

L'e-tutoring nei percorsi di formazione online

E-tutoring in online training courses

Rosa Vegliante

Department of Human, Philosophical and Education Sciences, University of Salerno, rvegliante@unisa.it

Marta De Angelis

Department of Human, Philosophical and Education Sciences, University of Salerno, mdeangelis@unisa.it

Starting from a diachronic analysis regarding the passage from distance education to e-learning, the paper aims to analyze the theme of e-tutoring both from a theoretical and a practical point of view. In drawing up a summary of the e-tutoring strategies and possible educational consequences, the advantages derived from the functions performed by the e-tutor in the learning process emerge, which derive from different styles of e-tutoring. To different pedagogical reference paradigms (behaviorist, constructivist or socio-constructivist), in fact, correspond dissimilar ways of designing e-learning environments, based on instructor centered or learning team centered teaching models. From the analysis carried out, therefore, the crucial role of the e-facilitator emerges, as it greatly affects the training success of the participants, reducing the spatial distance of the online environments and limiting possible e-dropouts.

Keywords: e-tutoring; open distance learning; feedback; learning, Learning Analytics.

Partendo da un'analisi diacronica che ripercorre il passaggio dalla formazione a distanza all'e-learning, il contributo affronta il tema dell'e-tutoring approfondendone alcuni degli aspetti fondamentali, sia dal punto di vista teorico che pratico. Nel tracciare un quadro di sintesi inerente le strategie di e-tutoring e le eventuali ricadute formative, ciò che emerge sono i vantaggi tratti dalle funzioni svolte dall'e-tutor nel processo di apprendimento, i quali derivano dai differenti stili di e-tutoring. A paradigmi pedagogici di riferimento differenti (comportamentista, costruttivista o socio-costruttivista), infatti, corrispondono diverse modalità di progettazione degli ambienti di e-learning, basate su modelli didattici instructor centered o learning team centered. Dall'analisi effettuata, dunque, viene rimarcato il cruciale ruolo dell'e-facilitator, in quanto questa figura incide notevolmente sul successo formativo dei partecipanti, riducendo la distanza spaziale degli ambienti online e arginando possibili e-dropout.

Parole chiave: tutorato online; open distance learning; feedback; apprendimento, Learning Analytics.

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici, tuttavia Marta De Angelis ha scritto i paragrafi 1 e 3 e Rosa Vegliante il paragrafo 2.



1. Introduzione

L'avvento della società dell'informazione e, con essa, dell'economia digitale segna l'ingresso dell'*e-learning* nell'ambito educativo. Per comprendere tale fenomeno, è necessario evidenziare il passaggio dalla formazione a distanza (FaD) all'*e-learning*, contraddistinto dall'affermazione delle tecnologie della comunicazione. Secondo Keegan (1994) un sistema di formazione a distanza si definisce tale per una serie di elementi: la mancata continuità spaziale e temporale tra il docente e il discente; la presenza di un'organizzazione didattica ben strutturata nella quale le interazioni personali e la comunicazione bidirezionale, tra docente/tutor e discente, sono mediate dalla tecnologia; possibili incontri occasionali e un approccio metodologico analogo a quello industriale. Nipper (1989) individua tre generazioni nei sistemi FaD: la prima, basata sulla corrispondenza di materiali prevalentemente cartacei; la seconda, dominata dall'uso integrato di materiali multimediali e media specifici e la terza caratterizzata dalla formazione in rete (*online education* o *e-learning*). Si è passati dalle tecniche a stampa e la posta tradizionale ai mezzi di comunicazione di massa, sino all'affermazione delle reti telematiche e del Web. Le prime due generazioni (formazione a distanza tradizionale) rinviano a un processo formativo di tipo estensivo, volto alla distribuzione dei materiali didattici su larga scala, in cui l'interazione docente-discente è bidirezionale ed è assente la comunicazione tra pari. La terza generazione si fonda, invece, su un processo di tipo intensivo, più circoscritto, nel quale viene valorizzata la dimensione sociale che si manifesta nelle interazioni tra i partecipanti in un ambiente di apprendimento collaborativo (Trentin, 2001). La FaD di terza generazione è svincolata da barriere spazio/temporali, combina in sé le differenti modalità di interazione (docente-studenti, studente-docente, studente-studente) dilatando l'apprendimento oltre l'aula.

