

Identità, apprendimento e comunità virtuali

Strumenti e attività on line

a cura di Ottavia Albanese, M. Beatrice Ligorio,
Maria Assunta Zanetti

Conoscenza
formazione
tecnologie

FrancoAngeli



Conoscenza, formazione, tecnologie

L'introduzione nei vari contesti – formativi, sociali, educativi, di intrattenimento – delle nuove tecnologie produce un effetto domino davvero consistente e complesso. Scopo della Collana è esplorare il rapporto tra le tecnologie e i contesti formali e informali di apprendimento secondo una prospettiva storico-culturale, socio-costruttivista e multidisciplinare (psicologica, sociale, educativa, estetica, artistica, politica, economica). Pertanto, i presupposti di partenza riguardano: a) il ruolo del contesto, considerato come radicato nelle tecnologie; b) la visione delle tecnologie come strumenti di mediazione culturale e di costruzione di conoscenza.

La Collana si propone di ospitare monografie, curatele, collettanee e traduzioni italiane di volumi stranieri di particolare rilevanza nel panorama internazionale. Saranno, quindi, presenti testi di tipo manualistico, di ricerca, di approfondimento e divulgativi in cui sia sempre in primo piano l'analisi del ruolo delle tecnologie nei contesti formativi.

La Collana rappresenta un organo di diffusione del Collaborative Knowledge Building Group (CKBG), associazione che nel panorama italiano occupa una posizione ormai consolidata.

Tutti i volumi della Collana sono sottoposti a referaggio.

Direzione: M. Beatrice Ligorio

Comitato scientifico: Ottavia Albanese (Università Milano-Bicocca); Carl Bereiter (Università di Toronto, Canada); Stefano Cacciamani (Università della Valle D'Aosta), Donatella Cesareni (Università "Sapienza" di Roma); Carol Chan (Università di Hong Kong, Cina); Michael Cole (Università di San Diego, CA, USA); Stefania Manca (ITD-CNR, Genova); Marlene Scardamalia (Università di Toronto, Canada); Roger Säljö (Università di Gothenburg, Svezia); Neil Schwartz (California State University – Chico, Stati Uniti); Stanislao Smiraglia (Università di Cassino); Luca Tateo (Università di Salerno); Jan Van Aalst (Università di Hong Kong, Cina); Luca Vanin (Università di Milano-Bicocca).

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Identità, apprendimento e comunità virtuali

Strumenti e attività on line

a cura di Ottavia Albanese, M. Beatrice Ligorio,
Maria Assunta Zanetti

Conoscenza
formazione
tecnologie

FrancoAngeli



Progetto grafico di copertina di Elena Pellegrini

Copyright © 2012 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

Indice

Introduzione	pag.	7
1. Intrecci tra apprendimento e identità nei forum online, di <i>F. Feldia Loperfido, Stefania Cucchiara, Nadia Sansone,</i> <i>M. Beatrice Ligorio</i>	»	9
2. Comunità blended: percorsi del Sé dentro e fuori la rete, di <i>Marta Traetta, Susanna Annese</i>	»	21
3. La didattica blended tra formale e informale: personalizzazione e socializzazione nei processi di conoscenza, di <i>Stanislao Smiraglia, Daria Grimaldi, Maria Conte</i>	»	35
4. Autoregolazione e apprendimento collaborativo in comunità virtuali e non, di <i>Ottavia Albanese, Barbara Girani De Marco, Nicoletta Businaro</i>	»	49
5. Stili di tutorship nei corsi online: approccio quantitativo e qualitativo allo studio delle modalità di interazione, di <i>Luca Vanin, Stefano Castelli, Stefano Cacciamani</i>	»	64
6. Senso di Comunità nei corsi online: costruzione di uno strumento e possibili usi, di <i>Vittore Perrucci, Alessandra Coscarelli, Stefano Cacciamani, Giulia Balboni</i>	»	74
7. Usi del blog e profili identitari emergenti in un contesto universitario di formazione degli insegnanti, di <i>Valentina Grion, Rossella Giolo, Bianca Maria Varisco</i>	»	85

- 8. Essere e apparire: le identità digitali costruite in rete**, di *Valeria Cavioni, Paola Cutugno, Lucia Marconi, Roberta Renati, Maria Assunta Zanetti* pag. 105
- 9. Blended learning e e-portfolio nella costruzione della competenza professionale**, di *Anna Maria Ajello, Donatella Cesareni, Franca Rossi* » 124
- Post-fazione. Apprendimento, Identità, Comunità: parole-chiave per costruire il futuro**, di *Carmencita Serino* » 146

