

# La percezione della presenza e la proiezione dell'identità nei sistemi blended

Analisi e valutazione del master "Progettista e gestore di formazione in rete"

- **Jose G. Rita Mangione**, Università di Firenze  
[j.mangione@elearningtouch.it](mailto:j.mangione@elearningtouch.it)
- **Manuela Pegoraro**<sup>1</sup>, Centro METID - Politecnico di Milano  
[manuela.pegoraro@cdc.polimi.it](mailto:manuela.pegoraro@cdc.polimi.it)

## INTRODUZIONE

Obiettivo del presente lavoro è l'indagine sulla percezione della presenza mediata dalle nuove tecnologie e contestualizzata all'interno di una precisa esperienza di apprendimento, il Master "Progettista e gestore di formazione in rete" erogato dall'Università di Firenze nel 2002.

Le riflessioni che seguono sono frutto di un'approfondita analisi concepita in base ad alcuni parametri, sia quantitativi che qualitativi, da noi ritenuti fondamentali per rilevare l'efficacia socio-formativa della mediazione della presenza all'interno del nostro Master. Oltre all'osservazione diretta in qualità di corsiste, abbiamo utilizzato strumenti quali il monitoraggio delle interazioni e un questionario di customer satisfaction, compilato dal 72% degli studenti, che riportiamo in Appendice<sup>2</sup>. La logica della scoperta è stata al centro della nostra strategia di indagine, volta a rispondere a determinati interrogativi producendo un tipo di sapere controllabile. La relazione fra alcune variabili è stata affrontata secondo due prospettive: quella sintattica (presa in esame della forma e dell'intensità di associazione tra i valori) e quella semantica, al fine di interrogarsi sul significato e sulla reale natura delle associazioni osservate.

Le rilevazioni hanno fornito utili informazioni, tra le quali le strategie di esplorazione dell'utente, il suo comportamento di fronte ai vari elementi presentati in un percorso blended, le difficoltà riscontrate dallo stesso nell'impatto con i contenuti didattici, durante l'interazione con gli strumenti di apprendimento (la piattaforma, la mailing

list) e con il sistema di interazione verticale (la tutorship) ed orizzontale (tra peer). Tale analisi ha evidenziato la presenza di alcuni *hot spots*, ovvero punti critici – soprattutto in area *usability* - da trasformare in linee guida per un continuo processo di miglioramento del percorso didattico.

Premettiamo che la definizione di *realtà virtuale* e di *didattica virtuale*, pertinente a tale intervento formativo, è proposta senza alcun riferimento alle tecnologie immersive che prevedono hardware e software molto sofisticati; al contrario il concetto di presenza che intendiamo esporre in questa sede fa leva su ambienti tecnologici 'leggeri' e su quegli strumenti semplici e ormai quasi 'quotidiani' che permettono lo scambio di messaggi in rete. Dunque, relativamente al nostro contesto di specializzandi, la presenza viene intesa innanzitutto quale partecipazione interattiva alla comunicazione testuale e, solo in seconda istanza, ad alcune esperienze più sofisticate come la videoconferenza, cui velocemente accenneremo.

Il riferimento alla *computer mediated communication*, pur essendo sostanziale, non è tuttavia sufficiente ad inquadrare con esautività il percorso di formazione fruito dai corsisti del Master; tra gli ulteriori necessari concetti a supporto vi sarà quello di *collaborative learning*, metodologia didattica adottata dalla comunità virtuale di apprendimento; riteniamo infatti che la percezione della presenza non possa aver luogo se non all'interno di uno *spazio sociale* riconosciuto e condiviso, se pure virtuale, e che esso stesso costituisca lo stimolo più energico all'acquisizione e alla costruzione della cono-

<sup>1</sup> Hanno collaborato Michela Corradini e Caterina Policaro.

<sup>2</sup> Il questionario è stato realizzato in collaborazione con il Prof. Calvani, Direttore Scientifico del Master.

scienza. L'indagine sui sistemi di e-learning si focalizzerà pertanto sull'approccio collaborativo, oltre che sulla figura del tutor, quale mediatore di saperi e supporto al processo cognitivo.

La didattica in rete da noi esperita, oltre ad avvalersi degli strumenti di computer conferencing, è stata sostenuta da un vero e proprio ambiente virtuale di apprendimento. Le piattaforme e-learning possono essere più o meno costose, 'friendly' e tecnologicamente impegnative per l'utente. La soluzione leggera scelta per il Master ha sicuramente evitato ai corsisti grosse perdite di tempo nel familiarizzare con la dotazione tecnologica; tuttavia l'ambiente dedicato ha dimostrato alcune carenze e il suo utilizzo non è stato adeguatamente guidato, circostanze queste che talvolta hanno fatto registrare conseguenze di improduttività e di flessione della motivazione.

Il nostro intervento intende dimostrare l'efficacia della formazione online, qualora questa scommetta proprio sulla percezione della presenza e sulla costruzione del gruppo che collaborando apprende. In sintesi e nella nostra opinione di neoprogettisti, l'e-learning avrà un futuro e costituirà un effettivo plusvalore rispetto ad alcune modalità di formazione tradizionale, soprattutto in quelle declinazioni che terranno in debita considerazione la presenza di una comunità online che non faccia sentire 'solo' l'utente di fronte alle conoscenze da apprendere, bensì membro di una rete dinamica di scambio, confronto e supporto.

### PECULIARITÀ DEL CONTESTO DI APPRENDIMENTO: IL MODELLO BLENDED

La nostra esperienza formativa si è svolta da febbraio a luglio 2002 in modalità cosiddetta *blended*, con incontri in presenza a cadenza settimanale intervallati da attività di studio e condivisione in rete durante i restanti giorni della settimana.

Pare opportuno soffermarsi velocemente sul concetto di *blended learning* che attualmente, nella maggior parte dei casi, viene proposto non come soluzione personalizzata e flessibile, quale dovrebbe essere, ma come semplice mix di insegnamento in aula, breve comparsa del tutor, rapido assaggio di formazione online. Con l'esperta di Instructional Design e soluzioni blended Pur-nima Valiathan [2002] distinguiamo tre modelli di blended:

1. lo *skill-driven learning*: l'utente sceglie il percorso formativo con la supervisione di

un docente in base alle proprie competenze e capacità; l'apprendimento può avvenire per gruppi oppure essere auto-diretto e avvalersi di sessioni di studio private

2. *attitude-driven learning*: l'apprendimento è guidato in base alle attitudini personali dell'utente; si privilegiano modalità quali le riunioni via web in sincrono, l'assegnazione di progetti di gruppo da realizzare offline, le simulazioni e i giochi di ruolo, in generale quei mezzi atti a facilitare lo sviluppo di comportamenti specifici

3. *competency-driven learning*: l'apprendimento è strutturato sulla base delle competenze richieste all'utente; prevale l'utilizzo di strumenti di supporto e di LMS per incentivare le performance congiuntamente al mentoring in modo da fornire all'utente competenze adeguate al proprio ruolo sul posto di lavoro.

Il nostro Master ha inteso la soluzione blended più semplicemente come alternanza di presenza e distanza, di didattica tradizionale frontale, autoapprendimento e apprendimento collaborativo virtuali. L'obiettivo formativo era lo sviluppo di un profilo professionale di *educational technologist* con particolari competenze nell'ambito dell'e-learning, ovvero di una figura caratterizzata dal possesso di abilità interdisciplinari risultanti dall'integrazione di conoscenze umanistico-educative, tecnologiche, progettuali.

Il Master si è avvalso di un ambiente virtuale appositamente creato, *WEBBEE*, e di alcuni strumenti sincroni e asincroni di comunicazione in rete; tra questi, come vedremo, maggior efficacia ha dimostrato la mailing-list moderata (spazio di interazione 'veloce' tra corsisti e tra corsisti e tutor), mentre il forum (ambiente collaborativo più formale e strutturato) e il portfolio (area privata per il dossier personale) hanno fatto registrare insuccessi parziali o totali.

