fra discenti attraverso dei forum di discussione suddivisi per argomenti e attraverso strumenti di ricerca e/o ‘*access library*’ disponibili in piattaforma (Weller, 2007: 22-23).

Concentrandosi, invece, propriamente sul contenuto, l’*instructivist learning* richiede VLE che supportino una vasta gamma di formati come animazioni, testi, immagini, video e audio allo scopo di privilegiare appunto l’approccio contenutistico e dare perciò meno spazio al solo testo (*ivi*, 24). In questo caso il discente si interfaccia solo con l’e-tutor, con un help desk per la risoluzione di problemi organizzativi o tecnici e non ci sarà pertanto un’interazione con gli altri discenti né una classe virtuale (come succede, peraltro, con i percorsi in autoistruzione). In corsi erogati con questa modalità, le interazioni, per così dire, discente-materiale o discente-contenuto sono sufficienti al raggiungimento degli obiettivi (Ricci, 2004). Sarebbe meglio, però, in questo caso parlare di formazione a distanza piuttosto che formazione in rete. Perché, anche se si utilizza un computer come mezzo di erogazione dei contenuti, viene a mancare l’interazione fra le parti che, invece, è componente fondamentale nella formazione in e-learning. L’utilizzo di un sistema *instructor-led learning*, infine, non è indicato per approcci in e-learning perché prevede un tipo di formazione in cui l’insegnante/formatore ha un ruolo centrale e in cui il discente apprende in maniera passiva, pertanto l’esatto opposto della filosofia della rete.

Come si evince da questa analisi il comune denominatore di tutti questi approcci è l’area di discussione che principalmente è il forum, ma che può essere anche la chat della piattaforma o addirittura incontri fra i partecipanti in audio e/o video conferenza³⁷. Ad ogni modo una buona piattaforma dovrà possedere un po’ tutti i requisiti specifici – o almeno quelli essenziali che oggi tutti i VLE più o meno hanno – per ogni approccio anche perché nessun metodo didattico si focalizza più solo su un’interazione, ma può includere varie metodologie di lavoro e pertanto avrà bisogno di tutti gli strumenti necessari per raggiungere gli esiti preposti. D’altra parte è chiaro che normalmente non ci si può permettere di cambiare piattaforma per ogni

³⁷ Tratterò in maniera specifica ognuno di questi strumenti nei prossimi paragrafi.

corso che si impartisce a seconda del metodo didattico scelto, così come non si può scegliere di utilizzare sempre lo stesso tipo di approccio in funzione della piattaforma che si ha a disposizione, perché i discenti e i loro bisogni non sempre coincidono.

c) **il tipo di interazione** che si intende favorire all'interno del percorso didattico e del modello di formazione scelto: utente-contenuto, utente-utenti; o interazione con e nella piattaforma. In una situazione ideale il grado di interazione che si intende raggiungere dovrebbe determinare una scelta tecnologica precisa. La scelta del modello formativo dipende dagli strumenti a disposizione, vale a dire la piattaforma e le sue caratteristiche (Ricci, 2004). La tabella in *Figura 2.1* riassume i principi appena esposti:

Scelta della tecnologia per la formazione in rete		
MODELLO FORMATIVO	STRUMENTI	INTERAZIONE
Community of practice	LCMS	discenti - discenti
resource-based		discenti - discenti - contenuto
peer		discenti - discenti
content-led		discenti - contenuto
complex		discenti - contenuto
problem-based		discenti - discenti
collaborative		discenti - discenti - contenuto
instructor-led		discente - formatore

Fig. 2.1 - Tecnologie per la formazione in rete.

L'adozione di una determinata piattaforma, tuttavia, non garantisce da sola l'efficacia e la qualità del percorso didattico, che è influenzato anche dalle caratteristiche reali del contesto, dal target e dalle competenze dello staff che partecipa e gestisce il progetto. Inoltre la qualità dell'intero sistema dipende anche da

fattori, per così dire, esterni come l'infrastruttura di rete, vale a dire il tipo di banda, il server in cui la piattaforma è installata, ecc. nonché da fattori propri al percorso didattico stesso, come i contenuti, il tutoring, la metodologia didattica e formativa, ecc. insomma tutto quello che ha a che fare con l'Instructional Design (ID) (Leonetti, 2004).

2. Piattaforme proprietarie e piattaforme *open source*

Nella vasta produzione nazionale e internazionale delle infrastrutture tecnologiche finalizzate all'erogazione di corsi in e-learning possiamo distinguerne due tipi: quelle distribuite gratuitamente – altrimenti dette *open source* – e altre ancora che invece hanno un costo anche di decine di migliaia di euro – definite come *proprietarie*. Per ovvi motivi le due tipologie di piattaforma non possono essere considerate interscambiabili, ma le più costose non sono necessariamente le migliori.

Vediamo nel dettaglio il significato dei termini *proprietario* e *open source* (o anche *free* e GPL). Le due espressioni indicano, anzitutto, la modalità di licenza che regola l'utilizzo della piattaforma. Il software proprietario di solito è prodotto da aziende specializzate nella realizzazione di applicazioni informatiche (le cosiddette software house). Le case di produzione danno al software un codice sorgente (source code) univoco che è riconosciuto solo dal computer che lo elabora e che poi lo distribuisce su CD a pagamento.

Le piattaforme più potenti e avanzate rientrano in questa categoria di applicazioni (Blackboard ad esempio) e in genere sono molto costose. Tra l'altro, la configurazione del server che le ospita è piuttosto elaborata, pertanto al costo di acquisto della licenza bisogna aggiungere un costo di manutenzione dell'infrastruttura di rete (connessione permanente e a banda larga) e del supporto tecnico costante.

Il concetto opposto, invece, è espresso dal software cosiddetto *open source* o anche *free*. Proprio a causa di quest'ultimo termine è opinione comune ormai che un software open source (o con licenza GPL) sia un software gratuito, scaricabile da internet. In effetti la maggior parte dei prodotti con questo tipo di licenza sono scaricabili gratuitamente da internet nella loro versione completa, ma il servizio di

supporto o la formazione e l'assistenza sull'applicazione stessa sono spesso a pagamento.

Nella pratica, quindi, il software libero impone la messa a disposizione del codice sorgente dell'applicazione in modo che possa essere modificato e arricchito da una più ampia *community* di programmatori che conosce il particolare linguaggio di programmazione del software. Il fatto che il software, poi, venga distribuito in maniera gratuita è solamente una questione marginale. Lo spirito e il valore profondo del concetto *open source* è proprio la condivisione con la comunità, il lavorare insieme a un progetto comune per renderlo migliore. (Leonetti, 2004). Concetto che poi sta alla base di quasi tutte le attività che hanno a che fare con la rete e che nell'ambito specifico che ci riguarda, cioè quello della didattica, è importantissimo in quanto, come si è detto, nella metodologia e-learning l'aspetto fondamentale è esattamente la costruzione della propria conoscenza in maniera attiva e collaborativa.

3. La piattaforma Moodle

Per lo sviluppo della proposta didattica oggetto di questa tesi e del quale tratterò in maniera più approfondita nel *Capitolo Terzo*, mi sono orientata nello specifico su Moodle, una piattaforma *open source* piuttosto che proprietaria, per diverse ragioni. In primo luogo perché avevo già avuto l'opportunità di lavorarci durante un corso che avevo svolto in prima persona e inerente proprio l'uso di tale strumento, prendendo, pertanto dimestichezza con la sua interfaccia. Conosco le principali dinamiche per muovermi con sufficiente disinvoltura sia nel ruolo di studente che in quello di amministratore e docente e mi è stato più facile, perciò, concentrarmi sulla progettazione didattica.

Il nome Moodle è l'acronimo di Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente di apprendimento modulare, dinamico e orientato all'oggetto di apprendimento). Inizialmente, la piattaforma è stata sviluppata da Martin Dougiamas, informatico e formatore australiano che

[...] frustrated with the system [...] that engineers, not educator [built] [CMS],
Martin realized that a system built by someone who started with the

educational process, rather than an engineering process, would be infinitely better than what he had to work with. [Therefore] he put his postgraduate degrees in Education and computer Science to work and started developing Moodle as an alternative (Cole & Foster, 2007: ix).

In seguito, attorno a questa piattaforma si è creata una vera e propria comunità di pratica composta da sviluppatori, ma non solo, provenienti da tutte le parti del mondo che lavorano – con lui – in modo collaborativo, impegnandosi a rendere Moodle la migliore piattaforma disponibile sul mercato (*Ibid.*).

Seguendo la filosofia *open source*, infatti, Moodle è costruito secondo dei principi didattici e, sempre nell’ottica del software libero, incoraggia lo studio, le modifiche e la redistribuzione. Può sicuramente competere con i più grandi sistemi commerciali (come abbiamo visto, anche con Blackboard) in termini di caratteristiche ed è, inoltre, facile da sviluppare.

Tutto questo è molto importante, in quanto il software *open source* persegue quei valori di libertà e di condivisione della conoscenza che sono propri, o che almeno dovrebbero esserlo, della comunità accademica. Per questo chiunque può scaricare e usare Moodle in maniera gratuita e libera, gli utenti stessi possono scrivere/creare delle nuove caratteristiche, possono sistemare i *bug*, migliorarne le performance, scambiarsi risorse, esperienze, conoscenze o semplicemente apprendere come altre persone risolvono un problema relativo alla programmazione. Insomma possono fare e-learning nell’e-learning.

In secondo luogo, a differenza di costosi LCMS proprietari che richiedono costi di licenza e contratti di manutenzione, Moodle non ha costi di *download*, di licenza o di aggiornamenti e si può installare su qualsiasi numero di server. Il codice sorgente non può essere reso inaccessibile agli utenti e se anche lo stesso Dougiamas decidesse improvvisamente di interrompere lo sviluppo di Moodle, ci sarebbe comunque una comunità di sviluppatori che continuerebbe a portare avanti il progetto.

Il fulcro teorico alla base di Moodle è quello sociocostruttivista. Questo aspetto è rivoluzionario poiché la maggior parte dei sistemi CMS sono stati costruiti intorno a una serie di strumenti e non secondo principi pedagogici. La maggior parte

dei sistemi CMS commerciali è quindi *tools-centered*, mentre il focus di Moodle è, al contrario, sull'apprendimento, perciò *learning-centered* (Cole & Foster, 2008: 4).

Il costruttivismo sociale (o socio costruttivismo) postula che le persone imparano meglio quando sono coinvolte in un processo di costruzione della conoscenza attraverso l'azione, ovvero la costruzione di qualcosa per gli altri. Il termine "processo sociale", pertanto, indica che l'apprendimento è un percorso di gruppo, un processo di negoziazione che permette la costruzione della conoscenza. All'inizio di un qualsiasi processo di apprendimento, il cervello umano possiede già un bagaglio di informazioni all'interno del quale le nuove informazioni verranno incorporate a seguito di test e prove.

Già a partire dall'interfaccia, l'approccio socio-costruttivista di Moodle è notevole, infatti gli strumenti sono costruiti intorno all'interfaccia privilegiando in questo modo l'apprendimento. Particolare risalto è dato a quegli strumenti che permettono la discussione e la partecipazione. L'obiettivo non è la consegna dell'informazione, ma la condivisione delle idee e l'impegno nella costruzione della conoscenza (*Ibid.*).

La filosofia con cui Moodle è progettato lo rende un pacchetto *teacher-friendly*, cioè di facile uso per gli insegnanti – anche per coloro i quali hanno poca dimestichezza con la tecnologia – e rappresenta la prima generazione di strumenti didattici che sono utili. Tali peculiarità si adattano perfettamente ai principi di apprendimento di una lingua straniera, che richiedono una negoziazione costante fra i discenti e un'interazione continua e necessaria fra discenti e contenuto, soprattutto nel caso questo sia, in maniera auspicabile, autentico.

Altro elemento distintivo, lo abbiamo visto, è la comunità di pratica che è sorta intorno al progetto di Moodle. Questo software, infatti, ha una vasta e attiva comunità di persone che lo utilizzano, ne sviluppano nuove caratteristiche, vi apportano miglioramenti, e che è stata ed è indispensabile al continuo evolversi della piattaforma ed al supporto degli utenti. Con così tanti utenti globali, c'è sempre qualcuno che può rispondere a una domanda o dare un consiglio. Allo stesso tempo, gli sviluppatori e gli utenti di Moodle lavorano insieme per assicurare qualità, per aggiungere nuovi moduli e caratteristiche, e suggerire nuove idee da sviluppare. Dougiemas e il suo team centrale sono responsabili nel decidere quali caratteristiche

sono mature abbastanza per essere rilasciate in maniera ufficiale e su che strada proseguire. Dato che gli utenti sono liberi di sperimentare, molte persone usano e testano nuove caratteristiche, agendo come un grande dipartimento di controllo di qualità (Cole & Foster, 2008: 5).

4. Gli standard internazionali: interoperabilità tra piattaforme SCORM

Il termine SCORM è l'acronimo di Sharable Content Object Reference Model (Modello di Riferimento per gli Oggetti di Contenuto Condivisibili) ed è un insieme di standard e di specifiche tecniche per la formazione in rete che consente lo scambio di contenuti digitali in maniera del tutto indipendente dalla piattaforma con cui viene erogata l'attività didattica.

Nell'e-learning, lo SCORM definisce le specifiche che si riferiscono al riutilizzo dei contenuti, al tracciamento e alla catalogazione dei *Learning Object* (LO)³⁸.

Per raggiungere la compatibilità con lo SCORM, un oggetto didattico deve possedere le seguenti peculiarità:

- 1) essere catalogabile attraverso dei metadati. Questo gli permette di poter essere indicizzato e ricercato all'interno della piattaforma;
- 2) 'dialogare' con la piattaforma in cui è contenuto, il che significa fornire dati che permettono la tracciabilità delle attività dei discenti, i risultati di un test, ecc.;
- 3) Essere riusabile, vale a dire deve poter essere compatibile con qualsiasi piattaforma che supporti tale formato senza perdere le proprie funzionalità³⁹.

³⁸ Unità didattica che nel loro complesso costituisce un argomento completo. È la più piccola entità componente il contenuto di un corso dotata di senso compiuto dal punto di vista della formazione. Dall'unione dei L.O. nascono le unità didattiche che compongono i moduli che a loro volta formano i corsi (CNIPA, 2008)

³⁹ cfr. <http://it.wikipedia.org/wiki/Riusabilita> (14/10/2011) e CNIPA,

5. E-learning ed e-tools

5.1 Introduzione

Il lavoro raccolto nel paragrafo seguente vuole tracciare una panoramica su quelli che sono gli strumenti più diffusi nella rete e che possono essere utilizzati con successo anche nella glottodidattica. Lo studio non pretende e non vuole essere affatto esaustivo, anzi apre a ulteriori analisi sugli utilizzi e sui fattori di successo e di criticità che un loro impiego potrebbe apportare all'apprendimento. Gli strumenti che ho preso in considerazione per l'analisi sono stati scelti su mio gusto e conoscenza personale e pertanto, anche in questo caso, non si vuole operare una limitazione alle opportunità e al contributo che altri e-tools non menzionati possano dare. Per la stesura mi sono avvalsa in particolare del lavoro di Mason & Rennie, perché, sebbene tutti questi strumenti siano oggi molto popolari e se ne parli e scriva in ogni dove, al momento non sembra esistere uno sguardo di insieme sulle nuove risorse elettroniche con potenzialità pedagogiche e glottodidattiche, con esempi di uso e loro punti forti e deboli nell'applicazione formativa. I due studiosi sono probabilmente i primi ad averne presentata una e ad aver aperto la strada per un aggiornamento e ampliamento del discorso.

Con l'avvento del web 2.0 la rete è diventata un luogo dinamico in cui è l'utente che costruisce, modifica e condivide le informazioni. Chiunque può pubblicare notizie e scrivere online secondo la propria competenza e autorevolezza. Strumenti come blog, wiki, podcast, social network, forum, chat, ecc. sono ormai diventati talmente di uso comune che gli stessi formatori hanno cominciato a utilizzarli nelle loro classi come mezzi di apprendimento. Grazie a questi ausili, infatti, gli studenti hanno la possibilità di confrontarsi su diverse tematiche con i loro pari sparsi in tutto il mondo e non solo nell'ambiente ristretto della loro classe (Downes, 2005a). Inoltre, università prestigiose come Harvard e/o Berkeley ad esempio, sfruttano il potenziale che gli strumenti del web 2.0 hanno nell'apprendimento, e pubblicano le loro lezioni ormai in *podcast* attraverso il

circuito iTunes U⁴⁰ rendendole disponibili a chiunque, in qualsiasi parte del mondo si trovi.

Partendo da questi presupposti, in questo capitolo si analizzano i diversi strumenti del web 2.0 dandone dapprima una descrizione generale per poi entrare nella specificità della formazione e-learning. Una premessa è d'obbligo però: dato che nel mare magnum del web 2.0 gli strumenti e le reti sociali sono pressoché innumerevoli, in questo paragrafo si prendono in considerazione solo quelli che si usano e/o si possono utilizzare nell'apprendimento delle lingue e che sono stati usati effettivamente anche nella progettazione del corso *L'italiano in linea*.

5.2 forum online [asincrono]

Tra tutti gli strumenti propri del web e del web 2.0, il forum è quello più comune e può essere ormai considerato un 'classico' fra gli strumenti della rete e anche fra quelli utilizzati nella didattica online. In generale, è un sito web in cui si tengono delle discussioni su differenti temi. Esistono siti web di diverso tipo che includono dei forum, ma esistono anche dei siti web che ospitano esclusivamente forum.

Nei forum le discussioni prendono il nome di *thread* e ogni *thread* tratta un argomento specifico che viene dibattuto fra i membri in una serie di post o pubblicazioni. Chiunque tra gli iscritti può iniziare un nuovo argomento di discussione. I *thread* di un forum possono essere elencati in ordine cronologico (secondo l'ordine di pubblicazione) oppure per argomenti e salvati sul sito per delle letture future; o ancora, una volta che il forum viene chiuso, il moderatore può procedere alla cancellazione totale dei messaggi che lo componevano.

Solo l'amministratore di un forum di solito ha la capacità di modificare, cancellare, spostare le discussioni, bandire o iscrivere i membri. I privilegi di moderazione sono spesso delegati ad altri membri del forum. I forum, a differenza dei wiki, non permettono alle persone di modificare i messaggi di altri. Il moderatore o l'amministratore è in grado di rimuovere i messaggi nel caso questi contravvengano alle regole istituzionali (Mason & Rennie, 2008: 91).

⁴⁰ iTunes U è "un potente sistema di distribuzione dei contenuti: dalle lezioni universitarie ai corsi di lingue, dai film ai laboratori, dagli audiolibri alle visite guidate. È un modo innovativo per mettere i materiali didattici direttamente nelle mani degli studenti". <http://www.apple.com/it/education/itunes-u/> (14/10/2011).

Tutte le piattaforme e-learning prevedono il forum fra le principali attività didattiche, in quanto questo è uno strumento che in un percorso a distanza fa le veci della classe tradizionale. È sul forum che si sviluppano i vari argomenti di discussione del corso; è in base agli interventi che i discenti fanno sul forum che l'insegnante valuta il lavoro svolto nel corso e il livello di partecipazione. Nel forum si crea un senso di comunità fra i discenti fondamentale nelle attività in cui viene meno il contatto fisico fra i partecipanti.

Per rendere, però, il forum uno strumento valido nei corsi completamente online è necessaria anche una buona progettazione dell'attività formativa che lo prevede e una buona moderazione da parte dell'e-tutor, anche se poi questo non garantisce necessariamente la qualità delle discussioni, e che possano perdere di vista l'obiettivo centrale, diventare irrilevanti o ignorare le domande poste.

Sebbene poi sia auspicabile ottenere un'equa e costante partecipazione alle discussioni del forum da parte di tutti i membri, all'atto pratico questo non sempre si verifica e spesso solo un numero esiguo di studenti vi partecipa attivamente e con regolarità. Molti, al contrario, preferiscono 'nascondersi': leggere, sì, tutti gli interventi, ma rispondendo sporadicamente o per niente. Questo comportamento da parte degli utenti deve essere preso in seria considerazione durante la progettazione del percorso formativo sia per quanto concerne la questione della massa critica⁴¹, sia per la scelta dei parametri di valutazione dell'intera attività didattica.

Il forum prevede un tipo di comunicazione – e di lavoro – da svolgere in maniera asincrona, e per questo uno dei suoi punti di forza è la flessibilità. Non esiste, infatti, nessun vincolo di tempo e di spazio (*anytime, anywhere*) per le comunicazioni. Questo è essenziale per il discente che sceglie un percorso in e-learning, ecco perché il forum va considerato un mezzo basilare e centrale in questo tipo di apprendimento. Inoltre il forum è un mezzo equo, soprattutto per il discente più tranquillo e più timido che difficilmente parteciperebbe a discussioni faccia a faccia, ma che è più disposto a lasciarsi coinvolgere in quelle virtuali.

⁴¹ Per un approfondimento al riguardo cfr. il *Capitolo Terzo*.

La comunicazione attraverso il forum produce un testo scritto ‘permanente’ che permette di tornare indietro, rileggere e modificare una risposta anche a distanza di tempo.

Per contro, però, questa flessibilità si rivela anche un’arma a doppio taglio, in quanto un mezzo così ‘elastico’ a livello comunicativo – soprattutto in termini temporali – richiede anche molta più autodisciplina e motivazione da parte di chi lo utilizza; inoltre una comunicazione testuale avvantaggia, sì, le persone timide, ma può scoraggiare altri che, in mancanza di linguaggio del corpo, delle espressioni del viso, del tono della voce, ecc., non riescono a cogliere o ritengono di non cogliere le sfumature della comunicazione. Il fatto poi che i post permangono, potrebbe indurre alcuni discenti a non intervenire proprio per la consapevolezza che ciò che scrivono rimarrà in maniera perpetua in rete.

Un’ultima considerazione riguarda la quantità dei *post* che vengono pubblicati che non necessariamente equivale alla qualità delle discussioni. Quello che fa la differenza a livello didattico in un forum è sicuramente l’interazione che si sviluppa fra i discenti e fra discenti-contenuto, interazioni che dimostrano un forte senso di comunità e danno anche un valore aggiunto al percorso formativo intrapreso. Tale modo di lavorare non è innato, ma va alimentato e guidato anche attraverso esercizi o comunque attraverso interventi mirati da parte dell’e-tutor. Valutare ogni intervento postato dai discenti attraverso un feedback o addirittura un vero e proprio voto – dopo aver stabilito una scala valutativa – è un buon sistema per stimolare il discente a scrivere sul forum e a farlo in maniera pertinente e, di conseguenza, spingerlo a migliorarsi ad ogni nuovo intervento che pubblica anche avendo come riferimento gli interventi dei colleghi.

Nella proposta didattica del corso *L’italiano in linea*, corso di italiano per stranieri, l’uso estensivo del forum è stato predisposto come strumento principale di interazione comune a tutte le unità progettate, compresa la fase di ‘acclimatemento’, in cui i discenti hanno la possibilità di conoscersi e di prendere confidenza con la piattaforma e la sezione per la risoluzione dei problemi tecnici, nonché come ‘zona

franca' per la socializzazione, con la creazione di una sezione apposita chiamata 'Pausa caffè' in cui i discenti hanno carta bianca sul tema delle loro discussioni⁴².

5.3 Chat e/o Instant Messaging (IM) [sincrono]

Altro strumento ormai convenzionale nella rete è la chat, vale a dire quel mezzo per cui gli utenti riescono a 'chiacchierare' (*to chat* in inglese significa, appunto, chiacchierare) fra loro all'interno di uno spazio virtuale chiamato *chatroom*. Quest'ultima può essere situata all'interno di un qualsiasi sito allo scopo di far comunicare gli utenti oppure in un sito apposito destinato unicamente a questo scopo. La 'chiacchierata' avviene in tempo reale e in maniera scritta, non orale come il termine farebbe presupporre. Il linguaggio che si usa, però, non è del tutto proprio della comunicazione scritta, ma è una sorta di *mashup* fra quest'ultima e la comunicazione orale.

Da qualche anno a questa parte grande sviluppo hanno avuto applicazioni chiamate Instant messaging (IM), programmi per chat scaricabili sul proprio computer attraverso i quali si può comunicare grazie alla connessione in rete. La maggior parte delle applicazioni di questo tipo⁴³ permette di impostare un messaggio di stato attraverso un indicatore di presenza che mostra se l'utente è disponibile, occupato o assente. Gli utenti, poi, non sono costretti a rispondere immediatamente ai messaggi in entrata e pertanto l'IM è un mezzo meno intrusivo del telefono, anche se ha la stessa immediatezza nella comunicazione (Mason & Rennie, 2008: 102).

Nella didattica, l'IM è uno strumento utilizzato per mettere a disposizione ore di ricevimento virtuale, specialmente per studenti nell'e-learning. Ma soprattutto l'IM è usato per i lavori di gruppo al fine di sviluppare la cooperazione fra discenti e coordinare il lavoro online. Se usato in modalità sincrona, poi, l'IM ha il vantaggio di permettere feedback immediati. Di solito le piattaforme tecnologiche hanno tutte la propria stanza di chat usata per le comunicazioni più 'istituzionali' e perciò legati al corso *tout court*; e, a volte, anche uno strumento di IM integrato che svolge più che altro una funzione di socializzazione fra i discenti.

⁴² Tutte le fasi delle attività svolte sul forum saranno approfondite meglio nel *Capitolo Terzo*.

⁴³ Le più diffuse sono Windows Live Messenger della Microsoft; ICQ; Yahoo Messenger.

Tutte le conversazioni possono essere salvate con grande vantaggio per l'insegnante/tutor che può eventualmente farvi riferimento in un secondo momento. In un corso di lingua le conversazioni prodotte dai discenti attraverso la chat possono essere loro riproposte più avanti, facendogli rilevare eventuali errori e diventando, dunque, vero e proprio materiale di apprendimento.

L'utilizzo della chat, tuttavia, ha anche degli svantaggi. Oltre ai problemi che possono sorgere con quasi tutti gli strumenti di rete (sicurezza, virus, ecc.), la chat – e in questo soprattutto l'IM – pone anche la questione della 'reperibilità' continua, poiché se l'insegnante/tutor ha il programma lanciato sul proprio computer egli potrebbe essere interrotto nel suo lavoro in qualsiasi momento.

I detrattori, infine, lo considerano come uno spreco di tempo e uno strumento con il quale si fa un uso mediocre della lingua, che ne esce impoverita a causa delle varie abbreviazioni tipiche delle chat e in un certo senso necessarie nell'immediatezza delle comunicazioni. Ritengo tuttavia che si possa ovviare attraverso una gestione accurata del corso: i discenti non devono essere soli, dietro ci deve essere sempre l'insegnante/tutor che vigila e che guida la produzione e l'utilizzo del mezzo, non ammettendo interferenze grafiche non convenzionali e incoraggiando la correttezza formale, soprattutto in un contesto di apprendimento linguistico (*ivi*, 103).

5.4 Il blog [asincrono]

Il fenomeno dei blog ha cominciato a dilagare agli inizi del nuovo millennio ed è diventato uno dei più importanti e diffusi strumenti che caratterizzano il web 2.0. In origine nasce con il nome di *weblog* (contrazione delle parole inglesi *web* e *log* che tradotte in italiano, indicano una "traccia su rete"), ma oggi è correntemente chiamato blog.

In sostanza un blog non è altro che un diario *online* (almeno questa è la sua genesi) scritto su una pagina web, dove sono pubblicati testi – articoli o interventi (*entry* o *post* in inglese) – ma anche immagini, filmati, suoni e link, in ordine cronologico di pubblicazione. Vale a dire che i testi più recenti vengono automaticamente inseriti al vertice dell'elenco mentre quelli più vecchi formano parte dell'archivio settimanale, mensile o annuale. È per questo che nella *home page*

di ogni blog è presente un piccolo calendario navigabile dal quale è possibile accedere agli interventi archiviati. Gli interventi pubblicati in un blog di solito sono informali e – a differenza di quello che succede nella maggior parte dei forum – non richiedono l’approvazione di un moderatore. Possono, però, ricevere dei commenti da parte dei lettori e in questo modo si possono sviluppare delle vere e proprie discussioni fra gli utenti proprio come succede nei forum.

Ogni intervento, poi, ha, fin dalla sua prima pubblicazione, un proprio indirizzo specifico, univoco, che non cambia mai e che prende il nome di *permalink* (collegamento permanente), appunto. Il *permalink* è per l’utente una garanzia, in quanto avrà sempre la sicurezza di reperire l’intervento, anche quando quest’ultimo sarà scomparso dalla pagina principale del blog (Colasanti, 2005).

Quindi il blog nasce come diario personale, ma se ne trovano ormai tipi differenti: giornalistici, di narrazione, di commento, didattici, informativi, ecc. Ad ogni modo, anche se il contenuto è diverso, la struttura sarà sempre e comunque uniforme.

Quelli che interessano particolarmente in questa sede sono i blog didattici, vale a dire:

[...] weblog collaborativi [...] specificamente dedicati alla scuola e alla didattica. Possono essere blog di un gruppo di insegnanti della stessa scuola o di associazioni di docenti, blog di un singolo studente ma più spesso di un’intera classe, blog di supporto a corsi universitari, ecc. A questa categoria appartengono anche blog aziendali centrati sulla formazione. Si parla spesso, a questo proposito (ma anche a proposito dei weblog aziendali [...]), di k-log (knowledge log). Infatti, la funzione dei weblog didattici rende particolarmente importante l’uso di strumenti di organizzazione semantica degli articoli e degli interventi: si tratta di una delle principali frontiere aperte del mondo weblog (*Ibid.*).

Nella pratica didattica, e soprattutto nei corsi in e-learning, l’utilizzo di blog rappresenta un valore aggiunto per la comunità online. Esso stimola l’abilità alla scrittura (e alla comprensione scritta, se si utilizza il blog in maniera ricettiva) e

all'auto espressione. La sua immediatezza, inoltre, incoraggia un approccio nuovo alla condivisione di informazioni. È vero, alcuni blog sono declamazione di questioni personali, ma molti altri, invece, sono siti interattivi, dove utenti con gusti affini condividono informazioni e idee. L'interazione multi-a-molti, poi, fornisce una struttura di apprendimento che permette ai *bloggers* – gli utenti che scrivono sui blog – di acquisire informazioni in modo molto veloce e di riportare in seguito quanto appreso. Certo, come con tutti i media digitali disponibili in internet, bisognerà acquisire – o far acquisire – uno spirito critico che permetta di separare le informazioni utili da quelle, invece, che risultano essere semplici occorrenze di auto pubblicazione (Mason & Rennie, 2008: 62-64).

In un percorso linguistico svolto con metodologia e-learning, il blog può diventare uno strumento basilare, soprattutto a livello produttivo. Nei livelli di lingua avanzati – C1 e/o C2 del QCER – infatti, in cui si è acquisita una considerevole padronanza della lingua e perciò si può interagire in maniera più adeguata, ci si può sbizzarrire in diversi modi nella creazione di blog. Interessante è la realizzazione di un blog monotematico che tratti, ad esempio, di un aspetto culturale importante del Paese la cui lingua si sta studiando e che sia di notevole interesse per i discenti. Con riferimento alla lingua italiana, per esempio, questo argomento potrebbe essere legato alla cucina, alla moda o allo sport, temi che normalmente riscontrano notevole interesse fra gli utenti-discenti di qualsiasi fascia d'età che studiano o vogliono studiare l'italiano. Dare consigli culinari fornendo delle ricette e, chiedendo magari di pubblicare le foto di piatti tipici preparati dagli stessi discenti, è un ottimo espediente di interazione che permette oltre che di praticare la lingua – un apprendimento 'rivolto all'azione' (QCER, 2004), quindi – anche di entrare in una dimensione interculturale. Dal momento che i blog permettono anche di ricevere commenti, essi favoriscono lo scambio di opinioni con altri studenti da più parti nel mondo che studiano italiano.

La base testuale del blog permette di lavorare anche sulla prospettiva grammaticale, sia in maniera induttiva, vale a dire non dando delle norme a priori, sia deduttiva mostrando ai discenti la fruibilità pratica e comunicativa delle stesse norme.

Uno dei punti di forza del blog è l'immediatezza, ma per far sì che tale immediatezza permanga, è necessario che si mantenga un flusso regolare nelle informazioni pubblicate e nell'aggiornamento dei messaggi, oltre che un'opportuna interazione con i lettori, che altrimenti potrebbero facilmente abbandonare la lettura. Pertanto, a livello didattico, è necessario che un'attività che preveda l'uso del blog, sia pianificata accuratamente e segua un format, una struttura portante che sarà la stessa per tutta la durata del corso e all'interno della quale cambierà con periodicità costante – ogni settimana, ogni due settimane, ecc. – solo l'argomento.

Non tutti, però, ritengono il blog come uno strumento utile nella formazione. I più scettici, infatti, non lo considerano un mezzo efficace per migliorare e/o accrescere l'apprendimento rispetto ad altre forme elettroniche di comunicazione, perché non completamente interattivo. Essendo un 'diario', infatti, viene considerato uno strumento più individuale, volto ad esprimere il punto di vista di una sola persona. Il fatto che altri possano lasciare i loro commenti è irrilevante, o comunque passa in secondo piano, in quanto la sua natura lo porta suo malgrado ad avere una limitata reciprocità.

In un corso online il blog può essere proficuamente impiegato, invece, come mezzo per la stesura di un 'diario di bordo' a cui in maniera alternata si dedicheranno gli stessi discenti sotto la guida dell'e-tutor. Il blog diventa così una base per svariate attività: il riassunto delle attività di chat, ad esempio, o la progettazione e il resoconto di un eventuale project work. Nel caso in cui il project work, poi, venga svolto in gruppi, si avranno tanti blog quanto è il numero dei gruppi. La creazione di un blog a tema può addirittura diventare un vero e proprio project work.

5.5 Wiki [asincrono]

Quanto detto per il blog vale, almeno in parte per i wiki. Anche i wiki, infatti, sono siti web collaborativi per la condivisione di testi e altre risorse che permettono la gestione degli aggiornamenti, lo scambio dei commenti fra i lettori e la nascita di *community*. Per capire il funzionamento di tale strumento basta guardare come funziona la già citata Wikipedia, la più famosa enciclopedia online gratuita e collaborativa in cui chiunque, previa registrazione al sito, può modificare le voci esistenti e crearne di nuove, solo seguendo determinate regole di edizione. La

modifica del contenuto è la principale caratteristica di un wiki poiché permette agli utenti di creare delle risorse lavorando in collaborazione.

Sebbene, comunque, l'aspetto di un wiki sia molto simile a quello di un sito web convenzionale, rispetto a quest'ultimo è sicuramente più versatile e dinamico proprio perché può essere modificato con estrema facilità sia attraverso la revisione di un testo già esistente, che con l'aggiunta di collegamenti ad altre pagine web – interne o esterne al wiki – allo scopo di approfondire l'informazione data.

Naturalmente la partecipazione costante di molti autori che aggiungono e controllano l'informazione garantisce un'effettiva autoregolazione che riduce le informazioni errate, imprecise o malevoli (Mason & Rennie, 2008: 65).

Il *wiki* è, in un certo senso, l'emblema del web 2.0 e può essere visto come paradigma del passaggio da una rete statica – una pagina web convenzionale – a una dinamica e al cosiddetto User Generated Content (UGC). La sua espansione è, però, dovuta alla crescita rapida di Wikipedia che lo ha fatto diventare popolare come strumento effettivo per generare e condividere un vasto ammontare di informazione “[which] is seen to be fluid and flexible, and even more importantly, communally constructed and owned” (*ivi*, 66).

È uno strumento che si presta particolarmente bene all'impiego in ambito formativo sia per la sua versatilità e facilità d'uso – non occorrono conoscenze tecniche specifiche per cui ci si può concentrare maggiormente sul contenuto e sul percorso didattico – sia perché permette un'interazione fra pari, asincrona e collaborativa, in cui il contenuto è generato a misura di studente – quando non addirittura da lui stesso costruito – in perfetta coerenza con la pedagogia costruttivista. È inoltre uno strumento

very flexible in being able to adapt how information is organized, so that new pages can be added, the layout changed and sections deleted by interacting to reach a common consensus. Most wikis allow users to compare the current version of the text with previous versions in order to refine the text, and also will enable each amendment/addition to be traced to individual users. This facilitates wikis being used to build collaborative projects while enabling the contribution of individual students to be credited (*Ibid.*).

L'impiego di un siffatto strumento collaborativo in ambito didattico implica finalità e obiettivi chiari fin dall'inizio non solo all'insegnante e all'e-tutor ma anche ai singoli discenti. Dal momento che l'utilizzo dello strumento costituisce già un anello nel processo di apprendimento, l'insegnante dovrà guidarne la fase di progettazione, includendo precise direttive d'uso, cosicché tutte le potenzialità di questa poliedrica risorsa possano essere sfruttate.

Un esempio molto interessante di uso del wiki nella didattica linguistica, in questo caso tradizionale, ma che può essere esteso sicuramente alla formazione in rete, è il lavoro svolto dall'Accademia del Giglio, una scuola di lingua italiana, arte e cultura situata a Firenze⁴⁴. La scuola nel 2008 ha creato un wiki sperimentale allo scopo di fornire un supporto per il proprio corso di didattica dell'italiano L2/LS. Tra le varie attività svolte con il supporto del wiki, quella sulla Mafia merita una menzione speciale anche per la spinosità dell'argomento che spesso si esaurisce in innumerevoli e superficiali stereotipi determinati anche da certi prodotti televisivi e cinematografici.

L'argomento è stato prima introdotto attraverso la lettura e la comprensione di un articolo e poi è stato chiesto agli studenti cosa sapessero loro del fenomeno mafioso. L'insegnante ha poi pubblicato una pagina wiki con i nomi di personaggi legati alla storia della mafia, soprattutto quella più recente. Nomi che includevano sia coloro i quali avevano combattuto questo fenomeno – due su tutti Falcone e Borsellino –, ma anche coloro che invece lo alimentavano – Provenzano, Riina, ecc. Compito degli studenti era, tramite ricerche approfondite su internet e lavoro con il wiki, stilare una scheda su questi personaggi, comprensiva anche di una breve biografia e una foto, continuando l'attività con la visione del film di Marco Tullio Giordana "I cento passi" (Bedini & Balò, 2008).

Peculiarità di questa attività, come fanno notare gli autori, è che essa non si è esaurita con questa classe, ma è stata portata avanti anche con altre classi che hanno corretto e arricchito, con i loro contributi, sempre attraverso l'utilizzo del wiki, le schede già fatte in precedenza; inoltre

⁴⁴ Maggiori informazioni sulle attività della scuola sono reperibili al seguente indirizzo internet: <http://www.adg.it> (ultimo accesso: 14/10/2011).

gli allievi si sono dimostrati interessati all'attività e motivati nella redazione del materiale informativo, che seppur oggettivamente semplicistico e lacunoso, hanno ritenuto utile per capire a grandi linee un tema complesso [e] fino a quel momento a loro quasi sconosciuto. [...] l'insegnante ha inoltre constatato negli studenti un arricchimento del loro vocabolario, nonché una migliore padronanza di alcune strutture grammaticali (ad esempio l'uso dell'imperfetto e del passato prossimo) nella produzione scritta (*Ibid.*).

Ritengo di aggiungere tuttavia che simili attività non possono e non dovrebbero essere circoscritte a un ambiente di apprendimento tradizionale. Il wiki, infatti, diventa uno strumento ideale nell'ambito della formazione linguistica in rete, perché, oltre a gestire facilmente un vasto numero di persone, è un mezzo che dà largo spazio alla creatività e permette di svolgere numerose attività, anche ai livelli più bassi di lingua. Introducendo, ad esempio, il tema 'vacanze e viaggi' si possono dividere i partecipanti in gruppi e chiedere di procedere all'organizzazione di un viaggio rispettando delle regole stabilite a priori – non superare un certo budget economico; volare solo con determinate compagnie e in determinati periodi; e così via. Tutto questo, naturalmente, senza perdere di vista la correttezza formale della lingua di studio e utilizzando di volta in volta le strutture grammaticali e lessicali apprese. L'attività si farà sempre più complessa, quindi con l'aggiunta di tematiche importanti ed esercizi più articolati quanto più si procede nei vari moduli del corso o quanto più si sale nel livello di apprendimento.

Si potrebbe obiettare che il contenuto aperto dei wiki rappresenta un ostacolo o comunque una difficoltà nel suo impiego didattico, proprio perché il contenuto può essere manipolato da chiunque sia iscritto al sito. D'altra parte questa peculiarità può essere trasformata in un punto di forza perché può portare i discenti ad essere più obiettivi e consapevoli riguardo l'accuratezza delle informazioni e sull'autorevolezza delle fonti (Mason & Rennie, 2008: 67).

Inoltre, il 'pericolo' dell'ambiente aperto e non controllato non è un rischio, paradossalmente, nei casi di formazione in rete così come i blog, i wiki sono di default inclusi fra le risorse delle piattaforme didattiche per cui l'accesso e il suo

utilizzo sono riservati solamente ha chi è iscritto al corso senza che ci siano interferenze da parte di estranei e pertanto può essere controllato dall'e-tutor.

5.6 Il podcast [asincrono]

Il *podcast* (contrazione delle parole 'iPod' – il lettore Mp3 della *Apple* – e '*broadcast*') è concettualmente simile a trasmissioni radiofoniche o televisive fruibili attraverso un'applicazione gratuita scaricabile sul proprio computer (quelle più diffuse sono iTunes della Apple e Juice, entrambe multipiattaforma, sia per Mac che per PC). È un sistema che, grazie a programmi chiamati *feed reader*⁴⁵ o aggregatori (generalmente gratuiti anche questi), permette di ricevere *file* multimediali in maniera automatica, semplicemente 'abbonandosi' a una trasmissione che viene periodicamente pubblicata sulle piattaforme iTunes o Juice già citate sopra.

A differenza di *web radio* o *web tv* che trasmettono in *streaming*, per cui si deve essere necessariamente collegati ad internet per ascoltarle, una volta scaricato il podcast può essere ascoltato *offline* e quante volte si vuole perché è un file che rimane sul computer e che può essere sincronizzato con un lettore mp3, in modo da essere fruito anche in mobilità. Ed è proprio questo il suo punto di forza.

A livello didattico, il podcast può essere utilizzato in maniera 'passiva' tramite l'ascolto; e sono sempre di più le università, tra cui le prestigiose Harvard e Berkeley negli Stati Uniti, ma anche Oxford e la Open University in Gran Bretagna, che registrano numerose lezioni e le rendono disponibili gratuitamente nei loro siti web in modo che gli studenti possano recuperare le lezioni che hanno perso. Tali lezioni, inoltre, vengono pubblicate anche nel circuito iTunes U, per cui chiunque, in qualsiasi parte del mondo può accedervi e quindi condividere la conoscenza.

Più innovativo, è invece l'uso attivo dei podcast, che diventa così un vero e proprio strumento di apprendimento piuttosto che semplice supporto. L'innovazione, che risponde alle esigenze e alla filosofia dell'apprendimento in rete, non solo vede gli studenti trasformarsi da passivi consumatori di informazioni ad apprendenti attivi, ma li porta anche a lavorare in maniera collaborativa. Il podcast si affianca quindi al

⁴⁵ Si parlerà dei *feed reader* più avanti in questo stesso paragrafo.

blog e al wiki e – in ambito glottodidattico – è utilissimo ed efficace per sviluppare ed esercitare le abilità ricettive, produttive ed integrate.

I suoi punti di forza sono i seguenti:

- 1) basso costo. La maggior parte dei file sono gratuiti come la *repository* che li contiene. L'elaborazione del podcast non richiede strumentazioni e applicativi costosi, anzi, la maggior parte (strumenti di registrazione audio come Audacity) possono essere scaricati gratuitamente da internet e addirittura alcuni sono già installati all'interno dei sistemi operativi. Nei computer Apple, infatti, all'interno della suite di iLife esiste l'applicazione Garageband che, oltre a registrare file audio permette proprio di creare podcast;
- 2) facilità d'uso. Sia nell'utilizzo che nella creazione non occorrono particolari conoscenze tecniche.
- 3) mobilità. Essendo file facilmente scaricabili sul computer e sincronizzati su dispositivi mp3, il podcast è fruibile in qualsiasi momento, sfruttando i tempi morti mentre si viaggia, ad esempio.

Nella formazione online il podcast è ormai diventato strumento basilare per la fruizione di lezioni, soprattutto nella glottodidattica dove l'audio è fondamentale. Numerosi podcast contengono anche dei video – video podcast o semplicemente 'vodcast' – che li fanno essere dei sostanziali e non solo dei potenziali strumenti in questo tipo di formazione.

Un progetto significativo che prevede l'uso del podcast nelle scuole e nelle università è stato sviluppato a partire dal 2006 dalle università inglesi di Leicester, Nottingham, Kingstom e Gloucestershire con il nome di IMPALA, acronimo che sta per Informal Mobile Podcasting And Learning Adaptation. Tale progetto '[...] investigate[s] the impact of Podcasting [...] on student learning and how the beneficial effects can be enhanced [in order to] deliver a testable and trasferable pedagogical model of Podcasting, for student learning in High Education (HE)⁴⁶.