Introduzione

Quali tipi di identità si costruiscono durante le interazioni online? Che peso ha la natura degli obiettivi per cui le persone comunicano in rete? Come si intreccia la costruzione di identità con i processi di apprendimento nei contesti virtuali prettamente dedicati alla formazione? Come si dipana questo intreccio quando gli ambienti virtuali sono informali? Quali indicatori è possibile monitorare? Si tratta di domande che rivestono una notevole rilevanza dal punto di vista psicologico, sociale ed educativo dato la pervasività che la rete ha ormai guadagnato nella vita quotidiana di tutti. Questo testo si propone di fornire risposte e alcune modellizzazioni del fenomeno delle comunità virtuali, esplorando da un lato l'intreccio tra apprendimento e identità e dall'altro le modalità discorsive possibili online quando si parla di sé.

Emergono così scenari complessi in cui l'incontrarsi online diventa una risorsa per acquisire competenze, apprendere nuove modalità di discussione, nuovi modi di parlare, modalità innovative di sentirsi parte di un gruppo e di esprimere sé stessi. Nel testo, infatti, si farà riferimento ad esperienze di comunità formali, caratterizzate da obiettivi didattici e fortemente strutturate, ma anche esperienze meno formali in cui la comunità si auto-regola. Le esperienze qui riportate sono state realizzate nell'ambito di un progetto ad interesse nazionale finanziato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca¹.

Il testo si rivolge ad un pubblico ampio, ovvero tutti coloro che sono interessati a saperne di più sulle dinamiche di costruzione identitaria, di co-

1. Il presente volume è finanziato con i contributi del progetto PRIN - prot. 2007TPRP8N dal titolo Identità digitale e comunità virtuali, professionali e formative, ha avuto la durata di due anni e vi hanno partecipato cinque unità di ricerca (Bari-Cassino, Pavia-Padova, Roma-Perugia, Genova, Milano-Aosta) ed è stato coordinato dalla professoressa M.B. Ligorio.

municazione e di uso in contesti formativi di ambienti virtuali. Pertanto la lettura di questo testo è interessante per docenti, genitori, utenti della rete ma anche coloro che sono curiosi di capire come e di cosa si parla online.

Inoltre, il testo si presta ad essere adottato in corsi universitari di Psicologia dell'educazione, di Psicologia Sociale e in tutti quei corsi che riguardano l'uso delle tecnologie.

1. Intrecci tra apprendimento e identità nei forum online

di *F. Feldia Loperfido, Stefania Cucchiara, Nadia Sansone, M. Beatrice Ligorio*

1. Introduzione

Nell'ambito della didattica per l'apprendimento collaborativo, la discussione tra pari ricopre un ruolo di estrema importanza (Webb, 1989), favorendo una comunicazione più genuina e meno retorica di quella tra docente e studenti, dove solitamente il primo pone domande di cui sa già la risposta e il secondo si sforza non tanto di dire quello che effettivamente pensa, ma piuttosto di indovinare quello che l'insegnante vuole sentirsi dire. Le domande che i pari si rivolgono l'un l'altro sono, invece, autentiche e hanno effettivamente lo scopo di chiarire, approfondire, ampliare i concetti, attraverso un confronto reale.

Come dimostrano studi classici (Chi e Bassok, 1989; Ploetzner *et al.*, 1999), dover spiegare ad altri quello che si sa produce un effetto di riorganizzazione delle proprie conoscenze e implica l'imparare a tener conto del punto di vista dell'interlocutore e a regolare il proprio discorso a seconda di chi ascolta. Inoltre, la discussione tra pari permette un'approfondita riflessione sulla natura della conoscenza. Confrontarsi con i propri compagni, infatti, permette di rendersi conto dei molteplici punti di vista possibili sullo stesso oggetto.

Lo spostamento di attenzione dal discorso del docente al discorso tra pari ha prodotto un'enorme quantità di studi sulla rilevanza dell'interazione tra pari nei processi di apprendimento, che il limitato spazio di questo capitolo non ci consente di riportare. Qui ci limitiamo a riportare come vi sia una totale convergenza nel sancire l'importanza del dialogo tra pari e come l'opportunità di discutere produca effetti positivi, a patto di strutturare adeguatamente e monitorare con attenzione le attività discorsive. Nel contesto classe/aula questo non è, però, così semplice: occorre dividere la classe in piccoli gruppi, seguire le varie discussioni e attività che vi si svolgono in parallelo, riuscire a dare dei feedback in tempo reale sull'andamento.