L'incisività e i vantaggi dell'*e-learning* vengono richiamati nel Rapporto Unesco del 2016 nel quale si sottolinea il valore aggiunto, fornito dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) e dall'*Open Distance Learning* (ODL), all'educazione permanente. Con l'affermarsi del Web 2.0, l'utente non è più solo consumatore (*consumer*) di informazioni ma è anche produttore (*prosumer*) di contenuti (Toffler, 1980): si inserisce nel sistema mediale, personalizzando i percorsi e adeguandoli ai tempi e alle modalità a lui più congeniali. Il soggetto/destinatario dei processi di apprendimento ha la possibilità di agire mediante l'utilizzo di piattaforme, *Learning Management System* (LMS) che, oltre a erogare contenuti, *Learning Content* (LC), permettono di interfacciarsi in modalità orizzontale, *peer to peer*, in comunità



virtuali, paragonabili a comunità di pratica di derivazione *wengeriana* (Wenger, 1998), nelle quali l'apprendimento è sia individuale che collaborativo.

All'interno di un percorso formativo adeguatamente progettato, in grado di coniugare lo studio individuale con quello di gruppo (Kaye, 1994), si colloca il *tutoring online*, ovvero l'insieme delle attività e delle strategie adottate nella gestione degli ambienti *online*, che consentono di passare dalla relazione "uno a uno" all'interazione "molti a molti", riducendone la distanza spazio-temporale.

Muovendo da tali presupposti, il contributo mira a delineare gli apporti forniti da studi e ricerche, nazionali e internazionali, in riferimento all'eventuale relazione esistente tra le caratteristiche relazionali, organizzative e metodologico-didattiche, tipiche delle attività di *tutorship online*, e le ricadute sull'apprendimento.



2. e-Tutoring e Learning Analytics

In generale, con il termine *tutoring o tutorship* (dal latino, *tutus* = sicuro) si suole indicare una relazione duale tra un soggetto in formazione e un esperto, con il compito di facilitare la conversione delle informazioni e delle conoscenze in *know-how* (Quaglino, 2005).

Alla base dell'azione di *tutoring* vi sono teorie pedagogiche che affondano le proprie radici nel costruttivismo sociale e che si riferiscono, in particolare, al concetto di *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976) e a quello di *zona di sviluppo prossimale* (Vygotskij, 1978) nella sua duplice accezione affettivo-motivazionale e cognitiva, nonché alle potenzialità derivanti dalle azioni di sostegno nel processo di acquisizione di specifiche conoscenze e abilità (Rogers, 1969). Il tutor, in qualità di mentore, dispone le proprie conoscenze e competenze per favorire il processo di apprendimento, sostituendo, almeno in parte, "la funzione istruttiva centrata sull'insegnante [...] con una serie di interazioni più complesse, che portano in primo piano quelle allievo-allievo" (Calvani & Rotta, 1999, p. 135). Di contro, il tutor *online* aggiunge alle competenze disciplinari, didattico-comunicative quelle tecnologico-gestionali, specializzandosi in quattro aree specifiche: *scaffolding*, clima, comunicazione e organizzazione (Berge, 1995).

La figura dell'*e-tutor* è centrale negli ambienti di apprendimento tecnologici, in quanto consente di operare il passaggio da uno stile di insegnamento centralizzato e direttivo a un modello formativo basato principalmente sulla partecipazione del soggetto in formazione. Un ambiente tecnologico di apprendimento, infatti, prevede la disponibili-

lità, da parte dei diversi attori coinvolti, ad agire con gli artefatti simbolici, culturali e tecnologici (Mantovani, 1995). È una struttura reticolare mediata da oggetti, compiti, relazioni, attività e pratiche che ri/specificano l'apprendimento, le cui linee di indirizzo adottano i principi comportamentisti, cognitivisti e costruttivisti. Le attività progettate sono protese ad attivare processi di assimilazione e accomodamento (Piaget, 1947) e a favorire apprendimenti significativi (Ausubel, 1968; Novak, 2001).