Il lavoro realizzato dai suddetti atenei vede coinvolti circa 300 studenti e 15 docenti ed ha portato alla realizzazione di altri due sottoprogetti: IMPALA2 e IMPALA 4. IMPALA 2 è circoscritto a specifiche materie, ovvero geografia e

⁴⁶ Citato dal sito ufficiale del progetto: <http://www.le.ac.uk/impala/partners/index.html> (15/10/2011)

scienze ambientali (GEES), e volto allo sviluppo di “five pedagogical approaches to using podcast for students learning”, vale a dire:

1. Audio-visual fieldwork guides: explore geomorphological features, natural habitat, landscape;
2. Audio-visual laboratory work guides: instruments, techniques, software, data analysis;
3. Radio-style: bring topical issues on the environment, sustainability and development, and informal content (local community voices and subject experts’) into the formal curriculum;
4. Student-created: encourage student collaboration and active learning through ‘digital story telling’ and recording learning for reviewing and knowledge sharing;
5. Extensions to lectures: summaries, further reading and research.

utili per il raggiungimento di obiettivi pedagogici specifici, nonché per la creazione di una cospicua repository di podcast⁴⁷.

Il progetto più recente, invece, IMPALA 4, è un progetto ‘student generated’ nel quale sono gli stessi studenti a creare dei podcast come supporto ai loro pari durante il passaggio dalla scuola superiore all’università. Come si legge dal sito “[s]tarting University can be a daunting experience. In [these series of] podcasts are recording of students talking about their experiences of starting university [...]”⁴⁸.

5.7 Youtube e la condivisione di video [asincrono]

Fra tutti gli strumenti ‘social’ del web 2.0 uno di quelli più popolari e noti è sicuramente Youtube, ovvero il sito web di video *sharing* per antonomasia nel quale vengono caricati e condivisi i video appunto fra tutti membri della comunità che ne fanno parte. Youtube – di cui è proprietario Google – è stato il primo sito di video sharing a cui poi sono succeduti altri, anche se non hanno ottenuto lo stesso successo.

⁴⁷ <http://www.le.ac.uk/impala/impala2/index.html> (15/10/2011).

⁴⁸ <http://www.le.ac.uk/beyonddistance/startinguni/> (15/10/2011).

I video possono essere condivisi sia attraverso lo stesso sito, che attraverso altri social network come Facebook e Twitter, dimostrando l'interoperabilità di tutti questi strumenti e quindi la loro 'socialità'.

Le opportunità per utilizzare tali video in ambito didattico e soprattutto linguistico sono numerose. La possibilità di reperire materiale autentico – avendo il sito portata mondiale – in maniera gratuita, come telegiornali, spezzoni di film, clip video delle canzoni, ecc. è un vantaggio notevole per l'apprendimento e diventa quasi necessario nell'e-learning per costruire appositamente i contenuti di studio da adattare alle diverse circostanze didattiche. A livello produttivo, invece, anche in questo caso si possono prevedere la progettazione e lo sviluppo di attività da parte dei discenti. Questo stimola la creatività, la socialità e la collaborazione, tutte componenti fondamentali per mantenere alta la motivazione e, di conseguenza, la partecipazione, un nodo critico della formazione in rete.

Ad ogni modo, come spiegano Mason & Rennie,

Youtube is not necessary for good teaching, in the same way that wheeling a VCR into the classroom is not necessary, or bringing in PowerPoint slide shows with images, or audio recordings. Youtube simply makes more resources available to teachers than ever before, and facilitates engaging and active learning. Rather than use up valuable time in class watching a film or video clips, such media can be assigned to students as homework in the same way that reading is assigned. (Mason & Rennie, 2008: 125-126)

Nell'apprendimento online, seppur non essenziale, l'apporto di Youtube è notevole in quanto, nella maggior parte dei casi, le piattaforme tecnologiche non supportano che una certa quantità di megabyte in upload per i video, pertanto è senz'altro più funzionale caricarli esclusivamente sul sito e inserire in piattaforma un collegamento ad esso.

5.8 I Social network⁴⁹ [sincrono e asincrono]

Un altro elemento nato grazie allo sviluppo del web 2.0 e diventato improvvisamente popolare tra i più giovani – ma non solo – è il social network.

Il social network è una rete sociale, una rete di amici interattiva, che permette di creare profili personali e/o gruppi e includervi blog, foto, musica, video, ecc. Si tratta, insomma, di un unico strumento che racchiude in sé tutti o quasi gli altri strumenti propri del web 2.0.

Esistono oggi molti siti di questo genere, alcuni più specializzati di altri e alcuni molto più popolari di altri. Myspace.com⁵⁰ è stato uno dei primi social network a diventare popolare e a fare in un certo senso da apripista a tutti quelli che sono venuti dopo. È un social network che dà la possibilità ai membri di allestire/configurare dei profili unici e personali che possono essere collegati insieme attraverso una rete di amici. I membri di Myspace possono reciprocamente vedere i propri profili, comunicare con vecchi amici e incontrarne di nuovi, condividere foto, pubblicare note e commenti e discutere interessi comuni. Myspace è diffuso e utilizzato in particolare da gruppi musicali, cantanti, musicisti, ecc. soprattutto emergenti come mezzo per farsi conoscere, per creare un punto di aggregazione con i fan e con altri artisti e per far ascoltare la propria musica.

Tuttavia, essendo Myspace in un certo senso diventato un social network di nicchia nel senso appena esposto, ha perso popolarità ed è stato praticamente travolto dall'avvento e dal successo di un altro sito di reti sociali, Facebook⁵¹, creato nel 2004 da un giovane studente di Harvard, Mark Zuckerberg, e, ad oggi – al momento in cui scrivo –, il secondo sito web più visitato al mondo dopo Google e il primo social network in assoluto⁵².

Inizialmente fu sviluppato allo scopo di mettere in contatto e far socializzare gli studenti universitari americani. Era stato pensato come una sorta di copia digitale

⁴⁹Nel canale ufficiale del CommonCraft su Youtube, sito di video sharing, sono reperibili video che spiegano in maniera molto semplice e con il supporto di immagini cosa sono e come si utilizzano i social network più diffusi e non solo. Tali video sono reperibili a quest'indirizzo: <http://www.youtube.com/user/leelefever> (15/10/2011).

⁵⁰ www.myspace.com

⁵¹ www.facebook.com

⁵² <http://www.alexa.com/topsites> (15/10/2011).

del tradizionale annuario che le università americane sono solite distribuire a studenti e personale all'inizio di ogni anno accademico allo scopo di farsi conoscere, ma in questo caso l'intento di Zuckerberg era quello di creare una sorta di 'annuario' elettronico che mettesse in comunicazione tutte le università americane e non solo quella di Harvard. In seguito, anche grazie all'espansione e alla fama ottenuta negli Stati Uniti, il suo raggio d'azione è stato allargato, rendendolo disponibile a chiunque avesse un indirizzo e-mail e non solo ai membri delle università⁵³.

Il funzionamento è simile a quello di Myspace: una volta iscritti al sito si può decidere di unirsi a una o più reti – un'università, una scuola, un posto di lavoro, una regione geografica, ecc. – e creare il proprio profilo caricando foto, video, scrivendo una breve biografia oppure semplici messaggi. Tali messaggi sono pubblicati su una bacheca (la pagina principale del profilo di ognuno) che tutti gli 'amici', ossia tutti coloro i quali tramite una richiesta di amicizia sono in grado di accedere a quel profilo, possono vedere e con essa possono interagire. Alcuni utenti scelgono di utilizzare i messaggi in bacheca come un servizio di messaggi a catena inerenti la politica, la religione, ecc.. Sono anche diventati i principali punti di attacco del *phishing*⁵⁴ (Mason & Rennie, 2008: 77). I messaggi pubblicati nella bacheca sono accessibili a chiunque abbia l'accesso per visitare un determinato profilo e quindi le informazioni ivi pubblicate possono definirsi messaggi pubblici. Se, invece, si vuole comunicare in modo privato, esiste un servizio di messaggistica che ricorda quello dell'e-mail e un chat per 'parlarsi' in modalità istantanea, in tempo reale. Su Facebook c'è anche la possibilità da parte di chiunque di creare dei gruppi a tema. Il moderatore può scegliere nuovi membri da far unire, può approvare o negare le richieste di aggiunta.

Un diverso, ma complementare, social network rispetto ai due precedenti è Twitter, nato nel 2006 per fare 'concorrenza' al più popolare Facebook e diventato presto altrettanto apprezzato. Twitter è un *social microblogging* in cui gli utenti

⁵³ <http://en.wikipedia.org/wiki/Facebook> (15/10/2011).

⁵⁴ In ambito informatico, il *phishing* è un'attività illegale utilizzata allo scopo di acquisire dati sensibili degli utenti attraverso l'invio di e-mail fasulle e non solo. Grazie a messaggi che imitano la grafica e il logo dei siti istituzionali (di banche per esempio), l'utente rivela dati personali, numero di carta di credito, ecc. Un metodo per difendersi dal phishing è quello di non accedere mai dai link che vengono indicati in queste e-mail-civetta.

lasciano dei brevi messaggi – non più di 140 caratteri – nella *community*. In sostanza, una volta registrati si sceglie chi ‘seguire’ – *following* – all’interno della comunità, e a quel punto si riceveranno sulla propria pagina principale (*timeline*) tutti i *tweet* – letteralmente cinguettii – che i nostri *followers* emetteranno, vale a dire tutti i messaggi che gli utenti seguiti pubblicheranno.

Il suo sviluppo e la sua conseguente notorietà sono legati soprattutto a un particolare uso che alcuni utenti ne hanno fatto e ne fanno, vale a dire quello del giornalismo partecipativo, per cui si pubblicano notizie su fatti ritenuti rilevanti nel momento stesso in cui questi avvengono⁵⁵, grazie anche ai telefoni cellulari di ultima generazione, *smartphone*, che permettono di scaricare l’applicazione e usufruirne in mobilità (come con gli altri *social network*).

Dal punto di vista della formazione, questo strumento, a mio avviso, è quello che si presta meglio per un uso didattico linguistico, soprattutto se coadiuvato da altri strumenti come *blog*, *forum*, ecc. Data la sua componente testuale, infatti, permette di sviluppare sia le abilità produttive scritte che quelle ricettive. Il fatto, poi, che i messaggi non possano superare un determinato numero di caratteri sviluppa anche l’abilità di sintesi e perciò spinge a evidenziare solo le cose essenziali.

Diversi esempi di ‘corsi’ di lingua sono presenti nella *community* di Twitter, alcuni più autorevoli creati da scuole di lingue vere e proprie che rimandano poi a pagine web o *blog* per degli approfondimenti e altri – più amatoriali – creati da semplici utenti, con rimandi, però, ad altre risorse per spiegazioni più complete.

Io stessa ho creato un ‘micro corso’ di lingua italiana o meglio delle ‘micro lezioni’ in cui cerco di dare delle nozioni di italiano limitandomi ai 140 caratteri che la piattaforma offre (*Figura 2.3*). Ogni *tweet* consiste in un lessema con tanto di pronuncia trascritta e spiegazione sull’uso e segue un ordine tematico: i saluti, i giorni della settimana, i pronomi personali, ecc. La lingua che utilizzo è esclusivamente la lingua italiana, senza altre lingue veicolari e l’intento è quello di basarmi principalmente su Twitter per somministrare tali ‘lezioni’, anche se ho poi

⁵⁵ Durante il terremoto in Abruzzo del 2009, ad esempio, grazie ai migliaia di messaggi pubblicati dagli utenti si sono avute notizie immediate sulle scosse e sulla situazione in generale ancor prima che fosse diffusa dalle agenzie di stampa e dai giornali.. Cfr. http://www.corriere.it/scienze_e_tecnologie/09_aprile_06/terremoto_rete_si_mobilita_b699f0e6-2299-11de-9ce1-00144f02aabc.shtml (26/09/2011).

aperto anche un blog di supporto⁵⁶ nel quale inserire file audio per esercitare la pronuncia, esercizi e materiale autentico – video, podcast, ecc. – per contestualizzare le nozioni date⁵⁷.



Fig. 2.3 - Timeline del micro corso *L'italiano in linea* su Twitter

La criticità che un tale impiego di questo strumento comporta, a mio parere, risiede nel fattore diffusione – misurato in *followers* – che il profilo dell'utente possiede. Se l'istituzione e/o l'organizzazione (si veda la BBC) che c'è dietro a un 'micro corso' è autorevole o è l'estensione di un blog o di una persona (si vedano i profili delle star musicali o cinematografiche ad esempio, ma anche di persone autorevoli) particolarmente seguito/a, allora anche i *tweet* potranno raggiungere vasta popolarità; in caso contrario sarà difficile allargare il bacino d'utenza a meno che non si posseggano spiccate doti di marketing e conoscenza dei meccanismi.

⁵⁶Il blog, ancora in allestimento, è disponibile a questo indirizzo: <http://italianoonlinea.wordpress.com/> (26/09/2011).

⁵⁷ Le 'micro lezioni' prendono il nome di '*L'italiano in linea, ovvero impara l'italiano in un tweet*' e sono accessibili su Twitter a quest'indirizzo: @italianoonlinea (26/09/2011).

Tuttavia, è molto più frequente un apprendimento indiretto della lingua. Alcuni ricercatori, infatti – Jacob Eisenstein, Brendan O’Connor, Noah A. Smith, Eric P. Xing – della Carnegie Mellon University di Pittsburgh (PA) hanno dimostrato come, con riferimento alla lingua inglese e agli Stati Uniti –Twitter sia diventato/stia diventando un laboratorio linguistico dove si diffondono e rinnovano i dialetti, (Belardelli, 2011) o meglio lo ‘slang’. È chiaro che lo slang non è lo standard normalmente contemplato come lingua di apprendimento/insegnamento nell’istruzione formale, ma è tuttavia un aspetto sociolinguistico notevole e pertanto da considerare, soprattutto come (una) fonte di linguaggio autentico, a maggior ragione se si utilizzano i social network come strumenti di studio.

Ad ogni modo la ricerca⁵⁸ ha dimostrato che è possibile geolocalizzare degli utenti basandosi solamente sulle espressioni dialettali presenti nei vari *tweet* (la parola ‘cool’ che diventa “koo” per i californiani del nord e “coo” per quelli del sud, ad esempio) e questo è senza dubbio interessante perché potrebbe fornire materiale di studio e una risorsa preziosa soprattutto a livelli avanzati di lingua e non solo circoscritti a quella inglese.

Tra gli ultimi social network ad emergere è giusto ricordare anche Academia.edu⁵⁹, una rete dedicata ad accademici e ricercatori per la condivisione di idee e lavori, come articoli, saggi, papers, ecc. Il funzionamento è simile a quello di Twitter: una volta registrati, si crea il proprio profilo e si decide chi utenti e/o lavori seguire. Molti, infatti, caricano i propri lavori sulla piattaforma mettendoli a disposizione della comunità. L’iniziativa, a mio avviso, è lodevole, in quanto si trova del materiale autorevole, essendo risultato di studi, conferenze e ricerche soprattutto recenti⁶⁰.

Ad ogni modo, l’uso dei social network nella didattica presuppone un’accurata progettazione da parte dell’e-tutor in quanto si tratta di strumenti che coinvolgono la socialità in prima istanza, e bisogna quindi prestare particolare attenzione nel loro utilizzo. Saper gestire le relazioni sociali virtuali è un’abilità sia

⁵⁸ L’articolo completo che riporta lo studio dei quattro ricercatori è disponibile a quest’indirizzo: <http://people.csail.mit.edu/jacobe/papers/emnlp2010.pdf> (15/10/2011).

⁵⁹ www.academia.edu.

⁶⁰ Io stessa ho trovato degli articoli interessanti che mi sono stati d’aiuto anche per lo sviluppo di questa ricerca.

da parte dei discenti stessi che dell'e-tutor. Il senso di appartenenza a un gruppo, infatti, è fondamentale per portare avanti un lavoro collaborativo, ma nello stesso tempo è importante avere la consapevolezza di se stessi come singoli individui appartenenti a un gruppo.

Questi ultimi aspetti sono rilevanti soprattutto se riferiti ad apprendenti adulti, i quali, avendo guadagnato una posizione sociale ben definita, possono avere difficoltà ad inserirsi nel 'gruppo' con il quale dovranno confrontarsi e mettersi in discussione, anche quando sono anch'essi grandi utilizzatori di questi strumenti.

Inoltre, è bene non prevedere un largo o addirittura esclusivo uso di queste 'reti sociali' nei vari percorsi di apprendimento, in quanto – e questo è un comune denominatore di tutti i mezzi tecnologici e informatici più in generale – questi strumenti diventano obsoleti con grande rapidità e vengono presto sostituiti dalle 'successive novità'. Infatti, una volta che il social network diventa una consuetudine perde il suo fascino e il suo impiego didattico diventa difficile (Mason & Rennie, 2008: 78).

Tenendo conto di questa prospettiva, pertanto, è opportuno che, nel caso si utilizzino tali strumenti, si preveda anche la progettazione di percorsi formativi flessibili e in evoluzione in modo da poter essere modificati tempestivamente.

5.9 Feed RSS

Parlando di blog, podcast, wiki, forum (ma anche di social network) si è detto di come questi abbiano un contenuto aggiornabile, che viene creato con una periodicità regolare – in molti casi giornaliera – e che quindi pertanto necessita di uno 'strumento' che avverta gli utenti della pubblicazione di nuovo materiale.

I Really Simple Syndication, ovvero i feed RSS o flussi RSS, sono dei format che svolgono esattamente questa funzione, vale a dire che vengono usati per pubblicare contenuto aggiornato con frequenza. In sostanza, permettono all'utente di ricevere gli aggiornamenti dei siti web in maniera automatica quando questi sono disponibili evitando di doverli controllare manualmente.

Per la ricezione dell'aggiornamento è necessario che l'utente scarichi un *feed reader* o aggregatore⁶¹ sul proprio computer e ogni volta che si accede a tale applicazione la stessa comincerà a cercare ed eventualmente scaricare il nuovo materiale. I siti che permettono tali aggiornamenti automatici presentano l'icona RSS (*Figura 2.3*) cliccando sulla quale ci si registrerà e si riceveranno così gli aggiornamenti sul proprio computer non appena disponibili. Il contenuto mostrato è sempre quello più recente.

In sostanza, il RSS è un mezzo che permette di organizzare e gestire in maniera ordinata l'ammontare di informazione della rete, grazie al quale è possibile creare una lista di tutte le risorse online su cui si vuole rimanere aggiornati in maniera regolare. Questo è piuttosto significativo dato che nella rete, lo abbiamo più volte ripetuto, la quantità di informazione è davvero vasta e si rischia di perdere la rotta, facendo anche fatica a stare al passo con il materiale pubblicato. D'altro canto però, è altrettanto vero che, come affermano Mason & Rennie (2008: 123), "relying totally on RSS feeds reduce the serendipity that comes from browsing websites and finding unsuspected resources".



Figura 2.3 Icona Feed RSS⁶²

5.10 Skype [sincrono]

Il servizio di telefonia internet – o VoIP (Voiceover IP) – esiste da diverso tempo, ma è con Skype (www.skype.com) che è diventato enormemente popolare. Grazie a

⁶¹Fra i vari aggregatori troviamo: Google Reader, Akregator, Geeknews, RSSOwl, ecc. Cfr. Wikipedia <http://it.wikipedia.org/wiki/Aggregatore> (15/10/2011).

⁶²Immagine recuperata dal blog: Technology Resources Teachers <http://sites.fcps.org/trt/blogs/cristinarunkles> (15/10/2011)

questo strumento, infatti, gli utenti collegati in rete possono telefonarsi gratuitamente o a costi ridottissimi e per tempi illimitati in qualsiasi parte del mondo essi si trovino. Per fare ciò, è necessario scaricare il software di Skype – di facile installazione e completamente gratuito – sul proprio computer; essere muniti di cuffie con microfono⁶³ e ‘loggarsi’ o meglio aprire una sessione. Una volta che l’utente si è collegato al servizio, sarà in grado di vedere i contatti Skype collegati, scegliere la persona da chiamare e, se è in linea, procedere alla chiamata.

Skype è una forma di network *peer-to-peer* – comunemente abbreviato P2P – vale a dire un sistema in cui i partecipanti rendono disponibile parte delle loro risorse ad altri partecipanti per la condivisione. Le reti P2P di solito sono basate su una forma etica di partecipazione, di collaborazione e di condivisione responsabile (Mason & Rennie, 2008: 105). In altre parole, con Skype gli utenti condividono le loro conversazioni, espandendo le proprie reti sociali attraverso la funzione vocale e quella visiva, in quanto lo strumento supporta anche le video chiamate o di IM.

A livello didattico gli usi di Skype sono innumerevoli e per quanto riguarda la metodologia e-learning anche indispensabili. In questa tipologia di apprendimento esso diventa un vero e proprio mezzo di supporto individuale – ma non solo – per studenti che sono fisicamente lontani.

Con riferimento specifico all’apprendimento delle lingue, esso permette interazioni con parlanti madrelingua, dando in questo modo una marcia in più all’acquisizione di competenze linguistiche in rete. Avere a disposizione insegnanti madrelingua in una classe tradizionale non è sempre facile mentre nell’apprendimento a distanza e con questo tipo di strumento è possibile (e in un certo senso necessario), ma soprattutto agevole. In aggiunta, la qualità del suono di Skype mantiene i toni alti e bassi – a differenza del telefono o di altri sistemi di VoIP – rendendolo uno strumento ideale e valido per gli studenti di lingue.

A questo proposito, la stessa società detentrica di Skype aveva creato un sistema chiamato Skypecast, che permetteva delle conversazioni telefoniche in cui

⁶³ È possibile usare una qualsiasi cuffia con microfono disponibile sul mercato, anche se recentemente questi dispositivi vengono fabbricati proprio per adattarsi all’uso di Skype. Alcuni sono in vendita direttamente sul sito di Skype, altri possono essere trovati anche nei supermercati e hanno nella scatola un simbolo che indica la compatibilità con questo tipo di VoIP. Con i nuovi pc è addirittura possibile usare Skype senza cuffie.

fino a cento persone potevano parlarsi in conferenza. Si trattava di una sorta di unione tra il sistema VoIP e il podcast, poiché le conversazioni potevano essere registrate e poi condivise. Molte conversazioni erano volte proprio all'apprendimento delle lingue e venivano organizzate delle sessioni allo scopo di praticare la lingua straniera che si voleva (anche se era usato più che altro per la pratica dell'inglese). Oggi Skypecast non è più attivo. Come si può leggere da una nota informativa apposta nell'*home page* del servizio, è stato rimosso a causa delle caratteristiche non conformi agli alti standard dell'azienda⁶⁴.

L'impiego di Skype può facilitare la prospettiva multiculturale che deriva dalle interazioni globali che si vengono a creare in uno scambio linguistico, dove persone di diverse culture si incontrano. Inoltre, esso offre la possibilità di invitare in un corso online degli speaker esperti come ospiti che tengano singole lezioni o una serie di lezioni su un determinato argomento che si intende approfondire. Anche in questo caso, ciò può essere un vantaggio in più per la formazione a distanza su quella tradizionale, perché i costi sarebbero sicuramente ridotti quando non nulli.

Uno degli svantaggi, invece, può riscontrarsi nella sicurezza di rete, come peraltro succede a tutte le applicazioni online. In Skype questo problema è enfatizzato perché esso utilizza un'architettura P2P, utilizzata anche in molti sistemi di *file sharing*. In pratica, Skype convoglia le chiamate gratuite fra computer attraverso questo tipo di connessione e gli amministratori istituzionali temono che possa essere utilizzato in maniera illegale per condividere, quando non per commercializzare, materiale soggetto a diritto d'autore come musica o film.

Un altro svantaggio è legato al tipo di connessione. Infatti, sebbene Skype funzioni anche in connessione *dial-up*⁶⁵, con la banda larga ha sicuramente una portata migliore e questo potrebbe scoraggiare all'utilizzo da parte di discenti che non hanno a disposizione una connessione come questa.

⁶⁴ <http://www.skype.com/landing/skypecasts-discontinued/> (16/09/2011)

⁶⁵È una forma di accesso a internet che utilizza la linea telefonica. Il computer dell'utente (o un router) utilizza un modem connesso a una linea telefonica per collegarsi a un provider (la compagnia telefonica) che fornisce il servizio per la connessione a internet.

5.11 I mondi virtuali: Second Life [sincrono]

Un mondo virtuale è un ambiente simulato che esiste su un server ed è accessibile agli utenti via internet. Gli utenti interagiscono tra di loro con degli *avatar* che non sono altro che simulazioni di personaggi che possono o no assomigliare all'utente effettivo. Di solito i mondi virtuali sono abitati da molti utenti simultaneamente. La comunicazione in tempo reale è possibile usando un sistema VoIP o un video live. I mondi virtuali sono utilizzati per il gioco di un numero enorme di *multiplayer* e particolarmente per i giochi di ruolo (McGreal & Elliott, 2008 in Anderson, 2008).

Il più famoso esempio di mondo virtuale, soprattutto riferito al campo didattico, è Second Life. Prima di essere aperto al pubblico nel 2003 e progettato dalla Linden Lab in California, Second Life – da adesso in avanti SL – è un ambiente virtuale multiutente in 3D. È un mondo *user-defined* cioè definito dall'utente, proprietà dei suoi residenti, nel quale le persone esplorano, comunicano e fanno affari. Oltre sette milioni di persone nel mondo abitano SL. Ancora più sorprendente, SL supporta un completo mercato integrato, dove sono possibili transazioni che coinvolgono milioni di dollari ogni mese. I residenti creano e tengono i diritti di proprietà intellettuale sulle loro merci e sui loro servizi virtuali.

Date le premesse, SL sembrerebbe non avere i requisiti per un uso potenziale nella didattica. Invece, la facilità con la quale gli utenti generano il contenuto appare essere una particolare attrazione per SL nel raggio di progetti didattici soprattutto inerenti i programmi di marketing e business. Ogni utente crea un *avatar* e lo personalizza. Gli *avatar* camminano, volano e gesticolano. Gli utenti possono comunicare via chat, condividere documenti e file ed eventualmente organizzare delle teleconferenze. Questo tipo di presenza virtuale aiuta lo sviluppo di una comunità soprattutto nella formazione a distanza. SL non è un gioco. Non ha obiettivi e molte risorse sono limitate. I personaggi si muovono attraverso lo spazio o respirano acqua, non invecchiano né muoiono mai. L'ambiente virtuale multiutente di SL è un nuovo tipo di spazio di lavoro collaborativo.

Gli adepti sono convinti del lungo futuro di applicazioni simili a questo primo esempio di mercato di massa per la realtà virtuale e vedono, lo abbiamo enunciato anche nel Capitolo Primo, § 8, SL come un primo passo dell'evoluzione del web da web 2.0 a web 3.0, o meglio, a web 3D.

Dal punto di vista didattico, SL fornisce un ambiente unico e flessibile per i formatori interessati all'apprendimento a distanza, al lavoro cooperativo supportato dal computer, alla simulazione, agli studi sui nuovi media e al training aziendale. L'uso di SL come supplemento agli ambienti della classe tradizionale fornisce anche nuove opportunità per l'arricchimento dei piani di studio esistenti. Per la formazione a distanza, SL offre la possibilità di intrecciare delle attività in tempo reale.

Oltre a migliorare le qualità dell'apprendimento a distanza, SL è un buon modo per presentare delle prospettive internazionali. Gli studenti provenienti da altre parti del mondo possono unirsi nelle discussioni e lavorare su progetti di squadra. A differenza dei forum online, gli studenti in SL non possono non partecipare (essere dei *lurker* – leggere, guardare ma non intervenire). La loro presenza è visibile a tutti. Quello che contraddistingue SL dal forum e dal gioco online è la qualità delle interazioni – non rimpiazza la comunicazione faccia a faccia, ma è socialmente più impegnativa.

Le qualità essenziali che rendono SL un utile strumento didattico sono sicuramente la sua vasta disponibilità, la sua portata globale e la facilità di accesso. SL offre l'opportunità di usare la simulazione e il risultato è davvero sorprendente. Esistono delle isole private che permettono la creazione di spazi intranet sicuri, con un ristretto numero di iscrizioni per studenti e per la facoltà, o isole aperte accessibili a tutti gli iscritti a SL. Questa piattaforma ha, inoltre, un Help Island o Isola aiuto con dei mentori volontari che aiutano gli studenti a navigare, cambiare il loro avatar, imparare come costruire e così via.

Mentre SL è relativamente facile da usare, senza delle solide basi tecniche gli studenti acquisiscono con fatica le abilità necessarie per completare i compiti assegnati, e il beneficio di essere un sistema totalmente *user-driven* ossia guidato dagli utenti si trasforma in svantaggio, in quanto dipende interamente da questi ultimi renderlo un'esperienza di apprendimento. Essenzialmente, infatti, SL sarebbe uno spazio vuoto.

SL supporta solo una chat basata sul testo. Molti residenti (gli abitanti di SL) interessati agli affari o alle applicazioni didattiche considerano la mancanza di un sistema chat vocale uno svantaggio notevole e usano Skype (*conferences*) per parlare con gli altri *avatar*.

Purtroppo, l'appropriatezza del contenuto può risultare un problema, in quanto, come col web stesso, esiste in SL una serie di attività non esattamente ortodosse come ad esempio il gioco d'azzardo, lo strip o, peggio, anche la prostituzione. Per questo la Linden Lab ha allestito una versione "teen" (per adolescenti), nota appunto come Teen Second Life, appunto.

Ad ogni modo, SL dà l'opportunità di praticare attraverso i principi del costruttivismo e mettere in grado gli studenti di apprendere piuttosto che di insegnargli ad apprendere (Mason & Rennie, 2008: 87-90).

Sebbene, inizialmente, SL e i mondi virtuali più in generale abbiano attirato considerevole interesse giornalistico, oggi come oggi sembra che questa 'mania' sia affievolita. Probabilmente più che il futuro del web (e anche dell'e-learning) i mondi virtuali sono stati una moda passeggera che è stata soppiantata dalla 'prossima novità' che in questo caso è Facebook.

5.12 Gli e-book, ovvero i libri elettronici

Secondo Vassiliou & Rowley (2008 in Roncaglia, 2010: 31)

[...] c'è ancora molta confusione sugli e-book, anche a livello della loro definizione di base. Attualmente non vi è nessuna definizione [...] che sia generalmente accettata e universalmente valida, e il termine è stato usato in letteratura in maniera ambigua [...].

Sovente, infatti, con il termine e-book ci si riferiva – almeno fino al 2005⁶⁶ – anche al dispositivo di lettura di tali oggetti (Roncaglia, 2010: 32) anche se adesso questa ambiguità sembra superata e si opera un distinguo tra il libro elettronico vero e proprio e il *device* per fruirlo.

La definizione attuale che ne dà Whatis.com, infatti, ci dice che

⁶⁶ La versione inglese di Wikipedia nel 2005 definiva con il termine e-book sia la versione elettronico/digitale di un libro, sia hardware utilizzato per leggere il libro stesso. In seguito questa versione è stata modificata dagli utenti (Roncaglia, 2010: 32).

An eBook is an *electronic* version of a traditional print book that can be read by using a personal computer or by using an eBook reader. [...] Users can purchase an eBook on diskette or CD, but the most popular method of getting an eBook is to purchase a downloadable file of the eBook (or other reading material) from a Web site to be read from the user's computer or reading device. Generally, an eBook can be downloaded in five minutes or less [...]⁶⁷.

Mentre la versione inglese di Wikipedia amplia questa descrizione e afferma che

An electronic book (also e-book, ebook, electronic book, digital book) is a book-length publication in digital form, consisting of text, images, or both, and produced on, published through, and readable on computers or other electronic devices. Sometimes the equivalent of a conventional printed book, e-books can also be born digital. The *Oxford Dictionary of English* defines the e-book as "an electronic version of a printed book," but e-books can and do exist without any printed equivalent [...]⁶⁸.

Entrambe le definizioni, come si legge, non menzionano affatto il dispositivo per l'utilizzo del libro elettronico, bensì si riferiscono solo ed esclusivamente al libro stesso. Ad ogni modo, al di là dei problemi di polisemia che il termine 'e-book' possa racchiudere (Roncaglia, 2010), ritengo che l'espressione semplice e sostanziale usata da Mason & Rennie (2008) riassume l'essenza di ciò che un e-book è, vale a dire

An electronic version of a conventional [or digital] book that can be read on a screen using a desktop computer, any portable device (e.g. laptop, PDA) or in some cases a dedicated e-book hardware device.

Ma se è vero che un e-book può essere letto su un qualsiasi computer, sia esso da scrivania o un portatile, è altrettanto vero che la diffusione di questi libri digitali è

⁶⁷ <http://searchmobilecomputing.techtarget.com/definition/eBook> (26/10/2011).

⁶⁸ <http://en.wikipedia.org/wiki/E-book> (21.09.2011)

dovuta anche alla commercializzazione di specifici apparecchi dedicati – e-reader – che ne permettono la fruizione.

Sebbene l'idea di dispositivi “[...] portatili, capaci di funzionare come estensioni di strumenti di lavoro quotidiano quali la carta o libro [...]” non sia nuova, ma risalga alla fine degli anni Sessanta, quando Alan Kay⁶⁹ comincia a sviluppare il Dynabook, un computer portatile (progetto futuristico per quei tempi in cui i computer erano enormi e pesanti macchine quasi intrasportabili) pensato per “essere insieme strumento di lettura, scrittura e apprendimento” (Roncaglia, 2010: 61-62), è solo di recente che tali apparecchi si stanno diffondendo in maniera esponenziale.

Oggi i maggiori produttori di e-reader sono Amazon, ideatrice del Kindle e Apple produttrice di iPad (che non è solo un e-reader, ma un vero e proprio tablet), tuttavia anche altre aziende stanno entrando nel settore come ad esempio Google con Android. Su entrambe le piattaforme – quella di Amazon e quella di Apple – grazie alla tecnologia wireless è possibile, oltre che leggere libri elettronici, acquistarli online e scaricarli direttamente sull'e-reader, così come acquistare e scaricare quotidiani e riviste⁷⁰. Tra l'altro, Amazon ha prodotto anche una versione del software Kindle da destinare agli *smartphone* di ultima generazione, come Blackberry, Android, lo stesso iPhone, ecc. e la versione corrispondente di casa Apple, iBooks, è già inclusa nell'aggiornamento dell'iPhone. Questo significa che e-book, quotidiani, riviste e altri media digitali sono ancora più portatili e, dal punto di vista della formazione, è un passo avanti decisivo per lo sviluppo del mobile learning.

Ma qual è il formato di un e-book? Questa è una domanda rilevante se si pensa che ancora non esiste uno standard che li possa identificare con facilità. Il formato ePub è sulla buona strada per diventarlo, anche se al momento non tutti lo riconoscono come tale. Il Kindle di Amazon, ad esempio, non vi è compatibile (Roncaglia, 2010: 131).

Quando si sceglie di pubblicare un libro elettronico – originale o come trasposizione di un libro a stampa – bisogna tener conto di diverse dinamiche come

⁶⁹ Informatico statunitense, inventore del linguaggio di programmazione Smalltalk, delle interfacce grafiche moderne, nonché ideatore dei laptop, ovvero dei computer portatili. http://it.wikipedia.org/wiki/Alan_Kay (22/09/2011)

⁷⁰ I principali quotidiani internazionali hanno la versione digitale delle loro testate come, ad esempio il New York Times o The Guardian.

l'impaginazione e la scelta dei caratteri. Se, infatti, si digitalizza un libro cartaceo (soprattutto in scritti scientifici che incorrono nelle citazioni e nelle bibliografie), ad esempio, è necessario che ci sia una corrispondenza nelle pagine, pertanto si deve scegliere un formato che sia 'orientato alla pagina' (Roncaglia, 2010) come il .Pdf.

In questo caso, però, il problema principale diventa poi la visualizzazione su schermi piccoli, come quelli degli smartphone, perché con un formato del genere si perde in leggibilità. Al contrario, se ci si orienta verso un adattamento allo schermo del dispositivo e si sorvola sulla paginazione fissa, si possono incontrare difficoltà nel caso si dovessero poi fare delle citazioni (*Ibid.*).

Il progetto Gutenberg⁷¹, ad esempio, ha digitalizzato più di trentaseimila libri che sono scaricabili dal sito apposito in maniera del tutto gratuita e per qualsiasi dispositivo, in qualsiasi formato: HTML, .txt (il semplice formato testo), Kindle e ePub. Un semplice formato testo, però, seppur funzionale perché universalmente riconosciuto, risulta inadatto allo scopo in quanto trascrive solo il contenuto, tralasciando caratteri come il grassetto o il corsivo che, invece, sono fondamentali nella stesura di una qualsiasi opera letteraria e non (*Ibid.*).

Per questo motivo, come spiega Roncaglia, i formati utilizzati per realizzare libri elettronici si fondano sui linguaggi di marcatura. Tali linguaggi, a loro volta, si basano

[...] su un'idea assai semplice: distinguere e separare il puro contenuto testuale – la mera successione dei caratteri – dalle (meta)informazioni presentazionali (corsivi, grassetto, dimensione dei caratteri, ecc.), strutturali (suddivisione in paragrafi, capitoli, ecc.), descrittive (autore, titolo, casa editrice, anno di pubblicazione, ecc.), gestionali (situazione dei diritti condizione di pubblicazione, prezzo, ecc.). Tutte queste metainformazioni, che qui abbiamo organizzato in quattro macro-categorie da considerare comunque come

⁷¹ Il progetto Gutenberg, creato da Michel Hart (1947-2011), ha lo scopo di costituire una biblioteca digitale di libri di pubblico dominio o comunque il cui diritto d'autore è scaduto. <http://www.gutenberg.org/> (23/09/2011)

piuttosto fluide e non sempre facili da distinguere con chiarezza, vengono espresse aggiungendo dei *marcatori* al testo (*Ibid.*)⁷²

Pertanto ePub (acronimo di *electronic publication*) si fonda sul linguaggio di marcatura standard XML ed è, inoltre, *open source*. In sostanza

consente di ottimizzare il flusso di testo in base al dispositivo di visualizzazione [...], anche se è ottimizzato [solo] per testi con grafica semplice mentre non è ideale per [quelli] con grafica avanzata (come ad esempio, fumetti, o anche testi tecnici con un uso intensivo di immagini, tabelle e grafica (Wikipedia)⁷³.

Ad ogni modo, la caratteristica di molti e-book è di contenere, oltre al file testuale vero e proprio, anche file audio e/o video, la possibilità di lettura in *voiceover* e di includere collegamenti ipertestuali che possono essere aggiornati regolarmente, come rimandi a enciclopedie online e/o dizionari. Alcuni addirittura offrono la possibilità di prendere appunti sul dispositivo stesso con l'ausilio di un pennino apposito⁷⁴.

Queste peculiarità sono rilevanti se si pensa a un impiego dei libri elettronici nell'apprendimento online. Primo per la comodità e la velocità con cui tali libri possono essere reperiti e aggiornati in rete attraverso negozi specializzati (e purtroppo a volte anche in maniera illegale, attraverso siti 'pirata') e anche e soprattutto per il costo ridotto e la portabilità che hanno rispetto a un tradizionale libro a stampa. Inoltre, l'incorporazione di link con rimandi che possono riferirsi a discussioni su forum o a wiki, podcast, blog esterni, ecc. permette una significativa interazione autore-lettore che favorisce la costruzione della conoscenza, pilastro della pedagogia costruttivista (Mason & Rennie, 2008: 98).

⁷² Per un approfondimento su come il linguaggio di marcatura funziona nella creazione di un libro elettronico cfr. Roncaglia, 2010: 127-138).

⁷³ http://it.wikipedia.org/wiki/Epub#cite_note-teleread_epub_test-2

⁷⁴ Per motivi di *copyright* (a questo proposito si veda il § 7) alcune di queste funzioni funzionano solo sugli e-reader e sono disabilitate, invece, sugli smartphone.

Per contro, però, dal momento che il download dei libri (e non la consultazione, perché una volta acquistato e scaricato il libro rimane sul dispositivo e può essere consultato anche *offline*) ha bisogno di una connessione a internet, si può incappare nei classici problemi che questo comporta (e che sono già stati ampiamente spiegati in riferimento anche agli altri e-tools) (*ivi*, 99). Inoltre si possono verificare problemi di ‘trasportabilità’ da un *device* all’altro per ragioni di copyright, nonché, lo abbiamo visto, di ‘compatibilità’ tra formati ed *e-reader*.

Inoltre, sebbene gli e-book siano fruibili anche su un computer, a volte la lettura non ne risulta così agevole, soprattutto laddove non vi siano degli schermi con una risoluzione adeguata. Un e-reader, invece, essendo un applicativo dedicato, ha degli schermi adatti a non stancare l’occhio. È chiaro che non tutti hanno l’opportunità di acquistare un lettore elettronico e, se la maggior parte delle istituzioni oggi ha laboratori e/o aule fornite di computer a disposizione degli studenti, la strada per cui gli stessi vengano muniti anche di *e-reader* è ancora lunga.

Una bella iniziativa per quanto riguarda gli atenei italiani è quella operata dall’Università di Padova, che parte in via sperimentale nel corrente anno accademico (2011/12) prevedendo l’istituzione di un corso universitario – quello afferente alla laurea magistrale in Economia e Direzione Aziendale (6 CFU) – interamente preparato e seguito dagli studenti attraverso e-reader e materiali didattici multimediali (*learning objects*), cioè senza l’ausilio di altri prodotti cartacei. Lo scopo – scientifico – del corso è studiare l’impatto che gli e-book hanno sui metodi didattici, sui modelli di apprendimento e sulle modalità di interazione tra docente/i e discenti. (Massimo, 2010).

A livello scolastico, invece, la situazione italiana in materia di e-book e formazione è regolamentata dalla legge 133/2008 che all’articolo 15 menziona proprio l’introduzione di libri di testo elettronici reperibili online da parte delle scuole di qualsiasi ordine e grado. Tale pratica dovrà diventare in seguito obbligatoria a partire dall’anno scolastico 2011/12 (quello attuale, al momento in cui scrivo).

In generale, il fattore peso e quello economico sono le ragioni principali che potrebbero determinare e forse stanno già determinando una rapida diffusione di testi elettronici, in quanto centinaia di e-book possono essere trasportati e letti ovunque.

Certamente saranno meno interessanti a livello ‘tattile’ e ‘olfattivo’⁷⁵, ma senz’altro più adatti alla fruizione in mobilità.

Per riassumere questa panoramica degli strumenti elettronici utilizzabili nella glottodidattica, la *Tabella 2.4* presenta in maniera schematizzata ogni singolo e-tool, il suo utilizzo nella didattica secondo le abilità che ritengo esso possa sviluppare maggiormente, nonché i suoi punti forti e deboli.

STRUMENTO	USO DIDATTICO	ASPETTI POSITIVI	ASPETTI NEGATIVI
FORUM	discussioni- aula virtuale	- flessibilità - equità - testo scritto	- mancanza di - prossemica - cinesica
CHAT/IM	sviluppo abilità di scrittura e oralità	- testo scritto - archiviazione - feedback - immediati	- sicurezza - reperibilità - continua - lingua - impoverita
BLOG	sviluppo abilità di scrittura autoespressione	- immediatezza - interazione	regolarità delle pubblicazioni
WIKI	sviluppo abilità di scrittura	collaborazione	contenuto aperto
PODCAST	sviluppo delle quattro abilità principali (uso attivi e passivo)	- mobilità - facilità d’uso - vastità delle - risorse	copyright
YOUTUBE	sviluppo abilità di ascolto	- creatività - multimedia	copyright

⁷⁵ Come afferma Roncaglia (2010: 7-8) una delle critiche mosse ai libri elettronici è proprio la perdita che si ha di elementi sensoriali come il tatto o l’olfatto. Un’azienda statunitense, SmellofBooks (<http://smellofbooks.com>) (23/09/2011) ha cercato di porvi rimedio creando una linea di cinque profumi spray capaci di trasferire ai dispositivi digitali utilizzati per leggere l’e-book un odore a scelta fra un libro nuovo o uno antico.

SOCIAL NETWORK	sviluppo abilità di scrittura - lettura, collaborazione e socialità	- popolarità - uso - flessibilità - testo scritto	- volatilità - accessibilità
SKYPE (VOIP)	sviluppo abilità del parlato e di scrittura	- chiamate gratuite - buona qualità - immediatezza	sicurezza
MONDI VIRTUALI	interazione	flessibilità	dipendenza dall'utente
E-BOOK	sviluppo abilità di lettura	- costo - dimensioni	- copyright - accessibilità

Tabella 2.4 - Tabella riassuntiva degli e-tools e del loro uso in ambito didattico.