Compiti assolutamente non facili per gli insegnanti, anzi quasi impossibili. In tal senso, le tecnologie sono di grande aiuto, in particolare i web-forum, grazie sia alla loro asincronia che lascia il tempo di riflettere sul contenuto della comunicazione (Hewitt, Scardamalia e Webb, 1997), sia alla centralità data alla scrittura, elemento che può sembrare banale, ma che non lo è affatto se si pensa a quante poche occasioni di scrittura offrano oggi i contesti educativi. Pertanto, discutere via forum diventa un modo per:

- a) avere tempo e spazio per la riflessione a sostegno della dimensione metacognitiva;
- b) permettere ai docenti di monitorare il processo di discussione, grazie alla registrazione automatica degli interventi;
- c) enfatizzare il valore esplorativo, espressivo e costruttivo della scrittura.

Ovviamente i web-forum non producono magicamente questi effetti. Molti autori si sono impegnati a studiare le condizioni e peculiarità dei web-forum in grado di sostenere al meglio discussioni funzionali all'apprendimento collaborativo. Per esempio, il gruppo di ricerca canadese guidato da Scardamalia ha progettato e prodotto uno specifico *forum* per la costruzione di conoscenza – il *Knowledge Forum* (Scardamalia, 2004) –, mentre Hakkarainen (2003) ha introdotto un modello di discussione denominato *Progressive Inquiry Model* (PIM) che, attraverso una struttura a spirale delle fasi di discussione, valorizza l'interazione tra pari supportata da web-forum. Questo modello si è tanto ampliato da far parlare di comunità di indagine (Garrison, Anderson e Archer, 2000) in cui acquistano grande centralità le dinamiche sociali online.

Difatti, apprendere discutendo online implica che gli studenti si ritrovino non solo a parlare di concetti e idee, ma anche a mettersi in discussione in quanto apprendisti, autori e partner di processi collaborativi. Questo capitolo si focalizza proprio su come l'imparare attraverso la discussione via forum implichi anche co-costruire la propria identità di studente (Ligorio, 2009).

2. Identità digitale e apprendimento

Partecipare ad attività di apprendimento significa inevitabilmente mettere in atto processi di costruzione identitaria mediati dalle interazioni con gli altri e con gli artefatti. Quando si è coinvolti in contesti formativi si vivono esperienze che mediano e supportano la costruzione di vere e proprie identità di "apprendisti". Al pari dell'identità sociale, dell'identità di genere o dell'identità lavorativa, esiste, infatti, anche un'identità di apprendimento strettamente legata alla partecipazione ad attività formative (Coll e Falstaff, 2010). I sistemi educativi, pertanto, elicitano e, in maniera più o meno

consapevole, supportano negli studenti lo sviluppo della capacità di riconoscere se stessi come persone che apprendono. Questa specifica dimensione intrattiene relazioni con altri aspetti identitari e si esprime in maniera situata rispetto alle esperienze di apprendimento. Il riconoscimento di un Sé-come-studente pone alcune questioni rilevanti per la progettazione e la gestione delle proposte formative. Ci si chiede, ad esempio come si definisca il Sé in formazione, come possa essere supportato in un contesto di apprendimento, che ruolo svolga l'uso di artefatti complessi come le nuove tecnologie. Per comprendere come si struttura il Sé, troviamo utile la teoria del *Dialogical Self* (DS) (Hermans, 2004; Herman e Hermans-Konopka, 2010) che di seguito riporteremo brevemente. Successivamente esploreremo la relazione tra Sé e apprendimento e, infine, considereremo la relazione tra uso delle tecnologie e costruzione di un'identità digitale.

La teoria del DS sostiene che il Sé sia costituito da una molteplicità dinamica di posizioni relativamente autonome. L'io fluttua tra posizioni diverse, a ciascuna delle quali è attribuita una "voce". In questo modo le diverse posizioni stabiliscono delle relazioni dialogiche fortemente situate in specifici contesti spazio-temporali. Da questo chiaro e diretto collegamento con la prospettiva teorica di Bakhtin (1984), emerge, inoltre, anche l'idea di posizioni interne (ad esempio, "Io come studente, come matricola, come collega di corso") e posizioni esterne (ad esempio, "Tu come insegnante, come amministratore, come collega di corso") che si definiscono dinamicamente e reciprocamente. Come già sottolineato, la costruzione del Sé avviene nel contesto delle specifiche esperienze che viviamo e delle attività cui partecipiamo: i contesti di apprendimento hanno, dunque, un ruolo saliente in questo processo. A tal proposito, Wenger (1998) sostiene che l'apprendimento è un'esperienza identitaria che scaturisce dalla partecipazione a comunità di pratiche in cui le persone occupano posizioni più o meno centrali o periferiche. Al tempo stesso, la partecipazione a comunità di pratiche favorisce i processi di apprendimento. I partecipanti, pertanto, si percepiscono come appartenenti ad un contesto e si definiscono rispetto a questa appartenenza e alle dinamiche di partecipazione che instaurano.