In riferimento alle strategie utilizzate e al livello di interattività richiesto, emerge un processo di autoapprendimento basato su una fruizione individuale dei materiali e un apprendimento in rete o collaborativo che enfatizza le interazioni tra i partecipanti (Trentin, 1998; 1999; 2006). La strategia di apprendimento collaborativo è favorita dall'*e-tutor* nei momenti dedicati alla discussione, nell'organizzazione del lavoro di gruppo, nelle esercitazioni e nelle interazioni. Trentin (2001) sottolinea come tale modalità, diretta da un soggetto esperto, vada differenziata dall'apprendimento collaborativo mutuato o reciproco, tipico di una comunità di pratica, che si sostanzia principalmente nell'assistenza reciproca e nella condivisione della conoscenza, finalizzata al raggiungimento di uno specifico obiettivo formativo.

Nella FaD di terza generazione, la partecipazione attiva dei soggetti nel percorso formativo e le esperienze *peer to peer* sono gli elementi alla base di una *Virtual Learning Community* (Calvani & Rotta, 1999). Il sapere si costruisce in un ambiente generato dalla connettività, la Rete, e si definisce per essere partecipativo e astratto, situato e analitico, pratico e riflessivo, individuale e sociale, determinando un apprendimento permanente (Greco, 2017) centrato sulla relazione discente-tutor-discenti, secondo un'ottica ricorsiva. In tal senso, la Rete viene concepita come *medium collaborativo* (Trentin, 2001), uno spazio che induce il singolo a interagire con i membri della comunità e che connette i contenuti formali a esperienze nuove e complesse, ancorate al quotidiano. All'interno dello scenario presentato, si profila l'identità dell'*e-tutor*, dotata di ruoli e funzioni definiti che, se per alcuni aspetti potrebbe richiamare la figura del docente classico, per altri si colloca agli antipodi rispetto alle attività e alle mansioni da assolvere. Un tratto specifico risiede nella gestione della comunicazione sincrona e asincrona, prerogativa essenziale della formazione in rete, che ingloba l'insieme delle posizioni assunte nelle interazioni tra i partecipanti e le variegate forme di messaggistica a supporto delle attività iniziali, in itinere e conclusive (messaggi di apertura, di aiuto, di facilitazione, feedback), riducendo sempre più la distanza sociale tra gli attori coinvolti (Trentin, 1998; 1999; 2001; 2004).



Le modalità di intervento dell'*e-tutor* sono strettamente condizionate dai paradigmi di riferimento di derivazione costruttivista, interazionista o comportamentista, ai quali corrispondono un tutor-animatore, uno *scaffolder* o un istruttore (Galliani & De Waal, 2005a; 2005b), così come dalla progettazione degli ambienti di *e-learning*, centrati sulla trasmissione delle informazioni o sulla costruzione della conoscenza in modalità individuale e/o collaborativa (Charlier, 2000; Strijbos & Martens, 2001).

Questo aspetto viene esplicitato da Mason (1998) nei tre modelli di strutturazione dei corsi e nelle relative azioni praticate dall'*e-tutor*. Nello specifico l'Autore mostra come il ruolo cambi a seconda che si tratti di un corso *content + support, wrap around* o basato su un modello integrato. Il primo modello, altamente strutturato, rinvia a una modalità di autoapprendimento in cui il ruolo del tutor è marginale e viene contattato dallo studente in base alle sue esigenze. Ne scaturisce un percorso di tipo erogativo, focalizzato principalmente sui materiali didattici. Il secondo modello si basa su un apprendimento non strutturato, si caratterizza per una maggiore flessibilità e per contenere una varietà di contenuti da fruire. Il terzo modello è espressione di un apprendimento collaborativo, un'evoluzione della tipologia *wrap around*, dominato dall'interazione tra pari e con il tutor, nel quale i contenuti non sono già dati ma si costruiscono negli interscambi comunicativi, in attività collaborative e cooperative (Calvani & Rotta, 2000; Rotta, 2002; Khan, 2004).

Un'ulteriore distinzione è attribuibile al modello di insegnamento-apprendimento utilizzato, il quale può essere *instructor centered* o *learning team centered*. Nel primo caso la conoscenza è parcellizzata, al fine di renderne più facile l'assimilazione; nel secondo, invece, gli apprendimenti si costruiscono in situazione e sono altamente interconnessi fra loro. La *tutorship* si colloca nel mezzo delle due polarità: nel percorso formativo si alternano momenti predeterminati, rigidi e definiti, ad altri aperti e dinamici, che si costruiscono nel farsi esperienziale. In questa prospettiva, secondo quanto evidenziato dalla letteratura di settore (Rotta & Ranieri, 2005; Rivoltella, 2006), richiamando il modello di Salmon (2000; 2002), è possibile dettagliare le fasi dell'attività di *e-tutoring* in: *e-moderating, access and motivation, socialization, information sharing, knowledge building e development* delle community.