6. Copyright/diritto d'autore e didattica

Il fatto che in era di web 2.0 una sostanziale parte dell'informazione accessibile in rete sia *user-generated*, ossia creata direttamente dall'utente e la parola d'ordine per la circolazione di tale informazione sia condivisione, porta alla luce una questione spinosa con la quale quasi tutti i Paesi, prima o poi, devono confrontarsi: la protezione dei diritti in ambito digitale. Anche perché “[...] le caratteristiche di un oggetto digitale [...] sono diverse da quelle di un oggetto fisico [...] e possono suggerire meccanismi assai diversi di tutela” (Roncaglia, p. 177).

Lungi dal voler dare una trattazione esaustiva di un argomento che ha, per sua natura, una connotazione legale e che, pertanto, esulerebbe dal contenuto di questa dissertazione, ritengo ad ogni modo appropriato farne un'analisi dal punto di vista dell'insegnamento/apprendimento, considerando cosa implichi rispettare i diritti d'autore (e di edizione) in un contesto formativo di rete e se, l'osservanza di questi diritti sia del tutto 'legittima' in un ambiente di apprendimento che si fonda sullo scambio di idee e contenuti per arrivare alla costruzione della conoscenza.

Nella sovrabbondanza di informazione proveniente da fonti diverse, anche valide – seppur non tutte con lo stesso grado di autorevolezza o onestà etica – è facile cadere o rimanere intrappolati nella rete del plagio e violare i diritti di copyright. D'altronde

[...] nel mondo digitale [...] copiare un file è semplicissimo, non costa praticamente nulla [...] e la copia è identica all'originale. Senza un meccanismo di protezione, qualunque [file] potrebbe essere copiato e fatto circolare in rete. E gli editori conoscono benissimo il precedente della musica MP3, che ha messo in ginocchio il mercato discografico (*ivi*, p.176).

Ed è stato proprio il mercato discografico che ha fatto emergere questo problema. Nel 1999 venne fondato Napster, primo sito di *peer-to-peer* (P2P) *file sharing*⁷⁶ il quale aveva come scopo principale quello di far circolare fra gli utenti file in formato MP3 (formato che codifica file audio digitali) che molto spesso – se non sempre – erano file musicali coperti da diritti di copyright⁷⁷. In pochi anni la pratica del *file sharing* ebbe una tale diffusione da far intervenire la RIAA (Recording Industry Association of America), associazione che rappresenta le principali major discografiche americane, a sostegno e protezione della categoria e soprattutto del mercato. La controversia non ebbe facile risoluzione proprio perché alla base di Napster c'era la 'condivisione', baluardo inattaccabile – o quasi – del nuovo corso del web (Napster, infatti, non era un sito che ospitava file protetti che poi distribuiva agli utenti, erano questi ultimi che attraverso Napster veicolavano gli MP3 condividendoli, perciò materialmente non c'era un diretto 'colpevole'), ma anche perché non esisteva fino ad allora una legge specifica (e non solo in America) a tutela del contenuto digitale, ossia un Digital Rights Management (DRM).

⁷⁶ Condivisione di file all'interno di una rete. Cfr. http://it.wikipedia.org/wiki/File_sharing (26/10/2011) e <http://searchcio-midmarket.techtarget.com/definition/file-sharing> (26/10/2011).

⁷⁷ La band heavy metal Metallica scoprì che il demo di una loro canzone girava in rete prima ancora di essere stato pubblicato, arrivando persino ad essere trasmesso per radio. Sempre la stessa band venne a conoscenza inoltre che era disponibile in rete tutta la loro discografia. Stessa cosa successe al rapper e produttore Dr. Dre. Entrambi tentarono una causa legale contro la compagnia tacciandola di pirateria e intimandole di far rimuovere il materiale (<http://en.wikipedia.org/wiki/Napster>) (20/09/2011).

Il polverone sviluppatosi intorno al mercato discografico statunitense e di riflesso intorno a quello internazionale (spargendosi a macchia d'olio anche in altri settori di *entertainment* come quello cinematografico e non solo, come vedremo), ha messo i legislatori di fronte ad una situazione del tutto nuova da gestire, spingendoli a prendere provvedimenti tempestivi in materia. Questo ha fatto anche aprire gli occhi, però, sulla diffusione che i vari prodotti avrebbero potuto avere attraverso la rete e su quella che poteva essere o che era la nuova tendenza di mercato. Ad ogni modo i nuovi provvedimenti non hanno placato le polemiche e soprattutto non hanno estirpato la nascita – e la crescita – di siti di *file sharing*.

Anche il settore dell'apprendimento non è uscito immune da questa pratica. Oltre a musica e film, molti utenti condividevano – o dovrei dire condividono – anche libri di testo, manuali, antologie, ecc. opportunamente scannerizzati, trasformati in file digitali, e immessi in rete.

Nel campo della formazione in rete, poi, la situazione si fa ancora più complessa perché gran parte dei formatori, e qui mi riferisco soprattutto a quelli che operano nel campo linguistico, reperiscono molti contenuti per i loro corsi online (non sempre c'è un libro di testo a cui far riferimento e comunque normalmente non è la politica dell'online learning quella di averne uno), dovendo fare continuamente attenzione che il materiale non sia protetto. Questo, oltre a complicare di molto il lavoro, incide anche sull'economia della gestione del tempo da dedicare alla preparazione del corso stesso.

In aggiunta, ci sono casi ad esempio, in cui sarebbe quasi impossibile svolgere un corso completamente a distanza senza infrangere la legge. Pensiamo a un corso di storia dell'arte, dove è imprescindibile lo studio della materia senza la visione delle varie opere. In una classe tradizionale il problema non si pone o si pone solo marginalmente perché si ha generalmente un manuale di supporto che contiene immagini di tali opere. In un corso online invece un insegnante non potrà – o almeno non poteva – pubblicare nessun tipo di immagine se non quelle che egli stesso ha prodotto, cosa praticamente impossibile da realizzare.

Per evitare problemi e incomprensioni si è sentita la necessità di prendere provvedimenti e rivedere la legge sul diritto d'autore, che in Italia è stata promulgata nel 1941, ancor prima della nascita della televisione e di internet naturalmente. Tale

legge cominciava a diventare, se non completamente obsoleta, quantomeno inadatta per la situazione odierna in cui forte è lo sviluppo digitale e la divulgazione in rete, cosicché ne venne in seguito promulgato un aggiornamento, quello del 9 gennaio 2008 n.2 che all'art. 2 recita così:

Art. 2

Usi liberi didattici e scientifici

«1-bis. È consentita la libera pubblicazione attraverso la rete internet, a titolo gratuito, di immagini e musiche a bassa risoluzione o degradate, per uso didattico o scientifico e solo nel caso in cui tale utilizzo non sia a scopo di lucro. Con decreto del Ministro per i beni e le attività culturali, sentiti il Ministro della pubblica istruzione e il Ministro dell'università e della ricerca, previo parere delle Commissioni parlamentari competenti, sono definiti i limiti all'uso didattico o scientifico di cui al presente comma».

A tale modifica, però, è susseguita una serie di polemiche soprattutto riguardo al termine 'degradato', per cui se i materiali che si possono utilizzare online sono ammessi solo con una risoluzione minore, allora vuol dire che anche l'istruzione è ritenuta in un certo senso di serie B. Tra l'altro non c'è nemmeno nessun riferimento a cosa si intenda con tale espressione. Un file mp3, ad esempio, è la versione compressa, pertanto degradata, di un file WAV; così come un file video .mpeg è la versione compressa di un DVD, e/o immagini a bassa risoluzione sono immagini ad alta risoluzione degradate, perciò almeno teoricamente gran parte del materiale che circola su internet (le estensioni di file appena menzionate sono quelle che normalmente si usano in rete) potrebbe essere utilizzato senza problemi. Al contrario, dato che spetta poi ai suddetti ministeri stabilire i limiti a questi usi, è chiaro come comunque non si sia svincolati da eventuali rischi di infrazione della legge.

A correre rischi maggiori, sono senz'altro i formatori che gestiscono corsi online perché, sebbene le lezioni abbiano un accesso limitato agli iscritti, sono pur sempre svolte in un ambito considerato 'pubblico', soprattutto se parte del materiale

didattico è composto da link ad altri siti; inoltre, se il corso è a pagamento, si può incorrere anche nella violazione dello “scopo di lucro”.

Per ovviare a tutte queste problematiche molti formatori creano loro stessi contenuti che poi distribuiscono e condividono su siti specializzati, come Elleduò (L2O), un “social network dell’università per Stranieri di Perugia [nato proprio allo scopo di] condividere materiale didattico ed esperienze di insegnamento di italiano L2”⁷⁸, siano esse indistintamente in presenza e/o online.

Inoltre è stata messa a disposizione dalla Creative Commons – un’organizzazione no profit statunitense che si dedica all’espansione delle opere di creatività per la condivisione e il pubblico utilizzo – una serie di licenze per cui è possibile il ricorso creativo a opere dell’ingegno create da altri sempre nel pieno rispetto delle leggi esistenti⁷⁹. In sostanza, chi decide di usufruire della licenza Creative Commons (CC) mette a disposizione le proprie opere dando il beneplacito per la condivisione delle stesse a patto che chi le utilizza ne specifichi la provenienza e soprattutto il nome dell’autore. Come si legge sulla home page del sito ufficiale italiano del Creative Commons:

Le licenze Creative Commons offrono sei diverse articolazioni dei diritti di autore per artisti, giornalisti, docenti, istituzioni e, in genere, creatori che desiderino condividere in maniera ampia le proprie opere secondo il modello "alcuni diritti riservati". Il detentore dei diritti può non autorizzare a priori usi prevalentemente commerciali dell'opera (opzione *Non commerciale*, acronimo inglese: *NC*) o la creazione di opere derivate (*Non opere derivate*, acronimo: *ND*); e se sono possibili opere derivate, può imporre l'obbligo di rilasciarle con la stessa licenza dell'opera originaria (*Condividi allo stesso modo*, acronimo: *SA*, da "Share-Alike"). Le combinazioni di queste scelte generano le sei licenze CC, disponibili anche in versione italiana. [...] Le licenze Creative Commons, come tutti i nostri strumenti, sono utilizzabili liberamente e gratuitamente, senza alcuna necessità di contattare CC per permessi o registrazioni⁸⁰.

⁷⁸ Cfr. <http://elearning.unistrapg.it/l2o/> (21-09-2011)

⁷⁹ Cfr. Wikipedia: http://it.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons (21-09-2011)

⁸⁰ <http://www.creativecommons.it/>

Preservare le opere dal plagio e da qualsiasi altra attribuzione indebita che se ne possa fare, è un diritto fondamentale e necessario sia in ambito tradizionale che in quello digitale, tuttavia questo non deve impedire in nessun modo la circolazione dell'informazione, soprattutto in ambito didattico, sia esso in presenza che online. Se l'apprendimento è conoscenza che va costruita attraverso reti e connessioni, allora deve esserci un'apertura totale a queste reti e connessioni per far sì che la stessa venga prodotta, senza limitazioni. In questo senso l'iniziativa della Creative Commons è notevole perché stabilisce un giusto compromesso per l'utilizzo dell'informazione in rete, adattandosi perfettamente alla filosofia di condivisione della conoscenza propria del web 2.0 e rispettando nello stesso tempo la creatività e la proprietà intellettuale dell'autore.

Ad ogni modo quello che è sempre opportuno fare, a mio parere, quando si opera in ambienti online è educare all'etica e alla correttezza. Citare sempre fonte e autore, anche se quest'ultimo è un nostro amico, deve diventare una prassi, soprattutto quando lo si fa nel campo della formazione (per cui l'onestà etica diventa anche una competenza trasversale). Questo può sembrare scontato, ma spesso dietro a certi comportamenti scorretti non c'è il dolo, a volte c'è anche l'ingenuità di non considerare le opere digitali alla stregua di quelle 'materiali' e pertanto non applicarvi gli stessi accorgimenti.

Nel *Capitolo Terzo*, spiegherò in maniera più dettagliata l'utilizzo che ho previsto di alcuni di questi strumenti nella proposta didattica *L'italiano in linea*, allo scopo di dare una visione più pratica e concreta sul loro funzionamento didattico e secondo i dettami del costruttivismo e del connettivismo.

Capitolo Terzo

Parte Prima

Progettare e sviluppare un percorso didattico in e-learning

1. Introduzione

Il presente capitolo è diviso in due parti. Nella prima parte si esamineranno le fasi di progettazione di un corso in e-learning, mentre nella seconda si analizzerà un proposta didattica per un corso di lingua italiana rivolto a discenti di livello principiante.

2. Le fasi della progettazione.

Ogni progetto didattico che si rispetti richiede un'attenta e meticolosa pianificazione, soprattutto se si tratta di un progetto pilota, sperimentale che quindi viene somministrato per la prima volta e/o non se ne conoscono ancora gli utenti finali. In questo senso, infatti, chi organizza e predispone il programma – docenti e *instructional designer* in primis – ha un po' il ruolo di 'avvocato del diavolo', perché deve, durante tutte le fasi della creazione, pensare e immaginare cosa succederebbe se qualcosa non funzionasse e quindi inventare, costruire un'alternativa.

Possiamo sintetizzare il lavoro di progettazione in cinque punti:

1. analisi
2. progettazione
3. sviluppo e attuazione
4. gestione del processo didattico
5. valutazione

Queste sono le fasi principali da considerare nel momento in cui si pianifica un percorso formativo. Naturalmente tale percorso è poi influenzato dalle caratteristiche dei suoi potenziali fruitori, dal suo peso all'interno di un eventuale curriculum, dagli obiettivi e dagli strumenti a disposizione (Ko & Rossen, 2010).

La fase di analisi, pertanto, è pensata per raccogliere tutti gli elementi utili all'individuazione dei bisogni dei discenti cui è rivolta l'azione formativa, analizzare gli strumenti da utilizzare per soddisfare quei bisogni, nonché valutare le risorse umane necessarie all'attuazione, i suoi tempi di svolgimento e naturalmente i costi.

Durante la fase di analisi è necessario prendere in esame tutta una serie di fattori basilari che sono poi la struttura portante del percorso, o almeno della sua progettazione. Anzitutto si deve sapere di che software si dispone per la messa in opera del corso formativo. Sapere, perciò, con quale piattaforma si lavorerà e soprattutto gli strumenti che sono integrati con essa. Tale informazione facilita la progettazione in quanto poi si andranno a produrre materiali e attività solo in base agli strumenti a disposizione.

Una volta stabiliti quali strumenti si ha a disposizione, si dovrà decidere la tipologia del corso che si vuole somministrare, per esempio se il progetto è completamente a distanza o si prevedono anche lezioni in presenza – *blended learning*. Questo è importante soprattutto durante la fase di creazione dei materiali e determina la scelta degli strumenti da utilizzare.

Infine è opportuno decidere chi siano i destinatari della nostra offerta formativa. La prospettiva, infatti, è diversa a seconda che il percorso didattico sia rivolto ad adulti, a studenti universitari, a lavoratori, a immigrati, ecc.

In ambito linguistico è necessario fare un'ulteriore analisi e definire con precisione il livello del corso che vogliamo offrire. Un corso per principianti sarà sicuramente diverso da uno di livello avanzato, in quanto la scelta di sviluppare determinate abilità – produttive, ricettive o entrambe – richiederà non solo ovviamente materiali diversi, ma anche risorse e interazioni differenti.

È utile se non addirittura fondamentale, inoltre, conoscere già allo stadio di analisi, la connessione a internet – banda larga, 56K, fibra ottica –, lo strumento o gli strumenti – computer e/o dispositivi mobili – che andranno ad utilizzare i corsisti, e il luogo da dove essi si conetteranno – casa, università, posto di lavoro. Questo

aiuterebbe molto in fase di progettazione, soprattutto in quella inerente la produzione dei materiali. Se ad esempio viene creato un video molto pesante e alcuni discenti utilizzano una connessione 56k, essi avranno difficoltà a scaricare il materiale e saranno svantaggiati nei confronti di chi sfrutta una connessione più veloce. Oppure la scelta di utilizzare i social network fra gli strumenti di lavoro potrebbe andare a discapito di chi si connette dall'ufficio, infatti molte aziende bloccano l'accesso a determinati siti proprio per evitare che i dipendenti si distraggano durante le ore lavorative.

Sfortunatamente però non potendo sempre conoscere a priori gli utenti effettivi del corso, in questa fase è opportuno pensare a dei materiali facilmente fruibili anche in condizioni di connessione non particolarmente buona, o comunque programmare e preparare del materiale di riserva da sostituire *in itinere* nel caso sopraggiungessero dei problemi¹.

Completata la fase di analisi si procede alla progettazione durante la quale il processo didattico acquisisce una sua struttura. In questa fase si stabilisce il profilo dei destinatari dell'intervento formativo e gli obiettivi didattici complessivi ma anche quelli riferiti a ogni singolo modulo. Sarà necessario, inoltre, descrivere il contenuto dei materiali formativi che si vuole proporre, precisandone la struttura organizzativa e gli strumenti utilizzati per la loro erogazione (video, audio, testi, immagini) e infine l'infrastruttura tecnologica con cui saranno resi disponibili ai discenti e il modello didattico scelto: totalmente online o *blended learning*.

In questa fase due sono i punti fondamentali da tenere in considerazione: il primo è quello di assicurarsi che gli obiettivi del corso siano ben definiti in termini di risultati didattici da ottenere e il secondo che tutte le attività, i compiti e le valutazioni siano in linea con i risultati da raggiungere. In sintesi, bisognerebbe esprimere in maniera più chiara e pianificata possibile che cosa si vuole che gli

¹ Un suggerimento prezioso che mi è stato dato, in questo senso, dal Dott. Leonetti – amministratore di sistema della piattaforma Moodle sulla quale ho lavorato per l'allestimento del corso – ma che indirettamente ho anche imparato frequentando alcuni corsi a distanza tra cui un master universitario, è quello di evitare di caricare video o altri file pesanti direttamente sulle piattaforme, ma rimandare, con dei link, alle *'repository'* – siti e quant'altro – che li contengono. Nel caso fossimo noi gli autori dei video o file in questione sarà nostra premura caricarli personalmente (facendo attenzione a non utilizzare materiali protetti) in loco.

studenti apprendano e il modo in cui essi possono dimostrare quello che hanno appreso (Ko & Rossen, 2010: 54).

Nella fase di sviluppo e di attuazione del processo didattico, invece, si deve definire il programma del corso e suddividerlo secondo un calendario delle attività, che dovrebbero includere attività inerenti sia la preparazione del percorso formativo, che la produzione dei materiali, nonché, infine, l'erogazione del corso ai discenti (contenuti, esami attività in classe, ecc.).Nella sostanza il calendario comprenderà le fasi didattiche che dovranno essere svolte online (e anche in presenza se si progetta un corso *blended*), la pubblicazione dei materiali ed eventuali appuntamenti in chat, da definire secondo le disponibilità di tutti i partecipanti all'intervento didattico, siano essi i corsisti o gli e-tutor.

Tratterò più avanti in maniera più dettagliata le differenti fasi di somministrazione della proposta formativa oggetto di questo Capitolo, *L'italiano in linea*. In questa sede però voglio illustrare come da *Tabella 3.1* lo schema inerente la struttura del corso dal punto di vista didattico, ovvero secondo gli obiettivi formativi da raggiungere. Tale corso è stato suddiviso in quattro unità didattiche (UD)² che a loro volta sono state ripartite in ulteriori tre segmenti, ciascuno riferito a una funzione specifica: comunicativa, grammaticale, fonologica.

UNITÀ	FUNZIONI	GRAMMATICA	FONOLOGIA
UNITÀ PRELIMINARE	- Come si dice in italiano? - Cosa significa...? - Come si pronuncia? - Chiedere e dire come si scrive una parola.	Alfabeto Numeri	-L'alfabeto - I suoni delle vocali e delle consonanti - L'accento -Le doppie

² Per una definizione di cosa si intende per 'unità didattica' rimando alla Parte B di questo stesso Capitolo.

UNITÀ	FUNZIONI	GRAMMATICA	FONOLOGIA
1- I SALUTI	<ul style="list-style-type: none"> -Salutare (quando ci si incontra e quando si va via); -Chiedere come sta una persona; -Ringraziare; -Presentarsi e presentare qualcuno; -Dire nome/nazionalità/città/ di origine/domicilio/professione/età 	<ul style="list-style-type: none"> -pronomi personali soggetto (singolari); - Lei come forma di cortesia; -riconoscimento del tu informale e del Lei formale; -Indicativo presente dei verbi Essere e Avere (singolare); -Aggettivi singolari -o-a-e; - Indicativo presente dei verbi: chiamarsi, studiare, lavorare, abitare; - forma affermativa e interrogativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -suoni C e G -contrasto tra intonazione interrogativa (ascendente) e intonazione affermativa/negativa (discendente)

Tabella 3.1 -Tavola sinottica della struttura del corso

In questo modo è stato più semplice costruire il materiale da somministrare, reperire le risorse più adatte ad ogni unità, e così via. In sostanza, si sono definiti in maniera schematica gli obiettivi del percorso didattico, che poi sono serviti da base per stilare il programma del corso in maniera più dettagliata. Il programma è stato poi riportato in un ulteriore schema³ dove sono stati inclusi i singoli moduli (che poi corrispondono a ciascuna unità) con le attività principali da svolgere, le risorse di rete, i tipi di interazione (discussioni, lavori di gruppo, classi di conversazione, lavori in autoapprendimento, ecc.), i compiti e i test di revisione alla fine di ciascuna unità.

Ho inteso questa tabella come una sorta di *storyboard* in cui riportare esattamente e secondo una sequenza ben determinata tutte le attività come saranno poi erogate in fase di somministrazione. Infatti

the instructional sequence of activities is something that you need to consider when you are planning your units. Sequencing means to arrange your assignments and activities into a logical order that will allow students to attain the learning objects [...] While this sequencing is something you naturally do

³ Per strutturare lo schema mi sono servita del modello (*template*) sviluppato da Ko & Rossen (2010: 65).

when planning a face-to-face course, it requires a bit more forethought in the case of an online and blended class (Ko & Rossen, 2010: 64).

Per quanto riguarda il formato scelto per l'impostazione del corso, ho preferito utilizzare quello per argomenti. Nello specifico, Moodle permette di gestire tre formati diversi:

- 1) il formato settimanale;
- 2) il formato per argomenti;
- 3) il formato relazionale.

Nel primo formato (1) il corso si organizza su base settimanale “definendo una data di inizio e una di fine corso. Ogni settimana comprende più attività, alcune di queste a loro volta, [...] possono avere una validità limitata nel tempo” (Moodle, 2005). Nel secondo formato (2), invece, le attività vengono organizzate per argomenti o unità, indipendentemente dalla loro lunghezza. Non è necessario pertanto specificare una data di inizio e/o fine. Il formato relazionale (3), infine, “costruisce il corso attorno ad un forum centrale che apparirà nella pagina principale del corso stesso (*Ibid.*)⁴.

In questo caso, il formato per argomenti è quello ideale per il percorso didattico in oggetto. Il corso, infatti, ha una struttura modulare ed è suddiviso in ‘unità’, e a parte l'unità preliminare tutte le altre si estendono su due settimane.

L'Unità 1 è stata idealmente ripartita in due segmenti differenti perché differenti sono gli argomenti che tratta, vale a dire i saluti e le presentazioni. Sebbene in molta manualistica questi argomenti siano inglobati insieme e lo siano in realtà anche ne *L'italiano in linea*, ho deciso tuttavia di organizzarli in modo che i discenti ci lavorino, almeno all'inizio in maniera del tutto ‘separata’ per dare il giusto spazio di lavoro ad entrambe le attività. Comunque l'Unità 1, anche se divisa in due ‘blocchi’ (uno sui saluti e uno sulle presentazioni) della durata di una settimana ciascuno, è comunque da considerarsi un modulo unico. Alcuni esercizi, infatti, la stessa classe di conversazione, il test di revisione e quello auto valutativo (nonché altri compiti da creare e somministrare, nel caso, in itinere) li ho inseriti alla fine

⁴ Per avere un'idea di come appare la *home page* di Moodle a seconda dei formati scelti si veda *Appendice II*.

della seconda settimana in quanto fanno riferimento ad entrambe le tematiche. Per questa ragione non ho ritenuto opportuno, suddividere i due argomenti in due differenti unità, in primo luogo perché comunque i due temi sono correlati; in secondo luogo, ho voluto mantenere il formato settimanale, nonostante ogni segmento duri poi già di per sé una settimana⁵.

La fase di gestione corrisponde a quella della messa in opera effettiva che verrà spiegata in maniera più dettagliata nella seconda parte di questo stesso Capitolo. Durante la fase di messa in opera si testa anche il corretto funzionamento di quanto progettato, soprattutto se si tratta di un corso che non ha avuto edizioni precedenti. Questa fase è molto delicata perché, oltre a rilevare i punti forti del nostro lavoro, evidenzia anche quelli deboli ai quali si deve tempestivamente porre rimedio per non compromettere il lavoro futuro, ma anche quello che è già stato fatto. Per operare delle scelte alternative e opportune in corso d'opera è necessario già in fase di progettazione prevedere diverse possibili soluzioni che potranno essere impiegate nel caso sorgano dei problemi.

La fase di valutazione, infine, completa l'intero processo dandoci un feedback su quello che è stato il nostro percorso didattico. Il feedback viene fornito in primo luogo dai discenti. Sono loro, infatti, che, come fruitori possono giudicarne in maniera appropriata il gradimento o meno del materiale, delle singole unità, della metodologia di lavoro e del corso in generale. I modi per ottenere un feedback dai discenti sono vari. Indirettamente, durante la somministrazione del corso stesso, possiamo registrare le loro reazioni, come richieste d'aiuto, lamentele attraverso il forum e così via. Più formalmente, alla fine viene loro somministrato un questionario – simile a quello che viene somministrato ad inizio corso – in cui devono esprimere il loro giudizio⁶. È auspicabile, inoltre, somministrare anche un questionario durante lo svolgimento del percorso didattico, indicativamente a metà corso, allo scopo di monitorarne e “apportare puntuali azioni correttive” (Cianfriglia, 2007 – dispense del master), nel caso ce ne fosse bisogno.

⁵ Ritengo, infatti, che tale formato conferisca maggiore flessibilità alla struttura del corso e permetta di operare delle modifiche nel caso non si riesca a concludere i moduli nella/e settimana/e.

⁶ Per un esempio di questionario finale si veda *l'Appendice III*.

Lo stesso e-tutor e/o altri collaboratori alla fine del loro lavoro fanno il punto della situazione esponendo le situazioni critiche verificatesi e discutendo eventuali strategie per apportare dei miglioramenti ai percorsi successivi.

La questione della valutazione di un corso in e-learning sarà approfondita nel *Capitolo Quinto* di questa tesi.

FASI DELLA PROGETTAZIONE	
ANALISI	Raccolta delle informazioni utili per la creazione del percorso didattico
PROGETTAZIONE	struttura del processo didattico
SVILUPPO E ATTUAZIONE	definizione del programma del corso
GESTIONE DEL PROCESSO DIDATTICO	messa in opera del corso stesso
VALUTAZIONE	feedback finale sul percorso didattico

Tabella 3.3 Le 5 fasi della progettazione

3. Gestione del lavoro di gruppo.

Nel *Capitolo Primo* di questa dissertazione si è discusso di come l'apprendimento attraverso l'e-learning sia connesso più a un processo sociale che pedagogico, in quanto la nuova conoscenza si costruisce attraverso un'interazione collaborativa e cooperativa dei partecipanti e attraverso discussioni fra pari. La filosofia dell'e-learning quindi rappresenta una "reazione al comportamentismo" che, al contrario "vede l'apprendimento come un'attività puramente individuale" (Kaye, 1995 trad. Midoro).

Anche per il connettivismo il gruppo è fonte di conoscenza, poiché se è vero che il sapere risiede nelle diversità di opinioni, niente è meglio di un gruppo di

individui per alimentarlo, per creare le giuste connessioni e di conseguenza unire i nodi e formare una rete.

Il gruppo perciò, diventa una delle figure principali (un'entità unica) nella FaD di terza generazione e come tale richiede una gestione diversa rispetto a quella adottata in situazioni più tradizionali dove l'insegnante si occupa sì di una classe, ma composta comunque da singoli studenti (da individui singoli).

Il numero dei membri di ciascun gruppo non può essere scelto a priori, anche se se ne può avere un'idea indicativa, perché esso dipende da alcuni fattori fondamentali, come il numero totale degli iscritti al corso, l'argomento dello stesso e il tipo di lavoro che si intende proporre (Ricci, 2004). Tuttavia il numero ideale non dovrebbe scendere sotto le 3-4 persone per gruppo.

I gruppi possono formarsi in maniera spontanea e, soprattutto se alcuni partecipanti si conoscono, questa può risultare una pratica molto comune di aggregazione; oppure possono essere decisi dallo staff, ad esempio, sulle basi di specifiche competenze possedute dai corsisti, ovvero secondo i loro tratti personali. Mettere nello stesso gruppo due discenti con la personalità da 'leader' può essere controproducente. Nel caso sia lo staff a decretarne la composizione, questo dovrebbe prestare particolare attenzione a quali siano le esigenze nel e del percorso didattico. Se poi il progetto è suddiviso in argomenti diversi, allora bisognerebbe tenere anche in considerazione l'interesse che i discenti dimostrano per un determinato tema e mettere insieme, pertanto e nei limiti del possibile, chi manifesta interessi simili⁷. Se, infine, i discenti sono persone adulte e quindi con esperienze lavorative alle spalle o in corso, allora anche qui si dovrebbe definire a seconda delle necessità se unire persone con background professionali simili oppure differenti, allo scopo di stimolare la conoscenza attraverso esperienze diverse (*Ibid.*)

⁷ Nel corso per tutor online dell'Università per Stranieri di Perugia cui ho partecipato, durante un lavoro a gruppi sui social network, ci è stata data la possibilità di scegliere lo strumento con cui avremmo voluto lavorare e a partire da lì si sono formate le compagini. La stessa cosa è avvenuta, in parte, durante il Master online sull'e-learning che ho svolto all'Università della Tuscia: dato un ambito di lavoro a scelta – scuola, università, ambiente professionale – avremmo dovuto procedere alla realizzazione di un project work. Quello del Master è stato un esempio particolare/tipico di aggregazione, perché la scelta dell'ambito lavorativo al quale dare il proprio contributo è stata determinata da tutti i fattori contemporaneamente: conoscenza dei partecipanti e desiderio di lavorare su un progetto che coinvolgeva l'ambito del proprio background.

A livello tecnologico – e lo abbiamo visto anche quando si è trattato l'argomento dei social network nel precedente capitolo – gli strumenti per favorire e supportare l'apprendimento di gruppo sono innumerevoli (soprattutto nell'ambiente 'sociale' del web 2.0), tutto sta nel saper sfruttare al meglio le loro potenzialità e a come saperle far sfruttare al 'gruppo' che attraverso quegli strumenti dovrà costruire la propria conoscenza. D'altronde, come sostengono Ally e Ritchie & Hoffman, 1997 (in Ally, 2004),

Neither placing information on the Web nor linking to other digital resources on the Web constitutes online instruction. Online instruction occurs when learners use the Web to go through a sequence of instruction, to complete the learning activities, and to achieve learning outcomes and objectives.

È opportuno pertanto che si determinino dei parametri basilari da adottare per guidare il gruppo verso l'apprendimento. I parametri che saranno impiegati non devono essere ferrei, devono solamente fare da guida, da punto di riferimento sia a ogni singolo individuo parte del gruppo che all'insegnante e/o e-tutor che dovrà gestire quel gruppo. Di seguito si riportano, a titolo di esempio, alcune 'regole' (Ricci, 2004) che dovrebbero essere prese in considerazione:

- La scelta di un referente per il lavoro di gruppo

Questo aspetto è importante perché aiuta i corsisti a responsabilizzarsi e a renderli consapevoli del proprio lavoro. L'ideale sarebbe poter dare il ruolo di referente alternativamente a tutti, in modo che ognuno di loro abbia la stessa misura di responsabilità e ne comprenda le implicazioni. Naturalmente può anche succedere che vicino a corsisti 'leader', magari anche troppo autoritari, ce ne siano altri più timidi che, al contrario, non amano particolarmente avere un ruolo di riferimento e siano poco incisivi nelle loro decisioni. In questo caso l'intervento dell'e-tutor è fondamentale per limitare personaggi 'esuberanti' e per incoraggiare invece quelli tendenzialmente remissivi e con poca fiducia in se stessi. Ad ogni modo lo stesso e-tutor non dovrà forzare in nessuna maniera né un tipo di comportamento né l'altro perché dovranno essere sempre i discenti a decidere come meglio lavorare per acquisire conoscenza (soprattutto se sono discenti adulti e con un background alle

spalle ben definito). Se un corsista timido non si sente a proprio agio come referente, allora è meglio non spingerlo in quel ruolo, ma utilizzare delle strategie che gli permettano di capire che ce la può fare, che gli permettano dunque di acquisire fiducia, per esempio dandogli input di lavoro all'interno del gruppo.

- Regole che riguardano i contenuti, lo stile e la strutturazione del lavoro.

Questo serve sicuramente per guidare e per rendere più organizzato il lavoro, anche sulla base del fatto che in percorsi in cui si lavora con diversi gruppi, si rende necessaria una struttura omogenea in previsione della fase di correzione.

- Incontri periodici in chat

È opportuno organizzare incontri in chat – monitorati e moderati sempre dall'e-tutor – in cui i discenti possano fare il punto della situazione, organizzare e pianificare il proprio lavoro. Gli incontri sincroni, richiedono maggior attenzione e una certa abilità di sintesi. Non sempre si ha molto tempo a disposizione e le decisioni devono essere prese rapidamente. L'e-tutor può anche delegare il ruolo di moderatore a un discente che fa parte dello stesso gruppo, rimanendo lui/lei stesso/a 'dietro le quinte' a monitorare l'intero processo. Sebbene in tutte le piattaforme, le attività di chat vengano 'registrate' e archiviate, ritengo utile che l'e-tutor inviti a turno uno fra i discenti (differente da chi ha ricoperto il ruolo di moderatore) a occuparsi del riassunto della chat, redigendo una sorta di verbale nel quale il corsista dovrà indicare il giorno in cui si è svolta la chat; chi vi ha partecipato; qual era l'ordine del giorno; i punti salienti emersi; eventuali conclusioni. Questo servirà ad affinare ulteriormente le abilità di sintesi e aiuterà tutti (dato che dovranno stendere il verbale a turno) a individuare immediatamente i punti chiave della 'chiacchierata'. In un corso di lingua, soprattutto a livello intermedio, intermedio-alto e avanzato, questa è un'ottima pratica anche per sviluppare in maniera trasversale le abilità di scrittura e comprensione. La chat può anche avvenire in audio e/o video conferenza, ma possono comunque essere adottate le stesse modalità utilizzate della chat classica se si dispone di strumenti di registrazione. In questo caso la difficoltà che può sorgere – oltre ai problemi tecnici come scarsa qualità del suono o problemi di connessione che possono compromettere la fluidità della conversazione – è quella di non poter recuperare la chat in archivio perché se nelle piattaforme si possono 'registrare' le

chat scritte non è possibile farlo – almeno gratuitamente – con quelle cosiddette ‘orali’⁸.

- Documentare il lavoro

Con questa definizione si intende la creazione da parte dei discenti di ‘un diario di bordo’ in cui scrivere proprio come in un vero diario i vari passi che portano alla produzione del compito. Anche in questo caso, la compilazione del diario potrà essere portata a termine a turno da ciascuno dei componenti del gruppo. È importante sottolineare ai discenti che anche il diario di bordo fa parte delle attività e dovrà essere consegnato insieme a esse. Quest’attività è utile soprattutto in compiti complessi e lunghi, come ad esempio nei project work, per tenere traccia del lavoro nella sua globalità, come si è giunti a determinate decisioni e perché.

Le strategie con cui i differenti gruppi si avvicinano al lavoro collaborativo possono essere varie e anche in questo caso possono essere decise a priori dallo staff del percorso formativo o, soprattutto in un contesto di formazione in cui i discenti sono adulti, determinate dagli stessi corsisti.

Ricci (2004) ne suggerisce tre principali:

- la strategia parallela, per cui ogni componente del gruppo lavora in maniera autonoma su una parte specifica del compito nel suo insieme. In sostanza il lavoro che si adotta nella strategia parallela è un lavoro di cooperazione fra discenti.
- La strategia sequenziale, per cui, invece, ogni componente del gruppo a turno lavora su una parte già completata da un altro, apportando il proprio contributo. In questo caso il lavoro sarà di tipo collaborativo perché ognuno dà il proprio contributo a ogni parte dell’intero lavoro.
- La strategia di reciprocità, per cui i componenti del gruppo lavorano secondo un metodo di interdipendenza su ogni porzione del compito nel suo complesso. Anche in questo caso si può parlare di lavoro collaborativo anche se in maniera molto più marcata.

⁸ Skype, ad esempio, ha un componente aggiuntivo (*add-on*) a pagamento che permette la registrazione dell’audio. Ci sono poi strumenti di audio e video conferenza a pagamento o appositamente creati per determinati ambienti virtuali che prevedono senz’altro la registrazione, soprattutto per scopi didattici.

Da non sottovalutare poi quello che viene definito apprendimento condiviso, vale a dire un apprendimento fra pari basato su una collaborazione reticolare che ha lo scopo di ottimizzare la circolazione delle informazioni di materiali e di conoscenze che derivano direttamente dall'esperienza di un singolo (*Ibid.*). Pertanto quando si incontra un problema in un contesto di apprendimento e-learning la prima cosa da fare è chiedere aiuto a chi quel problema lo ha già affrontato. Una volta che viene suggerita la soluzione, chi l'ha richiesta – e indirettamente anche tutti gli altri – impara una cosa nuova che si aggiunge al proprio bagaglio di conoscenza. Nel caso in cui nessuno abbia la soluzione, non ci si perde d'animo ma si cercano alleati all'interno della rete – all'esterno del corso quindi – che possano indirizzare alla risoluzione del problema e in quest'ultimo caso a crescere, sono le competenze della comunità. Questo va a confermare quanto sostenuto da Siemens nel postulare i principi del connettivismo, di cui ho già trattato nel *Capitolo Primo*, per cui “Learning and knowledge rests in diversity of opinion”. A questo scopo, infatti, “learners must be allowed to connect with others around the world to examine others' opinions and share their thinking with the world” (Ally, 2004). La ‘connessione con il mondo’ non avviene se l'individuo agisce da solo (o può avvenire in maniera molto limitata) ma solo in quanto parte di un gruppo a cui far riferimento. Per questa ragione il ‘gruppo’ deve diventare un’ ‘unità di misura’ della formazione in rete di terza generazione.

Da notare, inoltre, che la collaborazione non è e non deve essere un principio riguardante solamente i discenti. Nell'e-learning, infatti, prima dei corsisti a collaborare sono tutte le figure che prendono parte alla creazione del progetto didattico.

4. La selezione del materiale didattico e delle risorse.

Il presente paragrafo dedica un'attenzione particolare alla selezione dei materiali e delle risorse per lo sviluppo del percorso formativo. In ambito digitale, lo abbiamo visto, quella dello scegliere il materiale didattico più adatto al percorso che si vuole somministrare diventa un'abilità rilevante che i selezionatori – insegnanti e/o e-tutor, oppure persone che si dedicano esclusivamente a quest'attività – dovrebbero

coltivare e affinare, proprio per adattarsi a un ambiente in cui c'è sovrabbondanza di informazione ed essere in grado pertanto di identificare le informazioni importanti per un determinato contesto da altre che lo sono di meno o non lo sono affatto.

A questo punto mi sembra opportuno operare un distinguo fra i termini 'materiali' e 'risorse' che, se a un'analisi superficiale potrebbero sembrare – e a volte sono considerati – sinonimi, in realtà, soprattutto in un contesto e-learning, assumono, a mio avviso, due significati differenti. Parlerò quindi di 'materiali' per indicare tutti quegli elementi 'concreti' che andranno a far parte del processo didattico e che i discenti utilizzeranno nel loro percorso di apprendimento. I materiali possono essere dei testi, dei video, degli audio, dei grafici, delle foto, ecc. creati o scelti appositamente per specifiche attività. Considererò, invece, le 'risorse' come parte dei materiali, nel senso che esse serviranno più che altro come guida, come integrazione agli stessi allo scopo di ampliare, di approfondire i contenuti. Le risorse non sono mai strutturate o lo sono in parte, in quanto possono essere aggiunte/suggerite e addirittura prodotte dagli stessi discenti: le discussioni sui forum, ad esempio, sono (preziose) risorse. La risorsa è l'informazione che si trova in rete che va ricercata e contestualizzata. Se è vero, infatti, che nella didattica delle lingue internet è una fonte inesauribile di materiale – soprattutto autentico⁹ – è pur vero che non tutto è utilizzabile, in quanto si dovrà prima controllare l' 'autorevolezza' delle fonti, e l'implicito valore aggiunto dell'informazione andrà sempre verificato.

La risorsa, inoltre, rimanda a un'informazione che Lefever (2004) definisce Stock e Flow, dove con Stock intende un' "information [which] exists at a specific location, static, archived and organized for reference", mentre con Flow si riferisce a all' "information flow to user; timely, emergent and engaging". Sempre nello stesso articolo Lefever spiega in maniera più specifica il significato di Stock e Flow information

[...] the kind of communication that comes from an instant messaging is flow - its value is linked to the timeliness and context of the message. The information is used as it is created. People engage in a flow, like a conversation. A message

⁹ Per una definizione di 'materiale autentico' si veda § 5.3 in questo stesso Capitolo.

board is a good example of a stock -it is stored until is needed or requested. Its value is linked to accessibility and organization as opposed to timeliness. People access a stock, they don't engage in it. Stock are generally static and presented when requested, like search results. [...] By understanding stocks and flows, we have a new way to analyze and codify communication resources. Stocks and flows give us a new tool for describing the applicability and value of online communication tools and methods (*Ibid.*).

In sintesi e allo scopo di contestualizzare quanto fin qui enunciato con la proposta didattica *L'italiano in linea*, nell'unità sui saluti e le presentazioni possiamo definire 'materiale' il video che l'e-tutor somministra ai discenti allo scopo di far loro acquisire il lessico di quella determinata area semantica – i saluti italiani appunto – mentre 'risorsa' un qualsiasi link/collegamento che abbia un riferimento ai saluti italiani a cui l'e-tutor rimanda allo scopo di arricchirne il quadro, nonché le discussioni che avvengono fra gli stessi discenti sul forum che tentano di stabilire se ci sono altri modi di salutare – verbali e/o non verbali – e quali di questi siano formali o informali. A loro volta, entrambe le risorse possono essere considerate rispettivamente esempi di stock e flow information.

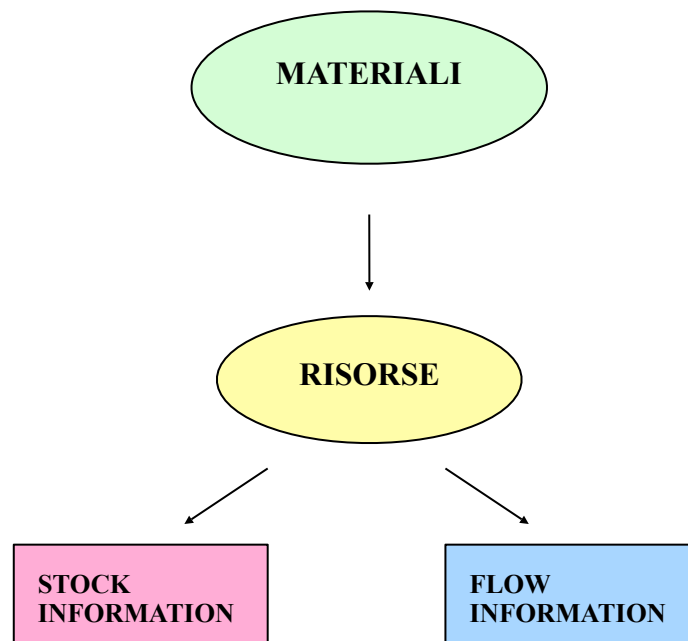


Fig. 3.4 Schema riassuntivo materiali e risorse.

Vista l'abbondanza di informazioni in ambiente web 2.0, in fase di progettazione è opportuno definire con precisione i criteri per la scelta dei materiali e delle risorse, ammettendo tuttavia una certa latitudine nei confronti di quello che gli stessi discenti possono apportare. Tali criteri devono considerare: la qualità dei contenuti; l'autorevolezza della fonte; la sua 'competitività', ovvero il suo aggiornamento; i rimandi ad altre risorse allo scopo di ampliare e approfondire il tema trattato. I rimandi, devono inoltre

1. [...] riguardare soprattutto siti che possono rappresentare dei modelli o identificare tipologie di risorse: quello che conta non è il sito segnalato, ma il fatto che esso sia un esempio concreto di cosa si può fare nel web, un archetipo, un paradigma;
2. una serie di segnalazioni a carattere non sistematico o selettivo dovrebbe prestare particolare attenzione a una quantità di siti senza privilegiare necessariamente quelli in lingua italiana;
3. una segnalazione non dovrebbe mai essere una risposta netta a quanti sollecitano indicazioni precise su argomenti specifici, ma offrire spunti di riflessione anche a chi non ha un'esigenza concreta nell'immediato;
4. una segnalazione dovrebbe riuscire a inviare risorse che possano diventare occasioni per riflettere sulla reale possibilità di usare internet come effettiva risorsa per la didattica o come mezzo per condividere esperienze e conoscenze (Ricci, 2004).