I corsisti, della più varia provenienza geografica, costituivano inizialmente un gruppo alquanto disomogeneo di circa 25 unità, all'interno del quale si sono sviluppate online quelle dinamiche interattive tese alla comunicazione, al confronto e al problem solving. Tuttavia è soprattutto negli spazi virtuali dedicati a pochi utenti (le liste dei sottogruppi progettuali in cui si è divisa la comunità) che abbiamo potuto assistere alle più alte frequenze di comunicazione e collaborazione. È dunque necessario partire dal concetto di socializzazione maturata al-

l'interno della comunità, per sviluppare un discorso di senso relativo alla mediazione della presenza in rete.

### DINAMICHE DI GRUPPO E MEDIAZIONE DELLA PRESENZA ATTRAVERSO LE INTERAZIONI TESTUALI

La socialità del gruppo non è mai data, neppure nel mondo 'reale', dalla mera presenza fisica dei membri in un dato luogo, quanto dalla partecipazione di questi ad un'interazione comunicativa. Questa *conditio sine qua non* è conservata nell'ambiente virtuale, essa perde 'soltanto' la necessità della localizzazione fisica degli attori in un luogo preciso: in rete avviene ciò che si può definire 'decontestualizzazione fisica del concetto di presenza', il luogo diventa lo spazio della comunicazione, la nuova realtà sociale *virtuale* [Levy, 1997]. Siamo perciò in grado di affermare che la presenza sociale virtuale pone ancor meglio l'accento sull'includibilità della partecipazione interattiva dei soggetti ad un processo comunicativo.

Tale processo avviene in condizioni di mediazione tecnologica (*Computer Mediated Communication*<sup>3</sup>), mediazione che non solo rende possibili la conoscenza reciproca e la costruzione negoziata di significati, ma che permea il contesto sociale di interazione, ovvero il gruppo stesso, le sue caratteristiche, le sue tacite regole comunicative e collaborative, il suo modo di lavorare e, più in generale, di essere. Comunicare online significa utilizzare prevalentemente una modalità *text-based*: il modo di interagire e l'identità stessa che i membri del gruppo costruiscono e presentano in rete avvengono attraverso il discorso scritto, e a sua volta è principalmente l'occupazione dello spazio virtuale attraverso il dialogo e la narrazione che rende possibile la creazione della comunità.

La comunicazione virtuale presenta innanzitutto caratteri assolutamente manifesti di spontaneità, flessibilità (in quanto svincolata dai limiti spazio-temporali), immediatezza e velocità (quasi urgenza), data la tendenza a zero del tempo di risposta che sempre più ci si aspetta [Murphy et al., 2000]; la CMC si dimostra così assai più vicina allo stile conversazionale che al discorso scritto. Tale affermazione vale sia per gli strumenti asincroni sia per quelli sincroni, anche se solo una modalità quale la chat inverte pienamente il senso di contemporaneità, di *real time* (come del resto avviene con la video-

conferenza, tipologia di comunicazione non testuale ma visiva, da noi utilizzata<sup>4</sup>). D'altra parte, trattandosi di interazione puramente testuale, tutti quei codici meta e paralinguistici tipici del parlato vengono a cadere, impoverendo necessariamente l'espressività della comunicazione.

Proprio a causa di questo limite intrinseco l'utente si impegna in tutti i modi - come dimostrano anche le registrazioni delle sessioni di interazione online del Master - a piegare il mezzo tecnologico alla propria voglia di espressività, intimità, emotività; il dialogo virtuale si adatta non solo alla comunicazione, all'"esserci intenzionale", ma anche all'espressione del sé, "al puro esserci", arrivando a rimpiazzare tutti quei segnali pertinenti al *face to face* attraverso simboli come gli emoticons, alterazioni della scrittura, creazioni di contesti con valenza puramente virtuale in cui contano norme e convenzioni sviluppate ad hoc dal gruppo che interagisce. È dunque evidente come il medium tecnologico alteri le modalità di comunicazione tradizionale creandone di nuove e conseguentemente modifichi la natura stessa della presentazione del sé all'interno del contesto sociale virtuale - contesto necessario, non dimentichiamolo, alla conferma sociale dell'identità: nella CMC, "l'identità (il testo) e la comunità (il contesto) si definiscono mutuamente" [Giese, 1998].

Il tema della costruzione dell'identità sociale nella CMC e dell'influenza del medium tecnologico sui processi psicosociali è stato affrontato da molti psicologi sociali; riteniamo opportuno ripercorrere brevemente i filoni di ricerca principali [Ceriani, 2002].

È degli anni ottanta la teoria della *Reduced Social Cues* (RSC) di Sproull e Kiesler, che rilevano nella CMC povertà di contesto sociale, di relazionalità, dovuta alla natura testuale dell'interazione e alla mancanza di indizi non verbali. Per tale motivo la CMC si dimostrerebbe efficace solo nella trasmissione di informazioni precise e puntuali. Non solo: nulla potendo garantire a proposito dell'identità dei soggetti, la comunicazione virtuale incentiverebbe sì una maggiore libertà d'espressione e di partecipazione, ma anche una maggiore facilità di violazione delle norme sociali - tra cui il fenomeno tipico del *flaming* e del *gender switching*.

Tra le numerose critiche alla RSC Theory emerge il modello di Lea e Spears degli anni novanta (*Social Identity Theory* - SIT), che respinge la prospettiva del vuoto di identità indotto dal cyberspazio e dell'as-

#### 3

La Computer Mediated Communication vanta ormai una vasta letteratura. Segnaliamo in particolare, per quanto riguarda la webliografia, <http://www.ibiblio.org/cmc/>, <http://www.december.com/cmc/>, <http://www.ascusc.org/jcmc/>.

#### 4

Alcune lezioni del Master erogate tramite videoconferenza hanno evidenziato alcune difficoltà di fruizione e immancabili problemi di natura tecnica; tuttavia, ciò è stato in parte superato dal forte senso di appartenenza al gruppo e dalla conseguente volontà del singolo di 'esserci', anche se non fisicamente. Anche in questo caso la mediazione della presenza in rete ha avuto una connotazione fortemente influenzata dall'ambiente di interazione sociale (l'aula) e dalle relazioni oramai consolidate tra i corsisti.

senza o debolezza di norme sociali/di gruppo per sostenere invece la dipendenza della comunicazione dallo specifico contesto in cui questa si sviluppa. Per la SIT i processi psicosociali che avvengono in rete (definizione dei ruoli sociali, del sistema normativo, dei processi cognitivi di categorizzazione ed attribuzione di identità) *non* sarebbero infatti sostanzialmente diversi da quelli non virtuali: poiché “il sociale è dentro di noi”, in un contesto socialmente destrutturato – come quello virtuale – le norme sociali basilari risulterebbero decisamente utilizzate nei processi di socializzazione [Pezzullo, 2000]. Inoltre, con il modello SIDE (*Social Identity De-individuation*) che introduce la distinzione tra *identità personale* e *identità sociali* di un individuo<sup>5</sup>, Lea e Spears sostengono che il fenomeno della deindividuation provocato dalla CMC possa favorire, invece che la scomparsa delle norme sociali, comportamenti ipersociali rispetto alle interazioni in presenza. Alternativo all'approccio RSC è anche il modello SIP (*Social Information Processing*) di Walther e Burgoon [1992], secondo il quale la CMC ha le stesse potenzialità sociali della comunicazione *face to face*: è sufficiente che gli attori dispongano del tempo necessario per svilupparla. Per gli autori la comunicazione online *non* sarebbe dunque *meno efficace*, dal punto di vista della socialità, rispetto alla comunicazione in presenza, ma solo *meno efficiente*. E ancora: lungi dall'essere povera di contenuti sociali, la CMC tenderebbe a sovraccaricarsene, con il risultato che le interazioni virtuali si dimostrerebbero potenzialmente caratterizzate da 'stereotipia sociale'. Ecco come: da un lato, il destinatario di un'e-mail o di un post tende a categorizzare socialmente l'autore in base alle poche informazioni – scritte – che possiede; dall'altro, il mittente può predisporre con cura la propria immagine (“*selective*” o “*optimized self-presentation*”), mostrando, evidenziando o nascondendo gli aspetti ritenuti più o meno socialmente vincenti.