In riferimento alle fasi e ai momenti della formazione (iniziale, intermedio e finale), l'*e-tutor* svolge la funzione *tecnologica*, nel momento iniziale; *sociale*, in itinere; *organizzativo-strutturale*, nella fase di avvio (pianificazione); *valutativa*, durante tutto il processo formativo (Rotta & Ranieri, 2005; Rivoltella, 2006). In questa *escalation*, lo *scaffolding*



subisce una riduzione sostanziale in fase di *fading*, scomparendo in maniera graduale man mano che si avvia uno sviluppo autonomo da parte delle community.

L'*e-tutor* funge così da *scaffolder* sociale, cognitivo, affettivo e tecnologico (Berge, 1995), deputato alla predisposizione di uno spazio d'apprendimento, favorevole alle interazioni e al raggiungimento degli obiettivi formativi. In tale compito si riconosce la capacità di gestire la comunicazione, in modalità sincrona o asincrona, orientando gli utenti nelle differenti conversazioni, monitorando i forum e invogliando alla partecipazione (Shepherd, 2000).

La rassegna narrativa di studi e ricerche, nazionali e internazionali, ha permesso di tracciare un quadro di sintesi sulle attività di *tutoring* nella formazione *e-learning*, cogliendone i punti di forza e le eventuali criticità. I principali quesiti-obiettivi, che hanno orientato la ricerca, sono stati i seguenti:

- L'*e-tutoring* riduce la distanza spaziale tra i partecipanti al processo formativo?
- La *tutorship online* migliora gli apprendimenti?
- Quali strategie di *e-tutoring* sono efficaci nella didattica online?

La risposta al primo quesito viene fornita da alcuni lavori nei quali si riconosce l'importanza di creare momenti dedicati ad attività *e-moderated*, mediante la gestione e la condivisione delle informazioni, traducibili in forme di sostegno cognitivo agli utenti (Kim & Gil, 2007) e azioni di monitoraggio (VanLehn, 2011). Più è efficace lo spazio dedicato alla comunicazione, più il livello di partecipazione dei corsisti risulta regolare (Vanin & Castelli, 2009). Questo è quanto riportato nello studio di Gregori, Zhang, Galván-Fernández e de Asís Fernández-Navarro (2018), nel quale sono state verificate le modalità di *tutorship online* che fronteggiano l'*e-dropout* e/o il mancato completamento dei corsi nei MOOCs (formali, convenzionali e professionali). Tra le tipologie esaminate (interazione *peer to peer*, interazione legata ai contenuti e interazione esperto-discente), l'interazione esperto-discente, oltre ad essere la più impegnativa, risulta significativa ai fini dell'apprendimento. Le piattaforme *Learning Management System* (LMS) rappresentano uno spazio privilegiato per la didattica *online*, in quanto consentono di implementare, al di là dell'aula, pratiche inerenti l'autovalutazione e la co-valutazione, così come di tracciare i tempi spesi e le risorse fruite dai corsisti. In tali azioni, l'*e-tutor* è chiamato, altresì, a gestire le chat e i forum di discussione, al fine di controllare l'apprendimento e gli eventuali progressi del discente. Nei LMS ogni studente può scegliere



e selezionare autonomamente i materiali didattici e può inoltre regolare i modi e i ritmi del proprio percorso (apprendimento autoregolato). Questa possibilità di gestione autonoma, che accresce la motivazione aumentando la partecipazione online degli utenti, va tuttavia sostenuta dalla presenza di un *e-tutor* (Li & Tsai, 2017). Nel supportare gli studenti nel processo di apprendimento, l'*e-tutor* riduce la distanza fisica che si crea negli ambienti di e-learning (Richardson et al, 2015), attraverso una serie di azioni quali: valutazioni diagnostiche, *feedback*, supporto nella gestione delle conoscenze, monitoraggio delle comunicazioni, costruzione di compiti personalizzati.