Rispetto a quest'ultimo punto in Irlanda esiste il National Digital Learning Resources (NDLR)¹⁰ – accessibile da tutti: docenti, universitari e di terzo livello – che è un database di materiale creato da docenti e liberamente scaricabile da chiunque.

¹⁰ <http://ndlr.ie/> (22/10/2011).

Parte Seconda

L'Italiano in linea: una proposta didattica

5. Il contesto

In questa parte del capitolo passerò all'esame una proposta operativa/didattica da me creata per un corso di lingua italiana L2/LS rivolto a discenti adulti di livello principiante e somministrato completamente online. Il corso si inserisce nel contesto della formazione in rete di terza generazione e segue, pertanto, criteri e principi didattici legati ad essa; appoggiandomi ai riferimenti teorici del connettivismo di Siemens.

L'obiettivo principale del percorso didattico è quello di rendere pertinente un lavoro completamente svolto a distanza a discenti linguisticamente non autonomi e perciò svantaggiati, o meglio, limitati nelle funzioni delle loro abilità. Siffatta situazione rende necessaria una progettazione accurata, non solo per quanto riguarda la scelta di materiali e risorse, ma anche e soprattutto per quanto riguarda le strategie didattiche più idonee allo scopo di raggiungere gli obiettivi preposti. In questo contesto l'e-tutor, seppur non attore centrale/principale dell'apprendimento, ha un ruolo fondamentale in quanto deve guidare i discenti alla scoperta dei metodi a loro più consoni per l'acquisizione della conoscenza e svolgere le funzioni di facilitatore¹¹.

Con questi presupposti, ho inizialmente progettato uno schema di base con gli argomenti principali di ogni unità secondo il punto di vista grammaticale, lessicale e comunicativo, lasciando tuttavia anche ampio spazio a eventuali modifiche in itinere, allo scopo di avere una certa flessibilità durante l'erogazione del corso e poterne modificare delle sezioni anche in base alle risposte dei discenti e al loro costante lavoro collaborativo ed insieme di negoziazioni principalmente espletati attraverso il forum.

¹¹ Il ruolo dell'e-tutor sarà approfondito nel *Capitolo Quarto*.

5.1 Metodi e procedure

Il percorso formativo è stato preparato seguendo costantemente l'impostazione metodologica dell'unità didattica (UD), modello operativo di maggior successo per quanto riguarda la glottodidattica (Mezzadri, 2003). Ma che cosa si intende per UD? Mezzadri la definisce come “un segmento di programma che presenta caratteristiche che lo rendono un tutto a sé, un'unità appunto”. Dunque “l'unità di insegnamento/apprendimento è un insieme coeso e coerente che si pone in comunicazione, dipende e allo stesso tempo influenza il resto del cosiddetto programma, composto da segmenti analoghi. [...] L'UD rappresenta un progetto, un percorso a sé stante con tratti che la contraddistinguono a seconda del filone di pensiero e della scuola a cui fa riferimento” (*ivi*, 5-6).

In maniera più semplicistica, invece, Balboni (2002: 103-104) la spiega come

[...] una *tranche* linguistico-comunicativa [...] complessa, realizzata mettendo insieme eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche legate ad un contesto situazionale. [...] [È] una struttura di base utile per programmare, un contenitore che include una rete di unità di apprendimento, utili per insegnare e che è inserita in un modulo.

La sua origine prende spunto dalla teoria della *Gestalt* per cui la mente umana apprende secondo una sequenza trifasica, vale a dire globalità > analisi > sintesi, in questo senso si cerca di riproporre nel contesto della classe e della lezione quel processo mentale che il nostro cervello segue in maniera naturale durante l'apprendimento (delle lingue) (Mezzadri, 2003: 7).

I vari modelli di UD proposti (Titone, 1976; Freddi, 1979, glottodidattica britannica, in Balboni, 2002: 104) presentano tutti una struttura di base piuttosto simile:

- una fase introduttiva in cui si presenta il materiale;
- una fase di lavoro su quel materiale;
- una fase conclusiva di controllo e/o di un eventuale recupero (Balboni, 2002: 104).

Tali fasi costituiscono i punti principali di un UD ai quali poi si aggiungono ulteriori 'sottofasi', come quella di motivazione, di riflessione e di controllo che

andranno infine a completare la *tranche* linguistico-comunicativa (Mezzadri, 2003:7; Balboni, 2002) :

- 1) motivazione;
- 2) globalità;
- 3) analisi;
- 4) riflessione;
- 5) sintesi;
- 6) controllo.

Durante la fase della motivazione (1) si devono attivare tutti quei processi mentali che promuovono l'apprendimento e creare le condizioni giuste per lo sviluppo delle fasi successive. L'insegnante deve far affiorare nei discenti le conoscenze pregresse (nelle precedenti unità, nei precedenti gradi scolastici, ecc.) e contemporaneamente creare la base per sviluppare la seguente fase acquisitiva. Per far ciò il docente può ricorrere alla tecnica del *brainstorming*, lavorando anche sulle parole-chiave che si incontreranno nell'unità. In ogni caso la fase della motivazione non si esaurisce nel momento in cui si entra in quella della globalità, ma si inserisce anche nelle altre fasi, durante le quali dovrà essere riattivata, mantenuta e rinforzata (Mezzadri, 2003: 8). La motivazione pertanto diventa uno degli obiettivi didattici da perseguire, soprattutto in un contesto di formazione in e-learning.

La fase seguente, quella della globalità (2), può essere idealmente suddivisa in due parti. Nella prima parte il discente sarà esposto a input piuttosto complessi (testi, video, audio, ecc.) che egli dovrà esplorare inizialmente nel loro insieme. Nella seconda parte, invece, il discente passerà gradualmente a comprendere e ad analizzare più nel dettaglio e da un punto di vista linguistico il materiale che gli è stato fornito (Mezzadri, 2003). Quest'ultima è quindi dedicata all'approccio generale al testo, che potrà essere un articolo, un brano, ma anche un testo audio o uno video, ecc. Il testo può essere letto, ascoltato, visto diverse volte prima, durante e dopo l'attività. Si dovranno pertanto prevedere degli esercizi specifici che permettano al discente di passare dall'analisi globale a una comprensione più dettagliata (Balboni, 2002).

Le fasi di analisi (3), riflessione (4) e sintesi (5) servono per elaborare l'input appreso durante la fase di globalità e per procedere alla sua fissazione. Tutto il lavoro sarà diviso per obiettivi che riguardano, in successione, gli aspetti grammaticali, quelli lessicali, quelli comunicativi, ecc. e intorno ad ognuno di questi aspetti saranno costruite appropriate attività didattiche, si tratta di esercizi di tipo strutturale, ma anche di attività di drammatizzazione. Alla fine il discente sarà in grado di “gestire e utilizzare le conoscenze acquisite in modo autonomo”(Mezzadri, 2003: 14).

L'ultima fase è quella del controllo (6) che include la verifica e il recupero. Naturalmente essendo l'UD flessibile è possibile, quando non auspicabile, che momenti di verifica siano presenti anche prima della vera e propria fase di controllo, durante le differenti attività didattiche, attraverso la correzione o l'autocorrezione. Nella vera e propria fase di controllo queste verifiche avverranno in maniera sequenziale, dopo aver attraversato tutte le altre fasi e aver raggiunto gli obiettivi preposti. A questi tipi di controllo se ne può aggiungere uno più formale e/o istituzionale, come esami di fine semestre o di fine anno scolastico o addirittura esami di livello, nel contesto delle certificazioni linguistiche (*ivi*, 14 – 15).

Il controllo è una fase rilevante e complessa in qualsiasi percorso formativo e la scelta degli strumenti didattici deve essere operata anche in base ad essa, selezionando solo quegli strumenti in grado di fornire opportunità di valutazione e autovalutazione (*Ibid.*).

Dal momento che gli obiettivi didattici di un processo formativo linguistico dovrebbero prevedere, oltre al raggiungimento di competenze lessicali, grammaticali e comunicative, anche quelle culturali, sociolinguistiche, paralinguistiche e quelle connesse con le abilità di interazione e di elaborazioni testi, la verifica finale deve corrispondere agli obiettivi prefissati e dipendere dalle metodologie linguistiche adottate durante l'intera UD (Freddi, 1994 in Mezzadri, 2003).

Come già accennato, quando si parla di UD ci si riferisce – istintivamente -- più che altro a un ambiente glottodidattico tradizionale in presenza, tuttavia la stessa impostazione si adatta perfettamente per sviluppare percorsi didattici a distanza di terza generazione. Per questo motivo, nella progettazione – e nella conseguente implementazione – della proposta formativa *L'italiano in linea*, ho deciso di seguire

questa struttura adattandola e integrandola con gli strumenti tipici dell'apprendimento online (*Tabella 3.5*).

UNITÀ DIDATTICA ONLINE	
FASI	STRUMENTI
1) motivazione	- Forum
2) globalità	- Video (Youtube), audio (podcast), immagini, foto, grafici, (breve) testi scritti tratti da giornali, da libri, ecc. - Forum
3) analisi	- Forum
4) riflessione	- chat
5) sintesi	- Skype (VoIP) - dispense (grammaticali) riassuntive (nei formati .doc; .ppt, ecc.)
6) Controllo	- quiz - compiti - test finale

Tab. 3.5 - Fasi e strumenti di un' UD online

Come già anticipato nella *Parte Prima*, la proposta didattica consta di quattro unità più una preliminare. Quella preliminare è un'unità di apertura, di riscaldamento, per far abituare i discenti al tipo di lavoro richiesto e per fargli prendere dimestichezza con differenti mezzi e con la lingua stessa. In questa unità pertanto sono stati inseriti: l'alfabeto, i numeri e i suoni delle vocali. L'attività principale avverrà soprattutto attraverso il forum, lasciando l'uso degli altri strumenti alle unità successive. Ad ogni modo, nonostante questo ruolo introduttivo, l'unità sarà svolta seguendo le fasi principali dell'UD.

L'unità 1, invece, è quella in cui si entra nel vivo del corso – in cui le attività saranno valutate – e ha per tema i saluti e le presentazioni in lingua italiana. Sulla base di questo argomento sono stati definiti gli obiettivi, selezionati i vari contenuti lessicali, grammaticali e comunicativi e infine scelti gli strumenti più idonei

all'erogazione delle attività *online*. L'unità ha l'obiettivo di sviluppare nei discenti le quattro abilità linguistiche principali: scrivere, leggere, ascoltare e parlare. –

Le ultime tre UD – la due, la tre e la quattro –, infine, hanno la stessa completezza e perseguono gli stessi obiettivi dell'unità precedente seppur con argomenti diversi che sono rispettivamente: il viaggio, la vita quotidiana e il tempo libero e la famiglia¹².

A livello linguistico, per definire gli obiettivi del corso e delle singole unità, mi sono basata su quanto indicato dalle direttive del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, direttive che, orientate all'azione, invitano a stabilire cosa il discente dovrà essere in grado di fare con la lingua straniera oggetto di studio al termine del percorso didattico.

Quello definito in questa proposta è il livello A1 (*Contatto – Breakthrough*), vale a dire il livello più basso della competenza linguistica, “in cui l'apprendente è in grado di interagire in modo semplice, rispondere a domande semplici su se stesso, dove vive, la gente che conosce e le cose che possiede e porre domande analoghe, formulare e reagire a enunciati semplici in aree che riguardano bisogni immediati o argomenti molto familiari” (QCER, 2004).

Per quanto riguarda l'approccio, ho puntato sul lavoro collaborativo dei discenti, allo scopo di perseguire i principi socialcostruttivisti e avvicinarmi all'esperienza connettivista, cercando di sfruttare sia tutti gli strumenti a disposizione della piattaforma LMS utilizzata – Moodle – che i social network (o altri e-tools) reperibili in rete.

5.2 Gli obiettivi

Nella scelta degli argomenti da trattare ho seguito l'esempio di molti manuali per l'insegnamento dell'italiano L2/LS¹³, prediligendo i saluti e le presentazioni, perché

¹² In questa sede tratterò in maniera analitica solo la progettazione e lo sviluppo dell'unità preliminare e dell'unità 1, fornendo solo degli accenni per quanto riguarda le unità successive.

¹³ Nello specifico: Mezzadri, M. & Balboni, P.E. (2000), *Rete!1*, Perugia: Guerra Edizioni; Bozzone Costa et al. (2005), *Contatto 1*, Loescher Editore; Conforti, C. & Cusimano, L. (2002), *Linea diretta nuovo 1a*, Perugia: Guerra Edizioni.

i saluti sono di solito le espressioni che più facilmente si conoscono nelle altre lingue e quindi rappresentano un buon input di partenza a livello emotivo e motivazionale.

Ad ogni modo, una volta completata l'unità, il discente deve essere in grado di salutare in maniera corretta tenendo conto dei diversi momenti della giornata e del registro, formale o informale, più opportuno ed essere in grado di presentare se stesso e gli altri. Deve inoltre saper compilare (e dunque, indirettamente, comprendere) moduli, formulari, ecc. con i propri dati anagrafici. In particolare, l'attività si prefigge il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

a livello comunicativo

- Salutare al momento dell'incontro e del congedo (in maniera formale e informale);
- Chiedere come sta una persona, rispondere e ringraziare;
- Presentarsi: dire il nome, città di origine e di domicilio, nazionalità, professione ed età.
- Presentare qualcuno;

a livello grammaticale

- Pronomi personali soggetto. Si insiste sul pronome di cortesia *Lei*: trattandosi di un tratto rilevante nella cultura italiana, sono previsti una serie di esercizi mirati per la fissazione e il reimpiego.
- Verbi *essere* e *avere* (solo nelle forme singolari);
- Verbi chiamarsi, presentarsi, studiare, lavorare, abitare (solo nelle forme singolari);
- Aggettivi in *-a -o -e* (sempre solo nelle forme singolari).

a livello fonetico

I suoni delle consonanti "C" dura [k] e dolce [tʃ] per marcare la distinzione tra il suono di *ciao* e quello di *mi chiamo - chiamarsi* e "G" dura [g] e dolce [dʒ] (con esercizi contenuti in file .mp3 reperibili sulla piattaforma e raccolti sotto la dicitura *Laboratorio*).

5.3 Strumenti, risorse e materiali

Come ho già spiegato in precedenza parlando delle fasi dell'UD, per lo sviluppo di ogni unità ci si avvale di specifici strumenti propri, ma anche esterni a Moodle.

Lo strumento principale è il forum che fa le veci della classe tradizionale intesa nel senso più stretto del termine. Tutte le attività progettate per il corso, infatti, si avvalgono in maniera estensiva dell'uso di questo strumento. Ad eccezione dei forum non connessi direttamente con il corso (dei quali parlerò fra breve), tutti gli altri saranno valutati. Questo anche per sottolineare l'importanza che riveste la partecipazione alle discussioni che avvengono in quell'area; discussioni non necessariamente promosse dall'e-tutor (qualsiasi discente, infatti, può iniziare una discussione appropriata) oppure non strettamente inerenti con l'attività specifica che è ambito di discussione, ma comunque a questa (o a queste se ci si riferisce anche ad attività precedenti) pertinente.

Come appena accennato, al forum di discussione propriamente inteso come classe virtuale, se ne aggiungono altri, come:

- 'forum di benvenuto', necessario come primo approccio alla piattaforma e al corso, una sorta di 'rompighiaccio' in cui i discenti cominciano a conoscersi e a familiarizzare con la varia strumentazione;

- un 'forum tecnico', necessario per la risoluzione di qualsiasi problema si incontri durante lo svolgimento del percorso didattico. Di solito la gestione di quest'area è affidata a uno – o più, in caso di corsi con un numero elevato di corsisti – esperto informatico che risponde in maniera tempestiva (entro le 24 ore) a dubbi o difficoltà riscontrate dai discenti nell'utilizzo dei differenti strumenti. L'utilizzo di un forum pubblico (e non di un'e-mail privata ad esempio o di un IM), vale a dire accessibile a tutti i membri del corso, è indicato in quanto diventa in questo modo una sorta di *database* al quale attingere nel caso si riscontri lo stesso problema o uno simile nell'immediato o in futuro.

- un 'forum ricreativo' da dedicare alla socializzazione dei discenti. In quest'area, infatti, i corsisti possono parlare di qualsiasi cosa. Non è necessario utilizzare la lingua di studio – nel nostro caso l'italiano – è accettabile anche la madrelingua o una lingua veicolare. In questa simulazione il 'forum ricreativo' è stato chiamato 'Pausa caffè'. La scelta del nome non è stata casuale, bensì intesa a

richiamare anche l'aspetto culturale legato all'Italia, in cui, a differenza di altri Paesi, esiste una cultura socializzante legata al consumo del caffè in compagnia. Basti pensare alla classica colazione al bar (ma anche nelle proprie case) che quasi tutti gli italiani sono abituati a fare ogni mattina; alla pausa caffè che si fa negli uffici (e non solo), ad esempio, per staccare dal lavoro; alla semplice tazzina di caffè che diventa un pretesto per incontrarsi. La pausa caffè non è lunga, può durare al massimo un quarto d'ora ed è un modo diffuso per socializzare. La socializzazione in ambito e-learning è finalizzata alla coesione di gruppo, a stimolare la collaborazione durante le attività didattiche.

- un 'forum news' con funzioni di 'bacheca', in cui l'e-tutor comunica ai discenti notizie inerenti al corso, come ad esempio la pubblicazione di nuovo materiale, di nuove risorse disponibili, l'apertura di una nuova unità e così via.

Tutti i forum sono inseriti nell'area generale di Moodle (come mostrato in *Figura 3.6*), vale a dire in quella parte della piattaforma comune all'intero percorso didattico, dove viene allestita anche un'area dedicata ai tutorial, dimostrazioni – video, audio, presentazioni, ecc. – di come funzionano determinati strumenti (come caricare le immagini nel glossario, ad esempio o come scaricare e/o guardare un video e così via).

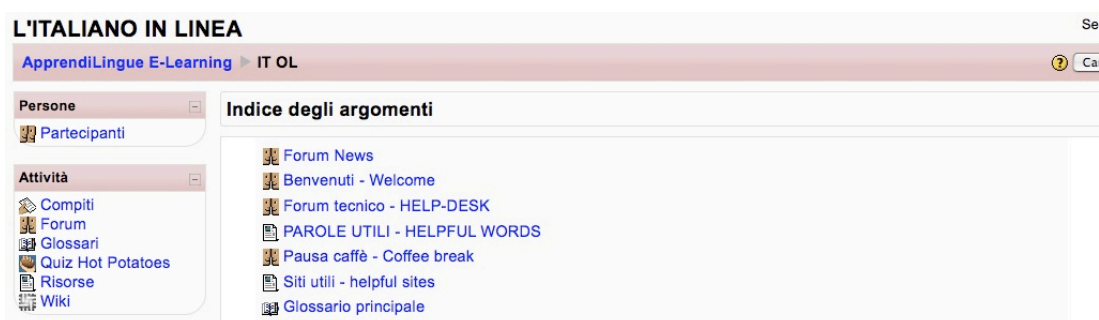


Fig. 3.6 - I forum nell'area generale della piattaforma

Insieme al forum, ci si avvale anche del VoIP, attraverso il quale è possibile organizzare discussioni sincrone e/o vere e proprie classi di conversazione per esercitare e testare l'abilità di produzione orale ed eventualmente, intervenire con attività di rinforzo specifiche.

A supporto delle attività, poi, ho posto un glossario – già presente come strumento di *default* di Moodle che ogni discente deve integrare e condividere con gli altri. Almeno per le fasi iniziali, tale glossario deve considerare l'utilizzo prevalente – qualora sia possibile – di immagini per evitare il ricorso alla lingua veicolare (nel caso di parole polisemantiche si darà una definizione il più essenziale possibile o comunque contestualizzata al tema dell'UD in questione).

In un primo momento è compito dell'e-tutor raccogliere una serie di immagini (prese da Internet rispettando i diritti di *copyright* o prodotte personalmente) e abbinare a ognuna di esse il termine corrispondente in italiano come mostrato in *Figura 3.6*. In seguito, con il progredire dell'attività, devono invece essere i discenti stessi a editare il glossario mano a mano che memorizzano nuovi vocaboli.



gatto [gàtto]: sost, m.s.

Figura 3.6 Esempio di voce del glossario.

Il materiale che ho scelto di somministrare è interamente autentico e questo proprio per dare ampio spazio all'aspetto comunicativo, seguendo le direttive in materia del Consiglio d'Europa. Con materiale 'autentico' si intende tutto quel materiale creato per i madrelingua e non a scopo didattico. La didattizzazione di tale materiale non è semplice e nello scegliere il materiale più appropriato è doveroso considerare molti aspetti, tra cui il tipo di destinatari, la loro provenienza, il loro livello linguistico e il loro livello cognitivo. Trattando un livello elementare, ho scelto di lavorare in particolare con materiale video, dove la combinazione del codice auditivo e di quello visivo facilita senz'altro la comprensione e permette di sfruttare meglio le potenzialità dello stesso anche con apprendenti principianti (Begotti, *s.d.*).

Nell'unità 1 si lavora con due video piuttosto brevi, di formato comune *.mpeg* e *.avi*¹⁴ e multiplatforma, per motivi didattici, ma anche tecnici nel caso gli eventuali discenti abbiano problemi di connessione e/o utilizzino sistemi operativi differenti. Il primo video è il risultato del montaggio di tre spezzoni tratti da altrettante trasmissioni televisive italiane, il secondo è una sequenza del film *Manuale d'amore* di Giovanni Veronesi (2005).

Per quanto riguarda la tipologia degli esercizi a supporto e fissazione delle varie attività, Moodle ne prevede di diversi tipi: questionari a scelta multipla, domande a risposta aperta, vero o falso, *cloze*, *matching*, 'compiti', tutti raggruppati sotto la dicitura 'Quiz'. La varietà degli esercizi disponibili è una caratteristica molto interessante della piattaforma anche perché i risultati delle attività sono visibili sia ai docenti che ai discenti in tempo reale (Della Valle, 2005).

Questo percorso didattico, essendo concepito come un corso che si svolge completamente (ad esclusione di alcune – brevi – parti in autoapprendimento) in piattaforma e in maniera collaborativa attraverso le varie strumentazioni glottotecnologiche, non prevede l'uso di un libro di testo. Si predilige, infatti, un tipo di insegnamento della grammatica che conduca i discenti a coglierla in maniera prevalentemente induttiva, integrandola anche avvalendosi, sotto la guida dell'e-tutor e anche con risorse reperibili in rete e fissandola con esercizi appositi e con le discussioni sul forum. Tuttavia ho previsto delle dispense riassuntive cosicché i discenti possano scaricarle e consultarle autonomamente, anche in modalità *offline* ogniqualvolta ne sentano la necessità. Naturalmente un forum specifico generale, quindi non riferito a una determinata unità, che si andrà ad aggiungere perciò ai precedenti inseriti nella cosiddetta *home page* del corso, è dedicato alle discussioni relative a quest'ambito.

5.4 Fasi e procedure.

In questo sottoparagrafo mostrerò le fasi e le procedure del percorso didattico in oggetto, come sono state previste nel momento della progettazione.

¹⁴ Oltre a quelli visionati in questa sede, la piattaforma consente di avvalersi di quasi tutti i formati più comuni, come *.doc*, *.ppt*, *.mp3*, *.mov*, *.flv* (il formato video tipico di Youtube).

L'insieme delle unità è uguale o quanto meno simile in ogni sua fase e questo per rispettare, anzitutto, la struttura propria dell'UD, oltre che per dare una coerenza all'intero percorso didattico, la cui 'ossatura' è ultimata in fase di progettazione, ma il cui completamento avverrà in itinere grazie al lavoro collaborativo, alle discussioni dei partecipanti e al loro apporto di materiali e risorse attraverso reti e connessioni.

L'apertura 'ufficiale' della piattaforma è prevista almeno una settimana prima dell'inizio vero e proprio del corso, in modo da permettere ai discenti di prendere confidenza con il mezzo e perlustrare quello che sarà il loro campo di lavoro. Durante questo periodo di 'acclimatemento' i discenti hanno modo di familiarizzarsi con i forum e gli altri strumenti e di presentarsi ai loro colleghi nel 'forum di benvenuto'.

Trascorsa questa fase si inizia il corso vero e proprio, l'e-tutor 'apre' – ossia rende visibile in quanto caricata già in precedenza in piattaforma¹⁵– l'unità preliminare e ne dà comunicazione ai discenti sul forum 'news'.

L'unità preliminare è un'UD a tutti gli effetti (in cui, perciò, tutte le attività sono valutate e andranno a far parte del giudizio finale), anche se in un certo senso può anche essere considerata come il prosieguo della fase di 'familiarizzazione' ormai inserita nella glottodidattica.

Per lo sviluppo della motivazione e quindi come prima attività, i discenti sono invitati a scrivere, senza un ordine particolare, tutte le parole italiane che conoscono.

Il compito – o l'*e-tivity*¹⁶ – consiste nel pubblicare tutti almeno un intervento entro il giorno seguente. I discenti, infatti, all'inizio devono essere spronati a pubblicare e quindi a capire subito che gli interventi attestano la loro partecipazione al corso. In questo percorso didattico, infatti, è basilare la partecipazione e il lavoro di gruppo collaborativo, pertanto è opportuno sin dall'inizio che i partecipanti sappiano come approcciarsi.

¹⁵ L'unità con tutto il materiale sarà già stata caricata in piattaforma, quello che l'e-tutor dovrà fare a questo punto è solo rendere visibile di volta in volta ai corsisti le varie attività di cui l'unità si avvale.

¹⁶ Un "e-tivity" è un'attività online che si basa sull'interazione fra discenti attraverso l'uso del forum, ed è condotta dall'e-tutor che ha la funzione di e-moderator. Utilizzando il forum come mezzo principale di 'scambio' è somministrata in modalità asincrona. Il modello dell'*e-tivity* è stato sviluppato da Gilly Salmon docente della OU del Regno Unito. Cfr. (2000), Salmon, G. "E-tivities: the key to achieve online learning", Sterling, VA: Stylus Publishing Inc.

Una volta conclusa quest'attività, l'e-tutor dà un nuovo input e chiede di classificare le parole emerse dall'attività precedente secondo le funzioni comunicative o le categorie grammaticali a cui appartengono.

L'e-tutor inserisce quindi una griglia simile a quella riportata in *Figura 3.7*. Supponiamo che dal forum siano emerse parole come: *ciao, buongiorno, pizza, gelato, buonasera, bella, uno, due, tre, otto, come stai? arrivederci, calcio, opera, cappuccino*, ecc. che i discenti devono completare inserendo tutte le parole che riguardano i saluti, quelle che sono riferite ai numeri, ai sostantivi e così via a seconda delle parole che sono emerse nell'*e-tivity* precedente.

GREETING/SALUTI	Ciao, buongiorno, buonasera, arrivederci
NOUNS/SOSTANTIVI	Pizza, gelato, calcio, opera, cappuccino
NUMBERS/NUMERI	Uno, due, tre, otto
AJECTIVES/AGGETTIVI	Bella,
OTHER/ALTRO	Come stai?

Fig. 3.7 - Esempio di una griglia delle *e-tivities* completata

Dopo questa attività si passa a un quiz – *matching exercise* – in cui i discenti devono individuare fra le parole proposte quale siano quelle italiane (*Figura 3.8*). Tutte le parole elencate sono presenti nel vocabolario italiano e sono correntemente usate, però molte sono forestierismi. Il quiz è autovalutativo e permette due tentativi di risposta¹⁷.

¹⁷ Per l'elaborazione del quiz mi sono basata su quello presente sul libro *Rete!1*, Mezzadri, M. & Balboni, P.E. (2000), Perugia: Guerra Edizioni, p. 19. L'esercizio è reperibile anche all'indirizzo: <http://www.rete.co.it/retel.cfm?sezione=provaretel> (05/10/2011). Il quiz l'ho creato con la *suite* didattica Hot Potatoes con la quale Moodle è compatibile. Hot Potatoes include sei applicazioni in grado di creare esercizi interattivi di diverso tipo come: scelta multipla, risposta breve, cruciverba, esercizi di abbinamento (*matching*), ecc. Sebbene Moodle stessa permetta di sviluppare alcuni esercizi simili, la compatibilità della *suite* è una risorsa non indifferente in quanto permette di utilizzare gli stessi esercizi in ambienti – virtuali e non – differenti, incidendo in maniera positiva nell'economia della progettazione/implementazione del/i corso/i.

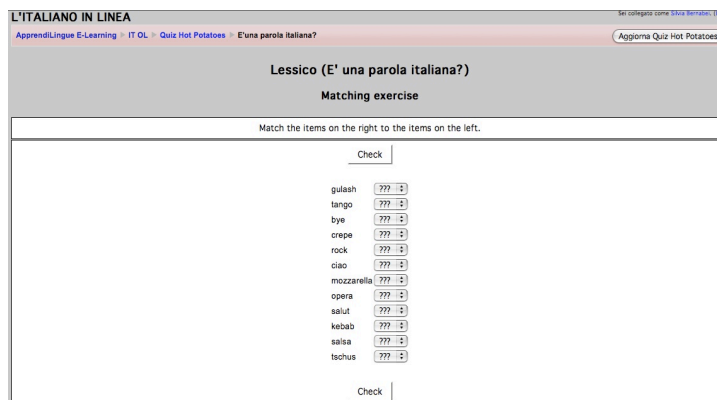


Figura 3.8 – Quiz “È una parola italiana?”

Sempre all’interno dell’unità preliminare ho inserito la sezione ‘alfabeto’ e ‘numeri’ composti da file audio e da una presentazione scritta. Queste due sezioni sono ‘fisse’ e i discenti hanno l’opportunità di ascoltarle e leggerle in qualsiasi momento lo necessitano¹⁸.

Per rinforzare questo primo momento di acquisizione lessicale e funzionale, già in questa fase bisogna attirare l’attenzione dei discenti sul glossario mostrando loro come inserire una o più parole. In tal modo, la costruzione sarà graduale e accompagnerà l’intero percorso didattico. In questa proposta operativa ho scelto di creare intorno al glossario una vera e propria attività rivolta ai discenti. Ognuno di loro alla fine di ogni unità deve integrarlo con le parole apprese fino a quel momento e condividerlo con gli altri. Il glossario sarà a prevalenza iconografica allo scopo di evitare il più possibile il ricorso alla lingua veicolare. L’e-tutor guiderà questo lavoro, facendo in modo che i discenti usino le informazioni prese in rete in maniera appropriata, incoraggiando anche la presa di iniziativa. Trovare del materiale autentico in cui i lessemi appresi sono contestualizzati, può diventare un buono spunto di discussione e un altrettanto buon punto di partenza per l’autonomia e l’indipendenza degli apprendenti anche a livelli di lingua elementari. D’altronde, imparare una lingua straniera è un lavoro di scoperta continuo soprattutto se si ha la possibilità di venire a contatto, in maniera frequente, con materiale autentico (oggi è

¹⁸ Le attività pratiche di questa parte le ho inserite nell’unità 1, quando i discenti sono invitati a dire come si chiamano – facendo la sillabazione del proprio nome e cognome, ecc. – quanti anni hanno, il numero civico dell’indirizzo in cui vivono, lavorano, il numero di telefono, ecc.

molto facile grazie al web 2.0, lo abbiamo visto). Purtroppo, per un discente adulto nelle fasi iniziali di apprendimento della lingua L2/LS, la difficoltà maggiore, spesso, non è quella di non riuscire a distinguere tra materiale importante e quello che lo è meno in internet, ma è di non riuscire a farlo perché non si ha la padronanza adeguata nel riconoscere determinate strutture. Un'attività del genere, quando bene strutturata e guidata, potrebbe al contrario stimolare l'adulto ed essere fonte di motivazione, andando ad incastrare perfettamente, inoltre, in quelli che sono i postulati del costruttivismo – costruire la propria conoscenza in maniera attiva e con un lavoro collaborativo – e del connettivismo – costruire una strategia di apprendimento adeguata all'uso della rete, riconoscere un'informazione appropriata e aggiornata, condividere e negoziare tale informazione con il gruppo.

L'unità 1 – “Saluti e presentazioni” –, invece è stata idealmente divisa in due parti – quella dei saluti e quella delle presentazioni appunto – che sono più o meno simmetriche fra loro. Al termine del percorso, poi, sono poste due ultime fasi dedicate rispettivamente agli esercizi e alla conversazione che invitano i discenti a praticare e reimpiegare quanto appreso nel corso delle attività precedenti.

La parte sui ‘Saluti’ si apre con un forum di riscaldamento dedicato e con una discussione intitolata ‘Conoscete dei modi di salutare in italiano?’. L'attività in questo forum può essere circoscritta alla fase di motivazione dell'UD. I discenti, infatti, devono scrivere, secondo le loro conoscenze pregresse, i modi di salutare in italiano che già conoscono (di solito tutti conoscono almeno un saluto in italiano). Alcune parole sono venute già fuori durante il forum motivazionale dell'unità preliminare, ma questo è irrilevante. Lo scopo è quello di far emergere saluti meno conosciuti, come ‘salve’ e magari spiegare che ‘buon pomeriggio’ sebbene esista, non è utilizzato con grande frequenza. Una volta ricevuti i vari *post*, l'e-tutor prosegue con l'attività dando un input ulteriore e chiedendo se i saluti emersi siano formali o informali e in quali parti della giornata si utilizzino. Man mano che i discenti pubblicano le proprie risposte, si offre loro un *feedback* in modo da incoraggiare la partecipazione. Già in questa fase l'e-tutor deve cogliere l'occasione per introdurre brevemente i saluti italiani e il loro utilizzo.

Il passo successivo è quello della visione di un video che corrisponde alla fase di globalità. Il filmato, dal titolo ‘Ciao, buongiorno, arrivederci’ (la cui

trascrizione è visibile in *Appendice IV*) è un video che ho creato io stessa attraverso il montaggio di spezzoni tratti da una soap opera (*Un posto al sole*) e da una trasmissione televisiva (*Che tempo che fa*) italiane¹⁹ entrambe trasmesse dalla rete nazionale Rai 3.

L'e-tutor, nel forum sul quale avverranno le discussioni inerenti la visione del video, deve introdurre adeguatamente il filmato esplicitandone la fonte (nel nostro caso: i nomi delle trasmissioni televisive, i titoli delle puntate, le date di trasmissione, ecc.) e le eventuali particolarità contestuali (ad esempio: la provenienza geografica dei parlanti/personaggi, la tipologia di trasmissione, gli ospiti, ecc. Anche se, in questo caso, il video è costruito con degli spezzoni in cui si possono ascoltare solo dei saluti e quindi la lingua non risente di forti varietà linguistiche). L'e-tutor chiede inoltre ai discenti di concentrarsi in modo particolare sulla pronuncia dei suoni e sull'intonazione delle frasi. La visione permette ai partecipanti di contestualizzare i saluti già individuati nella fase precedente e di notarne di nuovi. Questa attività è strettamente connessa all'uso del *forum* 'Saluti' in cui, oltre ad aggiungere nuovi commenti a quelli già espressi, i discenti e l'e-tutor conducono collettivamente un'analisi più dettagliata del contenuto del filmato (a livello culturale, sociolinguistico e sociopragmatico, fonetico, ecc.) e indagano la differenza sociolinguistica tra saluti formali e informali.

Quanto alla pronuncia, è questo il momento di rendere accessibile il *Laboratorio* sulla piattaforma in modo tale che, da adesso in poi, i discenti possano esercitarsi con i suoni dell'italiano ogni volta ne sentano la necessità. Al di là delle considerazioni che nel *forum* possono vertere sulla pronuncia dei saluti trattati, la parte dell'unità dedicata alla fonetica è infatti prevalentemente in autoapprendimento e può essere consultata in qualsiasi momento, anche quando il lavoro sull'unità sarà terminato. A supporto dei *file* audio, ho creato anche i relativi esercizi auto valutativi con tentativi di risposta illimitati.

¹⁹ Per quanto riguarda il talk show "*Che tempo che fa*", la puntata di riferimento è quella del 03/02/2008. (La puntata, al momento in cui scrivo, non è più reperibile in rete). Lo spezzone in questione va da 00.00.00 a 00.00.30 circa ed è quello riferito all'attore Stefano Accorsi. Mentre per quanto riguarda la soap opera "*Un posto al sole*" le puntate di riferimento sono quelle del 05/02/2008 e del 06/02/2008. entrambe le puntate sono visibili a questo indirizzo: <http://www.rai.tv/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-bca7b05e-f435-468f-838b-4bd553d5c017.html#p=0> (05/10/2011). Per una trascrizione delle clip si veda *Appendice IV*.

In precedenza ho accennato come l'unità 1 sia divisa idealmente in due 'blocchi' simmetrici, pertanto anche il *forum* di riscaldamento 'Presentazioni' si apre con una discussione che riflette la fase di motivazione dell'UD. La discussione si intitola: "Sapete come ci si presenta in italiano?". Come nel caso del *forum* 'Saluti', si chiede a ciascuno degli studenti di postare almeno un intervento entro il giorno successivo: lo scopo anche qui è quello di far emergere delle preconcose che, sebbene in maniera non sistematica, i discenti potrebbero possedere (ad esempio: 'mi chiamo...', 'come ti chiami?', ecc.) e che nel contempo aiutano e-tutor e discenti a costruire sul già noto. Ancora una volta l'e-tutor offre con puntualità un *feedback* ai diversi *post* incoraggiando i tentativi e offrendo brevi chiarimenti.

Dopo le brevi trasmissioni televisive della terza fase, ho ritenuto opportuno proporre ai discenti un secondo *file* video, variando però leggermente l'offerta e presentando un passaggio tratto da un film. Nel caso della sperimentazione in questione ho scelto di trattare una sequenza del film *Manuale d'amore*²⁰ e in particolare la scena in cui il protagonista si presenta con un breve monologo²¹.

Ho scelto di utilizzare tale film semplicemente perché, anzitutto è un film recente, ed essendo una commedia è anche piuttosto leggero e immediato, inoltre perché lo spezzone si presta piuttosto bene ad introdurre l'unità e ad offrire spunti di lavoro che spaziano da argomenti grammaticali, lessicali e culturali.

Nel *forum*, mentre si invitano i discenti a visionare il filmato e a prestare particolare attenzione alle presentazioni che vi appaiono, se ne introduce brevemente l'ambientazione in modo che siano facilitati nella comprensione dei messaggi verbali dal fatto di conoscere preliminarmente le coordinate (temporali, geografiche, socio-culturali, ecc.) della scena. Anche questa volta la visione dei

²⁰ Film italiano a episodi di genere commedia, diretto dal regista Giovanni Veronesi e prodotto dalla Medusa Film nel 2005.

²¹ Il ritrovamento di un gatto è l'espedito che fa conoscere Tommaso (Muccino) e Giulia (Trinca). Tommaso si presenta per primo ed inizia un breve monologo (reso con la tecnica di regia della voce narrante), mentre scorrono le immagini dei due ragazzi che, in Vespa, attraversano la città. Lo spezzone fornisce ulteriori (interessanti) spunti didattici perché introduce anche i temi delle professioni (disoccupato, guida turistica, ecc.) e dei numeri (i ragazzi, infatti, si scambiano i numeri di telefono) che fanno parte entrambi degli argomenti dell'unità da trattare, nonché spunti prettamente culturali e interculturali (la Vespa, ad esempio, una delle icone italiane per antonomasia – presente anche nel film "Vacanze Romane" con Audrey Hepburn – ecc.) da approfondire eventualmente in successive discussioni scritte e/o orali anche in lingua veicolare. Sarebbe indicato aprire un forum specifico per questo scopo, vale a dire per lo sviluppo di dibattiti culturali.

video è affiancata dall'uso estensivo del *forum* in cui si chiede agli studenti di rispondere a domande quali: “In che città si trovano i protagonisti?”, “Quanti anni ha il ragazzo?”, “Quali parole avete capito?”, ecc. Poiché questo secondo filmato è più complesso del primo, è opportuno aiutare attivamente gli studenti ponendo anche domande più semplici (ad esempio: “come si chiama il ragazzo?”, “qual è il numero di telefono della ragazza?”, ecc.).

Quando ogni partecipante – o la maggior parte dei partecipanti – ha postato le proprie risposte, s'introducono gli elementi grammaticali (sottolineati già di volta in volta in maniera induttiva) e lessicali incontrati nei dialoghi e che corrispondono agli obiettivi fissati per l'attività. L'e-tutor deve sempre incoraggiare la partecipazione sul forum di tutti i discenti, soprattutto qualora ce ne siano alcuni che credono di avere una comprensione limitata o nulla del testo del video. In questo caso sarà opportuno porre domande semplicissime e generali che comunque stimolino la produzione e invitarli a scrivere anche nella lingua veicolare in modo da evitare stati d'ansia e innalzamento dei filtri affettivi²².

In un secondo momento, si fornisce anche la trascrizione del video²³ (*Appendice V*) o, in alternativa, si può ricorrere al sottotitolaggio in italiano. La maggior parte dei DVD in commercio ne è fornita²⁴.

Infine, l'e-tutor chiede al gruppo di collegarsi a *Wikipedia* per reperire informazioni sull'attore protagonista in modo da poterne scrivere una presentazione nel *forum*: “si chiama...”, “è di...”, “è un attore”, ecc. Stessa cosa per quanto riguarda l'attrice protagonista. Una variante che facilita notevolmente il compito è quella per cui l'e-tutor fornisce le tracce delle informazioni utili: nome, città di provenienza, mestiere, anni e nazionalità. La scelta di *Wikipedia* come strumento di ricerca non è casuale: le informazioni contenute in questa enciclopedia sono

²² ‘Un filtro affettivo’ non è altro che una difesa psicologica che la nostra mente erge quando agisce in uno stato d'ansia, vale a dire quando si ha paura di sbagliare, quando si ha paura di compromettere la propria immagine e così via. Krashen riprende questo concetto facendone un cardine della sua teoria sulla Second Language Acquisition, per cui in presenza di filtri affettivi attivati non si produrrà acquisizione bensì solo apprendimento. Cfr. Dizionario di Glottodidattica, <http://venus.unive.it/italslab/nozion/nozf.htm> (30/01/2012).

²³ La sequenza della scena, che è stata trascritta per essere somministrata ai discenti, può essere visionata direttamente sul relativo DVD in commercio. I minuti di riferimento sono: dal 00:07:37 al 00:08:96, per un totale di 01:59

²⁴ Qualora si utilizzi un DVD che ne sia sprovvisto o si reperisca un video in rete che non ne abbia, in internet esistono molte applicazioni *open source* di facile utilizzo che permettono di crearne.

facilmente reperibili, schematiche ed essenziali e la loro organizzazione è costante nelle varie lingue. Nel caso di personaggi famosi, ad esempio, spesso vengono dati nome, città di origine, data di nascita e professione. Si tratta pertanto di uno strumento che, se usato oculatamente, può risultare particolarmente adatto a discenti principianti.

Per quanto riguarda la fase di controllo, i discenti devono completare una serie di esercizi di fissaggio. Per la selezione dei 'Quiz' e dei 'Compiti' più adatti alla situazione didattica specifica è possibile avvalersi del numero consistente di opzioni offerte da Moodle o, come abbiamo già visto, ricorrere alla *suite* Hot Potatoes. Nel caso specifico, sono stati creati dei semplici quiz, alcuni a risposta multipla, altri Vero/Falso.

Per concludere l'attività, si organizza una vera e propria classe di conversazione sincrona tramite VoIP. Si dividono i discenti in piccoli gruppi (3-4 persone) e si stabilisce, tenendo conto delle preferenze dei singoli – e dell'eventuale differenza di fuso orario – un'ora in cui i membri di ciascun gruppo devono trovarsi *online*. L'e-tutor partecipa alla conversazione e, oltre a fornire i diversi input svolge anche il ruolo di moderatore. Una buona opportunità offerta dai VoIP è quella di registrare le conversazioni (Skype, ad esempio, offre la possibilità di salvare le conversazioni telefoniche tramite l'installazione di un componente aggiuntivo), in modo da poterci lavorare, in seguito, con i discenti stessi. Una volta terminati gli scambi, si forniscono ai discenti le trascrizioni di quanto è stato detto in modo da poter intraprendere sul forum 'Presentazioni' – in una nuova discussione aperta per l'occasione – un'analisi collettiva delle interazioni, tra cui la correzione degli errori commessi nella produzione orale.

Per preparare la classe di conversazione vera e propria si fornisce del materiale sul quale esercitarsi. Una variante consiste nel far registrare²⁵ agli stessi discenti un file mp3 in cui ciascuno include la propria presentazione.

²⁵ In rete esistono diverse applicazioni open source che permettono la registrazione e la conseguente esportazione dei file secondo i formati più comuni come l'mp3. Una di queste applicazioni è Audacity, multiplatforma e molto intuitiva, facile perciò da utilizzare. Gli stessi sistemi operativi, tra l'altro, hanno ormai tutti degli strumenti di *default* che permettono queste operazioni (Garageband in Mac OS X e/o Windows media Player in Microsoft Windows).