Per inciso, tale prospettiva risulta evidenziata dalle risposte dei corsisti alla domanda n. 2 del questionario “*Ritiene che la percezione che gli altri si sono fatta di Lei si sia modificata, alla luce delle interazioni online?*”. Per oltre il 60% del campione l'interazione virtuale ha portato ad identificare meglio alcuni elementi positivi della personalità di un individuo o addirittura a vederlo in una luce migliore - sul piano delle capacità espressive, cognitive e collaborative. Ciò significa

che l'identità che il corsista si è creato e ha mostrato attraverso la rete ha incontrato e nel tempo rafforzato le aspettative dei colleghi, secondo il fenomeno definito da Walther di *behavioural confirmation*.

Tornando al tema della costruzione dell'identità sociale nella CMC, ricordiamo ancora la *Teoria dell'Azione Situata* (TAS) di Mantovani [1995], che pone l'accento sulla co-costruzione del contesto – che quindi non è dato – da parte dei partecipanti a un'interazione; questi sarebbero degli attori sociali dotati di propri scopi ed attivi in determinate situazioni cui la concezione e l'uso del medium devono adattarsi, *e non viceversa*.

Ferma restando la presenza di contributi interessanti in tutte le teorie qui citate, specifichiamo che le interazioni avvenute nel nostro Master possono solo parzialmente essere interpretate alla luce di questi modelli. Nel nostro caso il contesto era, prima che co-costruito, dato: un contesto non di mera socializzazione, ma di alta formazione e partecipazione attiva a un ambiente-comunità di apprendimento, sia supportato dal tutor che collaborativo e orientato alla soluzione di casi e problemi. La comunicazione sviluppatasi, dunque, differiva nettamente da quelle interazioni ‘internetiane’ caratterizzate da vacuità, inconsistenza, perdita dei confini tra reale e virtuale, cambi di identità e frammentazione dell'io, povertà di contenuti relazionali, disinibizione, afinalismo. La diversità risiedeva innanzitutto nella modalità blended con cui è era condotto il nostro Master, ove l'interazione virtuale risultava intrecciata e rinforzata da quella condotta in aula, influenzando massicciamente sulle dinamiche socio-collaborative: i corsisti hanno avuto modo di conoscersi dal vivo, instaurare e consolidare relazioni di amicizia o di lavoro, stabilire regole e scadenze, rafforzare le decisioni negoziate in rete circa ruoli e compiti, con relativo aumento di produttività nella collaborazione e maggiore trasparenza nella percezione dell'altro e nelle relazioni interpersonali (l'immaginazione circa le caratteristiche del prossimo è risultata necessariamente meno sbrigliata, la totale disinibizione non ha avuto motivo di sussistere data la mancanza di anonimato). Se la presenza fisica ha sortito effetti su quella in rete, la prima è stata a sua volta influenzata dalle dinamiche virtuali e dal flusso della messaggistica, con relative problematiche di visibilità del singolo e di accettazione/inserimento nel gruppo. Ad esempio la conoscenza personale e la condivisione

## 5

L'*identità sociale* si riferisce alle caratteristiche del Sé che corrispondono alla personalità individuale di ciascuno, mentre le *identità sociali* riguardano le caratteristiche del proprio gruppo sociale di riferimento nelle situazioni quotidiane. In concreto, una persona mantiene una personalità relativamente fissa e stabile all'interno dei diversi “ruoli sociali” (figlio, partner, amico, dipendente, etc...) che si trova ad “impersonare” quotidianamente.

**5**  
L'*identità sociale* si riferisce alle caratteristiche del Sé che corrispondono alla personalità individuale di ciascuno, mentre le *identità sociali* riguardano le caratteristiche del proprio gruppo sociale di riferimento nelle situazioni quotidiane. In concreto, una persona mantiene una personalità relativamente fissa e stabile all'interno dei diversi "ruoli sociali" (figlio, partner, amico, dipendente, etc...) che si trova ad "impersonare" quotidianamente.

**6**  
Per l'11% dei corsisti le interazioni online hanno portato all'accentuazione della conflittualità interpersonale (domanda n. 1.5).

dello stesso ambiente di apprendimento hanno inibito alcuni corsisti nelle interazioni in rete, configurando una situazione non paritaria tra soggetti che utilizzavano gli strumenti per interagire e consolidare i rapporti interpersonali (socializzazione), che interagivano per accrescere la condivisione delle conoscenze, collaborare e apprendere l'uno dall'altro (peer tutoring), che osservavano ma interagivano solo quando un argomento interessava loro particolarmente (lurking parziale), che leggevano tutta la messaggistica, ma non partecipavano in nessun modo (lurking), che non avevano alcun interesse ad interagire con il gruppo ('autoesclusi').

Anche se nel nostro caso il sé virtuale non poteva essere totalmente mascherato o alterato, è stato sempre possibile scegliere quale sé o parte del sé mostrare per raccogliere il consenso della comunità, oppure in quale misura controllare lo svelamento della propria identità per osservare i codici sociali che necessariamente si ricreano in rete - anche se a nostro avviso in misura minore rispetto alla 'realtà' [Giese, 1998]. Ad esempio alcuni corsisti hanno svelato in rete lati mantenuti assolutamente in sordina nel contesto 'fisico' [quali la natura di *humoriste*] e ciò è accaduto perché l'ambiente virtuale 'protetto' ha consentito alle persone meno spigliate di esprimersi appieno, superando le barriere psicologiche del *face-to-face* e arricchendo il tal modo la propria identità personale [Baym, 1995]. Tali dinamiche di interazione, di presentazione del sé e di 'comportamento virtuale' all'interno del gruppo sono state oggetto di discussione in rete (*metacomunicazione*): una consistente parte dei flussi di messaggistica è stata dedicata alla negoziazione delle relazioni sociali in rete e alla riflessione sulle problematiche dell'appartenenza al gruppo.

Dall'analisi dei post inviati alla mailing list di classe (fig. 1) emerge come tale strumento di interazione sia stato ampiamente utilizzato - a differenza del forum, come vedremo; in particolare, un non trascurabile numero di utenti particolarmente motivati e persuasi dell'efficacia della CMC (il 22%) ha fatto registrare una media che va dai 100 ai 200 post inviati (domanda del questionario n. 4.1).

Procedendo nel percorso di apprendimento i corsisti hanno dunque compreso quanto fosse importante che la sperimentazione del sé avvenisse in relazione 'ecologica' con gli altri membri, intendendo con questo la necessità di rivolgere l'interazione di gruppo

ad obiettivi di pragmaticità e relazionalità positiva, onde ottenere un accordo cooperativo degli attori all'interno di un orizzonte condiviso [Rivoltella, 2003]. La motivazione che ha portato alla cooperazione è scaturita dal senso di appartenenza al gruppo, dalla reciprocità e dalla fiducia progressivamente costruita, dalla disponibilità al confronto e al supporto, elementi peculiari delle dinamiche di gruppo cui possiamo aggiungere la coesione, la protezione verso gli altri membri e il sentimento di autoconservazione della comunità [Wallace, 2000] senza per questo voler negare la presenza di conflitti sviluppatasi relativamente alla costruzione di significati condivisi (pertinenti agli argomenti del Master) e soprattutto, come già accennato, di natura relazionale (leadership, narcisismo telematico)<sup>6</sup>.