Anche Vågan (2011) afferma che l'apprendimento è il processo del divenire e, in tal senso, la conoscenza e l'identità sono le facce di una stessa medaglia, ovvero l'apprendimento, e non possono essere separate dai processi di interazione all'interno della classe. In questo processo di definizione dell'identità entrano in gioco gli strumenti che le persone usano, definiti in termini di artefatti culturali (Cole, 1996), che attivamente contribuiscono ai processi di significazione di sé. La partecipazione alle attività di un corso universitario, per esempio, sarà mediata dall'utilizzo di tutti gli artefatti presenti in quel contesto, che siano le bacheche o le dispense cartacee, i web-forum di discussione oppure gli e-book. Ciascuno di questi ar-

tefatti è depositario di norme, valori, della storia culturale di un contesto e costituisce un elemento fondamentale nella relazione tra persona, contesto, obiettivi delle attività, norme e comunità (Engeström, 1987). Utilizzare le tecnologie implica inevitabilmente modificare norme, modalità di interazione sociale e di partecipazione (Vuorela e Nummenmaa, 2004); la mediazione della tecnologia, infatti, introduce una nuova dimensione spazio-temporale che si intreccia con quella in presenza creando una molteplicità di formati comunicativi disponibili per l'interazione. Lo spazio ed il tempo interazionali vengono espansi favorendo la definizione di ulteriori strumenti per la costruzione di sé e l'espressione dialogica (Wegerif, 2007). In tal senso, le tecnologie rappresentano una tipologia di artefatti capace di supportare nuove possibili posizioni identitarie. In altre parole, le identità digitali possono essere intese come sistemi di Sé espansi, in cui le tecnologie giocano il ruolo di artefatti che elicitano e sostengono la formazione di nuovi posizionamenti (Ligorio, Loperfido e Iodice, *in stampa*).

Come si traduce tutto questo nel concreto di una didattica universitaria? Come coniugare uso di tecnologie e attenzione ai processi di apprendimento e, contemporaneamente, alle dinamiche di costruzione identitaria? Di seguito descriveremo un caso di didattica universitaria *blended* in cui questo obiettivo è stato realizzato soprattutto grazie ad un uso consistente dei web-forum.

3. Descrizione del contesto

I corsi qui descritti afferiscono alla Laurea Magistrale in Psicologia del Lavoro (Insegnamento di Psicologia dell'Educazione e dell'*E-Learning*), attivi dall'a.a. 2005-2006 presso l'Università degli Studi di Bari. Ai corsi partecipa ogni anno un numero variabile di studenti (minimo 12, massimo 50) dall'età media di 23 anni. Ciascun corso ha la durata di un semestre ed è organizzato in modalità *Blended* (Ligorio, Cacciamani e Cesareni, 2006), per cui le lezioni offline sono integrate con le attività svolte all'interno di una piattaforma virtuale, Synergieia (bscl.fit.fraunhofer.de), ispirata ai principi socio-costruttivisti e al modello PIM di Hakkarainen, citato nell'introduzione. Nei diversi spazi virtuali gli studenti possono: a) inserire note nei forum di discussione, postare documenti e materiali (immagini, file audio e video, link a siti esterni), b) aprire cartelle – folder –, c) creare mappe concettuali, d) interagire sincronicamente. I corsi puntano all'uso dei forum per strutturare esperienze di apprendimento improntate alla socialità, alla ridefinizione del Sé, al lavoro di gruppo e al rendere gli studenti attivi ed *empowered*.

Tutti i corsi prevedono l'organizzazione degli studenti in gruppi di 6, massimo 10 componenti (Dillenbourg, 1999) e una suddivisione in moduli didattici (ciascuno della durata di due settimane) che garantisce la ciclicità delle attività e, quindi, la possibilità per gli studenti di sperimentare più volte le stesse modalità di lavoro, minimizzando i rischi di fallimento insiti nell'affrontare per la prima volta un corso così innovativo.