Oltre alla possibilità di registrare, Skype offre quella del chat, di cui l'e-tutor può avvalersi per scrivere le domande che lui/lei stesso/a o i discenti pongono ai loro pari. In questo modo, si offre una risorsa aggiuntiva per favorire l'apprendimento perché i discenti possono avere una traccia 'visiva' di quello che viene detto e quindi memorizzare meglio sia il lessico che la struttura delle frasi e reimpiegarli con maggior facilità.

In questo contesto, infatti, l'apprendimento in e-learning si basa molto sulla 'testualità', perché la maggior parte delle attività, lo abbiamo visto, vengono svolte attraverso il forum, perciò i discenti avranno più dimestichezza con la lettura, alla quale, durante la conversazione, potranno associare anche il parlato.

Tutte queste attività di base sono state impostate per favorire l'apprendimento collaborativo, soprattutto attraverso le discussioni sul forum. Si è cercato di stimolarlo, però, in maniera più completa affiancando ad esse un lavoro parallelo per lo sviluppo e la costruzione di un project work utilizzando i social network.

Le 'reti sociali' scelte come base di lavoro sono: il wiki, il blog e il podcast. I discenti devono sceglierne uno attraverso cui sviluppare un project work che avrà la durata del percorso didattico. Tale project work sarà consegnato alla fine del corso e valutato esclusivamente come attività di gruppo documentata attraverso dei 'report' stilati periodicamente durante le varie fasi del processo.

Chi sceglie di utilizzare il wiki, crea un personaggio in maniera collaborativa, avvalendosi dell'uso di questo strumento e utilizzando tutti gli elementi e le funzioni apprese durante il percorso didattico. È in grado, pertanto, di dare dei connotati precisi al personaggio e di presentarlo. Stessa cosa per chi sceglie invece di utilizzare il blog. In questo caso il discorso sarà più 'narrativo'. Il gruppo che sceglie di lavorare con questo strumento deve, infatti, definire un personaggio a priori e farlo parlare di sé attraverso un diario (il blog appunto). Sono sufficienti due o tre articoli-post per creare una breve storia, l'importante è, anche qui, che si impieghino le strutture grammatico-comunicative apprese di volta in volta durante il percorso didattico.

Ai discenti più 'audaci', ma anche più pratici con le tecnologie, viene offerta la possibilità di creare un podcast. In pratica, i discenti devono sviluppare in maniera collaborativa un certo numero (due, massimo tre) di brevi, ma completi, episodi di

podcast, partendo dalla creazione del format fino alla registrazione delle puntate complete di sigla. Il lavoro collaborativo (tra cui la decisione dell'argomento) avviene attraverso l'utilizzo di wiki e forum creati appositamente per sviluppare le discussioni, ma anche di Skype e di altri social network che permettono delle attività sincrone, come Instant Messaging e/o chat, ad esempio.

Vista la potenziale complessità che un lavoro del genere richiede per consistere non autonomi a livello linguistico, potrebbe essere necessario almeno durante le fasi di pre-produzione, il ricorso alla lingua veicolare. Pertanto, l'utilizzo del podcast in contesti in cui come lingua di comunicazione si utilizza esclusivamente la lingua di studio (perché i discenti hanno tutti lingua madre diversa) va valutato attentamente, poiché potrebbe far abbassare i filtri affettivi ed essere causa di demotivazione. È necessario, perciò, che l'e-tutor sia costantemente presente e sostenga l'intero lavoro.

Tutte e tre le attività sono naturalmente seguite e valutate dall'e-tutor in itinere. Qui la valutazione, oltre che su possibili errori strutturali e di forma, verterà principalmente sul *come* si lavora in gruppo, quali strategie si adottano per ottenere i risultati, sul *come* avvengono le negoziazioni, sul modo in cui si reperiscono le informazioni, sul grado di autonomia e di indipendenza che ciascun gruppo riesce a raggiungere. In sostanza, con il project work si mette in pratica quello che si è appreso da un punto di vista costruttivo-connettivista e si viene valutati sempre seguendo quest'ottica.

5.5 Possibili varianti e attività

Questa proposta didattica, come già spiegato in precedenza, è rivolta ad apprendenti principianti adulti; ciò non toglie però che, apportando le necessarie modifiche, essa possa essere valida anche per gruppi di discenti aventi gradi superiori di competenza linguistica in italiano oppure a diverse categorie generazionali. Proprio per dimostrare la duttilità della metodologia e-learning, ho deciso in questa sede di offrirne un'esemplificazione applicata a un contesto, quello dell'apprendimento in fasi iniziali che più difficilmente ne valorizza propriamente le caratteristiche. Più, infatti, i discenti sono autonomi nell'utilizzo della lingua *target* maggiore è la loro capacità di interagire gli uni con gli altri, di avvalersi della gamma di strumenti

presenti sulla piattaforma e, in sintesi, di sfruttare interamente le potenzialità dell'apprendimento a distanza di terza generazione.

5.6 Riflessioni conclusive

La critica che spesso viene rivolta all'e-learning è di annullare il rapporto personale tra studenti e docente a vantaggio di un'interazione prevalentemente uomo-macchina. Come si è cercato di mostrare nel corso del capitolo, però, questo aspetto è frainteso, in quanto una delle caratteristiche fondamentali dell'e-learning è l'interazione mediata dal computer e, di conseguenza, la valorizzazione del lavoro collaborativo fra gli utenti e tra questi e l'insegnante. Il fatto ad esempio che, tra le attività, prevalgano quelle di gruppo porta a stimolare il senso e l'assunzione di responsabilità nei confronti dei pari e, di rimando, del proprio apprendimento.

Per sviluppare al meglio le potenzialità offerte dall'e-learning è opportuno considerare questa modalità di insegnamento e apprendimento non come un modello di formazione tradizionale che si avvale del computer al fine di impartire lezioni di lingua a discenti che non potrebbero altrimenti frequentare in presenza, bensì come una modalità didattica autonoma il cui contenuto è selezionato, ordinato e progettato anche per rispondere in maniera opportuna alle peculiarità dei supporti tecnologici a disposizione. Sebbene, infatti, negli ultimi anni gli studi dedicati all'e-learning abbiano rivolto sempre maggiore attenzione al Web 2.0 ricavandone nuovi strumenti e idee per l'apprendimento a distanza, il testo scritto tradizionale rimane ancora troppo spesso al centro dei percorsi didattici erogati per mezzo delle piattaforme tecnologiche. In tal modo, non solo le potenzialità offerte dagli innovativi strumenti *web* vengono sacrificate, ma, a livello metodologico, sopravvivono pratiche che, valide se utilizzate nelle lezioni in presenza, tendono a creare confusione e frustrazione in una classe virtuale.

Il problema della motivazione nell'e-learning è notevole. Se è vero, infatti, che con questa metodologia il discente è svincolato dai limiti temporali e spaziali imposti dalla presenza fisica e ha la possibilità di accedere a un percorso di apprendimento personalizzato che, e mi riferisco soprattutto a discenti adulti, nella maggior parte dei casi egli stesso ha deciso di intraprendere, è altrettanto vero che tutto ciò può portare all'isolamento sociale che, indebolendo la motivazione,

condiziona negativamente i processi di apprendimento. Sostenere la socialità è dunque fondamentale; per farlo, è necessario costruire classi virtuali e insistere sul lavoro di gruppo e sull'interazione. In questo, il ruolo (in termini di impegno, responsabilità e creatività) dell'insegnante e/o dell'e-tutor è di primaria importanza.

In un corso di lingua, come nel caso di questa proposta didattica, potrebbe essere utile fornire una certificazione finale che stimoli i discenti a una più attiva partecipazione. Anche se il corso non è istituzionale e non porta all'acquisizione di crediti oppure – nel caso discenti adulti – non è immediatamente spendibile a livello lavorativo (si pensi, per quanto riguarda la realtà italiana, a corsi che fanno guadagnare punteggi per scalare alcune graduatorie), è bene in ogni caso trovare uno scopo (oltre a creare delle attività stimolanti) che possa motivare chi vi partecipa a non abbandonare e a lavorare con continuità.

In questa proposta, inoltre, il ruolo che l'e-tutor assume è quello di facilitatore che guida il processo di apprendimento. Chi svolge tale ruolo deve, oltre che conoscere la materia – la lingua italiana – avere anche la capacità didattica per poterla trasmettere. In sostanza, la figura del docente e dell'e-tutor devono coincidere in esperienze didattiche del genere in quanto quest'ultimo, non trasmettendo conoscenza in maniera diretta/verticale, dovrà comunque essere in grado di cogliere e di far reimpiegare tutti gli spunti che emergono dalle discussioni e dal lavoro dei discenti. Nel *Capitolo Quarto* vedremo più dettagliatamente quali sono le figure professionali che contribuiscono a creare un corso in e-learning, qual è il ruolo dell'e-tutor e quali sono le competenze specifiche che egli deve possedere.

Capitolo Quarto

I ruoli nell'e-learning e il tutor online

1. Le figure dell'e-learning

Delineare quali siano esattamente le figure che ruotano attorno a un progetto e-learning è un'operazione meno semplice di quanto possa sembrare a prima vista, poiché la didattica online ha prodotto delle figure professionali inesistenti in quella tradizionale, presupponendo per la prima conoscenza del tutto estranee al settore formativo della seconda, come, ad esempio, l'interazione e l'assistenza in rete (Ricci, 2004).

Fra le caratteristiche più importanti che devono possedere le persone coinvolte in un progetto di formazione online vanno annoverate sicuramente la capacità, la disponibilità e la volontà a lavorare in gruppo. Una gestione efficace, inoltre, dovrebbe puntare soprattutto a mantenere un buon livello di comunicazione tra le parti interessate.

Vediamo più nello specifico quali sono o possono essere gli attori di un progetto di formazione in rete. La *Tabella 4.1* mostra una classificazione indicativa delle persone coinvolte nell'e-learning, seppur comprenda i ruoli basilari e imprescindibili in qualsiasi approccio in e-learning. Alcune delle funzioni elencate possono essere ricoperte da altrettante persone diverse, o al contrario, una persona può trovarsi a svolgere più funzioni, soprattutto in corsi con un piccolo numero di partecipanti, come nel caso dell'insegnante/esperto di contenuti e dell'e-tutor.

Responsabile scientifico	Garantisce la validità e la scientificità del corso. Specifica inoltre, la struttura dei contenuti.
Project manager o direttore di progetto	È il responsabile dell'organizzazione complessiva del percorso formativo e definisce la struttura generale del progetto. Si occupa anche di monitorarne la qualità e il gradimento da parte dei discenti.
Instructional Designer (I.D.)	Elabora le tecniche di progettazione formativa e le strategie didattiche sulla base della conoscenza dei modelli di apprendimento e di comunicazione online. Definisce in maniera dettagliata la struttura del percorso formativo e ne definisce i contenuti.
Docente	In situazioni di <i>blended learning</i> (modalità mista o <i>hybrid courses</i>) effettua la lezione in presenza. Spesso questa figura coincide con quella dell'I.D e dell'Esperto di contenuti.
Facilitatore - e-tutor - e-moderator	Facilita i processi di apprendimento e di acquisizione della conoscenza da parte del gruppo secondo le dinamiche proprie. Lavora con i discenti e li coordina. Si attiva per far raggiungere ai corsisti l'obiettivo finale da raggiungere.
Esperto dei contenuti	Crea i contenuti dei moduli didattici e di solito questa figura coincide con quella del docente.

Content manager o organizzatore dei contenuti	Coordina il team degli editori multimediali, controlla il rispetto dei tempi di produzione pianificati e valuta quali siano le soluzioni ideali per la trasmissione dei contenuti: testo, audio, grafica o video, sulla base degli obiettivi formativi.
Progettista dell'architettura tecnologica	Conosce le diverse piattaforme e i servizi che offrono, perciò progetta e sceglie la soluzione tecnologica e la piattaforma più adatta per gli obiettivi formativi preposti. Controlla, inoltre, la conformità alle specifiche e agli standard tecnologici internazionali.
Multimedia	Prepara lo <i>storyboard</i> dei contenuti ed effettua le correzioni ortografiche e linguistiche.
Developer o sviluppatore	Traduce il contenuto dei moduli, che gli vengono consegnati in formato di elaboratore di testo o in immagini, nel formato multimediale e in <i>Learning Objects</i> . Controlla infine la conformità del contenuto allo standard di formato.
E-learning administrator o Coordinatore	È il responsabile metodologico-didattico del sistema di erogazione, pertanto gestisce l'agenda del corso, pubblica i contenuti, gestisce gli accessi, crea le classi virtuali, coordina l'e-tutor e tutto lo staff responsabile della fase di erogazione.

Amministratore della piattaforma (o system administrator)	Gestisce la piattaforma e tutti gli strumenti preposti all'erogazione dei corsi, all'identificazione degli utenti, alla gestione delle attività sincrone e asincrone, alla produzione dei report, inclusi i dati di tracciamento automatico degli studenti. È il responsabile del sistema informativo.
--	--

Tabella 4.1 - I ruoli coinvolti nei processi didattici in e-learning¹

Per maggior chiarezza ho riassunto e diviso – nella seguente Tabella (I) – i ruoli elencati sopra secondo l'area che gli stessi ricoprono in relazione all'e-learning: tecnica e didattica:

Area tecnica	Area didattica
Amministratore della piattaforma	esperto dei contenuti
Coordinatore	facilitatore, e-tutor, e-moderator
developer o sviluppatore	docente
Multimedia	Instructional Designer (ID)
progettista dell'architettura tecnologica	Responsabile scientifico
Direttore del progetto	

¹ La lista con i ruoli coinvolti in un processo e-learning presentata in tabella è il risultato di discussioni/negoziazioni avvenute all'interno del gruppo 'Marte' – del quale ero parte – moderato dalla e-tutor Renata di Natale, durante il Master online "*E-learning: progettazione e Learning Objects*" presso l'Università degli Studi della Tuscia di Viterbo che ho frequentato come corsista nel biennio 2005-2007. Tale elenco deve considerarsi indicativo piuttosto che esaustivo e, a seconda dei differenti progetti, esso può essere integrato con ulteriori figure o ridotto all'essenziale. A questo proposito cfr. Rivoltella (2003), "*Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online. Socialità e didattica in Internet*". Trento: Erickson.

Area tecnica	Area didattica
content manager o direttore dei contenuti	

Grafico 1 - ruoli tecnici e didattici in relazione all'e-learning

In alcuni progetti è presente anche il coordinatore della documentazione, che si occupa di raccogliere e integrare gli apporti documentari, di garantire che gli stessi siano criticamente fondati ed eventualmente provvedere a formulare nuove compilazioni. In progetti complessi in cui le persone coinvolte sono numerose (ad esempio nella formazione di personale aziendale o in certi corsi universitari online), può rendersi necessaria anche la presenza di un validatore, vale a dire qualcuno che avrà cura di verificare il rispetto delle scadenze e la certificazione del progetto formativo (Ricci, 2004).

In ogni caso, la creazione di un ambiente di apprendimento richiede un'attenta disposizione di elementi tra cui un'oculata valutazione preliminare del sistema di comunicazione, della qualità e quantità di interazioni in funzione degli obiettivi specifici. Certo, a seconda del contesto si possono ipotizzare ruoli e funzioni diverse. I ruoli principali, comunque, risultano essere: il tutor, l'esperto dei contenuti, l'assistente tecnico, il coordinatore documentario e il progettista di sistema (o il sistemista).

2. La figura dell'e-tutor

La definizione di tutor esiste ormai da secoli. Il lessema può essere tradotto come "colui che cura, che sostiene, che protegge, che dà sicurezza" (Ciogli, *s.d.*). Storicamente come figura vera e propria è presente già nell'antichità (tanto che il termine deriva dal latino "tutor tutoris") e va rafforzandosi durante il Medioevo soprattutto presso gli ordini religiosi che all'epoca erano i "detentori di cultura e di mezzi di trasmissione del sapere come la lettura e la scrittura" (*Ibid.*).

In seguito, soprattutto dopo la diffusione della stampa che ha allargato la portata dell'offerta culturale non relegandola più alle congregazioni, ritroviamo

questa figura nell'Inghilterra preindustriale, quando i nobili, allo scopo di educare i propri figli, erano soliti impiegare uomini colti che rimanevano a fianco ai ragazzi finché costoro non raggiungevano la maggiore età (Ranieri & Rotta, 2005: 14).

Tuttavia già nelle università medievali era consuetudine per il docente monitorare i progressi nello studio di un esiguo gruppo di allievi, al di là delle ore canoniche di lezione. Questa attività è ancora praticata in alcuni college prestigiosi come Oxford e Cambridge. In questo caso il tutor è una figura istituzionale ben precisa che si affianca a quella del docente e che supporta l'allievo in tutte quelle attività che vanno dalla comprensione del contenuto dei corsi alla stesura di saggi e relazioni previsti nel piano di studi. Di solito il ruolo è assolto da un ricercatore di una specifica materia che, in questa veste, applica quella parte di sue competenze che sono più orientate alla didattica (*Ibid.*).

Sempre di origine inglese, inoltre, è la pratica del *peer tutoring* o tutoraggio/tutorato fra pari, in cui non esiste la figura di un tutor specifico, ma dove sono gli stessi studenti che assolvono questo compito di supporto, facendolo in maniera reciproca (*ivi*, 14-15). Questa pratica sarà trattata in modo più approfondito più avanti all'interno di questo capitolo (§ 8).

Negli ultimi anni, in Italia, il tutor è diventato una figura professionale riconosciuta dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali anche grazie alle riforme nel campo universitario e dell'istruzione più in generale, che prevedono la figura all'interno dell'organigramma della formazione. In particolare la legge sulla *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*² sancisce l'obbligo per le università di istituire e regolamentare il tutorato. Gli studenti dovranno essere orientati e assistiti durante tutto il loro percorso universitario e dovranno essere messi in condizione di partecipare attivamente al loro processo formativo. Per quanto riguarda l'orientamento, di solito l'incarico è assegnato a studenti più anziani (terzo anno di corso), mentre dell'assistenza e del supporto didattico spesso si fa carico un docente o, più spesso, un ricercatore. Sempre secondo la riforma, inoltre, gli studenti hanno

² La legge in questione è quella del 19 novembre del 1990, n. 341 (conosciuta anche come Legge Moratti-Stanca), in cui all'art. 13 si parla esplicitamente di tutorato. cfr. Gazzetta Ufficiale (GU) del 23 novembre 1990, n. 274 "Riforma degli ordinamenti didattici universitari". Il testo di tale legge è disponibile anche all'indirizzo: http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1341_90.htm (06/10/2011).

l'obbligo di intraprendere un tirocinio di formazione, presso degli enti convenzionati con le università, i cui crediti formativi³ andranno a sommarsi a quelli necessari per l'ottenimento del titolo di studio. Questi enti dovranno garantire la presenza di un tutor aziendale che segua lo studente durante il suo apprendistato lavorativo e, nel contempo, la stessa università dovrà garantire la presenza di un tutor accademico che guidi l'allievo al reimpiego di quanto appreso nella pratica lavorativa.

Nel campo della FaD, o meglio, della formazione in rete, il ruolo del tutor assume una particolare rilevanza, in quanto esso diventa una figura fondamentale del percorso didattico al pari – se non in misura maggiore – del docente. Forse, paradossalmente, è esattamente in quest'ambito che diventa più complicato definirne con esattezza le funzioni.

Il vademecum del CNIPA distingue due figure di tutor nel campo della formazione in rete, vale a dire il tutor di processo e quello online. Il primo è

Il riferimento dello studente e della classe virtuale nello sviluppo del percorso formativo. Facilita l'accesso ai diversi ambienti didattici e alla conoscenza disponibile, valuta l'efficacia delle soluzioni proposte per la fruizione dei contenuti (CNIPA, 2008: 394).

Il secondo, invece, sempre secondo la definizione del glossario del CNIPA, è

[Una] figura di supporto all'apprendimento che assiste gli allievi nella fase di fruizione dei corsi online attraverso diversi strumenti di comunicazione, generalmente asincroni, anima i forum e collabora al monitoraggio del percorso formativo attraverso la redazione e la consultazione dei report di

³ Il credito formativo universitario, abbreviato con l'acronimo CFU, misura il carico di lavoro che viene richiesto a uno studente per il completamento del suo piano di studi. 1 CFU equivale a 25 ore di lavoro, che comprendono sia la frequenza ai corsi universitari che il lavoro/studio che si svolge a casa. In Italia per il conseguimento della laurea triennale sono richiesti 180 CFU, mentre per quella specialistica 120. Ogni esame sostenuto equivale in media al raggiungimento di 8 CFU. I crediti sostituiscono quelli che, precedentemente alla riforma, venivano indicati con semestralità o annualità e sono più facilmente trasferibili attraverso il sistema ETCS (*European Credit Transfert System*). In questo modo se uno studente sostiene esami in altre università italiane o europee, questi potranno essere riconosciuti senza problemi e senza troppi iter burocratici anche nella propria università di origine (sempre sulla base del regolamento di quest'ultima) cfr. Decreto 3 novembre 1999, n.509, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 4 gennaio 2000 n.2, che regola le norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei.

avanzamento. Può essere di contenuto quando, in qualità di esperto della materia, risponde ai quesiti degli allievi; oppure di metodo, quando la sua funzione è limitata a facilitare i processi di apprendimento e a sostenere la motivazione degli allievi” (*Ibid.*).

Oltre a queste definite dal CNIPA, però, per fare riferimento al tutor online esistono diverse altre terminologie di identificazione – e-tutor, facilitatore, e-moderator, coach, ecc. – che non sono tutte utilizzabili come sinonimi, ma che differiscono fra loro proprio perché implicano nel loro significato semantico un’accezione diversa a seconda delle funzioni che la figura in questione ricopre. Come termine generale (e neutro) in questa sede si utilizza quello di e-tutor che, sulla falsariga di vocaboli come *e-mail*, *e-commerce* e *e-learning*, indica una persona che opera in rete e si contrappone al tutor che, invece, agisce in presenza.

Denis (Denis et al., 2004) definisce l’e-tutor come “someone who interacts directly with learners to support their learning process when they are separated from the tutor in time and place for some or all of these direct interactions”.

A sua volta, il profilo dell’e-tutor può suddividersi in tre ruoli essenziali:

- *instructor*: e-tutor istruttore nella rielaborazione (Calvani e Rotta, 2000);
- *facilitator*: l’e-tutor in senso stretto;
- *moderator*: e-tutor moderatore/animatore (Salmon, 2000);

Il ruolo dell’e-tutor, quindi, tende a cambiare e ad assumere sfaccettature diverse secondo il modello di apprendimento/insegnamento che si sceglie per il processo formativo in rete. Pertanto se si utilizza un approccio *instructor-centered* come nel caso di corsi di formazione in cui l’obiettivo principale è l’acquisizione di contenuti, l’e-tutor assolverà il ruolo di esperto/formatore; nel caso in cui, invece, il modello metodologico sia più *learner-centered*, l’e-tutor dovrà svolgere il ruolo di guida, cercando di evidenziare le caratteristiche proprie di ogni discente e fargli acquisire le abilità operative necessarie per il completamento del processo didattico; laddove, infine, si adotterà un modello operativo più *learning-team-centered*, l’e-tutor avrà il ruolo di mediatore, poiché un approccio di questo genere implica un lavoro collaborativo fra pari, dove il discente esiste più come parte di un gruppo che come figura individuale (Ranieri, 2005: 91-92).

In conclusione, quindi, quella dell'e-tutor è una figura poliedrica il cui compito e il cui lavoro cambiano a seconda degli obiettivi e della struttura del corso online.

3. Ruoli, compiti e competenze dell'e-tutor

In generale, come ho già avuto modo di spiegare, l'e-tutor è colui che ha il compito di supportare gli studenti durante il percorso didattico che avviene online – lontano, perciò, nel tempo e nello spazio – e in cui le interazioni fra i partecipanti si realizzano per lo più in maniera asincrona, vale a dire con un ritardo nel tempo. Si è evidenziato, però, anche il fatto che l'e-tutor non ha un ruolo bene definito e che esistono degli appellativi diversi a seconda delle funzioni e dei ruoli che questo ricopre nel processo di apprendimento.

Una categorizzazione operata da Berge (1995) e ripresa da Denis, Watland, Pirotte, Verday (2004) ci mostra come l'e-tutor ricopra un vasto raggio di ruoli in campi differenti e non sempre affini fra loro. Inoltre i cinque studiosi, nel definire le funzioni specifiche delle differenti figure dell'e-tutor operano un'ulteriore classificazione che tiene conto della centralità o del ruolo secondario che queste si trovano a coprire nell'interazione con i discenti.

Come ruoli centrali, pertanto, avremo:

1. *content facilitator*: vale a dire l'e-tutor che interviene a volte come esperto di contenuto e altre come guida per far comprendere agli studenti quei concetti di studio che non sono chiari. Pertanto l'e-tutor deve possedere una conoscenza approfondita della materia di studio, anche nel caso rivesta il ruolo di guida;
2. *metacognition facilitator*: colui/colei che supporta la riflessione sulle attività di apprendimento e sui loro risultati ed inoltre aiuta a sviluppare le abilità di studio;
3. *process facilitator*: vale a dire colui/colei che incoraggia le strategie di apprendimento, che aiuta nella gestione del tempo per il completamento delle attività e quindi che ha un ruolo più volto al supporto metodologico e organizzativo;

4. *advisor/counsellor*: in questo caso l'e-tutor avrà più un ruolo di consigliere riguardo alle questioni personali e non solo didattiche, che possono includere anche questioni tecniche su rapporti istituzionali. Per l'esercizio di questa funzione sarà richiesto all'e-tutor il possesso di doti/abilità sociali e psicologiche, non solo didattiche e tecniche;
5. *assessor*: colui/colei che ha il compito di rilasciare feedback sulle attività svolte, gestire e analizzare le prove e, a volte, svolgere anche il ruolo di esaminatore/trice.
6. *technologist*: in questo caso l'e-tutor svolge le funzioni di guida tecnica e aiuta gli studenti con tutti gli strumenti tecnologici propri della piattaforma e/ o del corso.
7. *resource provider*: l'e-tutor che ha questo ruolo si occupa di ricercare, di sviluppare o produrre le risorse più utili per il processo didattico e solo se necessario potrà fornire un supporto all'apprendimento.

Tra i ruoli che, invece, sono secondari rispetto all'interazione con i discenti, troviamo:

8. *manager/administrator*: è quell'e-tutor che ha funzioni amministrative e si occupa della gestione dell'intero corso, controllando le iscrizioni, la frequenza degli studenti attraverso la tracciatura delle attività, ecc.
9. *designer*: è quell'e-tutor che fa un po' da supervisore pedagogico, nel senso che interviene, grazie alla sua esperienza didattica, nella progettazione dell'intero corso o di parte dei contenuti.
10. *co-learner*: in questo caso l'e-tutor si spoglia del suo ruolo 'autorevole' e diventa una sorta di compagno di studi per il discente, affiancandolo nel suo percorso formativo in un rapporto fra pari.
11. *researcher*: è quell'e-tutor che fa tesoro della sua esperienza e la reimpiega allo scopo di dividerla con gli altri.

Nello schema che segue Delis et al. (*Ibid.*) riassumono quali tipi di competenze richiede ognuno di questi ruoli:

Tabella 1 – Ruoli e Competenze				
Competenze Ruoli	Pedagogiche	Communicative	Esperto della materia	Tecnologiche
Content facilitator			X	
Metacognition facilitator	X	X		
Process facilitator	X	X		X
Advisor/counsellor	X	X		X
Assessor (formative and summative)	X		X	
Technologist				X
Resource provider			X	X
Manager/ administrator				X
Designer			X	X
Co-learner	X	X		
Researcher	X			

Figura 1– Ruoli e le competenze dell’e-tutor (in Denis et. al., 2004)⁴

A questa classificazione Rotta & Ranieri (2005) aggiungono almeno altre tre tipologie di e-tutor:

1. *animatore (o facilitatore) di comunità*, poiché l’e-tutor svolge anche un ruolo di stimolo in tutte quelle comunità virtuali che operano in relativa autonomia o dove agiscono gruppi collaborativi. In questi casi l’e-tutor deve fare più che altro da mediatore tra le varie esigenze che emergono da queste comunità di pratica.

2. *allenatore/master*, in questo caso l’e-tutor si trova ad assumere un ruolo indiretto di supporto in tutti quei gruppi collaborativi dove esiste già una figura di coordinamento e/o di mediazione. L’e-tutor allora diventa l’allenatore dei coordinatori proprio allo scopo di far migliorare le performance del gruppo, attraverso il sostegno alla motivazione e alle azioni organizzative. In questo ruolo può anche essere chiamato a supportare altri e-tutor.

3. *sostenitore/mentore*, infine, è quel tipo di e-tutor che guida il discente in maniera progressiva verso l’autonomia all’interno del percorso formativo e

⁴ Mia traduzione.

incoraggia inoltre il consolidamento dell'esperienza anche dopo la conclusione dello stesso, dando vita a comunità di pratica o dando suggerimenti su come istituirle.

Come si evince dalle varie classificazioni e sottoclassificazioni sopra riportate, quella l'e-tutor è una figura estremamente complessa che richiede grande professionalità e svariate competenze. Inoltre, proprio su tale figura ricade una grande responsabilità, in quanto è l'unica che deve gestire l'intero corso e la classe virtuale ed è il punto di riferimento dei discenti. Se la motivazione cala, l'e-tutor deve accorgersene per tempo e operare in maniera adeguata. Se determinati argomenti del corso non sono stati ben assimilati, deve essere in grado di capirlo in maniera tempestiva, deve richiedere materiali di rinforzo al docente e deve infine posticipare l'erogazione di nuovo materiale.

Di norma un processo formativo in rete non può permettersi, a livello di costi, di avere un e-tutor differente per ogni competenza necessaria. È allora probabile, anzi è quasi normale prassi, che un unico e-tutor arrivi a ricoprire tutte queste funzioni o che magari ne ricopra alcune piuttosto che altre a seconda di quale siano le esigenze primarie che il percorso didattico richiede.

Il *Technologist* e il *Manager Administrator*, ad esempio, sono dei ruoli prettamente tecnici che di solito vengono svolti da esperti informatici. All'e-tutor viene richiesto di avere dimestichezza con le varie strumentazioni per essere in grado di aiutare i discenti che ne abbiano bisogno, ma non gli/le sarà di certo richiesto di essere un informatico. Degli specialisti saranno comunque a disposizione degli utenti – incluso dell'e-tutor – per risolvere eventuali difficoltà.

Oltre che dalle competenze e conoscenze suddette richieste ad un tutor di rete il successo di un corso e-learning e quello dell'e-tutor dipende anche da altri fattori chiave, quali il numero dei partecipanti al processo didattico online, la capacità di gestione delle attività sincrone e asincrone e quella di saper gestire tempo e partecipazione.

Per quanto riguarda il numero dei partecipanti al processo didattico, o meglio la loro gestione, si fa riferimento a una 'massa critica' necessaria per cui un e-tutor è in grado di seguire i discenti, di gestire le varie attività in maniera ottimale. Ma qual è il numero minimo e quello massimo di discenti necessario per non alterare la qualità di un processo in e-learning? Lesley Shield (in Salmon, 2004: 60), del

Dipartimento di Lingue della Open University (OU) britannica, afferma che la massa critica per lavorare e per gestire con profitto le differenti attività, oscilla tra gli 8 e i 10 partecipanti per ogni e-tutor e che potrebbe estendersi a non più di 12. Questo dato è il risultato di studi svolti su percorsi didattici online tra il 1997 e il 1999 presso la Open University. La Shield chiarisce anche, però, che è piuttosto costoso gestire un numero così ristretto di partecipanti, pertanto nella sua sperimentazione ha scelto di lavorare con 15. Le ragioni che hanno portato alla definizione di tali presupposti riguardano l'ambiente in cui le attività hanno luogo, le attività stesse e questioni pratiche. Per fare un esempio: le regole sulla presa del turno di parola in un processo online differiscono considerevolmente da quelle di un processo in presenza a causa della mancanza del linguaggio del corpo che può portare a lunghe pause ininterrotte. Pertanto, in un gruppo poco numeroso ogni partecipante avrà la possibilità di intervenire in maniera diretta e anche più congrua di quanto non farebbe in un gruppo più ampio. Di conseguenza, anche l'e-tutor potrà svolgere in maniera più adeguata il proprio lavoro e supportare ogni studente, e/o gruppo di studenti, in modo appropriato e secondo le sue/loro esigenze. Lo stesso discorso vale per lo svolgimento delle attività. Dato che gli studenti dovranno comunque lavorare in piccoli gruppi e poi discutere il loro lavoro in plenaria, è ovvio come un gruppo di dieci individui possa favorire le discussioni di tutti i partecipanti e non solo di alcuni 'portavoce'.

Il motivo per la definizione di massa critica in relazione al numero minimo di partecipanti è di ordine pratico. Secondo l'esperienza della Shield, un e-tutor riesce a gestire adeguatamente un corso con un minimo di 8-10 discenti. Con questi numeri, in corsi online in cui la frequenza non è obbligatoria, lo svolgimento delle attività avrebbe ancora un senso anche qualora il 50% degli iscritti non dovesse partecipare e la sopravvivenza dell'intero corso non sarebbe compromessa, cosa che, purtroppo, accadrebbe con numeri inferiori (*Ibid.*).

Certamente, è spesso difficile prevedere quanti saranno i discenti che, anche se iscritti, parteciperanno poi attivamente al corso. Questo è vero anche per le attività in presenza, ma se queste possono avere ancora un senso con un unico partecipante e trasformarsi, pertanto, in una lezione privata, in rete questo non avviene poiché si stravolgerebbe tutta la base teorica costruttivista su cui poggiano le attività.

La cosiddetta ‘lezione privata’ in un contesto online, sarebbe solo la trasposizione tecnologica di una lezione in presenza, in cui il computer, o qualsiasi altro dispositivo tecnologico, è solo un mezzo che supplisce alla distanza che c’è tra e-tutor e discente e non, come invece dovrebbe essere in un percorso didattico in e-learning, uno strumento indispensabile per apprendere attraverso l’interazione.

Se l’interazione è importante in qualsiasi progetto didattico online, la capacità di gestirla e supportarla è altrettanto importante. Questa è una fra le abilità fondamentali che sono richieste a un e-tutor, ma essa prende caratteristiche diverse a seconda che si lavori con attività sincrone o asincrone. Normalmente la maggior parte delle attività si svolgono in maniera asincrona, vale a dire in differenti momenti temporali e il mezzo che si utilizza per le discussioni è in linea di massima il forum, che sostituisce la classe canonica e diventa, pertanto, il luogo in cui gli studenti si incontrano virtualmente e dove comunicano attraverso la scrittura. Per evitare, però, che questo strumento diventi un insieme di testi scritti non coerenti fra loro, in cui si iniziano delle discussioni a senso unico o si diano risposte a monosillabi, è necessario il tempestivo intervento dell’e-tutor (nelle funzioni di moderatore) che dovrà:

- ridurre il numero dei messaggi;
- assicurare delle buone strutture di risposta;
- sollecitare coloro che non intervengono a farlo e a dare risposte pertinenti e non semplici “sì”, “no”, “sono d’accordo”, “non sono d’accordo”;
- fermare chi è troppo invadente, scrive post troppo lunghi e si lascia prendere dalla sindrome del grafomane.

Stesso discorso per le attività sincrone, vale a dire quelle che avvengono in tempo reale. Esse, di solito, sono meno comuni, proprio perché richiedono la presenza online di tutti i partecipanti nello stesso momento, mentre spesso chi sceglie un corso online lo fa perché non ha molto tempo e non può sottostare a orari rigidi. Ad ogni modo, a volte si rende necessario ricorrere a questo tipo di attività, per discutere; per fare il punto della situazione durante un project work; oppure per

svolgere una vera e propria lezione di conversazione in un corso di lingue (come ho spiegato nel capitolo precedente). Le attività sincrone possono avvenire o in audio conferenza o in chat e, in entrambi i casi, l'e-tutor dovrà svolgere specificatamente il ruolo di moderatore. Nel caso della lezione di conversazione in una lingua straniera (LS), che è l'ambito che pertiene a questa tesi, l'e-tutor, dovrà possedere anche una conoscenza approfondita della materia e delle basi glottodidattiche che gli permettano di gestire in maniera idonea tutte le fasi dell'attività. In questo contesto, quindi, il ruolo dell'e-tutor e quello dell'insegnante/esperto della materia andranno a coincidere.

Un'altra questione complessa che richiede una spiccata capacità di gestione da parte dell'e-tutor è l'organizzazione del tempo online. Il tempo è di per sé un fattore cruciale in ogni esperienza e-learning in quanto determina la scelta di questa modalità di apprendimento da parte di chi, appunto, non ha tempo (di solito lavora) da dedicare ad attività che invece richiedono una presenza costante. È evidente, pertanto, come l'*anytime/anywhere*, ossia il dovunque e in qualunque momento, tipico dell'e-learning, sia un enorme vantaggio per chi decide di intraprendere un'esperienza del genere. Per l'e-tutor, tuttavia, può inizialmente essere difficile riuscire a gestire questo tempo, soprattutto se (e di solito è così) proviene da esperienze di insegnamento e/o tutoraggio tradizionali. Come fa notare la stessa Salmon (2004)

[...] interacting with others online without being in the same place and the same time requires a change in perspective. [...] Ways of e-moderating need rethinking, almost a reinvention, to accommodate issues of remote asynchronous Internet time [...].

Ripensare e/o reinventare radicalmente il tempo/il momento del lavoro asincrono online è quindi uno dei perni su cui poggia l'abilità dell'e-tutor che dovrebbe stabilire a priori con quali regole intervenire, soprattutto all'inizio.

La fase iniziale di ogni corso in e-learning, infatti, è sicuramente quella più critica, quella che potrebbe pregiudicarne la riuscita, poiché è in questa fase che, in un certo senso, si decide della partecipazione dei discenti. Se un e-tutor non è in

grado di coinvolgere i partecipanti da subito, sarà difficile poi recuperarli in seguito. Pertanto, l'e-tutor deve decidere quante volte al giorno collegarsi e soprattutto con quale cadenza intervenire (ad esempio se dopo un certo numero di messaggi postati dai discenti). In questo senso ci si dovrebbe basare più su un approccio che tenga conto del contenuto, vale a dire dei messaggi inviati e della loro qualità, che del tempo propriamente detto (*Ibid.*).

L'e-tutor non può intervenire e dare risposte individuali ad ogni messaggio del forum. Il suo ruolo è quello del moderatore, i cui interventi vanno dosati in maniera adeguata, sollecitando la cooperazione laddove ce ne sia un'evidente carenza oppure laddove essa non sia pertinente al lavoro che si sta svolgendo.

4. La formazione dell'e-tutor

Abbiamo visto come l'e-tutor non abbia un ruolo ben definito e come sia complesso tracciare con estrema chiarezza le sue competenze, poiché gli vengono richieste delle abilità che spaziano dall'ambito pedagogico a quello sociale, passando per quello amministrativo e tecnologico. Spesso l'e-tutor è un insegnante e/o un tutor tradizionale che svolge il ruolo di moderatore online con un impegno part-time ma che quindi possiede già una propria formazione pedagogica specifica.

Tuttavia l'esperienza online e quella in presenza differiscono nettamente nella gestione delle varie attività e le abilità pregresse potrebbero non essere sufficienti. Pertanto, sarebbe auspicabile che un e-tutor, prima di iniziare un'esperienza in tale ruolo, almeno una volta ne viva una da 'discente' in una condizione formativa simile a quella che lo vedrà poi nella veste di facilitatore e moderatore. In questo modo potrà meglio rendersi conto di quali siano le aspettative che i discenti nutrono nei suoi confronti (Denis, 2003; Trentin, 2004; Ranieri & Rotta, 2005) e quali siano, invece, i loro bisogni, in modo da poterli preparare adeguatamente durante tutto il loro percorso formativo e fornirgli tutti gli strumenti necessari per il completamento dello stesso.

Spesso i discenti incontrano problemi che un e-tutor potrebbe sottovalutare, primi tra tutti sicuramente quelli di ordine tecnico, ma anche quelli inerenti la terminologia: icone del tipo "Home page", "Materiali" oppure "Informazioni sul

corso”, “Bibliografia”, ecc. Sebbene le piattaforme tecnologiche in uso oggi siano tutte abbastanza intuitive, questo non significa dover dare per scontate certe problematiche.

Altro aspetto da tenere in considerazione in quest’ambito è quello della gestione della comunicazione online che un e-tutor non dovrebbe trascurare durante la sua formazione. L’e-tutor deve essere in grado di sopperire alla mancanza del linguaggio fisico (gesti, intonazione della voce, ecc.), selezionando in maniera opportuna tutti quegli elementi che possono aiutare a veicolare la comunicazione in una classe virtuale (materiale audio o video, ad esempio, sia prodotto dall’e-tutor stesso, che richiesto come attività di produzione agli studenti). In questo modo, oltre a risparmiare tempo, si possono ridurre le tensioni che un apprendimento del genere porta con sé (Ko & Rossen, 2010).

Nel momento in cui si decide di adottare un nuovo metodo di insegnamento o di introdurre delle tecnologie bisognerebbe, perciò, tener conto della formazione dello staff che poi con quel metodo di insegnamento e con quelle tecnologie dovrà lavorare allo scopo di evitare il fallimento dell’intero percorso didattico a causa dell’inadeguatezza del personale impiegato.

In riferimento alla formazione online questo *training*, questa preparazione si rende necessaria in quanto l’esperienza in rete è comunque un evento nuovo sia dal punto di vista pedagogico/didattico che da quello gestionale. La formazione online e quella in presenza non sono identiche e interscambiabili, pertanto non possono essere apprezzate e giudicate con gli stessi parametri.

Un e-tutor ha bisogno di essere addestrato, soprattutto per sviluppare quelle abilità che non sono necessariamente di primaria importanza nella formazione tradizionale. Oggi che questa figura è riconosciuta come figura specifica, è più che mai necessario porsi il problema di come strutturare un percorso formativo idoneo attraverso dei canali di istruzione formale. Per questa ragione, in Italia, l’Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell’Autonomia Scolastica (ANSAS) ex Indire, ha costituito l’Italian University Line (IUL), un’università telematica pubblica, non statale, che si avvale della collaborazione di cinque università italiane: Università degli Studi di Milano-Bicocca, Università degli Studi di Firenze, Università degli studi di Macerata, Università degli Studi di Palermo e la LUMSA di Roma. La IUL

mira a formare quelle figure che non escono dai consueti percorsi di studio universitari proponendo diverse offerte formative: un corso di laurea triennale in “Metodi e tecniche delle interazioni educative” e un Master di I livello “L’e-tutor negli ambienti di apprendimento online”⁵. Rilevante anche, da questo punto di vista, l’iniziativa dell’Università per Stranieri di Perugia che tra settembre e ottobre 2010 ha organizzato e gestito un corso per Tutor online in e-learning della durata di 100 ore che portava ad acquisire 3 CFU⁶.

Spesso, però, il miglior metodo per operare con un e-tutor alle prime armi è quello di farlo lavorare sul campo, proponendogli un’esperienza diretta su quello che sarà lo scenario operativo sul quale egli poi andrà ad agire attraverso l’osservazione guidata dei ‘colleghi’ con maggiore esperienza o attraverso l’intervento diretto su situazioni simulate. In questo modo lo si può indirizzare verso delle buone pratiche condivisibili, come quelle che vengono svolte dalle comunità di pratica professionali online.

In sintesi, quindi, è vero che l’apprendimento di un e-tutor può avvenire attraverso percorsi formali, come università o istituzioni equipollenti con indirizzi specifici al riguardo, ma è altrettanto vero che la sua formazione si può verificare anche attraverso percorsi non formali e soprattutto attraverso delle esperienze dirette. Per questa ragione, si dovrebbero istituire dei piani che mirino all’aggiornamento continuo dell’e-tutor e che gli riconoscano, tramite delle certificazioni professionali, l’esperienza maturata sul campo (Ranieri & Rotta, 2005).

In Italia, la figura dell’e-tutor (o del tutor per l’e-learning, com’è definito dalla stessa associazione) è riconosciuta e certificata dall’AIF (Associazione Italiana Formatori) che la suddivide in altri quattro profili, vale a dire:

- e-tutor di base
- e-tutor specializzato in ambito contenutistico-professionale
- e-tutor specializzato in management didattico

⁵ Per approfondimenti: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1604> (06/10/2011)

⁶ Il corso, seppur breve, era piuttosto completo e dava l’opportunità di acquisire le nozioni basilari su quello che compete a un tutor di rete e a come gestirlo. Quello che ho apprezzato maggiormente, avendovi partecipato come corsista – oltre alla gestione in generale – è stato il metodo scelto per la valutazione, sia quella in itinere sia la prova finale.