Nell'operare una mappatura relativa agli stili di *tutorship*, Chae e Shin (2016), pongono l'*e-tutoring* in relazione al coinvolgimento, al rendimento dello studente e al livello di soddisfazione. Nello specifico, si fa riferimento all'*e-tutor* nella veste di esperto, facilitatore, guida e amministratore, dimostrando come ogni stile vada adeguato al relativo ambiente di apprendimento. Tale analisi fornisce la risposta al secondo interrogativo e in buona parte anche al terzo.

Va rimarcato che non tutti gli stili sono validi ed efficienti in termini di costi, tempi e benefici, ma ciò che accomuna le differenti modalità di intervento è il feedback, manifestato mediante i commenti, le pratiche di supporto, in modalità testuale, visiva, audio o mista, piuttosto che le azioni di indirizzo e controllo (Miller, 2012; Kelly, 2014).

La ricerca *evidence based* (Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009; 2012) corrobora questi risultati. Essa mette in evidenza l'influenza, nella didattica *online*, di azioni significative che enfatizzano l'uso di un feedback continuo, quale efficace strategia d'intervento nel processo di insegnamento-apprendimento. Una particolare attenzione è attribuita al feedback personalizzato e individualizzato, che indirizza lo studente nel percorso online. Non tutti i feedback sono adeguati, quelli validi consentono di esplicitare meglio i criteri valutativi attivando così veri e propri processi metacognitivi. Si parla, pertanto, di *formative feedback* nel momento in cui si colma il divario tra la prestazione effettiva e quella idealizzata, e ciò avviene quando il tutor guida e orienta l'allievo nella risoluzione del problema e non fornisce direttamente la risposta. Il feedback rappresenta quel valido supporto cognitivo che agisce in profondità e che consente di correggere o eliminare gli errori, innescando meccanismi di autoregolazione (Rosenshine, 2009; Robasto & Trincherò, 2015). In tal modo, lo studente è in grado di riflettere sugli errori commessi attraverso momenti di *self verbalization* che innescano azioni metacognitive e auto-valutative.

Nel ricercare le strategie di *e-tutoring* più efficaci nella didattica online (cfr. il terzo quesito), è rilevante il ruolo di facilitatore, adottato



principalmente nei forum di discussione, in quanto stimola la partecipazione dei soggetti e funge da sostegno all'apprendimento (Phirangee, Epp & Hewitt, 2016). La dimensione sociale e affettivo-relazionale, che emerge nei gruppi di discussione, va ad implementare e ad incidere sui processi cognitivi, garantendo in tal modo un apprendimento più duraturo rispetto a quello che si sviluppa in una didattica di tipo frontale (Biasi, D'Aloise & Longo, 2013). Questo risultato prova il valore aggiunto delle comunità online nella formazione di una identità di gruppo, nella quale si negoziano e condividono le informazioni. Dunque, la presenza sociale, nella comunicazione mediata dalla tecnologia, è una condizione necessaria per il successo formativo, nonché una leva strategica che consente di rimarcare il coinvolgimento attivo e il livello di soddisfazione degli studenti (Phirangee, Epp & Hewitt, 2016).

Nella *systematic review*, condotta da Copaci e Rusu (2015), gli studi analizzati hanno permesso di ricostruire un quadro generale dell'*e-tutoring* sulla base dei seguenti criteri di ammissibilità: studenti di età superiore ai 18 anni e attività di tutorato online nell'istruzione superiore, comprese tra il 2010 e il 2015. In quegli anni, e in rimando ai principali criteri indicati, le ricerche hanno evidenziato la relazione esistente tra apprendimento interattivo e sviluppo di competenze professionali; miglioramento di abilità metacognitive, cognitive, sociali e processo di acquisizione delle conoscenze. Dalla rassegna emerge come nei percorsi accademici sia *l'e-tutoring* che il *peer tutoring* favoriscano il coinvolgimento e la motivazione ad apprendere negli studenti. Dal punto di vista tecnologico, la *systematic review* riconosce la centralità delle piattaforme nella gestione dei programmi di tutoraggio online, ma bisognerebbe affinare l'accessibilità per renderle quanto più possibile *user-friendly* e maggiormente centrate sull'utente, così da fornire molteplici opportunità nell'estrapolazione e nell'analisi dei dati. Riprendendo il modello quadripartito di Berge (1995) (manageriale, tecnico, pedagogico e sociale), Martin, Wang e Sadaf (2018) individuano delle strategie efficaci nella *tutorship* online, quali ad esempio: fornire risposte tempestive e personalizzate, essere presente nei forum oppure avvalersi di video interattivi. Nel tentativo di circoscrivere *l'e-tutorship* in base ai quesiti sopra esposti, studi accreditati (Ghislandi, Calidoni, Falcinelli & Scurati, 2008; Van de Vord & Pogue, 2012; Ghislandi, Margiotta & Raffaghelli, 2014) affrontano la problematica del tutorato a distanza in relazione ai tempi della didattica *online* per operare un confronto rispetto alla didattica in presenza. Il tutorato *online*, a differenza di quello in presenza, prevede un impegno maggiore che supera il periodo speso nella parte attiva del corso (Rusu, Copaci & Soo, 2015). Milani, Raffaghelli e Ghislandi (2017) giungono alla conclusione che l'impegno