Per ciascuno dei moduli didattici, gli studenti sono chiamati a partecipare ad alcune attività online, il cui cuore è rappresentato dalle discussioni nei forum. Queste discussioni sono strutturate seguendo il PIM, per cui partendo da generiche “domande di ricerca” si giunge a domande sempre più specifiche e sofisticate, generate durante la discussione. Si punta, così, non tanto alla definizione di una risposta, quanto al modellamento di un modo di ragionare e trattare le informazioni (Garrison e Arbaugh, 2007), incoraggiando il confronto tra le concettualizzazioni “ingenua” dei partecipanti e le conoscenze contenute nei materiali didattici. La discussione attorno alla domanda di ricerca è preceduta, accompagnata e seguita da una serie di attività che elenchiamo di seguito, riportandole nell'ordine in cui si svolgono:

1. *Lezione del docente*. Ciascun modulo ha inizio con la lezione (in presenza) condotta dal docente, usando il modello della lezione miliare (di Sessa e Minstrell, 1998), con cui il docente offre definizioni di concetti, idee principali e questioni critiche.
2. *Distribuzione del materiale e scrittura di review*. Al termine della lezione, il docente assegna a ciascun gruppo un set di materiali – tanti quanti sono i membri del gruppo – che nel loro insieme formano il contenuto del modulo. Ogni studente deve studiare individualmente il materiale assegnatogli e scrivere un breve commento critico chiamato “review”. Si tratta di uno step fondamentale, in quanto permette agli studenti di entrare nella successiva discussione riportando sia il proprio punto di vista che quello dell'autore del materiale studiato.
3. *Commenti alle review*. Una volta scritte le review, gli studenti le inseriscono in una cartella online. Completato l'inserimento, il docente commenta due review per gruppo, inserendo la versione commentata in un'apposita cartella online, allo scopo di favorire la socializzazione dei feedback offerti tra gli studenti e una riflessione attenta sulla scrittura.
4. *Lettura delle review*. Ciascuno studente deve leggere tutte le review del proprio gruppo allo scopo di ricomporre il contenuto del modulo come in una sorta di puzzle (Aronson e Patnoe, 1997). Tale ricomposizione avviene in seguito attraverso la discussione via forum di cui parleremo nel dettaglio più avanti.
5. *Costruzione di prodotti collaborativi tra cui:*
 - a) mappe concettuali sono strumenti per rappresentare graficamente il contenuto della discussione relativa ai materiali didattici del modulo;

- b) sintesi del processo di discussione. Mentre la mappa verte sui contenuti della discussione (il cosa), la sintesi riguarda il processo (il come), ovvero le dinamiche e le modalità di discussione. Per realizzarla è necessario, da un lato, padroneggiare il modello di indagine sotteso e, dall'altro, riferirsi ai *Thinking Types* (di cui si parlerà nel paragrafo successivo);
- c) una griglia per osservare corsi *E-Learning*. Questa griglia costituisce un artefatto che sintetizza il lavoro svolto nei vari moduli. Infatti, la griglia è avviata alla fine dei singoli moduli individuando indicatori che definiscano operativamente i concetti studiati. Ad esempio, nel modulo sull'Identità Digitale un indicatore è la presenza di Avatar, oppure di E-portfoli. L'ultimo modulo del corso è dedicato alla definizione della griglia riprendendo i vari indicatori già proposti. La griglia ottenuta guiderà l'osservazione di piattaforme di *E-Learning*.
Tutti questi prodotti sono costruiti collaborativamente, incoraggiando gli studenti ad inserire bozze intermedie in apposite cartelle, in modo che il gruppo le possa commentare e discutere in corso d'opera.
6. *Role-taking*. I ruoli implementati vertono su abilità e competenze professionali rilevanti per un esperto di *E-learning*. In generale, a ciascuna delle attività appena descritte corrisponde un ruolo appositamente disegnato che permette ad uno studente di assumersi la responsabilità dell'attività e del coordinamento del lavoro necessario per svolgere quel compito. Inoltre, in ogni modulo ciascuno studente ricopre un ruolo e i ruoli sono turnati durante i moduli. I ruoli sperimentati durante i nostri corsi sono: a) il tutor che monitora e gestisce le discussioni di gruppo intorno alla domanda di ricerca; b) i responsabili di prodotto che vigilano sulla qualità delle mappe e delle sintesi; c) i check lister che finalizzano gli indicatori che compongono la griglia finale (Sansone e Ligorio, in stampa).
7. *Auto-valutazione*. Al termine di ogni modulo gli studenti compilano una scheda di autovalutazione composta da diversi item, in cui si chiede loro di descrivere quanto ogni attività abbia contribuito al proprio apprendimento, sia in termini di contenuti che di abilità.
- Le attività descritte alternano lavori svolti individualmente e collettivamente, ma sempre in modo interdipendente, ponendo particolare attenzione all'equilibrio tra lavoro di gruppo e responsabilità individuale, al fine di sostenere il senso di un'impresa condivisa (Wenger, 1998). L'insieme di queste attività compone un modello che abbiamo definito di Partecipazione Costruttiva e Collaborativa (PCC) per la didattica universitaria *blended* (Ligorio *et al.*, 2011; Loperfido e Ligorio, in stampa).
- Nel prossimo paragrafo saranno presentati alcuni esempi d'uso di webforum, tratti direttamente da esperienze di didattica universitaria *blended* realizzate con il modello appena presentato.