- e-tutor specializzato in management di community

La certificazione dell’AIF è importante perché, oltre a dare professionalità e identità a questo ruolo (che poi ha però differenti sfaccettature), ha anche lo scopo di “tutelare i destinatari delle azioni formative (sia gli organismi committenti che i partecipanti diretti); di definire in maniera formale modelli e profili professionali riconoscibili e valutabili; individuare e diffondere dei criteri deontologici certi per una visione etica della professione”⁷.

Un elemento rilevante da prendere in considerazione durante l’addestramento o il tirocinio di un e-tutor è la gestione del ‘tempo’, vale a dire la durata del lavoro che l’e-tutor dovrebbe svolgere online. Naturalmente la quantità di tempo trascorso in rete dipende da diversi fattori, primo fra tutti dai compiti che di volta in volta l’e-tutor deve svolgere all’interno del percorso formativo.

Teoricamente un e-tutor dovrebbe essere sempre online, in questo modo assolverebbe tutte le funzioni che gli sono proprie, dalla risoluzione dei problemi tecnici basilari, al supporto morale per coloro che trovano difficoltà nella gestione del percorso formativo, all’aiuto nel dare spiegazioni inerenti il contenuto, fino a questioni di ordine burocratico. Nella pratica, oltre che poco probabile (gli e-tutor hanno anche una propria vita personale), questo non è nemmeno auspicabile. Pertanto è necessario stabilire delle ‘regole’ almeno sulla quantità minima di tempo che l’e-tutor dovrebbe trascorrere online.

Un buona norma è quella di stabilire un termine di risposta a seconda della tipologia di messaggi che si ricevono. Un messaggio di ‘aiuto’ dovrebbe ricevere una risposta da parte dell’e-tutor entro le 24 ore successive al suo inoltro in modo da evitare l’abbassamento dei filtri affettivi, della motivazione e perdita di interesse da parte del discente.

Spesso si è portati a pensare che in un ambiente di apprendimento online il vero problema, che coinvolge anche la questione della formazione professionale sia di natura tecnologica, in realtà è un problema pedagogico. Come nota giustamente Salmon (2004: 83)

⁷ Per approfondimenti cfr: <http://www.aifonline.it/> (06/10/2011)

To train effective and efficient e-moderators, we need to create training that provides an online environment where the sense of emotional identity, the shifting of time, the experience of the context with all its foibles can all be experienced. Most trainee e-moderators are happiest undertaking their online training with others from their disciplines, and hence are able to make strong practical links between theory, practice and skills.

La questione delle competenze tecniche è rilevante. A mio avviso, infatti, un buon e-tutor per essere tale deve avere una conoscenza approfondita della materia del cui tutoraggio si occupa e questo indipendentemente da quale sia il tipo di tutoraggio che svolge. In un corso di lingue online, è imprescindibile per un tutor conoscere, oltre la lingua che si insegna, anche le teorie didattiche che sono alla base di quell'insegnamento.

5. Il ruolo dell' e-tutor e quello dell'insegnante a confronto.

In *'Group Tutoring: concept and case studies'* (1979: 14) Bramley nota che nella formazione umanistica 'insegnamento' e 'tutorato' sono considerati spesso come sinonimi. Se per alcuni aspetti questo può essere vero, in realtà questa affermazione sorvola sulla questione che il tutorato è un evento successivo all'insegnamento ed è di supporto a quest'ultimo, nonché avere luogo al di fuori della classe e in un'atmosfera molto più rilassata e tranquilla, come può essere l'ufficio del tutor o addirittura un bar.

È questo tipo di approssimazione tassonomica che, a mio avviso, ha causato e forse causa ancora lo scarso riconoscimento dell'e-tutor come figura indipendente. Non solo, nonostante nella pratica insegnamento e tutoraggio richiedano in parte le stesse competenze, il ruolo dell'e-tutor (ma anche quello del tutor in presenza) è spesso considerato un ruolo inferiore rispetto a quello dell'insegnante/docente. Nella realtà, non è per nulla così, perché in contesti di apprendimento attivi, l'e-tutor diventa esso stesso fautore di interazioni complesse esaltando le potenzialità delle dinamiche di rete e portando in primo piano la collaborazione fra discenti. In

quest'ottica l'e-tutor, diventa un soggetto autonomo non più legato alla figura e alla presenza del docente o del formatore (Ranieri & Rotta, 2005: 32).

Ad ogni modo, in situazioni ideali di formazione in rete compaiono entrambe le figure, annoverate come 'figure didattiche'. Di solito il docente/insegnante è colui che crea i contenuti dei moduli e dei percorsi didattici e che supervisiona le lezioni; l'e-tutor, è invece, il punto di riferimento del singolo utente e dell'intera classe virtuale: supporta i partecipanti al percorso formativo nell'organizzazione dello studio, sostiene la motivazione e fornisce risposte tempestive riguardo a dubbi, difficoltà o frustrazioni. In contesti di *e-learning* con un numero di partecipanti non troppo elevato (o con un *budget* ridotto) o magari in contesti di *blended learning* (attività a distanza e in presenza) le due figure possono coincidere. Partendo da questo presupposto, è lecito chiedersi se entrambi i ruoli non siano, a questo punto, intercambiabili o se la figura dell'e-tutor non andrà a sostituire quella dell'insegnante/docente o viceversa o, ancora, se l'e-tutor non sia altro che l'evoluzione dell'insegnante/docente solo con abilità e competenze più ampie (*Ibid.*).

In realtà, in contesti e-learning, l'insegnante/docente è sempre l'esperto del contenuto, quello che prepara il materiale da somministrare durante il corso e che controlla che il suddetto materiale sia compreso dagli studenti. L'insegnante/docente, può intervenire se vuole, ad esempio, che le discussioni si indirizzino in una certa direzione piuttosto che in un'altra, ma di solito non lo fa direttamente, lo fa attraverso l'e-tutor. Pertanto, nell'ambito della formazione in rete non è corretto definire questa figura come un 'insegnante', nell'accezione comunemente usata, perché nella pratica lui/lei non insegna, bensì mette a disposizione la sua conoscenza riguardo a un particolare argomento in maniera verticale (ruolo forse più simile a quello del docente universitario). Piuttosto, chi svolge il ruolo dell'insegnante è esattamente l'e-tutor, perché aiuta i discenti a negoziare l'informazione fornita, indirettamente gli insegna anche come assimilare questa informazione, attraverso un percorso di facilitazione, di animazione e di supporto e, infine, insegna loro a reimpiegarla in attività proprie del corso, ma anche nella realtà, fuori, cioè, dall'ambito formativo. Per far questo, però, l'e-tutor, oltre ad avere delle proprie capacità (apprese sul campo o dopo una formazione accademica), dovrebbe anche possedere una competenza disciplinare pari a quella dei discenti e, per quanto non

debba essere un esperto di contenuti (per cui esiste una figura ben determinata), deve comunque essere in grado di comprenderli e fornire in questo modo ai discenti risorse di approfondimento (Denis et al., 2004).

Nella proposta didattica esame di questa dissertazione, *L'italiano in linea*, le funzioni di esperto dei contenuti/docente e quelle di e-tutor possono coincidere, anzi è auspicabile che lo facciano, in quanto deve instaurarsi una sinergia di fondo fra il lavoro di queste figure. *L'italiano in linea* presenta un' 'ossatura' della struttura del corso che può e deve essere approfondita durante il progredire dello stesso da parte dei discenti con il supporto dell'e-tutor. Quest'ultimo deve essere in grado, pertanto, di costruire un'adeguata 'impalcatura' – *scaffolding* – allo scopo di facilitare ai discenti l'acquisizione della conoscenza e di aiutarli a raggiungere l'autonomia nella gestione del percorso didattico. Come sostiene Salmon (2000: 28) “participants learn about the use of computer networking *along with* learning about the topic, and with and through other people”. In ciò si può riconoscere anche l'atteggiamento connettivista per cui i discenti devono 'imparare ad apprendere' vale a dire a muoversi nella rete, essere in grado di individuare le informazioni utili e connetterle fra loro per beneficiare in maniera completa degli strumenti 'non-human' (Siemens, 2004) che portano all'acquisizione dell'informazione appropriata, ergo alla conoscenza, all'apprendimento. Se è lo stesso e-tutor ad aver progettato e scelto i contenuti, ad essere perciò esperto e competente nella materia, sarà senz'altro più semplice procedere in questo percorso e raggiungere i risultati e gli obiettivi preposti. Questo non significa che in quei progetti in cui i due/tre ruoli non coincidono, non ci sarà apprendimento, ma che l'apprendimento si verificherà tanto più quanto più esisterà una forte e stretta cooperazione fra le parti.

6. Il carico di lavoro dell'e-tutor: parametri di valutazione.

La valutazione del lavoro dell'e-tutor sia dal punto di vista dell'impegno sia, di conseguenza, dal punto di vista del costo che quell'impegno comporta, è una questione complessa. Il lavoro di un insegnante e/o di un tutor in presenza è più facilmente valutabile in base alle ore settimanali di lavoro e alla sua presenza fisica nelle classi. L'e-tutor, invece, ha lo svantaggio di non essere presente in una classe

tradizionale e, sebbene la sua partecipazione nella classe virtuale sia tracciabile dalla piattaforma, stabilire quantitativamente (ma anche qualitativamente) il suo impegno risulta difficile.

Non tenendo in considerazione il numero di e-tutor che sono necessari in un percorso formativo, ma anzi basandoci su quello che abbiamo visto in precedenza e cioè che ogni e-tutor per lavorare in maniera ottimale dovrebbe seguire dai 15 ai 20 discenti (§ 1.4), Rotta ((Ranieri & Rotta, 2005: 142-146) traccia dei parametri con i quali poter giudicare il costo dell'e-tutor in termini di impegno, di carico di lavoro.

In primo luogo si dovrà tenere in considerazione il tipo di ruolo che l'e-tutor viene chiamato a svolgere all'interno del percorso didattico. Se, ad esempio, gli/le è chiesto di mantenere un atteggiamento ricettivo, cioè di sola risposta e chiarimento, allora tentare una valutazione sarà sicuramente più semplice in quanto sarà sufficiente considerare un ipotetico tempo medio settimanale per le risposte ai messaggi e basta. Se, al contrario, l'e-tutor dovrà occuparsi anche del supporto amministrativo, dovrà gestire le attività didattiche (per cui dovrà anche conoscere la materia), allora la questione è più complicata anche perché il lavoro diventa sicuramente più impegnativo.

Inoltre, nel considerare la quantità di lavoro bisognerebbe tener conto di diversi fattori, tra cui:

- il tipo di studenti con i quali si interagisce, se studenti universitari o di liceo; se tecnologicamente preparati o meno, ecc.
- le metodologie didattiche adottate. Se il corso, ad esempio, è più orientato alla gestione attiva dei compiti sarà più oneroso gestirlo.
- L'infrastruttura tecnologica. Le interazioni che avvengono in ambienti sincroni possono essere valutate più agevolmente rispetto a quelle asincrone, perché è come se ci si trovasse in una classe in presenza. Allo stesso modo, le interazioni via e-mail sono più veloci rispetto a quelle dei forum. Infine, più la piattaforma è complicata da gestire, più lavoro dovrà fare l'e-tutor.

Purtroppo le politiche di retribuzione degli e-tutor non sono ancora ben delineate, nonostante questa figura sia svincolata ormai da quella dell'insegnante/

docente. Alcuni lo considerano tutt'ora esclusivamente un ruolo di supporto e pertanto applicano gli stessi parametri di valutazione che vengono impiegati per i tutor d'aula, che tra l'altro, tendono invece a un'equiparazione con le retribuzioni dei formatori.

Di solito, senza arrivare a prendere delle misure particolari, l'impegno dell'e-tutor si calcola a priori, vale a dire considerando il budget iniziale che si ha a disposizione per l'erogazione di un corso e stimando, in maniera approssimativa, quale potrebbe essere l'impegno che questa figura sarà chiamata a impiegare. Naturalmente in questo caso diventa opportuno, poi, attenersi ai parametri che si sono stabili e a non richiedere, pertanto, del lavoro in eccesso alle ore effettivamente corrisposte (*Ibid*).

7. il *peer-tutoring* e il *collaborative learning*.

Dopo aver analizzato quali sono le figure che compaiono in un percorso didattico con approccio e-learning ed esserci soffermati a evidenziare come l'e-tutor, con il suo ruolo di facilitatore e animatore dell'apprendimento, ne sia una figura centrale, vediamo ora un altro aspetto altrettanto rilevante del tutoraggio: il cosiddetto *peer-tutoring* o il tutoraggio fra pari e il *collaborative learning*.

Per portare al successo un percorso in rete è necessario sviluppare un profondo senso di comunità tra i gruppi di partecipanti, allo scopo di porre in essere tutti quei principi propri dell'approccio costruttivista che portano alla costruzione dell'apprendimento attraverso la collaborazione dei discenti che, per l'appunto, in questo modo costruiscono la loro conoscenza attivamente. Questo è il compito principale che l'e-tutor è chiamato a svolgere fin dalle prime fasi del percorso formativo online.

È vero che il lavoro collaborativo oggigiorno, soprattutto alla luce dei nuovi approcci didattici che vedono l'apprendimento molto *student-centered*, vale a dire studente-centrico, è fondamentale anche nelle classi tradizionali, ma è altrettanto vero che risulta molto più arduo creare un senso di comunità laddove gli utenti si trovano ad agire dietro a uno schermo e nella solitudine della propria stanza o del proprio ufficio senza guardarsi l'un l'altro. Nel caso di approcci *blended learning* (o

hybrid courses) questo può essere ovviato durante gli incontri in presenza (che di solito si svolgono all'inizio del corso)⁸, in cui è più semplice stabilire un senso di comunità con persone in carne e ossa e mantenerlo durante le fasi a distanza. Pertanto le esperienze più significative di apprendimento in rete saranno sicuramente quelle che vedono l'interazione fra tutti i membri del gruppo (multi-a-molti) prevalere su quella tra e-tutor-discente o discente-discente, vale a dire sull'interazione uno-a-uno (Palloff & Pratt, 1999: 19).

Attraverso questo lavoro collaborativo che l'e-tutor deve incoraggiare, ne subentra un altro che è quello del tutoraggio fra pari, altrettanto comune nella pratica e-learning. Il tutoraggio fra pari o anche mutuo insegnamento è un'attività che risale alla fine del Settecento e che venne utilizzata per la prima volta dal reverendo e missionario Bell e dal pedagogo Lancaster in alcune scuole primarie per poveri. Con questo metodo si impartiva la lezione solamente ad un gruppo di discenti, possibilmente quelli più preparati, che in seguito avrebbero ripetuto quanto appreso a tutti gli altri allievi (Hamel et al.: 1818).

La ricerca intorno al tutoraggio fra pari si fonda, oggi, prevalentemente sulla teoria di Vygotsky (1962, 1978 in Topping, 1997). Lo studioso enfatizza le relazioni (interazioni) complementari (o asimmetriche) nelle quali uno solo dei partecipanti è più esperto degli altri (o dell'altro) e perciò in grado di istruire, guidare e incoraggiare il suo compagno/la sua compagna. Inoltre, essendo investito di un ruolo ai suoi occhi più elevato, sentirà la responsabilità del compito che gli è stato affidato e si impegnerà seriamente per portarlo a termine nel migliore dei modi.

Nella formazione in rete, teoricamente, non esiste nessuna posizione di supremazia fra i partecipanti, infatti, il tutoraggio è inteso più come una collaborazione fra pari – appunto di status uguale – come una cooperazione; è acquisizione della conoscenza attraverso il supporto attivo fra compagni, e non fra insegnanti (o e-tutor) di professione. L'e-tutor è comunque 'dietro le quinte' pronto a intervenire per alimentare la collaborazione/cooperazione.

⁸ Non è sempre così. Il Master in Didattica dell'Italiano L2 dell'Università di Perugia, ad esempio, prevede la parte in presenza durante gli ultimi due mesi del corso e lo stesso per il Master omologo dell'Università degli Studi di Venezia, che prevede una settimana in presenza anche questa da svolgersi a fine corso.

I benefici che un tale approccio può generare sono notevoli. Se gli studenti si trovano all'interno di un ambiente collaborativo saranno portati anche ad essere meno competitivi, a condividere la loro conoscenza, sia quella pregressa che quella che mano a mano andranno ad acquisire, così come qualsiasi altro tipo di materiale; sapranno di non essere soli al di là dello schermo e che potranno contare sempre su qualcuno anche per questioni che non riguardano l'apprendimento vero e proprio. Questo è un aspetto positivo, perché, per quanto non abbia il ruolo dell'insegnante classico *ex-cathedra*, l'e-tutor è pur sempre percepito dai discenti come qualcuno che sta un gradino più in alto rispetto a loro, dotato di conoscenze superiori. Di conseguenza gli stessi potrebbero essere riluttanti ad esprimere dubbi o incomprensioni. Con una persona che invece, si trova allo stesso livello, è più semplice discutere di questi dubbi o difficoltà. Inoltre grazie anche alla mancanza di competizione, gli obiettivi non saranno più individuali, bensì comuni e i risultati che da questo lavoro di collaborazione deriveranno saranno da condividere, perché saranno appunto il frutto di un lavoro collettivo (Topping, 1997).

Pertanto, lavorare in maniera collaborativa implica “[...] more frequent generation of new ideas and solutions (i.e. process gain), and greater transfer of what is learned within one situation to another than did competitive and individualistic learning” (Johnson and Johnson, 1994 in Topping, 1997) e, inoltre, gli stessi studenti aumentano e migliorano le loro interazioni sociali anche fuori dalla classe (virtuale), perché sono portati ad avere più fiducia in loro stessi e nelle loro capacità (*Ibid.*).

Avvalersi del lavoro collaborativo e quindi del tutoraggio fra pari però comporta anche delle difficoltà, soprattutto nella formazione in presenza. Greenwood et al. (1995 in Topping, 1997) ritengono che un sistematico uso di quest'attività richiederebbe del tempo integrativo per monitorarla e per fornire una valutazione continua, ma di solito questo tempo addizionale non è contemplato nel carico di lavoro del docente. Ad esempio, gli insegnanti dovrebbero muoversi all'interno della classe, osservare le interazioni fra pari, raccogliere le prove degli studenti e infine esaminare i lavori prodotti. In un contesto online questa difficoltà viene meno, o almeno è avvertita solo in parte, poiché l'e-tutor ha tutto sotto controllo dato che tutte le interazioni avvengono e devono comunque avvenire attraverso il forum e gli altri strumenti tecnologici. In sostanza, se nella formazione tradizionale

l'apprendimento collaborativo e il mutuo insegnamento sono un elemento in più, ma anche qualcosa da cui si potrebbe prescindere, nella formazione online, invece, sono l'essenza di tutto il processo di apprendimento, che non avrebbe alcun senso senza la cooperazione e il supporto reciproco dei partecipanti.

Purtroppo, però, non tutti gli ambienti di apprendimento in rete tengono nella giusta considerazione questa pratica e in molti corsi di formazione online gli insegnanti/formatori si limitano a pubblicare materiale (creato, tra l'altro, per una formazione tradizionale) in rete, agendo come se stessero in una classe in presenza, vale a dire con l'attitudine al dominio e alla direzione durante tutta la durata del percorso didattico e senza stimolare per nulla lo scambio fra pari.

I modi in cui la collaborazione e il conseguente tutoraggio fra pari in rete possono essere favoriti, sono svariati. Avendo come punto di riferimento il forum come classe virtuale in cui le differenti discussioni e dibattiti sono posti in essere, si può cominciare invitando tutti i partecipanti a scrivere un post di presentazione, ad esempio in un forum di benvenuto appositamente creato. Durante le attività si possono richiedere dei compiti da svolgere in piccoli gruppi e poi, in seguito, da far confrontare con quelli degli altri, magari attraverso delle discussioni mirate. Si può, inoltre, realizzare un forum in cui i discenti possono parlare di temi più svariati, secondo i propri interessi, una sorta di 'zona di ricreazione' tanto per usare un termine scolastico.⁹

8. Il corsista online

Nonostante l'e-tutor abbia un ruolo centrale nel processo di apprendimento in e-learning, non bisogna dimenticare che è comunque il corsista la figura più importante. Se, infatti, lo staff in rete rimane inalterato e a cambiare sono solo i corsisti, in ogni percorso didattico si avranno delle esperienze completamente diverse nel raggiungimento degli obiettivi e bisognerà a volte stravolgere l'intero programma di studio, anche nel caso in cui quest'ultimo abbia avuto un ottimo riscontro con altri tipi di discenti.

⁹ Nel corso pilota *L'italiano in linea*, ad esempio, quest'area ricreativa è stata chiamata "Pausa caffè". Cfr. il *Capitolo Terzo* di questa tesi.

Ricci (2004) elenca una serie di elementi che determinano il corsista ideale:

- motivazione;
- capacità comunicative;
- disponibilità a mettersi in discussione;
- consapevolezza degli altri e apertura al confronto;
- ritmi costanti;
- abilità tecniche di base;

Il problema della motivazione, come ho già sottolineato più volte, è notevole. Il fatto che con questa metodologia il discente sia svincolato dai limiti temporali e spaziali imposti, al contrario, dalla presenza fisica e abbia la possibilità di accedere a un percorso di apprendimento personalizzato, lo porta nello stesso tempo a isolarsi socialmente e questo isolamento può, di conseguenza, essere la causa di un'eventuale mancanza di stimoli alla partecipazione online o, peggio, alla prosecuzione dell'intero percorso didattico. La socialità, pertanto, va sostenuta per tutta la durata del corso attraverso la creazione di forti classi virtuali basate sulla collaborazione e sull'interazione di tutti i discenti e l'uso di strumenti sociali.

Capire quale sia la motivazione iniziale che spinge il discente a intraprendere il percorso formativo aiuta indubbiamente l'intero staff e soprattutto l'e-tutor nello svolgimento delle sue funzioni di animatore. Somministrare un questionario di ingresso che permetta di capire il perché i discenti abbiano voluto intraprendere un tale percorso e chi è che ne sostiene le spese, ad esempio, è una scelta opportuna e, a mio avviso, doverosa¹⁰. Chi non sostiene personalmente le spese del corso di tasca propria potrebbe avere un atteggiamento più superficiale e la sua motivazione potrebbe essere meno forte rispetto a quella di chi, invece, ci investe finanziariamente in prima persona.

Per quanto riguarda le abilità tecniche di base, questa è una caratteristica importante da possedere perché purtroppo – spesso – ci si scontra con delle difficoltà dalle quali, a volte, anche un esperto riesce a districarsi a fatica. È vero che oggi i

¹⁰ Per un esempio di questionario di ingresso si veda *Appendice VI*.

sistemi operativi e anche le piattaforme tecnologiche per l'accesso in rete vengono progettate in maniera sempre più sofisticata e per andare incontro alle esigenze degli utenti, ma è altrettanto vero che non sono stati ancora raggiunti dei livelli ideali di usabilità e di intuitività. Se da una parte questi ostacoli non hanno niente a che fare con il contenuto del corso, d'altra parte essi potrebbero renderne complicata la fruizione e far anche abbassare la motivazione. Si pensi ad esempio alla frustrazione di corsisti non in grado di districarsi agevolmente in rete o alla presenza di un'interfaccia di difficile usabilità. Ecco perché è necessario per il discente avere almeno dimestichezza con le tecniche di base, come navigare sul web, leggere le e-mail, ecc.

Le doti comunicative, lo abbiamo visto, sono fondamentali in un ambiente di apprendimento di questo genere, dove non possiamo intermediare con il linguaggio del corpo e con la gestualità e dove tutto quello che viene scritto, può essere poi male interpretato. Un aiuto può venire dalle *emoticon*, vale a dire quelle espressioni testuali rappresentate da una faccina colorata che esprime l'umore di chi scrive, discente e/o e-tutor che sia.

😊 :)	Smile	😞 :	Disappointed
😜 :-D	Open-mouthed	🤫 :-*	Secret telling
😮 :o	Surprised	🙊 :-#	Don't tell anyone
😜 :p	Tongue out	😘 (h)	Hot
😉 ;)	Wink	🎉 <o)	Party
😞 :(Sad	😇 (a)	Angel
😡 8o	Angry grin	🤒 +o(Sick
😡 :@	Angry	🙊 (brb)	Be right back
😎 8-	Nerd	😈 (6)	Devil
😭 :'(Crying	👍 (y)	Thumbs up
😞 :s	Confused	👎 (n)	Thumbs down
😞 :\$	Embarrassed	👧 (x)	Girl
👦 (z)	Boy	🎂 (^)	Birthday cake
❤️ (l)	Red Heart	🍕 (p)	Pizza
💔 (u)	Broken heart	🥢 (ll)	Bowl & chopsticks
💋 (k)	Red lips	🐌 (sn)	Snail
📷 (p)	Camera	🐏 (bah)	Sheep
🎁 (g)	Gift with a bow	🐢 (tu)	Turtle
🔒 (%)	Handcuffs	🐕 (&)	Dog
🌺 (f)	Flower	🦇 :-[Bat

Figura 2 - esempio di *emoticon*¹¹

¹¹ Immagine recuperata al seguente indirizzo: http://free-msnmessenger.com/MSN-Emoticons_files/Download%2010.000%20MSN%20Emoticons.jpg (26/10/2011).

Un'altra buona norma è quella di inserire fra le pagine principali della piattaforma o, ancora meglio, inviare direttamente a ogni partecipante le regole di *netiquette* (parola 'macedonia' formata dalla fusione dei termini *network* ed *etiquette*), cioè una serie di convenzioni sociali che facilitano la comunicazione attraverso la rete¹² (ad esempio scrivere in maiuscolo equivale a urlare, quindi è piuttosto maleducato farlo in una comunicazione in rete) e che sono un buon punto di partenza per imparare a interagire online senza creare incomprensioni.

Virginia K. Shea nel suo libro "*Netiquette*" (1994)¹³ indica una serie di regole basilari da seguire nella comunicazione online:

- Rule1: remember the human;
- Rule 2: adhere to the same standards of behaviour online that you follow in real life;
- Rule3: know where you are in cyberspace;
- Rule 4: respect other people time and bandwidth;
- Rule 5: make yourself look good online;
- Rule 6: share expert knowledge;
- Rule 7: help keep flame wars under control;
- Rule 8: respect other people privacy;
- Rule 9: don't abuse your power;
- Rule 10: be forgiving of other people mistakes.

Stabilire una buona comunicazione significa anche non rimanere sempre radicati sulle proprie convinzioni e, anzi, aprirsi e accettare il punto di vista degli altri, soprattutto se quello che hanno da dire è ben argomentato. Naturalmente si possono fare delle critiche (altrimenti l'apprendimento costruttivo verrebbe a mancare) ma cercando di evitare sempre le offese, di slegarsi dalle osservazioni personali e cercare cioè di essere il più obiettivi possibile e di ricordarsi sempre che

¹² A tale proposito, esistono delle linee guida che tentano di standardizzare queste particolari regole di etichetta, anche se poi il concetto e la sua applicazione rimangono comunque uno stato che varia da comunità a comunità. In linea di massima, comunque, le regole base coincidono in tutte le comunità. Per approfondimenti: <http://tools.ietf.org/html/rfc1855> (06/10/2011).

¹³ <http://www.albion.com/bookNetiquette/> (04.04.2011).

la propria opinione si può argomentare, ma è solo un punto di vista fra i tanti e non una realtà assoluta. Ad ogni modo, per poter fare delle critiche il discente deve saperle prima di tutto accettare e per quelli un po' più 'indisciplinati' c'è, l'e-tutor ad indirizzarli. D'altronde anche questo è apprendimento (Ricci, 2004).

Se è vero che la parola chiave nell'era del web 2.0, nonché uno dei cardini del costruttivismo e, di conseguenza del connettivismo, è la condivisione: questo vale soprattutto per le proprie idee che bisognerebbe imparare a condividere per arricchirsi poi di quelle degli altri. Del resto abbiamo visto cosa succede con *l'open source*: gruppi di programmatori creano un programma, lo distribuiscono gratuitamente in modo che altri possano apportarvi delle modifiche, migliorarlo e condividerlo di nuovo¹⁴. Per condividere però è necessario avere la consapevolezza che nella rete e all'interno del percorso formativo non si è da soli. Molti discenti questo lo dimenticano e comunicano solo con l' e-tutor (*Ibid.*). Quest'atteggiamento è sbagliato, oltre che non in linea con i principi per cui il corso è posto in essere e l'e-tutor deve essere in grado di farlo notare, magari invitando i corsisti a pubblicare almeno un intervento di risposta ai post dei colleghi e che questo sia pertinente.

Il ritmo costante con il quale un corso in e-learning deve essere perseguito, infine, riguarda più che altro il saper gestire il corso formativo in questione. La capacità di organizzazione è una dote che aiuta molto in qualsiasi attività e che semplifica, nonché dimezza, i tempi di realizzazione della stessa. In un corso in rete non è sempre facile controllare il tempo, ma, alla pari dell'e-tutor, anche il corsista deve imparare a gestire il proprio, spesso limitato, decidendo, talvolta anche imponendosi, di essere online ad esempio una volta al giorno per almeno un'ora (anche se non sempre la stessa). In questo modo il lavoro sarà costante, e sarà più semplice stabilire la propria presenza in rete e comunicarla agli altri, considerandosi e facendosi considerare parte di un gruppo. Se il discente è saltuariamente presente online, invece, sarà poi sempre più difficoltoso integrarsi con gli altri e arrivare a una comunicazione costruttiva. A quel punto sarà l'e-tutor a doversi adoperare per far sì che il discente recuperi attraverso interventi mirati al 'reinserimento' (*Ibid.*).

¹⁴ Cfr. il *Capitolo Secondo* di questa tesi.

Ad ogni modo l'approccio del corsista ad un percorso online si differenzia da individuo a individuo tanto che

Every community and online group is different. The purposes vary, the structures are different – and the people are different. But there are some common participation styles or patterns that have been observed. These can be helpful when you are trying to understand participation patterns in an online interaction space [...] (White, 2001)¹⁵.

Sempre la stessa White¹⁶ (*Ibid.*) traccia, inoltre, una serie di tipologie di corsisti che più frequentemente si incontrano negli approcci online. La classifica stilata dalla White è solo indicativa e l'autrice stessa invita a “take note that for each style, there are attributes that can be seen as both positive and negative. [Besides] be careful of stereotyping people”.

-*Core participants*. Decisamente la migliore tipologia di corsisti. Corrispondono a un piccolo gruppo di discenti che visita la piattaforma con frequenza e interviene spesso sul forum e/o attraverso gli altri strumenti di interazione.

-*Lurkers*. I lurker sono coloro che accedono alla piattaforma, leggono gli interventi, consultano il materiale, ma non intervengono. White li definisce “potential active members” che l'e-tutor dovrebbe mettere a loro agio – ma senza imposizioni allo scopo di farli ‘emergere’.

-*Dominators*. I dominatori sono dei presenzialisti in rete. “[they] post frequently influence the pace of an online interaction space and can, unknowingly and unintentionally, dominate that space making it harder for others to participate”. L'e-tutor deve limitare questo atteggiamento, soprattutto in riferimento agli interventi non pertinenti,

¹⁵ <http://www.fullcirc.com/community/memberroles.htm> (06/10/2011)

¹⁶ Nancy White è una professionista, esperta di facilitazione di gruppi online. www.fullcirc.com (06/10/2011).

dato che i dominatori tendono a intervenire sempre e comunque, a volte anche a sproposito.

-*Flamers*. I flamer sono i cosiddetti provocatori. Al di là dell'aspetto negativo che tale ruolo potrebbe nascondere, la White individua invece alcuni aspetti non del tutto inopportuni: "The interesting dynamic of flaming is that, to an extent, it draws community interest as a form of entertainment. At the other end, it drives people away if it goes over the line of community norms. Flamers can also be the source of new ideas which, when applied within community norms, create what is known as "creative abrasion" and can be helpful in workgroups and brainstorm".

Oltre a questi tipi di corsisti, Ricci (2004) ne individua altri, anch'essi piuttosto frequenti:

- *Inadeguati*. Sono simili ai lurker, infatti partecipano poco alle attività online perché non si sentono all'altezza dei loro colleghi. L'e-tutor in questo caso deve rassicurarli e aiutarli a partecipare.
- *Spontaneisti*. Gli spontaneisti sono coloro che alternano momenti di frequenza assidui ad altri di totale latitanza. Non rispettano il calendario del corso e spesso anticipano degli argomenti che non sono stanti ancora trattati. L'e-tutor ovviamente deve placare questo modo di fare 'anarchico' consigliandoli di collegarsi tutti i giorni anche solo per mezz'ora in modo da regolare la loro partecipazione e i loro interventi.
- *Prussiani*. Questa tipologia di corsisti non prende mai l'iniziativa, agisce solamente seguendo le istruzioni. Non sono, perciò, dei tipi di corsisti collaborativi, però possono svolgere quei compiti cooperativi in cui si lavora individualmente a un compito i cui risultati andranno a formare in seguito un progetto unico.
- *Ipercritici*. Gli ipercritici tendono a vedere solo ed esclusivamente gli aspetti negativi del corso, siano essi inerenti alla didattica, che alla tecnologia, che alla socialità. L'e-tutor deve moderare questo

atteggiamento ascoltando le critiche, ma contenendo ogni forma di polemica gratuita e maleducazione.

- *Ansiosi*. La condotta tenuta dagli ansiosi è una combinazione tra il modo di fare/essere dell'inadeguato e quella dell'assiduo, vale a dire partecipa attivamente al corso, ma i suoi interventi nascono sempre dagli stati di ansia e inadeguatezza. Pertanto l'e-tutor dovrà usare parole di rassicurazione nei confronti di questi corsisti allo scopo di fargli acquisire più sicurezza e consapevolezza delle loro capacità.

Ciascuna caratteristica non deve essere considerata tassativamente o positiva o negativa, ma va vagliata a seconda del contesto in cui ci troviamo e secondo la tipologia degli apprendenti in generale. Avere un ambiente didattico pieno di lurker, ad esempio, non aiuta certo l'apprendimento collaborativo e in quel caso discenti-dominatori sono considerati positivi perché animano le varie attività e creano 'una presenza' in rete. A volte possono anche servire da stimolo per 'stanare' gli stessi lurker.

Allo stesso modo è anche frequente che ogni discente sia una specie di 'ibrido' e non posseda in maniera netta una piuttosto che un'altra caratteristica, bensì abbia atteggiamenti propri di due o più tipologie. Un 'dominatore' potrebbe, infatti, essere anche un 'ipercritico' o uno 'spontaneista' nello stesso tempo; come un 'prussiano' potrebbe sentirsi anche un 'inadeguato' pertanto non prende mai l'iniziativa perché non si sente all'altezza.

Ad ogni modo, anche se la gestione della varietà di tipi di discenti non è semplice per l'e-tutor e inoltre richiede il possesso di particolari doti psicologiche e sociali, spesso sono gli stessi discenti che si ritrovano a risolvere determinati conflitti causati dal comportamento dei loro colleghi senza che l'e-tutor intervenga¹⁷.

¹⁷ Durante il Master: "*E-learning: progettazione e Learning Objects*" nel gruppo del quale facevo parte per lo sviluppo di un project work, c'era un esponente 'dominatore' che tentava di gestire il lavoro di tutti, criticando anche l'operato degli altri membri. Siccome questa persona era comunque un ottimo elemento all'interno del gruppo, anche in merito a competenza e preparazione, inizialmente si è lasciato correre sul suo atteggiamento esuberante. Finché non è diventato eccessivo tanto da spingerci ad esprimere il nostro disagio attraverso il forum. La questione si è risolta senza ulteriori polemiche attraverso una serie di post e senza che l'e-tutor sia intervenuto minimamente.

Capitolo Quinto

La valutazione nei progetti didattici in e-learning

1. La valutazione nell'apprendimento.

Nell'apprendimento la valutazione riveste un ruolo cruciale ma per certi versi ambiguo. Se da un lato, infatti, il docente non può prescindere dalla valutazione formale di un processo didattico allo scopo di verificarne la corretta azione formativa e assicurare il raggiungimento degli obiettivi didattici, dall'altro essa può avere delle controindicazioni e creare ansie e stati d'animo negativi negli studenti con conseguente innalzamento dei filtri affettivi che possono portare anche a un risultato falsato della prova e/o delle prove. Ad ogni modo una rilevazione dei progressi degli studenti è necessaria all'inizio, alla fine e *durante* l'intero processo di apprendimento (Mezzadri, 2003).

Esistono due principali tipologie di valutazione: la valutazione formativa e quella sommativa o consuntiva. La valutazione formativa avviene durante il procedere del corso e indica all'insegnante i progressi e il livello del processo di apprendimento, se, cioè, i materiali selezionati e proposti sono adatti o contengono lacune, se gli studenti sono in grado di capire quegli stessi materiali o meno, ecc. In generale, tale valutazione avviene tramite verifiche come test, compiti in classe, interrogazioni e così via. Nel caso il risultato non rispecchiasse gli obiettivi formativi prefissati in fase di *instructional design*, allora l'insegnante può apportare le necessarie modifiche (dei materiali, dell'azione didattica o di entrambi) in corso d'opera.

La valutazione sommativa o consuntiva, invece, misura il corso nel suo complesso, vale a dire il raggiungimento degli obiettivi didattici preposti in fase di progettazione del corso stesso. Essa “[is] a measure of student satisfaction with the course and the instructor and not a measure of dynamics and rhythms of student learning” (Brookfield, 1995 in Palloff & Pratt, 1999: 144).

Nel contesto scolastico italiano, per gli esami finali che concorrono a far parte della valutazione sommativa, è sempre e comunque presente un'analisi

formativa. Generalmente, ad esempio, durante un esame di maturità non si giudicherà solo ed esclusivamente quanto viene prodotto dallo studente durante i pochi giorni di esame. La commissione, infatti avrà a disposizione i giudizi del suo operato da parte di tutti gli insegnanti, i suoi voti, così da potersi fare un'idea del curriculum studiorum della persona che ha davanti. Questo generalmente non avviene, invece, durante gli esami universitari, dove la valutazione è prettamente consuntiva e pertanto si concentra solamente sul raggiungimento degli obiettivi didattici e formativi dell'esame.

È da segnalare che i termini di verifica e valutazione vengono spesso confusi o ritenuti sinonimi, mentre essi sono nozionisticamente distinti. Si parla di verifica quando si raccolgono dei dati allo scopo di misurare il raggiungimento di un livello predefinito o di alcuni obiettivi formativi; mentre la valutazione si svolge sui dati ottenuti e secondo dei criteri specifici definiti dall'insegnante (Balboni, 2001: 123).

Nell'apprendimento linguistico esistono parametri ben determinati per verificare le diverse abilità. Per le abilità ricettive (lettura e ascolto) si possono utilizzare test di comprensione globale o di ricerca di alcuni argomenti, sia limitatamente al testo che nell'ambito di significati impliciti (*Ibid.*) senza soffermarsi troppo sul lessico specifico. A questo scopo ci si avvale di solito di test a scelta multipla (si invita lo studente a leggere/ascoltare il brano concentrandosi sul significato generale. Dopo la lettura e l'ascolto lo studente dovrà essere in grado di rispondere a una serie di domande), ma non è escluso l'utilizzo di domande a risposta aperta e/o riassunti che permettono di testare implicitamente anche le abilità di scrittura ed espressione orale.

Per le abilità produttive e interattive (scrittura e parlato), invece, si può effettuare una valutazione della fluidità, accuratezza formale e precisione lessicale, valutazione che avviene sempre con un margine di soggettività. Se ad esempio, uno studente si esprime in maniera grammaticalmente e sintatticamente fluida, ma con poca precisione lessicale, nonostante si faccia capire perché utilizza delle parafrasi (al posto del lessema 'meccanico' dice 'colui che aggiusta le macchine' ad esempio) un insegnante può dare comunque un giudizio positivo se ritiene che la fluidità nella comunicazione sia un fattore essenziale. Viceversa se reputa la precisione lessicale fondamentale, ad esempio nel caso di apprendenti di microlingue settoriali, l'uso

anche minimo di parafrasi verrà penalizzato. Comunque l'insegnante deve sempre esplicitare quello che lui/lei giudica basilare nell'espressione orale e/o in quella scritta in maniera tale che lo studente possa prepararsi in maniera adeguata.

Per quanto riguarda poi la padronanza delle regole, si usa valutare sia la competenza nell'uso che quella sull'uso (*Ibid.*).

2. La valutazione nell'apprendimento in rete.

Se la valutazione è una questione chiave nell'apprendimento in generale, lo è ancora di più in quello a distanza o meglio nella formazione in rete, in cui i tradizionali criteri di valutazione sembrano non essere più sufficienti o validi. Il tratto distintivo che differenzia e che, nello stesso tempo, caratterizza la formazione in rete da quella a distanza è l'apprendimento collaborativo e la dinamica di gruppo che si espleta, principalmente, attraverso la partecipazione alle discussioni nei forum da parte di corsisti ed e-tutor. Questa dimensione collaborativa non è basilare nella formazione in presenza, o almeno non lo è stata fino a quando si è preferito un approccio trasmissivo, in cui l'insegnante trasmetteva appunto la sua conoscenza e il discente l'apprendeva in maniera passiva. Oggi, in realtà, le cose stanno cambiando anche nella formazione tradizionale e ci si sta indirizzando sempre di più verso approcci più studente-centrici e di stampo costruttivista.

Nella valutazione online, dunque, è necessario tenere conto di fattori come l'apprendimento dei contenuti e la presenza all'interno della piattaforma, ma è altresì opportuno considerare elementi come la dimensione della partecipazione attraverso il forum (o attraverso gli altri strumenti didattici) che porta alla produzione dei flussi dialogici (Spina, 2010 dal corso per tutor online) e la cooperazione/collaborazione, che possono essere valutati sia attraverso l'eterovalutazione (Trincherò, 2006) che l'autovalutazione, nonché attraverso la valutazione fra pari.

Ad ogni modo, prima di analizzare nel dettaglio come i fattori appena citati si inseriscono nel contesto della valutazione online, sottolineiamo l'importanza di come nella formazione in rete la valutazione formativa abbia una collocazione rilevante e agisca di concerto con quella sommativa, infatti

Evaluating an online course using only summative methods serves to ignore many of important concepts [...] relat[ing] to [...] teaching and learning. If instructors are truly establishing a collaborative, transformative process, then formative as well as summative evaluation must be used. Formative evaluation helps determine to what extent instructors are successfully facilitating reflection on the course material under study, reflection on this means of learning and reflection on self as a learner as the course progress. Summative evaluation helps us know how well we have achieved the goals and learning outcomes we established going into the course (Palloff & Pratt, 1999: 145).

Lo scopo che ci si prefigge nel dare una valutazione, sia essa formativa che sommativa, all'operato dei discenti è quello di stabilire se ci sia stato o meno apprendimento, vale a dire se il discente abbia raggiunto in maniera significativa gli obiettivi fissati del corso.

L'approccio per obiettivi indirizza il docente/formatore verso la messa a punto di strumenti di verifica puntuali e precisi in grado di rilevare le manifestazioni esterne di un «sapere» non meglio precisato dell'allievo, focalizzando l'attenzione sulle *mete* a cui devono tendere gli interventi (la produzione di comportamenti osservabili) e sui *criteri di valutazione* del loro raggiungimento (Trincherò, 2006: 39)

Tyler (1949, in Trincherò, *ibid.*), seguendo l'ottica comportamentista “definisce gli obiettivi attraverso la descrizione del genere di comportamento che lo studente deve acquisire unita all'esplicitazione del contenuto [...] in cui tale comportamento deve esplicarsi”.

Dopo aver stabilito gli obiettivi (del corso) che i discenti dovranno raggiungere come ‘meta’ dell'apprendimento, si fisserà un criterio di valutazione che tenga conto di quello che ci si aspetta che il discente impari in termini di conoscenze e abilità, vale a dire “*sapere* determinate nozioni e *saper compiere* determinate operazioni” (*ivi*, 43).

Il “sapere determinate nozioni” implica che ci sia apprendimento dei contenuti (del corso) da parte del discente e tale apprendimento si misura in maniera oggettiva utilizzando metodi non dissimili da quelli usati nella formazione tradizionale, vale a dire principalmente test; scelta multipla, vero/falso, abbinamento, ecc. Tutte queste tipologie di verifiche sono normalmente incluse di *default* nelle piattaforme tecnologiche che erogano contenuti didattici e hanno il duplice vantaggio di essere auto valutative per il discente – rilasciando perciò un feedback immediato – e di limitare il carico di lavoro dell’e-tutor in fase di valutazione soprattutto di classi virtuali numerose. Questo modo di operare, inoltre, è un ulteriore tassello che guida il discente verso l’autonomia e l’indipendenza – così come vuole il connettivismo – in quanto lo rende responsabile del proprio apprendimento in tutte le sue fasi, inclusa quella della valutazione che, al contrario, è stata sempre appannaggio dell’insegnante.

In sostanza queste verifiche (periodiche) in *itinere* operate dall’e-tutor hanno lo scopo di monitorare in maniera costante e continua l’apprendimento e si classificano, perciò, come valutazione formativa, ma nello stesso tempo permettono di ricalibrare i materiali didattici nel caso gli obiettivi formativi non siano stati raggiunti o non si stiano raggiungendo.