richiesto nella didattica online, difficilmente quantificabile, risulta maggiore a fronte di quello adottato nell'organizzazione e strutturazione delle attività in presenza. Non a caso, gli autori sottolineano l'assenza, in letteratura, di lavori empirici che analizzano la percezione soggettiva degli *e-tutor* circa il tempo impiegato nella progettazione e nella realizzazione di un percorso *online*.

I partecipanti alle attività in e-learning tendono ad abbandonare i percorsi online (Levy, 2007; Perry et al. 2008; Willging, Johnson, 2009; Bawa, 2016) e il miglioramento dell'esperienza degli studenti per ridurre i tassi di abbandono è l'obiettivo principale di tutti gli studi complementari alla formazione a distanza. Attraverso i *Learning Analytics* è possibile studiare la partecipazione degli utenti e identificare i motivi principali degli abbandoni o le possibili cause degli insuccessi. I *Learning Analytics* non sono dunque un fine, ma il mezzo per analizzare i dati raccolti durante le attività di formazione e delineare delle correlazioni con le situazioni di "disagio": noia, rischio abbandono, scarsa partecipazione e, di conseguenza, scarsi risultati. Parte del ruolo degli *e-tutor* è, quindi, perfettamente in linea con i *Learning Analytics*: identificare delle situazioni a rischio per poter intervenire prima che sia troppo tardi. I *Learning Analytics*, di conseguenza, potrebbero rappresentare un ausilio efficace al tutoring online, lasciando agli *e-tutor* i compiti di individuare delle strategie di intervento che supportino i processi formativi e migliorino l'efficacia della formazione.



3. Riflessioni conclusive

Con lo sviluppo dell'*e-learning*, la formazione viene sempre più co-gestita in ambienti tecnologicamente integrati che se, per alcuni aspetti, valorizzano le potenzialità della rete, per altri perdono i vantaggi derivati da una didattica *faccia-a-faccia*. In generale, le attività di *tutorship* spostano l'asse concettuale da una relazione diadica asimmetrica a un sistema relazionale dominato da strategie di supporto tra un formatore e un formando.

I numerosi studi riportati sottolineano il valore aggiunto dell'*e-tutoring* nei percorsi formativi erogati *online*; a livello didattico viene avvalorata la rilevanza della dimensione socio-relazionale, soprattutto nelle comunicazioni in modalità asincrona, nelle quali la qualità delle interazioni accresce la motivazione ad apprendere degli studenti, riducendo gli abbandoni. Allo stesso modo, l'utilizzo dei *Learning Analytics*, attraverso l'analisi dei dati raccolti durante le attività di formazione, potrebbe favorire l'efficacia dei percorsi diminuendo il tas-

so di abbandoni. Gli stili della *tutorship online*, inoltre, sono condizionati dalle strategie educative adottate e dalla tipologia di ambiente utilizzato per l'erogazione dei percorsi formativi (*Learning and Content Management System* o *Computer Supported Collaborative Learning*).

Dalla rassegna della letteratura emerge un quadro generale dell'*e-tutoring* contraddistinto dalle differenti modalità di intervento che coniugano il virtuale e il reale, il *tutor* e i *tutee*, la dimensione sociale e quella individuale. Le attività di *tutoring online* sono determinanti nelle comunità virtuali nelle quali la pratica si snoda attraverso la reificazione e la condivisione dei significati e, in tale processo, la presenza dell'*e-tutor* è garanzia di una maggiore partecipazione degli utenti.