## DALLA COMUNICAZIONE ALLA COLLABORAZIONE VIRTUALE

La presenza della conflittualità nelle interazioni virtuali, che spesso nasce dall'eterogeneità del gruppo oltre che dalla diversità 'fisiologica' dei vari membri, non sarebbe tuttavia da scongiurare, come risulta dall'opinione di vari autori seguaci delle teorie costruttiviste e socio-culturali [Dillenbourg e Schneider, 1995]; essa stimolerebbe la verbalizzazione delle divergenze provocando il confronto tra le diverse posizioni, la necessità della negoziazione per giungere ad una soluzione di compromesso e, di conseguenza, la forma di apprendimento più genuina e profonda. Tali dinamiche, caratteristiche del *collaborative learning* [Stathakos e Davie, 2000], sono state registrate in seno alle interazioni dei vari sottogruppi di progetto del Master e rappresentano nella nostra opinione i traguardi più significativi ottenuti da questa esperienza di e-learning.

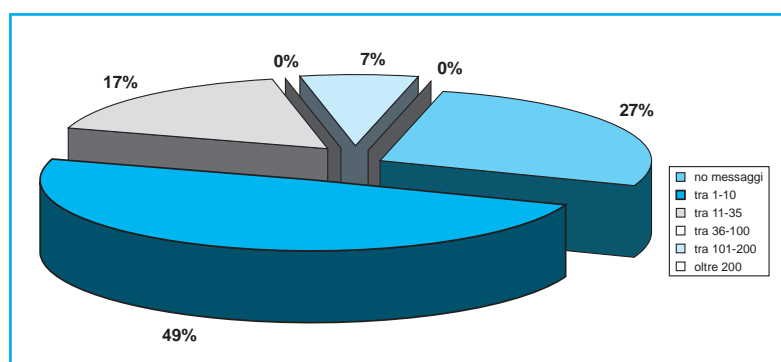
È nostra convinzione che il costruttivismo sociale costituisca una delle metodologie di apprendimento più efficaci soprattutto in relazione alla formazione degli adulti; essa prevede una didattica basata sulla partecipazione attiva, sulla tolleranza e pluralità di pensiero all'interno di un contesto sociale, sulla negoziazione e rielaborazione continua, sulla collaborazione tra i membri di un gruppo impegnato nella risoluzione di obiettivi condivisi e focalizzati sui risultati. L'apprendimento collaborativo conduce al potenziamento dell'identità, del confronto e della motivazione dei singoli, stimola il supporto anche emotivo, valorizza quanto elaborato in seno al gruppo. Affinché tutto ciò si potesse realizzare in una comunità di

studio online come la nostra è stato necessario che “l'ambiente comunicativo ... si trasformasse in un ambiente di costruzione della conoscenza” e di collaborazione quale “relazione dotata di uno scopo... all'interno di un contesto di vincoli (expertise, tempo, risorse)” [Calvani, 2001]. Il successo di una collaborazione, per la quale la tecnologia non è di per sé una sufficiente garanzia, dipenderebbe da vari fattori: la struttura organizzativa dotata di un set di regole comuni e di una sorta di ‘contratto’ [Murphy, et al., 2000], l'ecologia della comunicazione, la competenza del gruppo, l'obiettivo condiviso e compreso, il mutuo rispetto e la fiducia, il grado ottimale di eterogeneità del gruppo, un sistema di risoluzione dei conflitti. Queste sono state le vere sfide, unitamente alle conoscenze da acquisire, che chi scrive ha deciso di affrontare e, ne è persuaso, ha portato a buon termine, ma non solo: il nostro gruppo ha compiuto un ulteriore salto di qualità concretizzando l'apprendimento collaborativo nel project-based learning. Obiettivo previsto dal Master, infatti, era la suddivisione della classe in microcomunità per la produzione collaborativa di un progetto di e-learning, obiettivo da noi raggiunto - ma non da tutti i restanti gruppi - in virtù dell'estrema coesione creatasi<sup>7</sup>. Non dimentichiamo infatti che la didattica collaborativa online può aumentare il carico cognitivo e richiedere uno sforzo supplementare per la familiarizzazione con gli strumenti di interazione e per lo sviluppo delle abilità di comunicazione e discussione, sforzo che non tutti i corsisti del Master sono stati disposti o sono stati in grado di sostenere - come evidenziato ad esempio dalla fig. 1 che mostra le percentuali di utenti più o meno attivi del Master a livello di Mailing List.

L'approccio collaborativo e project-based è stato comunque largamente apprezzato dai corsisti, come emerge dalle risposte alla domanda n. 6 “*In che modo la possibilità di lavorare su di un progetto e di preparare insieme al gruppo la valutazione mensile ha influenzato il suo vissuto online e le sue modalità di azione?*”, che hanno evidenziato la consapevolezza di una aumentata responsabilità individuale (per il 55,6%) e una aumentata fiducia in sé attraverso continue conferme degli altri (per il 27,8%).

## IL TUTOR ONLINE MEDIATORE DELL'APPRENDIMENTO

Oltre alla metodologia didattica appena descritta, l'altra strategia didattica fruita all'in-



**figura 1**

Percentuali di utenti più o meno attivi del Master a livello di Mailing List.

terno del Master, da noi ritenuta incisiva e irrinunciabile, era costituita dall'azione del tutor online. Tali approcci formativi non sono stati ovviamente tra loro in contraddizione, al contrario il nostro percorso prevedeva la transazione da una prima fase di facilitazione e personalizzazione, rivolta al singolo corsista da parte del tutor (*learner-centered*), ad una seconda fase in cui quest'ultimo si presentava quale animatore-moderatore [Rowntree, 1995] dei gruppi formati (*learning-team-centered*), ad una terza ed ultima fase in cui protagonista era la comunità e il tutor interveniva solo se chiamato in causa (*collaborative learning*). Se nel presente intervento abbiamo affrontato l'interazione *orizzontale* tra peer precedentemente all'interazione *verticale* con il tutor, questo è dovuto al fatto che la successione di fasi inizialmente prevista è stata spesso disattesa: la frequente assenza in rete dei vari tutor (ciascuno responsabile di una o più unità didattiche) ha necessariamente costretto i corsisti a far fronte comune e ad aumentare le interazioni online proprio per sopperire a questa lacuna.

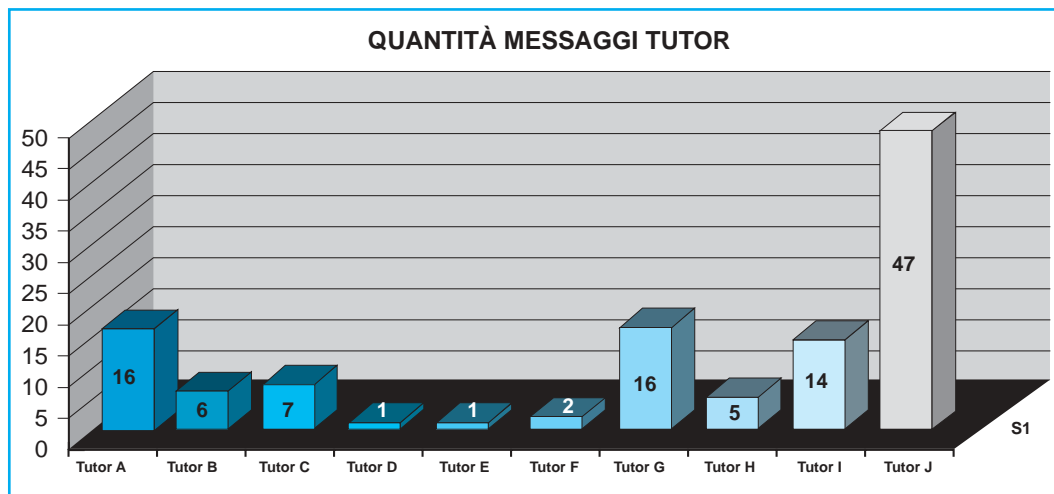
A valle della nostra esperienza di didattica in rete possiamo affermare che, nonostante l'accento posto precedentemente sull'importanza dell'apprendimento collaborativo tra peer, il successo o il fallimento del percorso formativo risiedono nella qualità del ‘supporto umano’ di un sistema online, ove il tutor stesso si qualifichi quale componente possibilmente continuativa del processo di formazione.

Analizziamo questa figura alla luce del percorso del nostro Master: come hanno interagito con noi i nostri tutor? Sono stati in grado di farci sentire la loro presenza?