Oltre alle verifiche, fondamentali per la rilevazione del «sapere», un altro aiuto è offerto dal sistema di tracciatura proprio di tutte le piattaforme tecnologiche che permette all’e-tutor (e a chi ne ha i privilegi di sistema) di rilevare quanto e quando il corsista accede alla piattaforma e dove si sofferma di più. Un efficacissimo sistema di monitoraggio, dunque, che permette all’e-tutor di capire quali siano i luoghi virtuali che più attraggono il corsista. Immaginiamo, infatti, che in un corso in rete di lingua italiana LS un discente non abbia del tutto chiara la differenza tra passato prossimo e imperfetto dell’indicativo e per questo si soffermi più del necessario sull’unità del modulo che tratta quell’argomento. L’e-tutor, attraverso il sistema di tracciatura delle attività, vedrà che il corsista ha indugiato più volte su quella determinata unità e potrà, pertanto, arrivare a supportare le eventuali difficoltà incontrate dallo stesso, adottando un intervento adeguato e tempestivo per porvi rimedio.

Il sistema di tracciatura è altresì importante per rilevare se e quanto il discente accede alla piattaforma, poiché ci fornisce indicazioni precise sulla presenza ‘fisica’, ‘oggettiva’ dello stesso in rete. La presenza è un elemento importante in un contesto online, più di quanto non lo sia in un ambiente di apprendimento tradizionale, dove non è sempre indispensabile che uno studente frequenti le lezioni (nella maggior parte delle università italiane, ad esempio, la frequenza non è obbligatoria perciò non è necessario tenerne conto in fase di valutazione), così come non lo è nella formazione a distanza di prima e seconda generazione.

La presenza dei corsisti nell’ambiente virtuale ottiene rilevanza nel momento in cui essa diventa partecipazione attiva all’interno dei forum di discussione, chat o VoIP, confluendo nell’indispensabile dimensione collaborativa. Dal punto di vista valutativo, tuttavia, la dimensione partecipativa acquisisce un carattere soggettivo per l’impossibilità o addirittura inopportunità di applicarvi dei parametri oggettivi. Stabilire, ad esempio, quanti interventi devono essere fatti per ricevere una determinata valutazione, potrebbe portare all’innalzamento di filtri affettivi nei corsisti e creare situazioni di ansia nei momenti in cui non si avesse niente da dire o l’argomento del *thread* non interessasse. Quello che l’e-tutor può, anzi deve fare, in fase di inizio corso (all’interno di un modulo introduttivo o nell’esposizione delle linee guida) è rendere esplicito il fatto che determinati forum di discussione saranno soggetti a valutazione lasciando i corsisti liberi di intervenire, di creare nuovi *thread* di discussione su argomenti che vorrebbero discutere con i loro pari o anche, a volte, di non intervenire. In tal modo la saltuaria ‘non-partecipazione’ non penalizzerà l’operato del discente in maniera eccessiva, perché ci sarà sempre un giudizio finale sulla sua partecipazione complessiva.

Rendere la partecipazione al forum più o meno obbligatoria, potrebbe far incorrere nel pericolo contrario, vale a dire troppi interventi a qualità nulla solo allo scopo di mostrare che si sta partecipando all’attività in essere. In questo caso, per evitare che si scriva a sproposito, è possibile anche limitare gli interventi di un forum: per esempio, non si possono scrivere più di cinque messaggi. Se si tenta di scrivere il sesto si è bloccati dal sistema. Questo aiuta il discente a ponderare le sue risposte e a scegliere di intervenire solo quando ciò che ha da dire può essere costruttivo per l’apprendimento suo e dell’intera comunità. In ogni caso la

valutazione della partecipazione sul forum sposta l'attenzione non più sul singolo discente, bensì sull'intera classe virtuale perché gli interventi prodotti, seppur 'materialmente' individuali, vanno comunque inquadrati in un contesto cooperativo, in quanto formano parte dei flussi dialogici propri degli ambienti di apprendimento online come, appunto, forum in primis, ma anche chat, video conferenza, IM, ecc.

Le interazioni fra pari sono essenziali per raggiungere gli obiettivi di apprendimento all'interno degli ambienti telematici, soprattutto nel *supported online learning* e nell'informal e-learning in cui la qualità e la quantità di interazioni che si stabiliscono all'interno della comunità virtuale determinano il successo o meno di tale apprendimento. (Trincherò, 2006).

Allo scopo di indagare su quali siano gli scambi che intercorrono in un gruppo all'interno di un percorso didattico online, Trincherò (2006) si rifà alla strategia elaborata dal Social Network Analysis (SNA) il cui obiettivo è l'analisi strutturale del gruppo, vale a dire "la rete di relazioni che si instaurano tra i membri, e le influenze soggetto-gruppo e soggetto-soggetto, partendo da una rilevazione empirica dei contatti fra i singoli membri" (*ivi*, 154).

Trincherò (*ivi*, 155) individua una possibile strategia di rilevazione di tali scambi nel *sociogramma*, vale a dire

Una forma di rappresentazione grafica di contatti e/o relazioni tra i membri del gruppo [che] [...] fornisce una rappresentazione di come ciascun individuo interagisce con gli altri all'interno del gruppo. Esso si basa su rilevazioni di contatti tracciati dall'ambiente di apprendimento in un arco temporale ben definito, o su interviste strutturate (anche mediante questionari) in cui a ciascun membro del gruppo vengono chieste informazioni su determinati comportamenti, opinioni o atteggiamenti che egli manifesta nei confronti degli altri membri del gruppo.

I sociogrammi ci forniscono una serie di informazioni riguardo a come gli individui 'agiscono' all'interno del gruppo, pertanto chi sono i *leader sociometrici* (*Ibid.*), le relazioni che intercorrono rispetto all'individuo stesso, la frequenza di queste relazioni, ecc.

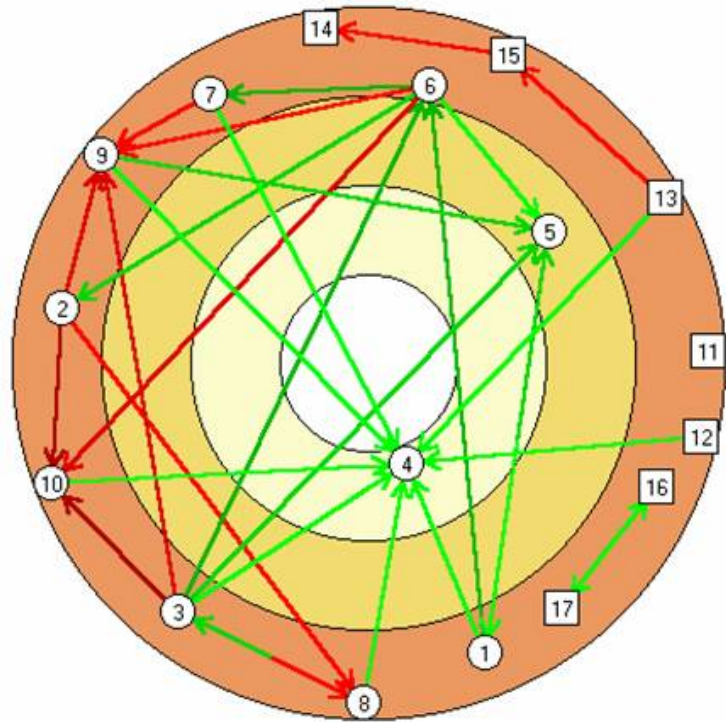


Figura 5.1 - Sociogramma delle interazioni nel gruppo di formazione¹⁸
(Trinchero, 2006: 156)

In questo sociogramma

I numeri indicano i soggetti, le frecce, i contatti con il relativo verso (ad es. il soggetto 13 ha chiesto aiuto al 4), mentre i cerchi concentrici indicano la «centralità» di ciascun soggetto all'interno del gruppo, ossia quanto è stato cercato (ad es. il soggetto 4 è stato cercato più di tutti, quindi è rappresentato più verso il centro). Vengono definiti «comunicatori chiave» i soggetti che hanno la facoltà di influenzare comportamenti, opinioni e atteggiamenti degli altri membri del gruppo. Essi possono essere individuati grazie alla loro centralità nel sistema (essi si collocano più spesso «dove si svolge l'azione» e dall'ampiezza e articolazione della porzione di rete che gravita intorno ad essi (*ivi*,155)

¹⁸ Immagine disponibile online all'indirizzo:
http://www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx?mod=4&uni=9&arg=3&pag=2
 (08/10/2011).

Un atteggiamento che, a mio avviso, potrebbe compromettere l'attività all'interno della comunità virtuale e, di conseguenza, la qualità della partecipazione (soprattutto in percorsi didattici poco numerosi), è la distribuzione del lavoro durante la durata del corso. Premesso che nell'ottica propria dell'e-learning, quella dell'*anywhere, anytime*, non ci sono limiti di tempo e di spazio per l'apprendimento e quindi ci si può connettere secondo i propri ritmi e i propri tempi, si dovrebbero operare comunque delle distinzioni. Supponiamo che, in un corso online si richiedano per un primo modulo 7 ore settimanali come carico di lavoro. È chiaro che, trovandoci in un corso in rete, potremmo avere diverse casistiche: chi vi lavora un'ora al giorno; chi vi lavora solo il fine settimana; chi vi lavora a giorni alterni; chi vi lavora in un solo giorno. Nel momento in cui l'e-tutor andrà a rilevare la presenza del corsista in piattaforma e, di conseguenza, la sua partecipazione, si renderà conto che tutti hanno coperto le 7 ore di lavoro richieste dal modulo, ma noterà anche come questo lavoro sia stato ripartito in maniera diversa da ognuno. A livello quantitativo (presenza online) non potrà pertanto esserci nulla da eccepire; potranno, invece, esserci marcate differenze sotto il punto di vista della qualità dei messaggi e del lavoro prodotto. Coloro i quali, ad esempio, hanno distribuito il lavoro durante tutto l'arco della settimana avranno anche avuto modo di assimilare meglio i contenuti del corso (stock information) e quelli prodotti nei forum dai colleghi o acquisiti attraverso le risorse (flow information)¹⁹, nonché ponderare meglio anche i propri interventi; mentre gli altri potrebbero sì aver immagazzinato una serie di informazioni, ma non averle assimilate a sufficienza per proporre interventi mirati e opportuni.

Una buona pratica, perciò, è quella di suggerire (sempre in un modulo introduttivo o nelle linee guida) un metodo di lavoro efficace e auspicabile che può prevedere di connettersi anche poco, ma in maniera regolare e costante per assimilare meglio i contenuti e dare dei contributi incisivi. Durante un corso online, il forum (principalmente) diventa il mezzo centrale con cui i partecipanti comunicano fra di loro, esprimono le loro idee e creano spunti di discussione e, perché no, di riflessione. Come abbiamo visto nel *Capitolo Secondo* di questa dissertazione, nella classe virtuale il forum sostituisce quella che è la classe vera e propria in una lezione

¹⁹ Cft. al riguardo il *Capitolo Terzo*.

in presenza e perciò ai fini della valutazione dovremmo tenere conto di tutto quello che è frutto del confronto di opinioni e di esperienze generato dai differenti dibattiti. Ai corsisti, dato un certo input, che nella maggior parte dei casi proviene dall'e-tutor, ma può provenire anche da altri corsisti, viene richiesto di argomentare il proprio punto di vista con spunti pertinenti che possono venire da una conoscenza teorica dell'argomento, ma anche da una situazione reale vissuta in prima persona. L'e-tutor valuterà poi ogni singolo intervento secondo i criteri che ritiene più opportuni (in alcuni casi decisi anche con gli altri membri dello staff, soprattutto con l'esperto dei contenuti/docente, se tale ruolo è ricoperto da una persona diversa dallo stesso e-tutor), che possono essere l'originalità di quanto scritto dal discente; l'apporto in più che il singolo post porta alla discussione e così via.

Esprimere con altre parole quello che è stato già scritto da qualcun altro in un altro post, ad esempio, non aggiunge molto alla discussione e risulta essere ripetitivo e poco originale, ma se lo si differenzia riportando una propria esperienza al riguardo, allora quello stesso post viene personalizzato e può ricevere una valutazione positiva.

I criteri di valutazione dei flussi dialogici che avvengono nei forum, non sono standard per qualsiasi tipo di corso online, ma caso per caso si possono decidere i parametri più indicati per procedere alla valutazione e per giudicare la qualità degli interventi. In alcuni corsi non vengono valutati i singoli post, ad esempio, ma si fa una valutazione globale finale degli interventi prodotti.

A titolo di esempio riporto la *Tabella 5.2* prodotta da Spadaro & Ligorio (2004) e contenuta in Trincherò (2006: 158-159) in cui vengono indicati dei parametri utilizzabili allo scopo di analizzare la capacità del discente di “intervenire in modo pertinente in un dibattito su un tema aperto in un thread di un forum” (*ivi*, 158).

<p>Scheda di analisi della sequenza</p> <p>Codice sequenza n. ...</p>	<p>1 N. di partecipanti</p> <p>2 N. di note</p> <p>3. Autore (specificare se tutor) nota madre</p> <p>4. Tipo nota madre</p> <p> a) richiesta</p> <p> b) riflessione</p> <p> c) citazione</p> <p> d) condivisione esperienze personali</p>	
--	--	--

Scheda di analisi relativa alle note	8 Tipo di nota a) problema b) la mia teoria c) approfondimento teorico d) commento e) meta commento f) sommario g) aiuto h) organizzazione i) relazioni sociali	Aspetti linguistici e relazionali
5 Tipo di nota a) nota madre b) build on c) nota isolata	9 Relazione con la nota precedente (se è un build on) a) accordo b) disaccordo c) neutro d) richiesta chiarimenti e) dare chiarimenti f) dare aiuto g) altro	10 Uso di deissi spaziali a) non presente b) presente (specificare)
Caratteristiche del contenuto	Relazione con le altre note	11 Uso di deissi temporali a) non presente b) presente (specificare)
6 Emoticon a) non presente b) presente	16 Risposta semplice a) non presente b) presente	12 Riferimento implicito a persona (tu, lui, ecc.) a) non presente b) presente (specificare)
7 Onomatopée a) non presente b) presente	17 Risposta complessa a) non presente b) presente	13 Valutazione esplicita della nota precedente a) presente b) non presente
14 Interlocutore implicito a) soggetto singolo b) comunità		18 Feedback a) non presente b) presente
15 Riferimento alla propria identità a) non presente b) presente		19 Domanda di avvio a) non presente b) presente
		20 Domanda di build-on a) non presente b) presente

Tabella 5.2 Esempio di scheda per l'analisi del contenuto delle note (interventi) di un forum (Spadaro & Ligorio, 2004 in Trincherò, 2006: 158-159)

3. L'azione valutativa

In un ambiente e-learning l'azione valutativa non è compiuta esclusivamente da un valutatore che ne sa più del soggetto da valutare, vale a dire un insegnante, un formatore, un e-tutor. Al contrario peculiarità della formazione in rete è proprio l'impiego di varie forme di valutazione: di gruppo, fra pari e auto valutazione. In molti percorsi formativi, infatti, la capacità di sapersi auto valutare e/o di essere in grado di valutare in maniera obiettiva un collega o, all'interno del gruppo, saper giudicare l'operato di un altro gruppo sono delle vere e proprie abilità da raggiungere e da aggiungere agli obiettivi di apprendimento.

L'autovalutazione è una pratica piuttosto frequente nei percorsi didattici in e-learning. È tipica della FaD di prima e seconda generazione, in quanto il discente si

trova in condizioni di studio del tutto autonomi ed è presente in quella di terza dove il percorso collaborativo affianca comunque momenti in auto apprendimento. È necessario quindi definire cosa sia l'autovalutazione. Secondo Boud “[it] is the act of judging ourselves and making decisions about our next step”. Ogni volta che apprendiamo, infatti, ci poniamo delle domande sul *come* stiamo apprendendo: se lo facciamo nella maniera giusta o sbagliata; se dobbiamo continuare in quella direzione o dobbiamo cambiarla totalmente, ecc. Tutti questi quesiti e le risposte che a loro volta ne scaturiscono, racchiudono implicitamente un giudizio che noi stessi diamo al nostro apprendimento (Bound, 1995: 1).

Tale pratica, in realtà, andrebbe sempre incoraggiata, in quanto rende i discenti degli attori indipendenti nei confronti dell'e-tutor e in grado di operare un giudizio critico e obiettivo verso i propri elaborati didattici e verso l'intero processo che li ha generati.

Nell'online learning, come si è avuto modo di osservare in precedenza, sono previste delle fasi di autovalutazione – che possiamo definire tale in senso lato, visto che è il sistema che genera automaticamente i risultati secondo criteri definiti a priori dal valutatore e che sono inquadrati essenzialmente secondo una valutazione oggettiva – con test o esercizi che servono sia per aiutare al discente a capire se il suo apprendimento sta andando nella direzione giusta e, in caso negativo, di rimediare; sia di far capire allo stesso e-tutor l'andamento generale del corso e reindirizzarlo nel caso ci fossero delle difficoltà. I test di auto valutazione hanno punteggi che possono concorrere (secondo la decisione dell'e-tutor e del docente del corso) alla formazione del punteggio finale e quindi avere un loro peso nella valutazione totale del corso. Per il discente questo può essere una sfida perché può misurarsi con se stesso e può auto spronarsi a insistere e migliorare.

Ma accanto ai test ed agli esercizi per cui il discente può procedere ad un'autovalutazione automatica, troviamo prove e/o elaborati per cui, al contrario, l'autovalutazione diventa una vera e propria abilità da acquisire. Valutare, ad esempio, un proprio saggio o una prova scritta in cui i dati oggettivi si combinano con quelli soggettivi non è semplice né tantomeno immediato, ma necessita di molta pratica. In questo senso un lavoro propedeutico deve essere fatto anche a priori da parte di chi stabilisce i criteri di riferimento dell'autovalutazione e durante la

somministrazione del corso da parte dell'e-tutor che deve guidare il discente a conquistare quell'abilità che gli permetterà in seguito di dare un giudizio critico e obiettivo del proprio lavoro e, aggiungiamo, di quello dei suoi colleghi nei casi di valutazione fra pari e di gruppo.

Da non trascurare, inoltre, la questione della motivazione legata all'autovalutazione. Dovendo dare un giudizio sul proprio lavoro in maniera obiettiva, infatti, il discente viene investito di un ruolo di responsabilità che, di conseguenza, aumenta la motivazione e lo rende parte attiva del processo di apprendimento non meno di quanto facciano le interazioni fra pari all'interno della comunità virtuale.

Naturalmente, anche in questo caso, per tenere alta la motivazione è necessario un atteggiamento partecipativo e di supporto da parte dell'e-tutor anche se non in veste di valutatore, bensì di

semplice consulente [...] che aiuta il discente a compiere i passi giusti per raggiungere gli obiettivi condivisi, fornendo supporto per chiarire gli obiettivi stessi, consigliare strategie, superare situazioni di impasse e dare allo studente la sensazione di non essere solo nell'affrontare gli ostacoli che incontra nel suo percorso di apprendimento. (Trincherò, 2006: 167-168).

Elemento essenziale in qualsiasi processo valutativo è l'esplicitazione di quelli che sono i parametri necessari al discente per operare una corretta valutazione in merito al raggiungimento degli obiettivi didattici preposti dall'azione formativa. Un ottimo esempio in questo senso è quello elaborato dal Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue, nella cui griglia di autovalutazione globale (*Figura 5.3*) si esplicita in maniera chiara e dettagliata quello che, per ogni livello – elementare, intermedio, avanzato – e per ogni abilità – comprensione, parlato, scritto – si è in grado di *fare* con la lingua straniera (CEF, 2004).

A1	Comprende e utilizza espressioni di uso quotidiano e formule comuni tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali (dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede). Interagisce in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.
A2	Comprende frasi isolate ed espressioni usate frequentemente relative ad ambiti di immediata rilevanza (informazioni di base sulla persona e la famiglia, acquisti, la geografia locale, l'occupazione). Comunica in attività semplici e di <i>routine</i> che richiedono uno scambio di informazioni semplici e dirette su argomenti familiari e abituali. Sa descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e dell'ambiente che lo circonda e sa esprimere bisogni immediati.
B1	Comprende i punti chiave di messaggi in lingua standard su argomenti familiari che è solito affrontare nell'ambiente di lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Sa muoversi in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese in cui si parla la lingua studiata. È in grado di produrre testi semplici e coerenti su argomenti familiari o di interesse personale. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, esporre brevemente ragioni, dare spiegazioni e opinioni dei propri progetti.
B2	Comprende le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con una scioltezza e spontaneità tali da rendere possibile l'interazione con i parlanti nativi senza sforzo e tensione per l'interlocutore. Sa produrre testi chiari e articolati su una vasta gamma di argomenti ed esprimere un punto di vista su argomenti d'attualità fornendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
C1	Comprende un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza, senza sforzo nel cercare le parole adatte. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali e accademici. È in grado di produrre testi chiari, ben strutturati e dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura discorsiva, dei connettivi e degli elementi di coesione.
C2	Comprende con facilità praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni provenienti da diverse fonti, scritte e orali, ristrutturando in modo coerente gli argomenti e le informazioni. Sa esprimersi spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, individuando le più sottili sfumature di significato in situazioni complesse.

Figura 5.3 - Livello comune di riferimento scala globale

Per quanto riguarda la valutazione fra pari, in sostanza il discente valuta quanto prodotto dai compagni all'interno della comunità virtuale e, nello stesso tempo, subisce egli stesso la valutazione da parte dei colleghi. In questo modo si stabilisce uno scambio, oltre che un confronto, in relazione ai metodi di acquisizione, di elaborazione e di verifica, che può rivelare, a sua volta, anche i punti forti e quelli deboli di tali metodi. Anche in questo caso è necessario creare dei parametri valutativi adeguati e che permettano di dare ai discenti un giudizio complessivo, sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo, degli elaborati prodotti dai loro colleghi (Trincherò, 2006: 173).

Quanto detto per la valutazione fra pari può ritenersi valido anche per la valutazione di gruppo, in cui la verifica del raggiungimento degli obiettivi dell'apprendimento di un individuo o di un gruppo è affidata a un altro gruppo appunto

in cui le strategie utilizzate sono quelle [...] per la rilevazione di abilità di cooperazione. Il focus dell'indagine si sposta dagli apporti dati dal singolo al lavoro di gruppo verso il funzionamento del gruppo nel suo complesso, le dinamiche che si instaurano e infine la misura in cui il gruppo riesce a mettere in evidenza e a valorizzare le potenzialità dei singoli (*ivi*, 181).

4. La valutazione online nella pratica: *L'italiano in linea*

Nella proposta didattica in oggetto, *L'italiano in linea*, ho cercato di mettere in pratica le teorie della valutazione precedentemente elencate costruendo alcune esercitazioni e verifiche all'interno di ciascuna unità progettata.

Si è detto che una significativa rilevanza viene attribuita, nei corsi online, alla partecipazione intesa principalmente come interazione all'interno dei forum di discussione. Tuttavia, come già anticipato nel *Capitolo Terzo, L'italiano in linea* è un corso di lingua rivolto a principianti. Di conseguenza i corsisti non avendo padronanza della lingua di studio, non sono in grado di intraprendere discussioni articolate e quindi valutabili. Pertanto è opportuno pensare all'impiego, dove possibile, di una lingua veicolare in attività complesse che richiedono un lavoro collaborativo/cooperativo. Le discussioni/negoziazioni nelle attività di project work dovranno, ad esempio, essere svolte nella lingua veicolare: solo in questo modo infatti sarà possibile procedere a una valutazione degli elaborati agevolando gli stessi discenti nella creazione di flussi dialogici nella classe virtuale.

Se, invece, si preferisce l'uso esclusivo della lingua di arrivo come lingua di comunicazione, allora sarà necessario progettare delle attività dove la partecipazione ai forum e/o agli altri strumenti della piattaforma non implichi uno sviluppo di flussi dialogici tali da richiedere una valutazione specifica, ma che sia un modo di lavoro esclusivamente rivolto a seguire input dell'e-tutor. In questo caso, il lavoro collaborativo sarà ridotto all'essenziale, e – laddove sia possibile – compiuto da gruppi linguisticamente eterogenei e sarà, inoltre, supportato dall'e-tutor in tutte le sue fasi. È chiaro che minore sarà il numero dei discenti che un e-tutor dovrà seguire, maggiori saranno le probabilità di successo nel raggiungimento degli obiettivi didattici.

Vediamo ora nel dettaglio come si è proceduto alla progettazione di un piano di valutazione per il prototipo di percorso didattico *L'italiano in linea* che, lo ricordo, è composto da tre unità più una preliminare. Mi limiterò tuttavia a fornire esemplificazioni solo per quanto riguarda l'Unità 1, "Saluti e presentazioni", dato che gli stessi procedimenti e criteri possono essere facilmente applicati anche alle altre unità. Ricordiamo, inoltre, che il percorso didattico in questione non è volto a

rilasciare certificazioni o attestati di frequenza – anche se si consiglia di considerarne la possibilità per invogliare il discente a non abbandonare il corso – né, tanto meno, a crediti universitari. È semplicemente un ‘prototipo’ di un corso in e-learning.

Come abbiamo già sostenuto in § 3, seguendo il pensiero di Trincherò (2006: 43) i discenti devono essere in grado di “*sapere* determinate nozioni e *saper compiere* determinate operazioni” per dimostrare di aver acquisito le competenze e abilità necessarie per raggiungere gli obiettivi prestabiliti. Gli obiettivi didattici che ci si prefigge di realizzare con *L’italiano in linea* sono quelli di sviluppare le abilità di comprensione e produzione attiva e passiva della lingua italiana per un livello elementare di apprendenti, vale a dire il livello A1 del Quadro Comune Europeo (CEF, 2004). Di conseguenza, ogni unità è progettata per esercitare le singole abilità limitatamente a quelli che sono gli argomenti trattati in quel determinato modulo.

Il tema portante dell’Unità 1 sono i saluti e le presentazioni, pertanto al completamento dell’unità ci si aspetta che il discente sia in grado di salutare, di presentarsi e di presentare qualcun altro usando l’italiano come, in maniera più dettagliata, è mostrato nella *Tabella 5.4*:

Unità 1	
Obiettivi didattici	
Comprensione scritta - lettura	Comprendere moduli con i dati personali di una persona.
Comprensione orale - ascolto	Comprendere informazioni personali, purché gli interlocutori parlino lentamente.
Produzione scritta - scrittura	Compilare moduli con i suoi dati personali (nome, nazionalità, indirizzo, età), è in grado di descrivere se stesso/a.
Produzione orale - parlato	Presentarsi dando informazioni personali su se stesso/a e gli altri. È in grado di descrivere se stesso/a, cosa fa e dove vive.

Tabella 5.4 - Parametri delle quattro abilità principali per il livello A1 (adattata da CEF, 2004: 54).

Prima di concludere l'unità con un test valutativo finale che ci possa dare prova del successo nel compimento degli obiettivi didattici preposti, ci sarà una serie di altri test/compiti che avranno come scopo la fissazione di aspetti grammaticali e lessicali, oltre a quella di aspetti comunicativi, legati all'apprendimento delle suddette abilità.

In linea con le indicazioni di Trincherò (2006: 64) pertanto, nel costruire una prova o una serie di prove di valutazione si terranno in considerazione i seguenti criteri:

- a) determinare gli obiettivi della prova;
- b) scegliere e formulare le consegne valutative e relativi criteri di correzione;
- c) definire i criteri di attribuzione dei punteggi;
- d) determinare i criteri per la restituzione del *feedback* valutativo.

Per quanto riguarda il primo punto, oltre agli obiettivi complessivi riferiti all'intera unità – dei quali si terrà conto nel costruire la prova valutativa finale – dobbiamo prendere in considerazione quelli connessi con gli argomenti trattati nella stessa, sui quali costruiremo degli esercizi/attività di fissazione (*Tabella 5.5*).

Unità 1	
Obiettivi didattici	
Argomenti	Descrizioni
Saluti	Il discente conosce i differenti modi di salutare in italiano secondo il momento della giornata in cui si trova e facendo un distinguo sul loro uso secondo un registro formale e informale. Il discente, pertanto, è in grado di salutare in maniera corretta secondo il momento della giornata in cui si trova e dell'interlocutore con cui interagisce.
Presentazioni	Il discente è <i>in grado</i> di presentare se stesso e gli altri.

Unità 1	
Obiettivi didattici	
Informazioni personali	Il discente è <i>in grado</i> di dire il proprio nome cognome, la provenienza, la città di origine, il domicilio, la propria età.
Nazionalità	Il discente è <i>in grado</i> di indicare/dire la propria nazionalità.
Professione	Il discente è <i>in grado</i> di indicare/dire la propria professione.

Tabella 5.5 - Gli obiettivi didattici

Tali obiettivi possono essere definiti *operativi*, in quanto sono rivolti all'azione, vale a dire forniscono indicazioni su quello che il discente è in grado di fare effettivamente al termine di ogni sezione e, di conseguenza, cosa sarà in grado di fare in maniera più generale al termine dell'unità.

È importante, come sostiene Trincherò (2006: 67),

che gli obiettivi [siano] [...] [...] formulati in modo da essere *empiricamente controllabili*, ossia corrispondere in modo esplicito a determinate prestazioni dell'allievo (i descrittori dell'apprendimento) direttamente osservabili. [...] La definizione operativa deve naturalmente fare riferimento agli obiettivi specifici dell'intervento formativo. Se l'obiettivo formativo è quello di portare gli studenti a padroneggiare determinate abilità, sarà su quelle abilità che gli studenti andranno valutati, lasciando da parte altri aspetti meno importanti.

Adattando alle esigenze del corso prototipo la tabella elaborata dallo studioso (*ivi*, 68), sono arrivata a formulare pertanto, i miei obiettivi didattici con la loro funzione operativa, come riportato nella *Tabella 5.6*

Obiettivi didattici Mettere in grado il discente di	Definizione operativa Il discente ha raggiunto l'obiettivo se
riconoscere i saluti italiani, il loro uso secondo i differenti momenti della giornata e secondo il registro formale e informale.	riconosce e capisce i saluti italiani
Usare in maniera corretta i saluti italiani durante le differenti fasi della giornata e secondo gli interlocutori con cui interagisce.	È in grado di salutare in maniera appropriata la mattina, il pomeriggio, la sera adeguando correttamente i modi di saluto agli interlocutori con cui interagisce.

Tabella 5.6 - Obiettivi didattici e loro definizione operativa per l'argomento 'Saluti'.

Una volta determinati gli obiettivi peculiari di ogni argomento trattato e la loro definizione operativa, si passa alla scelta delle consegne valutative (Trincherò, 2006) da usare per rilevare l'apprendimento.

L'acquisizione dei saluti è un'attività mnemonica, dato che – una volta indicato ai discenti quali siano i modi di salutare in italiano e la loro collocazione di uso durante le fasi della giornata e a seconda del registro – i discenti dovranno solo memorizzarli, aiutati in questo da esercizi di fissazione, perlopiù test e/o attività auto correttivi/auto valutativi.

Lo stesso procedimento di valutazione si applica per l'altro 'blocco' dell'unità, vale a dire quella sulle presentazioni, per cui i discenti dovranno essere in grado di sapersi presentare e presentare gli altri, oltre che indicare la propria provenienza e la professione. Si utilizzeranno, perciò, le stesse tabelle modificando ovviamente gli obiettivi didattici e la loro operatività pratica (*Tabella 5.7*)

Pertanto avremo

Obiettivi didattici Mettere in grado il discente di	Definizione operativa Il discente ha raggiunto l'obiettivo se
saper presentare se stesso e gli altri, dando indicazioni su dove si vive, sulla propria provenienza e professione.	è in grado di dire il proprio nome e cognome, dove abita, da dove viene e che professione fa. È in grado di presentare gli altri indicandone il nome, il cognome la provenienza e la professione.

Tabella 5.7 - Obiettivi didattici e loro definizione operativa per l'argomento 'presentazioni'.

Anche in questo caso il tutto sarà corredato da prove strutturate che verifichino l'acquisizione e il corretto uso.

Le tabelle sono necessarie non solo all'e-tutor per operare una verifica finale dell'unità e capire – anche attraverso l'esercizio della conversazione – se i discenti hanno raggiunto gli obiettivi, ma soprattutto agli stessi discenti che, tramite le stesse tabelle (e parametri), sono in grado di dare un giudizio concreto sul proprio apprendimento.

L'autovalutazione è importante nell'e-learning perché è un fattore chiave che permette ai corsisti di raggiungere la propria indipendenza e autonomia in proporzione alla capacità di dare una valutazione sul proprio operato. Per questa ragione l'e-tutor/insegnante/formatore – quand'anche l'ID in fase di progettazione – deve promuovere questo metodo valutativo come abilità trasversale da far sviluppare ai discenti al pari di tutte le altre. Per evitare, però, che il singolo discente nel valutare il proprio lavoro si sovrastimi o, in alcuni casi, si sottovaluti è il caso che i parametri di valutazione, siano esplicitati in maniera chiara in modo che il discente durante il lavoro nella classe virtuale e la collaborazione con i suoi pari maturi la capacità di riflettere sul suo prodotto e sul processo attraverso cui lo stesso viene costruito (Trincherò, 2006: 168).

Al processo autovalutativo, inoltre è necessario aggiungere quello fra pari, come ulteriore processo di verifica non solo dell'apprendimento, ma anche dell'autonomia. Nell'autovalutazione fra pari il singolo discente si spoglia della visione soggettiva che in un certo senso richiede l'autovalutazione, per abbracciare

quella oggettiva a cui porta il dover giudicare gli elaborati prodotti da altri nonché la conoscenza raggiunta.

La valutazione fra pari è fondamentale come pratica nell’approccio e-learning allo stesso modo in cui è basilare un lavoro collaborativo. Un lavoro del genere infatti sarebbe vanificato se poi il giudizio generale sull’acquisizione della conoscenza fosse esclusivo appannaggio di una figura esterna. La parte che questa figura deve avere anche nel processo valutativo è invece quella di ‘guida’, colui o colei che indirizza i discenti verso un approfondimento della capacità valutativa e una maggiore consapevolezza nel giudicare il lavoro proprio e quello degli altri (*ivi*, 171).

Nella *Tabella 5.8* riporto un esempio di parametro di autovalutazione valido anche per la valutazione fra pari, in merito a un esercizio di ascolto di una canzone. L’esercizio in questione ha come oggetto l’ampliamento del lessico – in particolare agli aggettivi di provenienza (‘Presentazioni’- Unità 1) – e prevede l’ascolto della canzone del cantautore italiano Luca Carboni “Inno nazionale”²⁰. La stessa canzone permette anche di esercitare il verbo essere, che, nel corso del testo, risulta coniugato in tutte le sue flessioni.

Prova: ascoltare una canzone in italiano e riconoscere il testo	
1)	Ascoltare il brano una volta cliccando su questo link
2)	Ascoltare il brano una seconda volta e scrivere le parole mancanti della canzone negli spazi bianchi/vuoti. Ripetere l’esercizio per 5 volte.
3)	Ascoltare la canzone senza il testo e scrivere tutte le parole che si capiscono (facoltativo).
4)	Confrontare con il testo originale.
Criteri di valutazione	
Quante parole corrette ci sono? quanti spazi bianchi? Quanti errori di ortografia (parole scritte in maniera non corretta)? Quante parole con un significato diverso dall’originale? Quante parole in più rispetto a quelle richieste sono corrette?	
Suggerimenti	
Rivedere la parte riferita agli aggettivi di provenienza, le dispense e le discussioni grammaticali sul forum in ‘Presentazioni’ dell’unità 1. Ripetere l’esercizio quando si vuole.	

Tabella 5.8 - Parametri autovalutativi e di valutazione fra pari a livelli elementari di lingua (Tabella adattata da Trincherò, 2006: 170).

²⁰ Il testo della canzone può essere letto in *Appendice VII*. Il suo video invece è disponibile a questo indirizzo: <http://www.youtube.com/watch?v=13cFo8uyj1s&ob=av2n> (25/10/2011).

Come abbiamo visto fin qui i criteri di valutazione, sia operati da un-tutor (che dovrà ad ogni modo, lo ribadisco essere sempre ‘dietro le quinte’ anche nelle fasi di autovalutazione e valutazione fra pari, almeno fino a quando i discenti non avranno raggiunto un’autonomia propria per operare un giudizio obiettivo), sia fornita dai discenti stessi, si ispirano a una metodologia non molto differente rispetto a quella tradizionale. Essa è infatti strutturata seguendo criteri che portano ad un’analisi e a uno *scoring* più o meno oggettivo.

Tuttavia questi criteri non possono considerarsi propri dell’approccio e-learning, che poggia sulla produzione di flussi dialogici più che su esercizi di verifica oggettivi, il cui giudizio difficilmente può essere contemplato in una valutazione strutturata. Vedremo quindi nel prossimo paragrafo come la teoria connettivista possa fornire spunti più consoni per la definizione di parametri ed esercizi valutativi online.

Certo, per alcune discipline è imprescindibile ricorrere a metodi valutativi oggettivi, in quanto esistono settori/parti che ne richiedono necessariamente l’uso, come nel caso delle regole grammaticali o nell’esercizio di fissazione dei lessemi, (ad esempio quello della canzone sopra citata), nell’apprendimento delle lingue straniere.

5. La valutazione nell’ottica connettivista

Come discusso nel *Capitolo Primo*, per il pensiero connettivista (Siemens e Downes) l’apprendimento si fonda su una serie di connessioni che legano pezzi di informazioni – nodi – tra di loro formando il sapere, la conoscenza. Le connessioni fra idee e ambiti più disparati possono dare origine a delle informazioni rilevanti ed inaspettate ma che aprono altre strade e ulteriori connessioni (è un po’ il concetto della serendipità²¹, per cui si fanno delle scoperte casuali mentre si ricerca tutt’altro) (Siemens, 2004). Per riuscire nell’intento di trovare, decifrare e collegare l’informazione giusta allo scopo di raggiungere la conoscenza, il discente deve pertanto sperimentare questo suo procedere per tentativi all’interno della vastità di

²¹ http://dizionari.hoepli.it/Dizionario_Italiano/parola/serendipita.aspx?idD=1&Query=serendipità&lettera=S (17/10/2011).

informazioni della rete senza un ordine o una struttura. Ci dovrà essere pertanto creatività nella ricerca e non sistematicità come avviene nell'apprendimento più tradizionale. Alla base di tutto regna il caos “[which] recognizes the connection of everything to everything”, perciò “[c]lassrooms which emulate the “fuzziness” of this learning will be more effective in preparing learners for life-long learning” (*Ibid.*)²².

Da questo punto di vista è chiaro come un metodo valutativo strutturato sia pressoché impossibile da applicare e per questo si preferisce sempre operare dando dei giudizi soggettivi e tenendo conto anche e soprattutto delle capacità/abilità trasversali. D'altronde il connettivismo non si focalizza, come le altre teorie convenzionali, sul modo in cui il discente apprende – sul processo di apprendimento, quindi – ma sul valore di ciò che viene imparato. Infatti, le verifiche strutturate che si somministrano allo scopo di capire se vi è stato apprendimento o meno, altro non sono che un prodotto comportamentista, per cui si necessitano delle *prove* attraverso le quali si è in grado di stabilire se il discente ha raggiunto i risultati e gli obiettivi preposti.

A questo proposito ci sono discussioni attualmente in corso su alcuni blog dedicati proprio al connettivismo – tra cui quelli di Siemens e Downes –, in cui si tenta di fare chiarezza su cosa si intenda per ‘valutazione’ in quest’ambito che non può avere la stessa connotazione che ha nell’apprendimento più in generale.

John Sui Fai, ad esempio, in un suo post²³ sostiene che

Learning based on a connectivist approach does carry lots of risks, experimentation, and so successes and failures are just part of the learning process. Feedback which focuses on the strengths of the learners, rather than the mere weaknesses of learners would help the learners in boosting up their confidence in their learning. To this end, it may be more appropriate to emphasize the importance of learning through goal setting, strategic planning

²² Per un approfondimento del concetto di ‘caos’ e alla sua difficoltà di applicazione in alcuni contesti, rimando alla pag. 214 delle *Conclusioni* di questa tesi.

²³ (2011) ‘Connectivism and assessment’, *Learner Weblog*.
<http://suifaijohnmak.wordpress.com/2011/01/21/cck11-connectivism-and-assessment/> (17/10/2011).

and connectivist learning using various tools, media, and networks. In this connection, failures would be viewed as part of the complexity of learning in the learning process and journey, rather than the labeling of failure as totally undesirable in learning.

Il concetto dell'insuccesso come fattore di apprendimento è una questione significativa che evidenzia come la prospettiva connettivista si distacchi dall'apprendimento strutturale. È vero che, l'errore da un lato, anche nell'apprendimento tradizionale è visto come una parte dell'apprendimento, ma dall'altro esso è anche un elemento che condiziona i discenti a volte stimolandoli, altre innalzando i filtri affettivi e impedendogli così di portare a termine il processo formativo.

D'altronde il momento della verifica e del conseguente voto finale è sempre stato ed è un po' per tutti come il momento in cui veniamo giudicati, in cui dimostriamo – o non dimostriamo – le nostre capacità e in cui trasmettiamo un'impressione agli altri, negativa o positiva che sia. Viceversa, le nostre consuetudini formative ci portano a giudicare spesso gli altri in base a valutazioni formali, scolastiche universitarie, ecc. Di conseguenza è chiaro come questa sorta di parametro influisca nel modo in cui poi ci avviciniamo alla formazione.

Infatti secondo Siemens

[e]valuation is part of the teaching and learning process. A good grade is certainly desirable, but if our teaching/learning processes have been well thought out, learners who are competent should know they will do well. By the time a learner is finished a “course”, she should know where she is in terms of grades. As an instructor, I should provide continual feedback against which a learner can sharpen and measure his/her own thinking. The evaluation outcome should not be a surprise to the learner. Unfortunately, we make the grades the focus (instead of the learning), and our learners think that the reason they are taking our courses is to get a certain grade. In reality, the focus of evaluation is to ensure that a learner has a framework upon which she/he can build and function within a field or within society as a whole. The

grade, while mandated, is really one of the least valuable parts of the entire learning process.

È pur vero però che il voto come risultato di una valutazione formativa sommativa, o se vogliamo ‘comportamentista’, è un elemento dal quale non si può prescindere nella formazione formale e a cui si deve ricorrere per dare un valore concreto a elaborati e/o all’acquisizione generale della conoscenza. In questo contesto pare allora che mai si potrà considerare l’e-learning in prospettiva connettivista come una valida alternativa all’apprendimento tradizionale e che esso sarà sempre e solo confinato ad avere un ruolo di serie B dove nel migliore dei casi troverà una sua giustificazione nell’apprendimento informale, e nel peggiore si ridurrà ad essere la semplice trasposizione di processi formativi in presenza.

Al contrario io ritengo che l’e-learning connettivista sia una valida alternativa e che abbia ottime prospettive di attecchire nonostante le difficoltà di stabilire un sistema adeguato di valutazione. Purtroppo il fattore critico è l’inganno ossia il fatto di non avere al momento metodi di rilevazione efficaci per appurare se chi è al di là del computer a sostenere un esame o una verifica sia la stessa persona che ha frequentato il corso online. Sarà quindi necessario pensare a metodi di valutazione alternativi che possono essere altrettanto pertinenti e capaci di dare risultati opportuni allo stesso modo di quelli ricavati da metodologie più ‘tradizionali’.

Nel corso per tutor online dell’Università per Stranieri di Perugia da me frequentato come corsista, per esempio, il metodo di valutazione era un test di quattro domande a risposta aperta sugli argomenti che avevamo trattato durante il corso e che avevamo sviluppato con le discussioni sul forum. Il tempo di elaborazione era limitato (quattro ore) e le domande erano strutturate in maniera da far emergere anche considerazioni personali legate alle discussioni. È chiaro come un metodo valutativo del genere offra poco spazio allo ‘scambio di persone’ dietro lo schermo e pertanto all’inganno, visto che difficilmente chi non ha partecipato attivamente alle discussioni sarebbe in grado di dare delle risposte coerenti, e non avrebbe nemmeno la possibilità, data anche la limitatezza temporale, di andarsi a rivedere le discussioni. Naturalmente un metodo del genere presuppone anche

maturità da parte dei discenti che apprendono nonché forte senso di responsabilità e motivazione.

Ad ogni modo il successo dell' e-learning in termini valutativi – ma anche in quelli d'insieme – risiede proprio nella non conformità di questa metodologia con le pratiche tradizionali. Se è vero, inoltre, che quest'approccio rivoluziona il modo di apprendere nella formazione a distanza che si basa perciò sulla collaborazione, sulla socialità, sulle connessioni fra nodi e risiede anche in strumenti non umani come quelli del web 2.0, allora è chiaro che anche l'approccio valutativo non può fondarsi su delle metodologie convenzionali, ma si deve muovere in questa direzione. Il connettivismo offre dunque una base teorica su cui costruire l'apprendimento in termini di metodologia da seguire, di attività da creare, di risorse da utilizzare e di criteri valutativi da impegnare al fine di realizzare un percorso innovativo parallelo o alternativo, se non subalterno, a quello tradizionale.