L'*e-tutor* padroneggia gli strumenti della rete facilitandone l'accesso; codifica e decodifica il messaggio così da adattarlo al destinatario; gestisce le conversazioni e riduce la distanza tra sé e l'altro; organizza e struttura le proprie attività e quelle dell'ambiente virtuale coordinando i differenti gruppi. L'*e-tutor*, inoltre, supera i limiti derivanti dalla separazione spazio-temporale tra studente e docente mediante gli scambi comunicativi che avvengono nei *learning space*, attraverso gruppi di discussione, chat o forum e intensifica la relazione che si instaura tra le istituzioni, gli utenti e il *team* di cui è parte. Per tale ragione è auspicabile investire in una adeguata formazione dell'*e-tutor* (Rossi, Giannadrea & Magnoler, 2007; Lin & Yang, 2013), soprattutto se si considera la molteplicità dei ruoli ad esso associati rispetto alle finalità dei percorsi attivati sottolineando la necessità di promuovere un approccio personalizzato e/o collettivo, in grado di combinare elementi conoscitivi e innovativi, nel quale è decisiva la presenza attiva e regolatoria dell'*e-tutor* nel fornire *feedback*.



Riferimenti bibliografici

- Ausubel D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bawa P. (2016). Retention in Online Courses: Exploring Issues and Solutions. A Literature Review. *SAGE Open*, 6 (1), 1-11.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology-Saddle Brook NJ-*, 35, 22-22.
- Biasi V., D'Aloise D., & Longo S. (2013). Componenti psicologiche del ruolo del tutor scientifico nell'apprendimento on-line. *ECPS. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7, 143-159.
- Calvani A., & Rotta M. (1999). *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivista in rete*. Trento: Erickson.
- Calvani A., & Rotta M. (2000). *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*. Trento: Erickson.

- Chae S. E., & Shin J. (2016). Tutoring styles that encourage learner satisfaction, academic engagement, and achievement in an online environment. *Interactive Learning Environments*, 24 (6), 1371-1385.
- Charlier B. (2000). *Apprendre à distance: tuteur, un rôle indispensable?* Conférence au CUNIC, Centre Universitaire de Charleroi, 1er septembre 2000.
- Copaci I. A., & Rusu A. S. (2015). A Profile Outline of Higher Education E-Tutoring Programs for the Digital-Native Student Literature Review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 145-153.
- Galliani L., & De Waal P. (2005a). *Learning face-to-face, in action and on-line: integrated model of lifelong learning*, in EDEN Conference Proceedings, European Distance and e-Learning Network, Helsinki.
- Galliani L., & De Waal P. (2005b). *Verso un nuovo modello didattico per la formazione degli e-tutor*, in Atti del II Congresso Nazionale della Società Italiana di e-Learning (SI e-L).
- Ghislandi P., Calidoni P., Falcinelli F., & Scurati, C. (2008). E-university: a cross-case study in four Italian universities. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 443-455.
- Ghislandi P., Margiotta U., & Raffaghelli J.E. (Eds.).(2014). Scholarship of teaching and learning: per una didattica universitaria di qualità. *Formazione & Insegnamento*. European Journal of Research on Education and Teaching, 12 (1), 1-289.
- Greco G. (2017). L'apprendimento nell'era della connettività: una riflessione sociologica al confine tra comunicazione ed educazione. In C.M. Scarcelli, R. Stella (Eds.), *Digital literacy e giovani. Strumenti per comprendere, misurare e intervenire* (21-31). Milano: Franco Angeli.
- Gregori E.B., Zhang J., Galván-Fernández C., & de Asís Fernández-Navarro F. (2018). Learner support in MOOCs: Identifying variables linked to completion. *Computers & Education*, 122, 153-168.
- Hattie J.A.C., & Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers*. London, UK: Routledge.
- Kaye A.R. (1994). Co-Learn: an ISDN-based multimedia environment for collaborative learning. In R.D. Mason, P.D Bacsich (Eds.). *ISDN Applications in education and training* (179-200). London: The Institute of Electrical Engineers.
- Keegan D. (1994). *Principi di istruzione a distanza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kelly R. (2014). Five things online students want from faculty, Luzar, J. Reprinted from, What online learners want. *Online Classroom*, 13(2013), 1-2.
- Khan B. (2004). *E-learning: progettazione e gestione*. Trento: Erickson.
- Kim J., & Gil Y. (2007). Incorporating tutoring principles into interactive knowledge acquisition. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65(10), 852-872.
- Levy Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48, 185-204.
- Li L.Y., & Tsai C.C. (2017). Accessing online learning material: Quantitative behavior patterns and their effects on motivation and learning performance. *Computers & Education*, 114, 286-297.