4. Synergiea e i suoi forum

Il modello PCC utilizza i forum di discussione come cuore del processo di apprendimento e come luogo in cui definire e ridefinire sia concetti e conoscenze che posizionamenti individuali e di gruppo.

I forum disponibili nella piattaforma Synergiea sono organizzati seguendo una struttura ad albero, per cui una nota di risposta ad una precedente è posizionata in basso a destra in modo da far visualizzare immediatamente l'andamento della discussione.

Ogni nota, oltre a contenere informazioni sul nome dell'autore, sulla data di pubblicazione, il titolo e il contenuto, è caratterizzata da specifici *Thinking Types* (TT), ovvero etichette che rappresentano le categorie di pensiero che gli studenti attribuiscono alle note prima di pubblicarle e che forniscono indicazioni sulle intenzioni comunicative dei partecipanti (Ligorio, Cesareni e Cacciamani, 2010). I TT rappresentano uno *scaffolding* che aiuta gli studenti a definire i propri interventi, stimolando lo sviluppo di competenze metacognitive e la capacità di riflessione. Allo stesso tempo, i TT guidano la visualizzazione dell'andamento della discussione e la lettura delle note (Spadaro, 2005).

Inoltre, Synergiea permette di aprire diversi tipi di forum, a seconda della natura della discussione e, di conseguenza, ciascuno con il proprio set di TT. Qui di seguito descriviamo in dettaglio i forum attivati nei nostri corsi.

1. *Discussione informale*. È un forum presente nella pagina home del corso ed è dedicato agli studenti affinché si presentino, 'rompano il ghiaccio' e chiacchierino anche di questioni non necessariamente attinenti ai contenuti didattici del corso. In questo caso il set di TT disponibile comprende:

- a) *Saluti*, utile per presentarsi agli altri e tenersi in contatto.
- b) *Idee*, che serve a raccogliere proposte ed idee dei partecipanti.
- c) *Concordo e Non concordo*, adatti ad esprimere un commento favorevole oppure contrario ad un'idea espressa da un altro partecipante.
- d) *Chiarimento*, utile a chiedere delucidazioni su affermazioni altrui o fornire il proprio contributo;
- e) *Aiuto*, per chiedere o offrire sostegno riguardo a problemi organizzativi o sui contenuti della discussione.

La struttura dei forum informali può essere utilizzata anche per discussioni tra studenti di gruppi diversi che ricoprono lo stesso ruolo. Di seguito riportiamo un esempio utile ad illustrare come avvengono gli scambi comunicativi all'interno di forum informali e la loro funzione in relazione sia all'apprendimento che alla costruzione identitaria:

[saluti] essere tutor :) | pamela | 2010-12-12

eh si questo ruolo è veramente impegnativo, nel senso che devi necessariamente avere tutto sotto controllo, in particolare durante la discussione è importante essere sempre presenti, leggere tutti i forum e incitare tutti i componenti a partecipare. quindi importante è il costante impegno innanzitutto, poi è necessario leggere tutte le review attentamente e stimolare sempre il gruppo, motivandolo e valorizzando il contributo di tutti!!!! nella seconda fase invece, è stato per me molto più facile monitorare il gruppo, infatti si sono assolutamente autogestiti... devo dire che sono stata fortunata, un gruppo veramente audace :)!!!

ps: sono stati utilissimi i consigli di chi ha ricoperto il ruolo prima di me!!!
spero di aver ricoperto bene il mio ruolo...
Buona fortuna futuri tutor!!!

In questo estratto la studentessa utilizza in maniera appropriata il TT *Saluti* in quanto ha appena terminato di svolgere il ruolo di tutor e sta idealmente ‘passando il testimone’ allo studente che dopo di lei ricoprirà questo ruolo. Con questa nota, Pamela definisce la dimensione spazio-temporale della sua identità di ruolo, che si distribuisce tra passato, presente e futuro delle attività del corso e fra sé, il gruppo e gli altri studenti tutor – sia quelli passati da cui ha avuto consigli sia quelli prossimi a cui si sta genericamente rivolgendo.