Conclusioni

L'obiettivo della presente ricerca è stato quello di illustrare la differenza che intercorre tra l'e-learning e le precedenti esperienze di formazione a distanza, sottolineando l'importanza che teorie convenzionali come il costruttivismo e nuove come il connettivismo hanno in un approccio didattico non più lineare come quello tradizionale, bensì costituito da un intreccio di reti e connessioni fra idee e informazioni, lavoro collaborativo e condivisione.

Si è discusso, pertanto, anche tramite esempi e proposte operative, come alcuni degli strumenti 'sociali' del web 2.0 siano in grado di favorire questo apprendimento nell'ambito glottodidattico, contribuiscano allo sviluppo delle principali abilità comunicative e creino altresì una coesione tra i partecipanti al percorso formativo. Nonostante infatti gli strumenti sociali a disposizione siano molteplici solo alcuni assolvono allo scopo glottodidattico di un apprendimento rivolto all'azione, perché oltre a creare un'unione fra gli individui e a permettere un lavoro collaborativo, consentono anche di realizzare quegli obiettivi che ci si auspica di raggiungere alla fine dello studio di una lingua straniera, vale a dire l'acquisizione delle abilità principali che permettono al discente di essere in grado di comunicare in maniera agevole in quella lingua.

In tutto questo il gruppo riveste un ruolo fondamentale, in quanto nell'ottica costruttivista è il discente stesso che costruisce la propria conoscenza, ma non più da solo e in autoapprendimento, bensì come fulcro dell'intero percorso didattico e come parte di un gruppo appunto, con il quale condivide e negozia le proprie idee e le proprie opinioni allo scopo di sviluppare il sapere individuale e collettivo.

Questa visione sociale dell'apprendimento si incastra in maniera eccellente con la società dell'informazione, la quale fa proprio della 'socialità' uno dei suoi punti cardine. Tuttavia la quantità, a volte eccessiva, di dati e la difficoltà di sapersi districare nella rete profusa che essi formano, ci porta ad interrogarci anche sul valore da attribuire a quello che si apprende e non più esclusivamente solo al modo in cui si apprende. È per questa ragione che io ritengo che il costruttivismo da solo non sia sufficiente a giustificare il modo in cui si apprende nell'era digitale e che sia

necessaria una nuova teoria che tenga conto di questi cambiamenti e vi si modelli. Nel corso di questa tesi ho discusso quindi come il connettivismo di Siemens sia la teoria più consona alla formazione in rete, in particolare, e nello specifico, a quella glottodidattica.

Quando Siemens parla di connettivismo come nuova teoria dell'apprendimento, lo fa in maniera generale e non riferendosi a particolari approcci didattici. Io, al contrario, nel corso di questo lavoro ho dimostrato come il connettivismo si adatti alla glottodidattica esemplificando le sue applicazioni pratiche attraverso la proposta formativa *L'italiano in linea*. Volutamente non ho seguito tutti i postulati di Siemens, ma solo quelli che ritenevo più adatti per lo studio di una lingua straniera. Il principio di 'caos', ad esempio, quello per cui in una classe si dovrebbe ricreare 'la confusione – 'fuzziness' – e che io personalmente considero un concetto straordinario proprio connesso all'apprendimento delle lingue, è applicabile a fatica, in quanto in una classe virtuale si deve comunque seguire un filo conduttore, soprattutto se si ha a che fare con discenti principianti. Ecco perché mi sono avvalsa dell'UD come struttura portante del percorso formativo, adattandovi però strumenti e metodologie specifiche della didattica costrutto-connettivista: uso estensivo del forum; utilizzo di strumenti come, tra gli altri, wiki, podcast, blog; uso delle risorse come materiali di apprendimento.

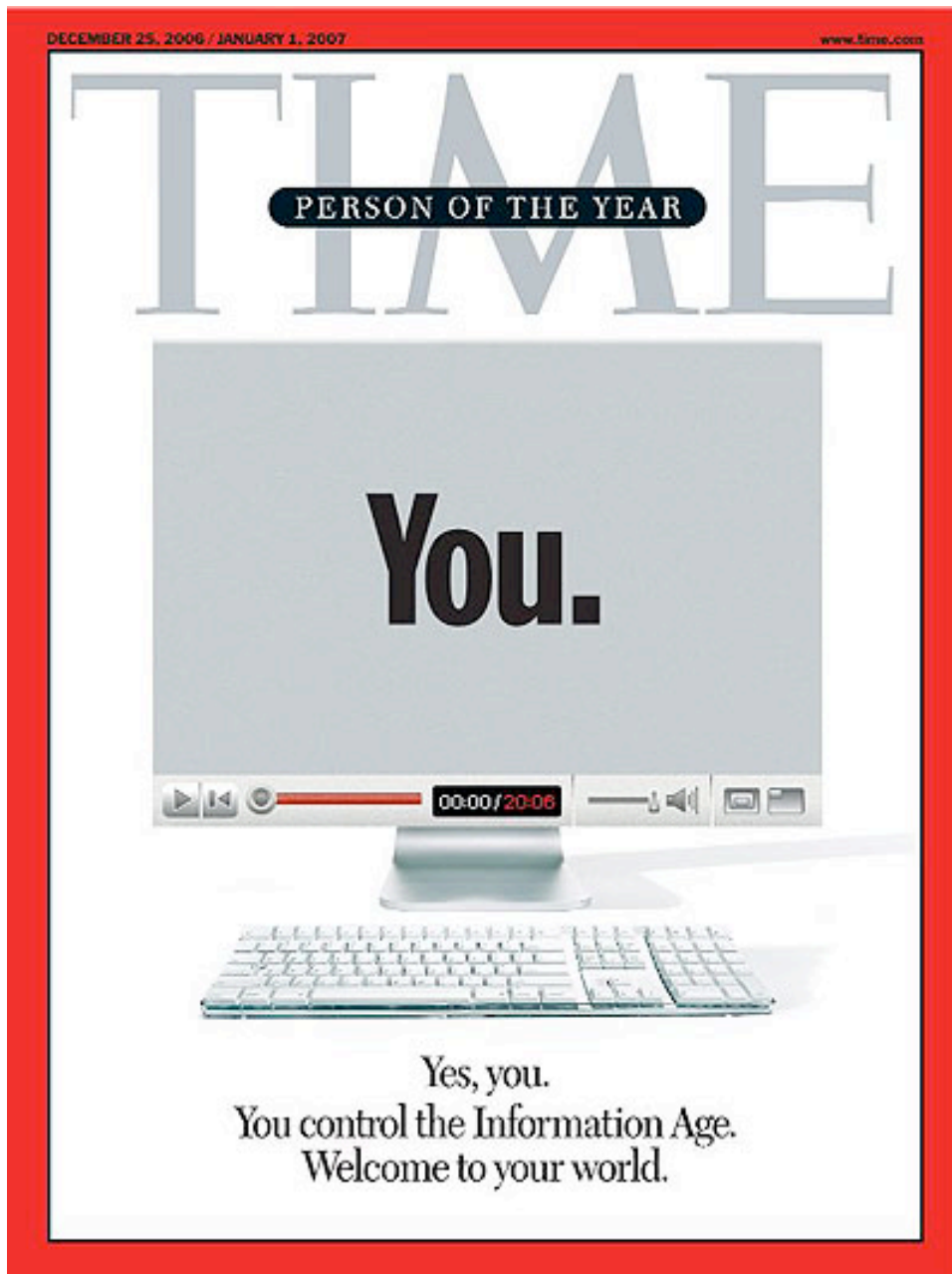
Certamente questa ricerca non può e non deve considerarsi esaustiva e non lo è proprio in virtù del fatto che il mondo della rete è in continua evoluzione e quello che oggi è vero, domani potrebbe essere rimesso in discussione. Io stessa nel corso della mia ricerca mi sono imbattuta in una quantità di materiale in continuo aggiornamento a cui con difficoltà sono riuscita a stare dietro. È probabile, pertanto, che ci siano delle incompletezze che, tuttavia, non devono considerarsi lacune, bensì opportunità per aprire la strada a studi futuri.

Uno di questi è proprio quello che verte sul *mobile learning*, a mio avviso il futuro prossimo dell'e-learning, come ho già avuto modo di spiegare nel *Capitolo Primo*. Con la crescita esponenziale in questi ultimi anni di dispositivi sempre più mobili a cominciare dagli smartphone e per finire con apparecchi come i tablet – iPad e Samsung Galaxy su tutti – si sta sviluppando un mercato interessante che riguarda proprio le applicazioni dedicate a questi dispositivi. Ed è proprio a questo

che l'e-learning dovrebbe guardare: la creazione di applicazioni che permettano la somministrazione di corsi online e la loro fruizione in mobilità. Con delle applicazioni dedicate si renderebbe più agevole l'uso di questi strumenti, trovando risposte adeguate alle difficoltà di visualizzazione dovute alle dimensioni ridotte dello schermo e rendendo l'apprendimento online veramente senza tempo e senza spazio.

Questo lavoro è stato, inoltre, un punto di partenza per un progetto che prenderà il via proprio all'interno del Dipartimento di Italian Studies – in collaborazione con Adult & Continuing Education Office – della National University of Ireland, Galway e che prevede l'istituzione di un corso online di Diploma in Italian della durata di due anni a partire dal prossimo anno accademico, 2012/13. Questo mi darà l'opportunità di applicare su larga scala quanto da me proposto e ricavare in questo modo dati utili allo scopo di aprire la strada ad ulteriori spunti di ricerca e di approfondire ulteriormente quei campi che il presente lavoro mi ha permesso di esplorare.

Appendice I



Appendice II

Home page Moodle - Formato per argomenti

Home page Moodle - Formato settimanale

Home page Moodle - formato relazionale

Appendice III

Esempio di **questionario di gradimento** da somministrare a fine corso.

1) Il corso online che hai appena frequentato ha soddisfatto le tue aspettative?

1__ 2__ 3__ 4__ 5__

2) Alla fine di questo percorso ritieni di aver raggiunto gli obiettivi didattici preposti e acquisito le conoscenze necessarie?

1__ 2__ 3__ 4__ 5__

3) La metodologia utilizzata è stata di tuo gradimento (lavoro collaborativo, materiali, risorse, ecc.)?

1__ 2__ 3__ 4__ 5__

4) Alla fine di questo percorso ritieni di aver acquisito una maggior autonomia (capacità di effettuare delle ricerche, distinguere le risorse utili, ecc.)?

1__ 2__ 3__ 4__ 5__

5) Nel complesso quanto ti è piaciuto il percorso didattico?

1__ 2__ 3__ 4__ 5__

6) Quali suggerimenti daresti per migliorare il percorso didattico?

Appendice IV

TRASCRIZIONE VIDEO

UNITA' PRELIMINARE

PRIMA (1ª) CLIP

(da “**Che tempo che fa**” - Rai 3)

Filippa Lagerback (svedese) [accento straniero]: - È qui con noi Stefano Accorsi
[Applausi]

Fabio Fazio (italiano): - **Buona sera**, come stai? (stringe la mano ad Accorsi)

Stefano Accorsi (italiano): - **Buona sera**. Bene, grazie.

Fabio Fazio: - Benvenuto.

TERZA (2ª) CLIP

(da: “**Un posto al sole**” – Rai 3 – Fiction)

Teresa: - ...stavamo parlando giusto giusto, vedi...

Silvia: - mmmh...

Otello: - Hai capito? Eh? **Salve!** E questa è Napoli, eh?

QUARTA (3ª) CLIP

(da: “**Un posto al sole**” – Rai 3 – Fiction)

Ginevra: - Beh, allora adesso devo proprio andare. **Ciao** Andrea.

Andrea: - **Arrivederci**, **a presto**

Ginevra: - Mi raccomando.

Viola: - **ciao**, nonna.

Ginevra: - **ciao**, Viola.

Viola: - **a presto**.

Ginevra: - **ciao**.

Viola: - Buon viaggio

Ginevra: - grazie.

(entra Ornella)

Ornella: - **Ciao** (rivolta ad Andrea e Viola che stanno uscendo)

Andrea: - **Salve**.

Ornella: - Mamma?

Ginevra: - Sì?

Ornella: - tu sei quasi pronta?

Ginevra: - Eh...

Ornella: - Credo che il taxi stia già qui fuori.

QUINTA (4ª) CLIP

(da “**Un posto al sole**” – Rai 3 – Fiction)

Diego: ...ah, Michele...

Michele: - Eh, che è?

Diego: - ma che bel costume. Io...è già da prima che te lo volevo dire, quando eravamo alla festa.

Michele: - Ah. Eh, e è bello anche il tuo, fratello. Ciao, eh?

Diego: - buonanotte, Michele.

Michele: - buonanotte

Diego: - buonanotte

Michele: - buonanotte

Diego: - 'notte

Appendice V

“MANUALE D’AMORE” – DI GIOVANNI VERONESI

CON SILVIO MUCCINO E JASMINE TRINCA

PRODUZIONE: FILMAURO ANNO: 2005.

DURATA FILM: 110’

TRASCRIZIONE PRIMA SCENA

PRESENTARSI

Tommaso: “Ma ti serve un passaggio? C’ho il motorino qua fuori, io. Se...se vuoi ti accompagno io ovunque... insomma ovunque devi andare te, tanto io stamattina non devo fare proprio niente”.

Giulia: “Senti io non so nemmeno come ti chiami. Non so chi sei. Ma chi sei tu?”.

Tommaso: (fra sé): “Certo che questa Giulia è proprio fica, eh?” Ehh, chi sono... sono Tommaso, mi chiamo Tommaso, ho 23 anni e faccio il disoccupato. Cioè non è che lo faccio, sono disoccupato al momento. (scena in cui parla mentre sono in moto) Poi...i miei genitori sono separati, il che non è necessariamente un male perché tipo adesso io succhio un po’ di soldi a uno e un po’ di soldi all’altro. Sono stato fidanzato per due anni con una ragazza che mi tradiva con l’ex. Ecco e, infatti, lì proprio m’è presa la fissa degli ex. Ecco, gli ex sono una categoria di persone che mi stanno profondamente sul cazzo. Non possiedo niente io, nemmeno questa vespa che è di Dante, un ragazzo che vive con me da due anni. E dopo basta, non c’è veramente da dire più niente su di me. E’ incredibile ma è così.

ARRIVO DAVANTI ALL’AGENZIA

Tommaso: “ E vai, le dieci meno dieci”.

Giulia: “Grazie, eh?”

Tommaso: “Prego”.

Giulia: “Sei stato molto gentile”.

Tommaso: “Ma che lavoro fai?”.

Giulia: “Io faccio l’interprete”.

Tommaso:” Ah”.

Giulia: “Cioè, poi ogni tanto porto anche in giro, così, le persone...”.

Tommaso: “Ma dai?”.

Giulia: “...insomma faccio la guida”.

Tommaso: “Carino”.

Giulia: “Vabbe’, ciao, devo andare, grazie”.

Tommaso: “Senti, Giulia...ti volevo chiedere una cosa”.

Giulia: “eh, dimmi di corsa però perché sono in ritardo”.

Tommaso: “Sì...mi farebbe piacere...vederti, allora se magari fa piacere pure a te, potevi darmi il tuo numero e così...che ne so...alla fine ...ti chiamavo...a me farebbe molto piacere di vederti”.

Giulia: (annuendo): “333...”

Tommaso: “Trentatre”

Giulia: “78”

Tommaso: “sette, otto”

Giulia: “821”.

Tommaso: “otto, due, uno”.

Giulia: “Ok?”

Tommaso: “Ok”.

Giulia: “Grazie tante, ciao”.

Tommaso: “Ciao”.

Giulia: (rivolta al proprietario dell’agenzia): “Arrivo, arrivo, arrivo”. (e sale sull’autobus).

Tommaso: (sospira): “Ce l’ho!” (e bacia il telefonino, poi parlando fra sé) “Io la chiamo. Ciao Giulia sono Tommaso, ti ricordi di me?”

Tommaso: “Pronto? C’è Giulia?” “No! Il numero sbagliato, no!”

Appendice VI

QUESTIONARIO DI INGRESSO

1. Perché ti sei iscritto questo corso?

2. Dove ne hai sentito parlare?

- a) internet
- b) pubblicità
- c) amici
- d) Altro (specificare)

3. Che cosa ha attratto maggiormente la tua attenzione riguardo alla proposta?

4. Come giudichi le tue capacità nell' uso internet?

- a) eccellenti
- b) buone
- c) discrete
- d) sufficienti
- e) insufficienti

5. Qual è il luogo principale da cui ti connetti ad internet per fruire di questo corso?

- a) ufficio
- b) università
- c) casa
- d) internet point
- e) Altro (specificare)

6. Che tipo di connessione usi?

- a) ADSL
- b) 56K
- c) Fibra ottica
- d) Altro (specificare)

7. Hai frequentato altri corsi in e-learning?

- a) sì
 - b) no
- Se sì: specificare _____

8. Che sistema operativo utilizzi?

- a) Windows Vista
- b) Windows XP
- c) altre versioni di Windows
- d) Mac OS X
- e) Linux
- f) Altro (specificare)

9. Che browser usi per consultare i siti web?

- a) Internet Explorer
- b) Firefox
- c) Safari
- d) Opera
- e) Google Chrome
- f) Other (specificare)

10. Conosci le seguenti piattaforme e-learning?

- a) Moodle
- b) Blackboard
- c) ATutor
- d) Docebo LMS
- e) Ilias
- f) Altro (specificare)

11. Quali sono le tue aspettative riguardo a questo corso? Cosa ti aspetti di saper fare?

Questo vuole essere solo un esempio indicativo delle domande che un questionario di ingresso potrebbe e dovrebbe includere. Si possono anche aggiungere quesiti inerenti il corso specifico, come ad esempio nel caso de L'italiano in linea:

1. Hai mai studiato l'italiano? Se sì, specificare dove e quando

2. Qual è il tuo livello di conoscenza della lingua italiana?

3. Per quali ragioni vuoi studiare l'italiano?

- a) Viaggio
- b) lavoro
- c) svago
- d) Altro (specificare)

Appendice VII

INNO NAZIONALE¹

di Luca Carboni

Pubblicazione: 1995

Album di provenienza: Mondo

Etichetta discografica: BMG

Io sono troppo bolognese,
tu sei troppo napoletano
egli è troppo torinese
e voi siete troppo di Bari
sì noi siamo troppo orgogliosi,
loro sono troppo veneziani
e anche dentro la stessa città,
siamo sempre troppo lontani!
E siamo sempre troppo romani,
e si che siamo troppo milanesi
e lo vedi anche allo stadio
che siamo sempre troppo tesi
siamo tifosi poco sportivi
perché siamo troppo fiorentini
e la polizia controlla
che non siamo troppo vicini!
E allora son troppo bolognese,
tu sei troppo cagliaritano
sventoliamo troppe bandiere,
col bastone nella mano
e diventiamo troppo violenti,
e se non ci spacchiamo i denti

¹ http://www.angolotesti.it/L/testi_canzoni_luca_carboni_194/testo_canzone_inno_nazionale_43104.html (26/10/2011).

comunque ci promettiamo in coro
che ci romperemo il culo!
E io sono troppo emiliano,
tu sei troppo siciliano
egli è troppo calabrese,
e voi troppo molisani
e noi siamo troppo chiusi,
loro son troppo altoatesini
e anche se è caduto il muro,
abbiamo sempre troppi confini!
...e poi eravamo troppo fascisti
e anche troppo menefreghisti
allora giù botte coi manganelli
comunque non eravamo troppo fratelli
poi diventammo troppo comunisti,
e anche troppo democristiani
e sì che il tempo passa
ma siamo ancora troppo italiani!
...Sì che eravamo troppo fascisti
oppure troppo menefreghisti
e allora giù botte coi manganelli
non eravamo troppo fratelli
poi diventammo troppo comunisti
e anche troppo democristiani
e sì che il tempo passa
siamo ancora troppo italiani!

Bibliografia

AA.VV.

2003 *“Valutare e certificare l’italiano a stranieri”*, Perugia: Guerra Edizioni.

ALLY, M.

2008 [2004] ‘Foundations of Educational Theory for Online Learning’ in Anderson, T. & Elloumi, F. (eds.) *The theory and practice of online learning*, Alberta: Athabasca University Press, pp.15-44 Disponibile anche all’indirizzo: http://cde.athabascau.ca/online_book/ (24/10/2011).

ADORNO, C. BOSCH, F., RIBOTTA, P.

2003 *“Grammatica Insegnarla e impararla”*, Perugia: Guerra Edizioni.

ANDERSON, T.

2003 ‘Getting the mix right again: an updated and theoretical rationale for interaction’, *The International Review of Research in Open and Distance learning*, 4 (2) [Online] Disponibile all’indirizzo: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230> (24/10/2011).

2008 [2004] (ed.) *‘The theory and practice of online learning’*, Alberta: Athabasca University Press Disponibile anche all’indirizzo: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120146> (24/10/2011).

ARIZA, E. N., & HANCOCK, S.

2003 ‘Second Language Acquisition theories as a framework for creating Distance learning Courses’, *International Review of Research in Open and Distance learning*, 4 (2), pp. 1-9 [Online] Disponibile all’indirizzo: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/142/710> (24/10/2011).

AROYO, L. & DICHEVA, D.

2004 'The new challenge of e-learning: the Educational Semantic Web', *Education Technology & Society*, 7 (4), pp. 59-69 [Online] Disponibile all'indirizzo: http://www.ifets.info/journals/7_4/8.pdf (24/10/2011).

AUGAR, N., RAITMAN, R. & ZHOU, W.

2004 'Teaching and learning online with wikis', in Atkinson R., McBeath, C., Jonas-Dwyer, D., & Philips, R. (Eds.), "*Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21th ASCILITE Conference*" (pp.95-104). Perth, 5-8 Dicembre. Disponibile all'indirizzo: <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/augar.html>.

BALBONI, P.E.

2006 "*Le sfide di Babele*", Torino: UTET Università.

BALBONI, P.E. & MEZZADRI, M.

2000 "*Rete! 1*", Perugia: Guerra Edizioni.

BARNERS-LEE, T. & HENDLER, J.

s.d. 'Scientific publishing on the Semantic Web', *Nature*, [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://www.nature.com/nature/debates/e-access/Articles/bernerslee.htm> (24/10/2011).

BARNES-LEE, T., HENDLER, J. & LASSILA, O.

2001 'The Semantic Web', *Scientific American*, 17 maggio [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=the-semantic-web> (24/10/2011).

BAUD, D.

1995 "*Enhancing learning through self-assessment*", Abingdon, Oxon: RoutledgeFalmer.

BEDINI, S. & BALÒ, R.

- 2008 'Gli usi didattici del wiki per l'apprendimento collaborativo nell'italiano L2/LS: l'esempio di ADGWIKI', *Bollettino Itals*, 4 (25) [Online] Disponibile all'indirizzo: http://venus.unive.it/italslab/modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=428 (24/10/2011).

BEGOTTI, P.

- s.d. 'Didattizzazione dei materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri', *Filim, Formazione degli insegnanti di lingua italiana nel mondo*, [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://venus.unive.it/filim> (24/10/2011).
- 2008 'Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue', *Journal of American Association of Teachers Italian*, 88 (1), pp. 73-93.

BERALDO, R.

- 2008 'Il web 2.0: risorse e strumenti per una glottodidattica costruttivista', *Studi di Glottodidattica*, 2 (pp. 1-9).

BERNABEI, S.

- 2010 'E-learning per l'italiano LS. Creare percorsi didattici per l'apprendimento dell'italiano a distanza: una proposta', *ILSA, Italiano L2 in classe*, 5 (2-3), pp. 44-53.

BERTONI, S. & NOCCHI, S.

- 2003 "Le parole italiane. Esercizi e giochi per imparare il lessico", Firenze: Alma Edizioni.

BOYLE, R.

- 1995 'Language teaching at distance: from the first generation model to the third', *System*, 23 (3) pp. 283-294.

BOZZONE COSTA, R., GHEZZI, C., PIANTONI, M.

2005 “*Contatto 1. Corso di italiano per stranieri*”, Torino: Loescher.

BRAMLEY, W.

1979 “*Group tutoring: concepts and case studies*”, London: Cogan Page.

CALADINE, R.

2008 “*Enhancing E-learning with media-rich content and interactions*”, New York: Information Science Publishing, INFOSCI.

CALVANI, A.

2004 ‘Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie’, [Online] Disponibile all’indirizzo: <http://www.lte.unifi.it/doc/Costruttivismo%20e%20progettazione.doc> (non più accessibile).

2008 ‘Connectivism: new paradigm or fascinating pot-pourri?’, *Je-LKS* (1) [Online] Disponibile all’indirizzo: http://www.je-lks.it/en/08_01/13Comcalv_en1.pdf (24/10/2011).

CALVANI A., & ROTTA, M.

2000 “*Fare formazione in internet*”, Trento: Erickson.

CATIZONE, P. HUMPHRIS, C., MICARELLI, L.

1997 “*Volare. Corso di italiano. Vol. 1*” Roma: Edizioni Dilit-Alpha & Beta.

CHOMSKY, N.

1965 “*Aspects of the theory of syntax*”, Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

2000 “*The architecture of language*” New Delhi, Oxford University Press.

CIANFRIGLIA, L.

2007 'Progettazione di un corso di formazione in rete', in Ricci, P., *Master per specialisti dell'e-learning*, [Online - Accesso riservato] (24/10/2011).

CIOGLI, S.

s.d. 'E-tutor', *Educazione & Scuola*, [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://www.edscuola.it/archivio/software/etutor.htm> (24/10/2011).

CLARKE, A.

2004 "*e-learning skills*", New York: Palgrave Mcmillan.

CLEVELAND-INNES, M.F. & GARRISON, D.R.

2010 (eds.) "*An Introduction to Distance Education*", London: Routledge.

COLASANTI, L.

2005 'Approfondimenti: tecnologie della formazione in rete', in Ricci, P. (ed.), *Master per specialisti dell'e-learning* [Online-Accesso riservato] (24/10/2011).

COLE, J. & FOSTER, H.

2007 [2005] '*Using Moodle. Teaching with the popular Open Source Course Management System*' Sebastopol (CA): O' Reilly Community Press.

COLOMBA, C.

2009 'Sul Web 3.0', *Carlo Colomba*. Disponibile all'indirizzo: <http://www.columba.it/2009/01/05/sul-web-30/> (13/10/2011).

COMEAX, P.

2005 (ed.) “*Assessing Online Learning*”, Bolton: Anker Publishing Company Inc.

CONFORTI, C. & CUSIMANO, L.

2005 “*Linea diretta nuovo ” 1a*”, Perugia: Guerra Edizioni.

CONSIGLIO D’EUROPA

2002 [2001] *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze: La Nuova Italia. Trad. di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi [Tit. Orig. Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge: Cambridge University Press].

2003 ‘Follow-up della risoluzione del Consiglio dell’Unione Europea sul Lifelong Learning’, *Indire* [Online] Disponibile all’indirizzo: http://www.indire.it/eda_2003/biblioteca/materiale/followup/follow_up.pdf (18/10/2011).

DE GIULI, A.

2001 “*Le preposizioni italiane. Grammatica, esercizi, giochi*”, Firenze: Alma Edizioni.

DELLA VALLE, F.

2005 ‘Moodle, molto più di un’aula virtuale’, *Bollettino Itals, III (11) Settembre*, [Online] Disponibile all’indirizzo: http://venus.unive.it/italslab/modules.phpop=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=214 (24/10/2011).

DENIS, B., WATLAND, P., PIROTTE, S., VERDAY, N.

2004 ‘Roles and Competences of the e-Tutor’, *Proceedings of Networked Learning Conference 2004* [Online] Disponibile all’indirizzo: <http://>

www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/symposia/symposium6/denis_et_al.htm (24/10/2011).

DOWNES, S.

2005a 'E-learning 2.0', *Stephen Downes's web*, 17 ottobre [Online] Disponibile all'indirizzo: http://www.interlex.it/testi/141_633.htm.

2005b 'An introduction to Connective Knowledge', *Stephen Downes' web*, 22 dicembre [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://www.downes.ca/post/33034> (24/10/2011).

2006 'Learning networks and connective knowledge', 16 ottobre [Online] Disponibile all'indirizzo: http://www.immagi.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/NRCC_CA/N061016D.pdf (24/10/2011).

DUMBILL, E.

2000 'Berners-Lee and the Semantic Web vision', *XML.com*, O'Reilly, 6 dicembre [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://www.xml.com/pub/a/2000/12/xml2000/timbl.html> (24/10/2011).

EDWARDS, B.

2007 'Efforts to force Web 2.0 out of school will never solve anything...', *21st century of eLearning*, 30 giugno [Online] disponibile all'indirizzo: <http://21stcenturyelearning.blogspot.com> (24/10/2011).

FALCHIKOV, N. & BOUD, D.

1989 'Student self-assessment in Higher Education: a meta-analysis', *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-430 [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://www.jstor.org/stable/1170205?seq=2> (24/10/2011).

FORTE, A. & BRUCKMAN, A.

2006 'From Wikipedia to the classroom: exploring online publication and learning', *IREL Consortium, National University of Ireland, Galway*,

Digital Library [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1150034.1150061> 24/10/2011).

FRANCESCHINI, E.

2011 'Tablet e smarthphone. Boom nelle vendite superano i pc'. *La Repubblica*, 08 ottobre [Online] Disponibile all'indirizzo: http://www.repubblica.it/tecnologia/2011/10/08/news/tablet_smarthphone_pc-22887180/ (12/10/2011).

GAGNÉ, R.M

1970 "*The conditions of learning*", Holt: Rinehart & Winston Inc.

GAGNÉ, R.M. & BRIGGS, L.J.

1974 "*Principles of Instructional Design*", Holt: Rinehart&Winston Inc.

GARDNER, J.

2006 (ed.) "*Assessment and Learning*", London: SAGE Publications.

GARRISON, G.R.

1985 'Three generation of technological innovation in distance education', in *Distance Education*, 6 (2) , pp. 235-241.

GARRISON, G.R. & ANDERSON, T.

2003 "*E-learning in the 21st century. A framework for research and practice*", Oxon: RoutledgeFalmer.

GRASSO, A.

2002 (ed.) "*Enciclopedia della televisione italiana*", Milano: Garzanti.

2004 “*Storia della televisione Italiana. I 50 anni della televisione*”, Milano: Garzanti.

GROSSMAN, L.

2006 ‘You – Yes, You – are TIME’s person of the year’, *The Time*. 25 dicembre [Online] Disponibile all’indirizzo: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1570810,00.html> (12/10/2011).

HAMEL, J., LANCASTER, J. BELL, A.

1818 “L’enseignement mutuel ou histoire de l’introduction et de la propagation de cette méthode”, Parigi: Colas. [Online] Disponibile all’indirizzo: http://books.google.it/books?id=9MORVPZWrlAC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (24/10/2011).

HOLMBERG, B.

1996 ‘On the potential of Distance Education in the age of Information Technology’, *Journal of Universal Computer Science*, 2 (6), 484-491 [Online] Disponibile all’indirizzo: http://www.jucs.org/jucs_2_6/on_the_potential_of/Holmberg_B.pdf (24/10/2011).

HOLMES, B. & GARDNER, J.

2006 “*E-learning. Concepts and practice*”, London: Sage Publications.

HOSCH, W.L.

2007 ‘Web 3.0: The Dreamer of Vine’, *Encyclopedia Britannica Blog*, 6 luglio [Online] Disponibile all’indirizzo: <http://www.britannica.com/blogs/2007/07/web-30-the-dreamer-of-the-vine/> (24/10/2011).

JARVIS, P.

2010 “*Adult education and LifeLong Learning. Theory and Practice*”, Routledge.

JENNINGS, D.

- 2005 'E-learning 2.0, whatever that is', *DJ ALCHEMI*, 13 dicembre [Online] Disponibile all'indirizzo: http://alchemi.co.uk/archives/elearning_20_wh.html (24/10/2011).

KALAT, J.W.

- 1996 "*Introduction to psychology*", Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

KAYE, A.

- 1994 'Apprendimento collaborativo basato sul computer', *Tecnologie didattiche*, 4, pp. 9-21. Trad. it. Vittorio Midoro [Tit. orig. 'Computer supported collaborative learning', Open University] [Online] disponibile all'indirizzo: <http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF04/Kaye.pdf> (24/10/2011).

KARRER, T.

- 2006a 'eLearning 2.0', *eLearning Technology*, 6 febbraio [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://elearningtech.blogspot.com/2006/02/what-is-elearning-20.html> (24/10/2011).
- 2006b 'Web 3.0 - elearning 3.0?' *eLearning Technology*, 28 novembre [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://elearningtech.blogspot.com/2006/11/web-30-elearning-30.html> (24/10/2011).

KERR, B.

- 2007 'Which radical discontinuity?' 11 febbraio [Online] Accessibile all'indirizzo: <http://billkerr2.blogspot.com/2007/02/which-radical-discontinuity.html> (19/10/2011).

KNOWLES, M.

- 1990 "*The Adult learner. A neglected species*", Houston: Gulf Publishing Company.

KNOWLES, M. & ASSOCIATES

1984 “*Andragogy in action*”, San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

KNOWLES, M. HOLTON, E.F., SWANSON, R.A.

1998 “*The Adult learner. The definitive classic in Adult Education and Human Resource Development*”, Houston: Gulf Publishing Company.

KRASHEN, S.D. & TERRELL, T.D.

1983 “*The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*”, Oxford: Pergamon Press.

KO, S. & ROSSEN, S.

2010 [2004] “*Teaching Online. A practical Guide*”. New York: Routledge.

LEONETTI, F.

2004 ‘Tecnologie della formazione in rete’, in Ricci, P., (ed.) *Master per specialisti dell’e-learning* [Online - Accesso riservato] (24/10/2011).

LEWIS, M. & HILL, J.

1992 “*Practical techniques for language learning*”, Hove: Language Teaching Publications.

LONGO, A.

2008 ‘Quel comma della legge italiana che “libera” gli mp3 su internet’, *La Repubblica*, 31 gennaio [Online] Disponibile all’indirizzo: http://www.repubblica.it/2007/09/sezioni/scienza_e_tecnologia/diritti-web/legge-mp3/legge-mp3.html (24/10/2011).

MAC LABHRAINN, I., MCDONALD LEGG, C., SCHNECKENBERG, D., WILDT, J.

2006 (eds.) "The challenge of eCompetence in Academic Staff Development", CELT, NUI Galway.

MADDEN, M. & FOX, S.

2006 'Riding the waves of Web 2.0', *Pew Internet & American Life Project*, 5 ottobre [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://www.pewinternet.org/Reports/2006/Riding-the-Waves-of-Web-20.aspx> (24/10/2011).

MADSEN, H.S.

1983 "*Techniques in testing*", Oxford: Oxford University Press.

MASON, R.

2006 "*E-learning. The key concepts*", Oxon: Routledge.

MASON, R. & KAYE, A.

1989 "*Mindweave. Communication, computers and Distance Education*", Oxford: Pergamon Press.

MASON, R. & RENNIE, F.

2008 "*E-learning and Social Networking Handbook*", London: Routledge Taylor & Francis.

MASSIMO, M.

2010 'L'editoria elettronica sbarca all'università. Lettore e-book al posto di libri e dispense', *La Repubblica*, 26 dicembre [Online]. Disponibile all'indirizzo: http://www.repubblica.it/scuola/2010/12/26/news/ebook_universit-10061694/ (24/10/2011).

PALLOFF, R.M. & PRATT, K.

1999 *“Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom”*, San Francisco: The Jossey-Bass Publishers.

PALLOTTI, G.

2001 *“La seconda lingua”*, Milano: Bompiani.

PAVLOV, E.L.

1927 *“Condition reflexes”*, London: Claredon Press.

PELLEGRINI, A.

2009 ‘Mobile learning: un nuovo plugin per Moodle’, *Virtu@l Learn. Informarsi nel web e nei mondi virtuali*, [Online] Disponibile all’indirizzo: <http://virtualearn.blogosfere.it/2009/05/mobile-learning-un-nuovo-plugin-per-moodle.html> (18/10/2011).

PIAN, A.

2006 ‘Podcast a scuola’, *Un libro a schede per fare podcast in classe*, www.e-didateca.it (24/10/2011).

PINK, D. H.

2005 ‘Folksonomy’, *The New York Times*, 11 dicembre [Online] Disponibile all’indirizzo: http://www.nytimes.com/2005/12/11/magazine/11ideas1-21.html?_r=1 (24/10/2011).

RANIERI, M.

2005 *‘E-learning: modelli e strategie didattiche’*, Trento: Edizioni Erickson.

REIGELUTH, C.M.

1999 “*Instructional Design theories and models: new paradigm of instructional theory*”, 2, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

RICCI, P.

2004 (ed.) ‘Progettazione di un corso di formazione in rete’, *Master per specialisti di E-learning*, Roma: Garamond. [Online - Accesso riservato] (24/10/2011).

RIVOLTELLA, P.C.

2003 “*Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online. Socialità e didattica in Internet*”, Trento: Erickson.

ROGERS, A. & HORROCKS, N.

2010 “*Teaching Adults*”, Berkshire: Open University Press-McGraw Hill.

RONCAGLIA, G.

2010 “La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro”, Roma: Laterza.

ROTTA, M. & RANIERI, M.

2005 “*E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l’e-learning*”, Trento: Erickson.

ROWNTREE, D.

1996 ‘Insegnamento e apprendimento in rete: la didattica per corrispondenza del XXI secolo?’, *Tecnologie Didattiche*, (10), pp. 29-37 [Online] Disponibile all’indirizzo: <http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF10/Rowntree.pdf> (24/10/2011).

RUMBLE, G. & HARRY, K.

1982 (eds.) *“The distance teaching Universities”*, London: Croom Helm Ltd.

SALMON, G.

2000 *“E-moderating. The key to teaching and learning online”*, Oxon: RoutledgeFalmer.

2002 *“E-tivities; the key to active online learning”*, London: Kogan Page.

2008 *“Podcasting for learning in Universities”*, London: Open University Press-McGraw-Hill.

SALMON, G. EDIRISINGHA, P., MOBBS, M., MOBBS, R. DENNET, C.

2008 *“How to create Podcasts for Education”*, London: Open University Press-McGraw-Hill.

SERRA BORNETO, C.

2005 (ed.) *“C’era una volta il metodo”*, Roma: Carocci Editore.

SHANNON, V.

2006 ‘A more revolutionary Web’, *International Herald Tribune*, 24 maggio.

SHEA, V.

2004 ‘Netiquette’, *Albion books*, [Online] Disponibile all’indirizzo: <http://www.albion.com/bookNetiquette/> (24/10/2011).

SIEMENS, G.

2004 ‘Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age’, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1) [Online] Accessibile all’indirizzo: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (19/10/2011).

2005 'Connectivism: Learning as Network-Creation', *Learning Circuits - ASTD*, [Online] Disponibile all'indirizzo: http://www.astd.org/LC/2005/1105_seimens.htm (24/10/2011).

2006 "Knowing Knowledge", [Online] Accessibile all'indirizzo: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (19/10/2011).

SINCLAIR, J.

2004 'L'approccio lessicale nell'e-learning' *Punto Edu Riforma - Indire* [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Sviluppare/approccio.pdf> (18/10/2011).

SKINNER, B.F.

1974 "About behaviourism", New York: Knopf.

SPINA, S.

1998 'L'uso di Internet nella didattica delle lingue straniere: problemi e prospettive' *Università per Stranieri di Perugia, DSpace* [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/57/1/spina00.pdf> (18/10/2011).

SPIVACK, N.

2006 'The Third-generation Web is coming', *Kurzweill Accelerating Intelligence*, 18 dicembre [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://www.kurzweilai.net/the-third-generation-web-is-coming> (24/10/2011).

STAGLIANÒ, R.

2009 'La lezione si impara meglio se la scarichi sull'iPod' *La Repubblica*, 13 ottobre [Online]. Disponibile all'indirizzo: http://www.repubblica.it/2009/10/sezioni/scuola_e_universita/servizi/ipod-universita/ipod-universita/ipod-universita.html (24/10/2011).

SWAIN, M., BROOKS, L., TOCALLI-BELLER

2002 'Peer-peer dialogue as a means of Second Language Learning', *Annual Review of Applied Linguistics* 22. pp. 171-185.

TAYLOR, J.C.

1995 'Distance education technologies: the fourth generation', *Australian Journal of Education (AJET)*, 11(2), pp. 1-7. [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet11/taylor.html> (24/10/2011).

2001 'Fifth generation distance education', *Keynote ICDE World Conference*, Duesseldorf [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://www.odisseia.univ-ab.pt/sosead/docs/sessa02Abr/5thGenerationDE.htm> (24/10/2011).

TYLER, R.W.

1971 "*Basic principles of curriculum and instruction*", Chicago: University of Chicago Press.

THORNDIKE, E.L.

1913 "*Educational psychology: the psychology of learning*", New York: Teacher College Press.

THORPE, M.

1993 "*Evaluating Open & Distance learning*", Harlow: Longman Open Learning.

TOPPING, K., & EHLI, S.

1998 (eds.) *“Peer-assisted learning”*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

TORRE, M.

s.d. ‘Connettivismo: una conoscenza più democratica’, Disponibile all’indirizzo: <http://attachments.wetpaintserv.us/o5j25RHICOpRUHETauXLCw%3D%3D84360> (24/10/2011).

TOWELL, R. & HAWKINS, R.

1994 *“Approches to Second Language Acquisition”*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd.

TRIFONE, P. & PALERMO, M.

2000 *“Grammatica italiana di base”*, Bologna: Zanichelli.

TRINCHERO, R.

2006 *“Valutare l’apprendimento nell’e-learning”*, Trento: Erickson.

TRENTIN, G.

1992 *‘Telematica e didattica’*, Ortona (CH): Edizioni Menabò.

1993 *‘Didattica in rete’*, Roma: Garamond.

1996 *‘Insegnare e apprendere in rete’*, Bologna: Zanichelli Editore S.p.A.

1999 *‘Telematica e formazione a distanza. Il caso Polaris’*, Milano: Franco Angeli Edizioni.

USCHI, F.

2003 (ed.) *“Language Learning Online. Towards Best Practice”*, Lisse, Exton, Penn: Swets & Zeitlinger Publishers.

VALENTINE, D.

- 2002 'Distance Learning: promises, problems and possibilities', Online Journal of Distance Learning Administration, 5 (3) [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall53/valentine53.html> (24/10/2011).

VERHAGEN, P.

- 2006 'Connectivism: a new learning theory?', [Online] Accessibile all'indirizzo: <http://www.surfspace.nl/nl/Redactieomgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf> (19/10/2011).

VYGOTSKY, L. S.

- 1978 "*Mind in society*", Cambridge: Harvard University Press.
1986 "*Thoughts and language*", Cambridge, MA: MIT Press.

WENGER, E.

- 1998 "*Communities of practice: learning, meaning and identity*", Cambridge: Cambridge University Press.

WELLER, M.

- 2007 "*Virtual learning environments: using, choosing and developing your VLE*", London; New York: Routledge.

WHITE, N.

- 2001 'Community members roles and types', *Fullcirc*, 12 gennaio [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://www.fullcirc.com/community/memberroles.htm> (24/10/2011).

- 2010 Polinance. Politics, Movies, and other predictive markets. Disponibile all'indirizzo: <http://polinance.blogspot.com/2010/06/semantic-web-or-internet-30.html> (12/10/2011).

- s.d. 'Connectivism and assessment', *Connectiv.* [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://connectiv.wordpress.com/2011/01/19/connectivism-and-assessment/> (18/10/2011).
- 2010 'What is rich media and how can I learn more about its accessibility?', *The National Center on Accessible Information Technology in Education*, [Online] Disponibile all'indirizzo: <http://www.washington.edu/accessit/articles?1146> (24/10/2011).

Sitografia

<http://www.etutorcommunity.org/home-visitor> (24/10/2011).

<http://www.connectivism.ca/> (24/10/2011).

<http://www.commoncraft.com/> (24/10/2011)

www.whatis.com (24/10/2011)

www.wikipedia.com (24/10/2011)

<http://llt.msu.edu/> (24/10/2011)

<http://jolt.merlot.org/currentissue.html> (24/10/2011)

<http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/> (24/10/2011)

<http://www.ajde.com/> (24/10/2011)

<http://www.growingupdigital.com/> (24/10/2011)

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl> (24/10/2011)

http://www.programmallp.it/index.php?id_cnt=30 (24/10/2011)

http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l341_90.html (24/10/2011)

http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2056Norme_cf2.htm
(24/10/2011)

http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm
(24/10/2011)

http://www.dirittodautore.it/freedocs/LDA633-41_Agg_2005.pdf (24/10/2011)

http://www.interlex.it/testi/l41_633.htm (24/10/2011)

www.elearningpapers.eu (24/10/2011)

www.youtube.com (24/10/2011)

www.rai.tv (24/10/2011)

<http://dizionari.hoepli.it/> (24/10/2011)

<http://dizionari.corriere.it/> (24/10/2011)