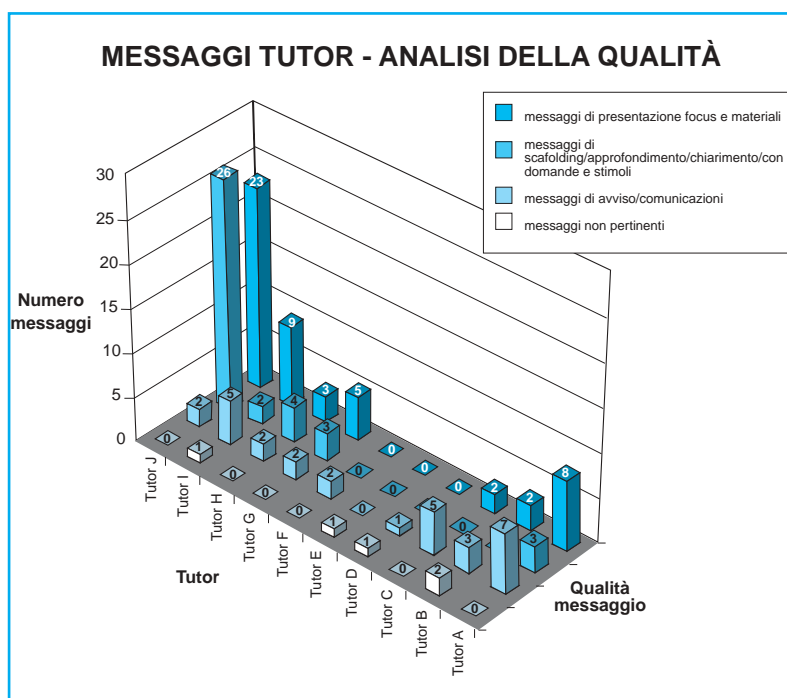
Attraverso l'analisi quantitativa e qualitativa della mailing list (fig. 2 e 3) abbiamo appurato l'alternanza di varie tipologie di tutor e pertanto di diverse strategie comunicative, che a loro volta hanno ottenuto risultati differenti sia per ciò che riguarda la mediazio-

7

Per il 77,8% dei corsisti le interazioni online hanno concorso a produrre la coesione della comunità (domanda n. 1.6).



**figura 2**  
Quantità dei messaggi inviati dai tutor.



**28** **figura 3**  
Strategie comunicative adottate dai tutor.

ne della presenza, sia in relazione all'apprendimento e alla motivazione dello studente.

Le principali modalità di tutorship da noi osservate sono state: il tutor presente e attivo, che con destrezza e versatilità ha saputo mediare la propria presenza ai corsisti, facilitare l'apprendimento, moderare e spesso risolvere prontamente anche le dinamiche interattive più spinose e conflittuali; il tutor assente, che, non essendo stato in grado di interagire efficacemente e dunque di mediare la propria presenza, ha attivato una reazione di rafforzamento delle alleanze dei corsisti, un'autogestione del processo di apprendimento, un mutuo supporto grazie al quale gli studenti hanno percepito di essere in rete; il tutor 'inefficiente', così definito

poiché la sua funzione è stata prevalentemente quella di suggerire materiali di approfondimento senza tenere conto delle esigenze reali dei corsisti. Il risultato ottenuto da quest'ultima carente strategia è stato quello di mediare unidirezionalmente la propria presenza e di lasciarsi 'attraversare' dalle richieste degli utenti, dispensando feedback non contestualizzati o non attinenti alle loro aspettative, non stimolando perciò una proficua attività online e non agendo a livello di comunità di apprendimento. In generale, possiamo affermare che la figura del tutor sia stata scarsamente percepita a livello di interazioni online e di feedback sull'identità in rete dei corsisti, come risulta chiaramente dalle risposte alla domanda n. 5.2 "La sua percezione di essere online è stata favorita dai feedback del tutor?": complessivamente poco o per niente per addirittura il 77,8% dei corsisti.

Le varie figure di tutor appena delineate si sono trovate ad affrontare il medesimo problema della costruzione della relazione attraverso l'e-mail. La percezione della presenza in rete è legata al ritmo: esso è tutto nella comunicazione online, soprattutto se consideriamo il fattore tempo nella risposta del tutor ai corsisti; nel contesto virtuale infatti il tempo sembra assumere un altro significato, di accelerazione del nostro vissuto e di conseguenza della nostra percezione della presenza - come dimostrato dalle risposte dei corsisti alla domanda n. 5.1 "qual è l'arco di tempo cui deve attenersi la risposta di un tutor ad un suo messaggio al fine di annullare le distanze?": per il 55,6% tra le 2 e le 12 ore, per il restante 44,4% entro le 24 ore.

Appurata la fondamentale importanza del ritmo nelle relazioni didattiche virtuali e considerato tutt'altro che secondario l'uso

efficace e carismatico della lingua scritta, resta il fatto che vanno applicate alle interazioni del tutor tutte quelle dinamiche della CMC che abbiamo precedentemente descritto.

Ulteriore strategia utilizzata specialmente dal tutor attivo è stata l'incoraggiamento fornito ai corsisti a modificare ed ampliare il percorso formativo secondo tipiche modalità costruttiviste. Riteniamo che questa seconda prassi si sia rivelata assai utile per aumentare le performance dei corsisti, sia a livello di apprendimento che di abilità di interazione a fini didattici e di *shared knowledge*. Per raggiungere tali obiettivi il tutor ha svolto non solo un ruolo di guida nella scelta dei differenti percorsi possibili, ma ha pure partecipato insieme agli studenti allo svolgersi di un 'fare narrativo', alla costruzione a più mani di una stimolante esperienza di studio incessantemente accompagnata da uno stretto contatto virtuale: egli ha fatto in modo che i corsisti 'si sporcassero le mani', de-costruendo e ri-costruendo in prima persona il percorso di apprendimento, ed ha così favorito il decentramento e la ristrutturazione del sistema organizzativo delle conoscenze nonché la percezione del senso dell'agire didattico in rete.

### MEDIAZIONE DELLA PRESENZA NEGLI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO. WEBBEE OR WEB TO BE?

L'argomento conclusivo del presente contributo è costituito dall'ambiente di apprendimento, strumento indispensabile all'erogazione di un percorso di FaD. Esso si presta al supporto sia delle relazioni fra gli attori coinvolti nel trasferimento di sapere, sia del rapporto tra questi e l'ambiente di apprendimento. All'interno dell'ambiente gli utenti possono non solo esplorare gli spazi di conoscenza in esso contenuti, ma anche interagire con i colleghi e con altri soggetti implicati nella didattica, costruendo così il proprio percorso formativo e atualizzando in tale contesto virtuale la propria presenza potenziale [Gallino, 1995; Midoro, 1994].

Webbee, la piattaforma online appositamente sviluppata per il Master si qualificava come mappa logica del percorso di apprendimento che raccordava scelte metodologiche, contenuto disciplinare, contesto educativo, visibilità degli utenti. Negli intenti dei progettisti essa avrebbe dovuto costituire lo spazio di lavoro in cui i vari attori si incontravano, dialogavano, prelevavano e

producevano materiali e ipotesi progettuali lasciando traccia della propria presenza online. Le informazioni e i materiali erano collocati in Webbee non solo per essere appresi, ma anche decostruiti e rielaborati nella costruzione di nuova conoscenza, dinamica questa che conduceva spesso alla realizzazione pratica (report, progetti, ecc.) attraverso cui l'utente riceveva una legittimazione esterna della propria attività in rete. L'ambiente tecnologico avrebbe dovuto favorire l'espressione di multiple rappresentazioni della realtà da parte dei corsisti, configurandosi quale spazio *autopoietico* in costruzione e modificazione nel tempo in virtù dei nostri input [Rossi, 2001]. Obiettivo dell'interfaccia era dunque quello di rappresentare la voce del corsista e divenire un prolungamento dinamico della sua personalità, facendolo sentire partecipe della creazione di un fare e di un essere attraverso la manipolazione degli oggetti (comunicativi, valutativi, di lavoro) presenti nell'ambiente, conducendolo allo *sharing* costruttivo dell'esperienza formativa (ad esempio la produzione condivisa di un testo), atualizzando in definitiva il proprio ruolo performativo e la sua presenza, attribuendogli o meno conferma.