2. *Processo formativo*. Questo è un tipo di forum che ben supporta le discussioni finalizzate alla costruzione di prodotti di gruppo, per esempio la mappa o la sintesi ma anche la griglia di osservazione dei corsi *E-learning*. I TT disponibili quando si attiva questo tipo di forum sono: *La mia spiegazione*, *Spiegazione scientifica*, *Valutazione del processo*, *Riassunto*, *Problema*.

Scegliendo tra questi TT gli studenti possono: porre una questione iniziale (*Problema*) spiegando gli obiettivi e introducendo le domande dell’attività; strutturare le ipotesi e le interpretazioni personali (*La mia spiegazione*); presentare informazioni reperite da fonti autorevoli per apportare nuovi stimoli alla discussione (*Spiegazione scientifica*); commentare il processo, le modalità di lavoro e i suoi metodi (*Valutazione del processo*), indicando se si sta proseguendo nella direzione desiderata e se la condivisione dei compiti è soddisfacente; infine, l’etichetta *Riassunto* supporta le note in cui è necessario unire ed integrare parti diverse di discussione al fine di “tirare le somme”.

3. *Costruzione di conoscenza collaborativa*. Questi forum sono utilizzati per rispondere alle domande di ricerca di ogni modulo e il set di TT disponibile ha lo scopo di supportare una discussione centrata sulla negoziazione fra differenti punti di vista con lo scopo di costruire significati condivisi. Infatti, questi TT sono adatti ad una comunità che si impegna a sviluppare un processo di raffinamento delle proposte, attraverso la loro valutazione e l'approfondimento dei contenuti, per mezzo di domande sempre più specifiche e della ricerca di nuove informazioni. Per esempio, l'etichetta *Proposta* risponde alla necessità di introdurre un'idea, espressa anche in forma generica, su cui i membri della comunità possono concordare o meno. Con l'etichetta *Nuova informazione* si introducono nuove informazioni funzionali allo sviluppo del processo di costruzione di conoscenza. L'etichetta *Valutazione di una proposta* è utile ad esprimere, argomentandolo, un commento in favore o a sfavore di un'idea; attraverso la valutazione si introduce, quindi, una nuova riflessione che può approfondire la conoscenza pregressa. L'etichetta *Organizzazione del processo* serve a definire come procedere e coordinare compiti differenti e a valutare lo sviluppo del processo. L'etichetta *Domanda* introduce un nuovo quesito nella discussione, proponendo una riflessione. Infine, l'etichetta *Riassunto* è utile per mettere insieme e coordinare diverse proposte, idee e valutazioni.

Qui di seguito riportiamo un estratto esemplificativo di una nota etichettata come *Proposta* che produce un avanzamento della discussione.

Estratto 2 - "Ampliamo"

[proposta] ampliamo | mariateresa | 2009-01-07

Ragazzi, vi invito a leggere il confronto che ha fornito Rosy tra costruttivismo e connettivismo secondo Siemens.

L'autore pensa che nel mare di informazioni in cui oggi ci troviamo, non sia più sufficiente apprendere tutto e all'infinito, ma che un aspetto fondamentale risulta essere, invece, quello della connessione. Connessione, secondo me, implica anche riflessione: occorre sapere dove e quando reperire informazioni, occorre conoscere la rete, esserci sempre, essere attivi! Questo ci riporta al nostro caro concetto di presenza...

Con questa nota Mariateresa punta a valorizzare il confronto effettuato da Rosy tra due diversi approcci. Inoltre, l'autrice della nota offre un collegamento con il concetto di presenza non solo dal punto di vista teorico, ma anche con un riferimento contestuale all'esperienza in corso - «Questo ci riporta al nostro caro concetto di presenza...». Come suggerito dal titolo

della nota, lo scopo qui è di creare e sollecitare connessioni multiple, ampie: tra diversi approcci, tra diversi partecipanti, tra diversi autori e, infine, tra quanto studiato e quanto esperito. Inoltre, la valorizzazione dell'intervento di Rosy permette di concettualizzare Rosy non più come studentessa passiva, nel ruolo di chi apprende, ma come partecipante costruttiva e stimolante. Allo stesso tempo Mariateresa si presenta come partecipante che monitora e stimola il confronto, e anche i membri del gruppo, i "ragazzi" sono considerati come lettori critici, invitati a comprendere e riflettere. Pertanto possiamo considerare questo intervento come perfettamente funzionale alla costruzione di conoscenza collaborativa che questo tipo di forum vuole sostenere, dove la discussione intorno ai concetti si intreccia con una ridefinizione del posizionamento identitario di chi apprende.