Purtroppo gli obiettivi prefissati sono stati in parte disattesi, poiché l'ambiente di apprendimento, assai poco flessibile e personalizzabile, si è rivelato spesso 'muto' e non sufficientemente sfruttato neppure da parte di tutor e docenti. Sofferamoci ad esempio su di uno strumento assai importante quale il forum, che avrebbe dovuto mettere i corsisti direttamente in contatto con i responsabili di ogni insegnamento attraverso domande, riflessioni, approfondimenti. Ogni messaggio andava a inserirsi in uno sfondo preesistente (l'insegnamento e le relative domande poste dal tutor), contemporaneamente modificandolo e richiedendo alla classe e in primo luogo al tutor la conferma della percezione del cambiamento prodotto. Purtroppo la non attivazione di questa dinamica, come evidenzia l'analisi quantitativa del livello di interazione del tutor attraverso il forum<sup>8</sup>, ha provocato una caduta di supporto al processo di apprendimento: l'affermazione di Coley, "il sentimento che ho verso di me dipende da quello che tu pensi di me" [Bettini, 1994] valida per tutti i rapporti interpersonali, lo è ancora di più in un contesto virtuale; la percezione della propria esistenza in rete viene infatti a mancare ove il soggetto non riceva

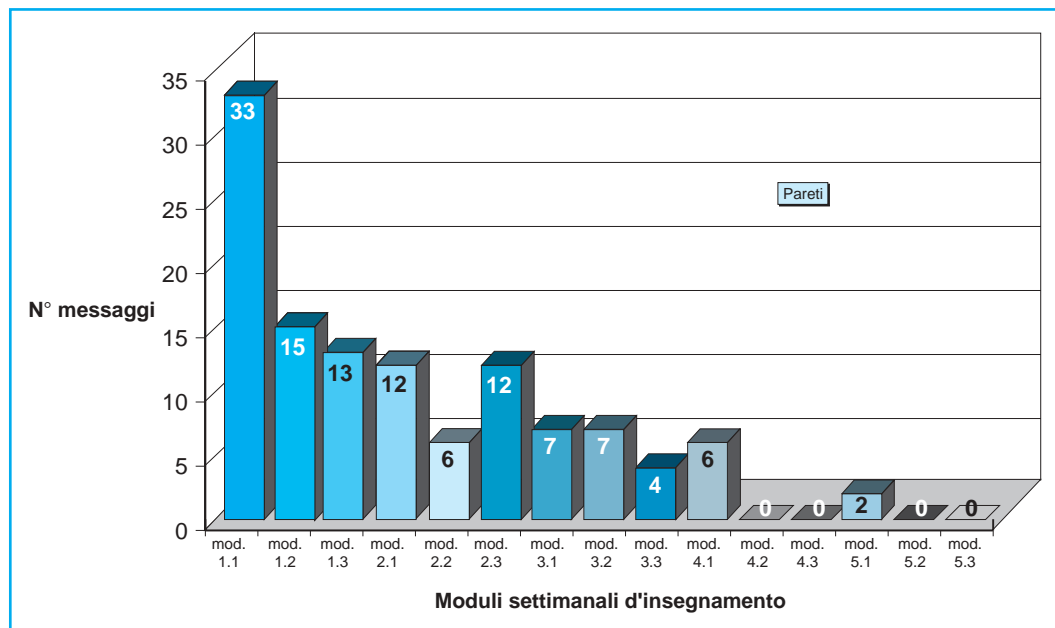
### 8

Dei 10 tutor presenti al Master, solo 1 ha prodotto un numero di messaggi superiore a 10; gli altri 9 sono rimasti ben al di sotto dei 10 post inviati.



figura 4

Interazioni "utenti-forum" nei diversi moduli didattici.



## 9

Si confronti la relazione massima e diretta che risulta tra le variabili del questionario domanda n. 4.3 "In che misura ha partecipato all'attività didattica prevista dal forum?" e domanda n. 4.4 "La percezione dell'essere in rete attraverso l'utilizzo del forum è stata di volta in volta modificata, sostenuta e alimentata dai feedback del tutor?" Al diminuire del livello di percezione indotto dal (mancato) feedback del tutor (alla domanda 4.4 le risposte *qualche volta, raramente, per niente* identificano complessivamente l'83,4% del campione), diminuisce la partecipazione al web forum dei corsisti (il 66,6% ne denuncia un utilizzo assai saltuario o del tutto nullo). Ulteriore conferma di una relazione diretta tra queste due variabili (partecipazione al forum, feedback del tutor) è attestata dalle risposte alla domanda n. 4.5 del questionario, nelle quali il 77,8% imputa alla mancanza di stimoli e feedback (anche in presenza nel forum di post inviati dai corsisti) lo scemare dell'uso del forum stesso.

feedback, ove non trovi un interlocutore che conferisca tale certezza. Ecco perché col passare del tempo il forum è diventato uno strumento raramente o quasi mai utilizzato dai corsisti (fig. 4), come dimostrano l'esame delle interazioni utenti-forum per modulo didattico e le affermazioni espresse dai corsisti nel questionario: non avendo conferme e commenti diretti ai propri messaggi da parte del tutor, l'utente non solo ha messo in dubbio l'utilità dello strumento, ma anche la possibilità del proprio agire ed essere nell'ambiente di apprendimento virtuale<sup>9</sup>, optando alla fine per la mailing list ove invece trovava riscontro immediato, soprattutto da parte dei colleghi.

Il sistema progettato ha finito dunque col cibarsi del contenuto dei singoli nodi e non delle relazioni tra essi, che sono invece responsabili della descrizione dei soggetti e dispensatrici di significato al sistema stesso. Altra manchevolezza da noi riscontrata in Webbee è l'assenza di uno spazio precisamente strutturato e dedicato alla metariflessione individuale del percorso, all'autovalutazione delle competenze acquisite; nelle intenzioni dei progettisti tale funzione doveva essere espletata dal *portfolio* privato dello studente, che tuttavia è stato spesso ignorato per mancanza di feedback relazionale e di monitoraggio da parte dei tutor. Dalle risposte alla domanda n. 4.6 "ritiene che il *portfolio* sia stato uno strumento utile ed efficace nella creazione e rappresentazione della memoria storica del percorso formativo, e nell'accrescere la Sua consapevolezza circa la progressiva acquisizione delle competenze

*previste dal Master?*", emerge infatti come per il 44,4% il senso e le modalità d'uso del *portfolio* non siano state sufficientemente chiarite, generando così confusione, mentre per un ulteriore 44,4% esso si sia dimostrato completamente inutile.

Il *portfolio* doveva essere inoltre lo spazio di 'deposito' dei report individuali che identificassero le tappe cognitive-esperienziali del corsista; l'analisi dei risultati del questionario (domanda n. 4.8) dimostra come la scarsa produzione di report sia certamente imputabile al mancato feedback da parte di docenti e tutor (per l'83,3% ciò ha causato una diminuzione o un blocco nell'elaborazione dei report), ma un'ulteriore motivazione va ricercata nel forte peso causato dalla non dinamicità e flessibilità del sistema – caratteristica che ha impattato non solo sull'utilizzo del *portfolio* ma sull'ambiente di apprendimento in generale.

Gli stessi corsisti hanno infatti in larga maggioranza lamentato, rispondendo alla domanda specifica n. 3 "Ritiene che il design della piattaforma e il suo linguaggio siano stati di stimolo/supporto agli utenti nell'apprendimento di un uso efficace della stessa o al contrario li abbiano confusi, qualificandosi quali limiti al loro accesso e alla loro azione all'interno dell'ambiente virtuale?", problemi ergonomici d'uso, scarsità di informazioni automatiche di ritorno (feedback positivi o negativi), mancanza di personalizzazione e flessibilità.

Abbiamo quindi pensato, per la prossima edizione del Master, ad una diversa tipologia di *portfolio* elettronico che permetta di

mantenere efficacemente traccia del percorso e consapevolezza delle competenze acquisite e da acquisire, di coinvolgere e responsabilizzare il formando, di rafforzare la percezione della presenza mediando le estensioni virtuali del corsista [Ciampi et al., 2002]; ci auguriamo inoltre che i progettisti di Webbee, grazie ai feedback ricevuti dai corsisti, siano in grado di attrezzare un ambiente qualitativamente migliore e adatto ad un contesto di alta formazione.

## CONCLUSIONE E NUOVI SPUNTI DI RIFLESSIONE

Riteniamo che la nostra metodologia di rilevazione e analisi degli *hot spots* all'interno del Master possa consentire, per la sua articolazione e flessibilità, di testare ipotesi progettuali e definire linee guida attuative, che abbiano l'obiettivo di sviluppare efficaci prototipi di sistemi blended, nonché concrete applicazioni di e-learning.

Come più volte evidenziato nel presente studio, la mediazione della presenza nei processi di apprendimento virtuale deve promuovere nel soggetto non solo un *effetto realtà*, ma anche un progressivo mutare del proprio *essere*, un percepirsi ed agire online attraverso l'instaurarsi di una comunicazione dialogica ed interattiva tra utente, ambiente, tutor e naturalmente tra utenti stessi. Il corsista può infatti creare e vivere *in e di* situazioni di *computer mediated communication*, che facilitino l'interfacciarsi con il percorso, permettano di condurre un'esperienza socio-formativa attraverso la proiezione digitale del sé e di instaurare, a livello cognitivo e percettivo, un 'rapporto conversazionale' con la macchina (la piattaforma dedicata) e con la *virtual classroom*. Nello stesso tempo l'utente, nel confrontarsi con le ricadute nel mondo 'reale' generate dal proprio agire online, viene stimolato alla riflessione sulle proprie modalità di percezione e di rapporto con la realtà e sulla gestione del percorso di apprendimento, nonché sollecitato a sviluppare eventi *reali* e performance creative negli scenari opachi e freddi dei mondi *virtuali* dell'e-learning.

L'analisi del percorso di alta formazione promosso dall'Università di Firenze ha evidenziato elementi positivi ma anche vari fattori di criticità, tali da vanificare – potenzialmente – gli sforzi di accurata progettazione didattica del Master stesso, che sicuramente riconosciamo.

L'efficacia formativa e la positiva, forte esperienza a livello individuale e di gruppo

che il corso ha prodotto sono riassumibili nei seguenti nodi:

- la strategia blended, che - se pur 'faticosa' per i corsisti non residenti in Toscana - ha integrato, mutuamente potenziandole, le peculiarità formative dell'aula e del seminario in presenza con quelle dello studio remoto e dell'interazione online;
- l'approccio socio-costruttivista e collaborativo declinato attraverso gli strumenti di interazione online come precisa scelta dei responsabili del Master; di conseguenza:
- lo stimolo continuo, inizialmente da parte dello staff docente-tutor ma presto originatosi in seno a buona parte della learning community, a utilizzare massicciamente gli strumenti della CMC non solo per il confronto ma anche e soprattutto per la collaborazione e la co-progettazione, nonché per la metacomunicazione (interazioni e discussioni sulla natura e gli effetti della CMC);
- lo sviluppo del sentimento di appartenenza a una gruppo e di un'identità sociale soprattutto virtuale (una comunità di apprendimento fortemente coesa e leale, vari sottogruppi di progetto qualificati da un'autentica 'intesa amical-professionale').

I fattori di criticità sono invece così riassumibili:

- lo scarso supporto formativo fornito ai corsisti e la scarsa presenza dei tutor, che se da un lato hanno potenziato l'arte di arrangiarsi e il peer learning di alcuni corsisti, dall'altro hanno prodotto incomprensioni, difficoltà per i meno esperti, perdite di tempo, abbassamento del livello di interesse nel corso stesso, diminuzione dell'autostima, fenomeni di drop out;
- ambiente di apprendimento (LMS) poco dinamico e flessibile, non progettato per il contesto formativo specifico, poco o nulla valorizzato e utilizzato dallo stesso staff docente/tutor/responsabili del Master.

Con il presente studio auspichiamo, quale obiettivo progettuale della seconda edizione del Master, l'utilizzo della strategia blended ma accompagnata da un efficace modello di mentoring/tutoring/coaching e di interface usability, al fine di avviare una procedura circolare di analisi e metariflessione che conduca, attraverso revisioni e recuperi costanti, al perfezionamento dell'iter formativo e ad una migliore gestione dei processi di rete.

## Appendice - IL QUESTIONARIO

### 1. Ritiene che le interazioni online con i suoi compagni, integrandosi alle interazioni in presenza, abbiano in qualche modo modificato la percezione di sé e della propria appartenenza al gruppo? Percezione personale di:

- 1.1. impoverimento - accrescimento del sé (identità)
- 1.2. impoverimento - accrescimento interpersonale
- 1.3. impoverimento - accrescimento cognitivo personale
- 1.4. impoverimento - accrescimento comunicativo
- 1.5. accentuazione - superamento conflittualità interpersonale
- 1.6. disgregazione - coesione della classe - comunità

Possibilità di risposta (domande dall'1.1 all'1.5): *forte impoverimento - impoverimento - nessuna percezione (non saprei) - accrescimento - forte accrescimento*

Possibilità di risposta (domanda 1.6): *forte disgregazione - disgregazione - niente da dire (non saprei) - coesione - forte coesione*

### 2. Ritiene che la percezione che gli altri si sono fatta di Lei si sia modificata, alla luce delle interazioni online:

- 2.1 sul piano delle mie capacità espressive
- 2.2 sul piano delle mie capacità cognitive
- 2.3 sul piano delle mie capacità collaborative

Possibilità di risposta: *mi vedono in una luce peggiore - vedono meglio alcuni difetti - niente da dire - vedono meglio alcuni elementi positivi - mi vedono in una luce migliore*

### 3. L'ambiente di apprendimento: WEBBEE e il 'design for usability'

Ritiene che il design della piattaforma e il suo linguaggio siano stati di stimolo/supporto agli utenti nell'apprendimento di un uso efficace della stessa o al contrario li abbiano confusi, qualificandosi quali limiti al loro accesso e alla loro azione all'interno dell'ambiente virtuale?

- 3.1 Il design di Webbee rispondeva a criteri di ergonomia e supportava/stimolava l'utente all'utilizzo della piattaforma
- 3.2 Il design di Webbee presentava problemi di ergonomia impedendo all'utente un uso produttivo della piattaforma
- 3.3 La fornitura di informazioni di ritorno (feedback positivi o negativi) riguardanti le azioni che l'utente svolgeva nel sistema avveniva in modo tale da semplificare e dunque migliorare l'interazione, contribuendo a rafforzare o a modificare la percezione del proprio essere online

Possibilità di risposta: *molto - abbastanza - poco - per niente - non saprei*

### 4. I tools comunicativi, lavorativi e valutativi: MAILING LIST, FORUM, PORTFOLIO (inteso come spazio di riflessione individuale e autonoma del percorso formativo e di deposito degli elaborati prodotti dallo studente)

- 4.1 In che misura ha preso parte alle interazioni in mailing list?

Possibilità di risposta: *meno di 10 messaggi - tra 15-49 messaggi - tra i 50-100 messaggi - tra i 100-200 messaggi - oltre 200 messaggi*

- 4.2 È stato riscontrato il caso di corsisti che si sono "autoesclusi" dal flusso di interazioni in mailing list. Secondo Lei questo a cosa è dovuto?