Entrambi gli estratti qui presentati mostrano come l'uso dei forum risponda al bisogno di espressione identitaria degli studenti e, allo stesso tempo, soddisfi il bisogno di appartenenza e di condivisione che rendono l'apprendimento una pratica culturale e non solo un processo di acquisizione di conoscenze. Abbiamo anche visto come i forum rappresentano ambienti di lavoro nei quali è possibile costruire conoscenza attraverso una continua condivisione di proposte, teorie e domande: le idee nascono, sono enunciate, discusse, riviste e organizzate; i progressi realizzati generano altri progressi e i problemi vengono continuamente riformulati ad un livello più complesso che spinge a considerare un ampio raggio di conoscenze.

5. Conclusioni

Attraverso la descrizione delle attività che compongono il modello PCC ed alcuni estratti tratti dalle esperienze realizzate con questo modello, abbiamo voluto evidenziare le potenzialità dei forum online come strumenti utili a supportare i processi di apprendimento. In particolare, ci si è focalizzati sull'idea di apprendimento non solo come costruzione collaborativa di conoscenza, ma anche come processo di definizione identitaria. A tal proposito, emergono alcune considerazioni utili per i contesti formativi, che possono essere così sintetizzate:

1. ambienti come i web-forum ben supportano la complessità implicita nei processi di costruzione di conoscenza, dove rilevanti sono anche le dinamiche di interazione e partecipazione alle pratiche di apprendimento;
2. la discussione online permette di espandere lo spazio dell'interazione fornendo ulteriori possibilità di espressione di sé. In tal senso i forum rappresentano un utile collante fra la dimensione dell'apprendimento in senso stretto e gli aspetti identitari;
3. l'uso delle tecnologie in contesti formativi può supportare le complesse dinamiche che in essi si realizzano soltanto attraverso il riferimento a

precisi modelli psico-educativi che guidino l'azione educativa sia a livello teorico che pratico.

Le nuove tecnologie, dunque, non offrono una panacea di soluzioni che magicamente permettono di strutturare i contesti di apprendimento in maniera efficace. Esse, piuttosto, arricchiscono il set di strumenti utili per mediare tra le persone coinvolte nelle esperienze formative, i processi di apprendimento ed il contesto in cui essi avvengono. Inoltre, strumenti come i web-forum ben si prestano alla strutturazione di attività basate sulla prospettiva socio-costruttivista, quali produzione di conoscenza in gruppo, lavori che coinvolgono le comunità di apprendimento, ecc. Infine, rappresentano artefatti utili per supportare processi cognitivi e metacognitivi, quali, ad esempio, la riflessione individuale e di gruppo sulle attività svolte. Da queste considerazioni generali emerge come l'introduzione delle tecnologie in contesti formativi possa considerevolmente supportare il lavoro dell'insegnante e dello studente nella realizzazione di processi di apprendimento complessi, che coinvolgano anche la strutturazione delle identità di apprendisti. Tale considerazione, tuttavia, implica la necessità di riferirsi a modelli – quale può essere il PCC da noi predisposto – che indichino teorie psico-pedagogiche ed attività specifiche da strutturare rispetto alle esigenze e caratteristiche di diversi contesti di apprendimento.

Bibliografia

- Aronson E., Patnoe S. (1997), *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom (2nd ed.)*, Addison Wesley Longman, New York.
- Bakhtin M.M. (1984), *Problems o Dostoevsky's poetics* (trans. C. Emerson), University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Chi M.T.H., Bassok M. (1989), "Learning from examples via self-explanations", in L.B. Resnick (ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 251-282), Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Cole M. (1996), *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge: Harvard University Press (trad. it.: *La psicologia culturale*, Carlo Amore, Roma, 2004).
- Coll C., Falsafi L. (2010), "Learner identity. An educational and analytical tool", *Revista de Educaciòn*, 353, 211-233.
- Dillenbourg P. (2002), "Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design", in P.A. Kirschner (ed), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL* (pp. 61-91), Open Universiteit Nederland, Heerlen.
- Engeström Y. (1987), *Learning by expanding An activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki.
- diSessa A., Minstrell J. (1998), "Cultivating conceptual change with benchmark lessons", in J.G. Greeno, S. Goldman (eds.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (pp. 155-187), Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Garrison D.R., Anderson T., Archer W. (2000), "Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education", *The Internet and Higher Education*, 2(2-3): 87-105.