Possibilità di risposta: *riluttanza nella condivisione dello stesso ambiente, risorse e attività in quanto il collega era percepito quale elemento di intrusione/estraneità rispetto al mio percorso formativo - mancanza di tempo - mancanza di voglia - eccessivo aumento del carico cognitivo e relazionale causato dall'interazione con i colleghi - percezione dell'inutilità della condivisione ai fini del percorso di studio*

## riferimenti bibliografici e webliografici

Baym N.K. (1995), *The performance of Humour in Computer-Mediated Communication*, in 'Computer-mediated Communication. JCMC', Vol. 1, No. 2 <http://www.comm.wayne.edu/NancyBaym.html>

Bettini G. (1994), *Teoria generale della comunicazione*, Franco Angeli, Milano

Calvani A., Rotta M. (2000), *Fare formazione in internet*, Erickson, Trento

Calvani A. (2001), *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspa-*

*zio*, Utet Libreria, Torino

Ceriani C. (2002), *Il fenomeno del fake nelle comunità virtuali. Analisi di un caso*, tesi di laurea, CdL in psicologia, AA 2001/2002, <http://www.iaciners.org/TesiKla/capitolo2.htm>

Ciampi A., Corradini M., Larotonda M., Mangione G.R., Nigro S., Pegoraro M., Policaro C. (2002), *Bilancio delle competenze, valutazione oggettiva e portfolio. Tre mondi da integrare, un modello per il Master Progettista e gestore della formazione in rete*, in *Form@re*, n. 9/10, marzo-aprile 2002

[http://formare.erickson.it/archivio/marzo\\_aprile/tre.html](http://formare.erickson.it/archivio/marzo_aprile/tre.html)

Lévy P. (1997), *Il Virtuale*, Raffaello Cortina, Milano

Dillenbourg P., Schneider D. (1995), *Collaborative Learning and the Internet*, [http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95\\_1.html](http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95_1.html)

Gallino L. (1995), *La progettazione di ambienti di apprendimento cyberspaziali*, in Ricciaroli M., *Scrivere, comunicare, apprendere con le nuove tecnologie*, Torino, Bollati Boringhieri, <http://dns.iqsnf.it/universita/t>

[cf/galliani.htm](http://galliani.htm)

Giese M. (1998), *Self without body: Textual Self-Representation in an Electronic Community*, in *First Monday*, v. 3 no. 4 [http://www.firstmonday.dk/issues/issue3\\_4/giese/index.html](http://www.firstmonday.dk/issues/issue3_4/giese/index.html)

Mantovani G. (1995), *L'Interazione Uomo-Computer*, Il Mulino, Bologna

Mantovani G. (1996), *New communication environments. From everyday to virtual*, Taylor and Francis, London

McGuire W.J. (1983), *A contex-*

## Appendice - IL QUESTIONARIO

4.3 In che misura ha partecipato all'attività didattica prevista dal forum?

4.7 La percezione dell'essere in rete attraverso l'utilizzo del forum è stata di volta in volta modificata, sostenuta e alimentata dai feedback del tutor?

Possibilità di risposta: *sempre – spesso - qualche volta – raramente - per niente*

4.7 Il progressivo decrescere dell'utilizzo del forum è secondo Lei la risultante di quale meccanismo?

Possibilità di risposta: *scoraggiamento per la mancanza di stimoli/risposte positive - scoraggiamento per la complessità delle domande - mancanza di stimoli positivi o risposte quando c'era la partecipazione al forum - mancanza di tempo - sensazione di inutilità della cosa*

4.6. Sul piano della consapevolezza/autovalutazione delle competenze acquisite: ritiene che il portfolio sia stato uno strumento utile ed efficace nella creazione e rappresentazione della memoria storica del percorso formativo, e nell'accrescere la Sua consapevolezza circa la progressiva acquisizione delle competenze previste dal Master?

Possibilità di risposta: *molto utile - abbastanza utile – inutile - non mi è stato sufficientemente chiarito il senso e le modalità d'uso l'uso del portfolio, strumento che dunque ha generato in me solo confusione - non ho mai usato il portfolio*

4.7 Sul piano dell'interazione con docenti e tutor, relativamente al supporto/conferma del raggiungimento delle tappe cognitive, la mancanza di feedback relazionale ha causato:

Possibilità di risposta: *un uso dello strumento quale mero deposito dei miei report - un aumento della mia produzione di report - una diminuzione della mia produ-*

*zione di report - una non variazione del numero dei report che comunque avrei prodotto - un blocco nella produzione dei report*

### 5. Il mediatore dell'apprendimento: il tutor

5.1 La percezione della presenza in rete è fortemente legata al ritmo. Secondo Lei qual è l'arco di tempo cui deve attenersi la risposta di un tutor ad un suo messaggio al fine di annullare le distanze?

Possibilità di risposta: *entro 2 ore - entro 6 ore - entro 12 ore - entro 24 ore - entro 36 ore*

5.2 La Sua percezione di essere online è stata favorita dai feedback del tutor?

Possibilità di risposta: *molto – abbastanza – poco – per niente – non saprei*

### 6. Una metodologia didattica: il collaborative learning

**In che modo la possibilità di lavorare su di un progetto e di preparare insieme al gruppo la valutazione mensile ha influenzato il suo vissuto online e le sue modalità di azione?**

Possibilità di risposta: *umentata responsabilità individuale con accresciuta percezione dell'io - diminuzione della responsabilità individuale - aumentata fiducia in sé attraverso continue conferme degli altri - diminuzione della fiducia in sé a causa della mancanza di conferme degli altri - rifiuto del collaborative learning e del project based learning perché non riuscivo/non volevo/non avevo la possibilità di lavorare in rete con i miei colleghi*

### 7. La percezione ed articolazione del tempo online modificava la sua gestione del tempo reale?

Possibilità di risposta: *molto – abbastanza – poco – per niente – non saprei*

tualist theory of knowledge, in Berkowitz L. (ed.), *Advances in experimental social psychology*, 16, Academic Press, New York

Midoro V. (1994), Per una definizione di apprendimento cooperativo, in *TD - Tecnologie Didattiche*, n. 4 <http://www.itd.ge.cnr.it/td/td4/apprend.htm>

Murphy K., Mahoney S., Harvell T. (2000), *Role of Contracts in Enhancing Community Building in Web Courses* [http://ifets.ieee.org/periodical/vol\\_3\\_2000/e03.pdf](http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2000/e03.pdf)

Preece J. (2002), *Comunità on-*

*line. Progettare l'usabilità, promuovere la socialità*, Tecniche Nuove, Como

Pezzullo L. (2000), *Comunicazione e costruzione dell'identità nei gruppi telematici*, <http://www.sinopsis.it/sinopsis/atti-conv/brescia2000/r-pezzulo.htm>

Rivoltella P.C. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*, Erickson, Trento

Wallace P. (2000), *La psicologia di internet*, Raffaello Cortina, Milano

Rossi P.G. (2001), *Ambienti di apprendimento on line*, in *Form@re*, [http://formare.ericsson.it/archivio/ottobre/1\\_1edit.html](http://formare.ericsson.it/archivio/ottobre/1_1edit.html)

Rowntree D. (1995), *The tutor's role in teaching via computer conferencing*, versione aggiornata per Internet da un articolo pubblicato sul 'British Journal of Educational Technology', 26, 3 <http://www.iet.open.ac.uk/pp/D.G.F.Rowntree>

Stathakos J., Davie L. (2000), *Learning Partnerships in the Online Classroom: A collaborative Design Mode* <http://www.oise.utoronto.ca/~ldavie/>

<http://www.oise.utoronto.ca/~ldavie/>

Valiathan P. (2002), *Designing a Learning Blended Solution* <http://www.ksb.niit.com/content/resources/pdf/Designing%20a%20Blended%20Learning%20Solution.pdf>

Walther J., Burgoon J. (1992), *Relational Communication in CMI*, in *Human Communication Research*, 21, 4, pp. 460-487

*Webliografia in lingua inglese sulla CMC:*  
<http://www.ibiblio.org/cmc/>  
<http://www.december.com/cmc/>  
<http://www.ascusc.org/jcmc/>