- Lin W.C., & Yang S. C. (2013). Exploring the roles of Google.doc and peer e-tutors in English writing. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(1), 79-90.
- Mantovani G. (1995). *Comunicazione e identità*. Bologna: Il Mulino.
- Martin F., Wang C., & Sadaf A. (2018). Student perception of helpfulness on facilitation strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement and learning in online courses. *The Internet and Higher Education*, 37, 52-65.
- Mason, R. (1998). Models of online courses. *ALN magazine*, 2(2), 1-10.
- Milani M., Raffaghelli J.E., & Ghislandi P. (2017). Fuori orario. Il tempo docente nella didattica online. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3), 35-54.
- Miller J. M. (2012). *Finding what works online: Online course features that encourage engagement, completion, and success*. Northridge: California State University.
- Nipper S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R.D. Mason, A.R. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education* (63-73). Oxford: Pergamon Press.
- Novak J.D. (2001). *L'apprendimento significativo: le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Perry, B., Boman, J., Care, W. D., Edwards, M., & Park, C. (2008). Why do students withdraw from online graduate nursing and health studies education? *The Journal of Educators Online* 5(1).
- Phirangee K., Epp C.D., & Hewitt J. (2016). Exploring the relationships between facilitation methods, students' sense of community and their online behaviours. Special issue on online learning analytics. *Online Learning Journal*, 20 (2), 134-154.
- Piaget J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin.
- Quaglino G.P. (2005). *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Richardson J.C., Koehler A.A., Besser E.D., Caskurlu S., Lim J. & Mueller C.M. (2015). Conceptualizing and investigating instructor presence in online learning environments The International Review of Research. *Open and Distributed Learning*, 16 (3), 256-297.
- Rivoltella P.C. (Ed.).(2006). *E-Tutor. Profilo, metodi, strumenti*. Roma: Carocci Faber.
- Robasto D., & Trincherò R. (Eds.).(2015). *Strategie per pensare. Attività evidence based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*. Milano: Franco Angeli.
- Rogers C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Rosenshine B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias, T.M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?* (201-220). London: Routledge.
- Rossi P.C., Giannandrea L., & Magnoler P. (2007). Tempi e spazi per la formazione: un modello per l'on line. *Querty*, 2 (1), 31-46.
- Rotta M. (2002), Il tutor online: tipologie. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 8, <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2002/il-tutor-online-tipologie-2/>.



- Rotta M., & Ranieri M. (2005). *E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*. Trento: Erickson.
- Rusu A. S., Copaci I. A., & Soos A. (2015). The impact of service-learning on improving students' teacher training: Testing the efficiency of a tutoring program in increasing future teachers' civic attitudes, skills and self-efficacy. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 203, 75-83.
- Salmon G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Salmon G. (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. London: Routledge Falmer.
- Srijbos J. W., & Martens R. L. (2001). Group-based learning: Dynamic interaction in groups. In P. Dillenbourg, A. Eurelings, K. Hakkarainen (Eds.). *European perspectives on computer-supported collaborative learning: proceedings of the 1st European conference on computer-supported collaborative learning* (569-576). Maastricht: Maastricht University.
- Shepherd C. (2000). *Competence Frameworks – Online Tutors*. London: Institute of IT Training.
- Toffler A. (1980). *The Third Wave*. New York: William Morrow.
- Trentin G. (1998). *Insegnare e Apprendere in Rete*. Bologna: Zanichelli.
- Trentin G. (1999). Qualità nella formazione a distanza. Una analisi del rapporto tra qualità, interattività e costi nella formazione a distanza. *TD*, 16 (1), 10-23.
- Trentin G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: Franco Angeli.
- Trentin G. (2004). Networked Collaborative Learning in the Study of Modern History and Literature. *Computers and the Humanities*, 38, 299-315.
- Trentin G. (2006). Apprendimento collaborativo in rete e didattica universitaria: i ritorni di tipo educativo. *TD - Rivista di Tecnologie Didattiche*, 38, 5-11.
- Van de Vord R., & Pogue K. (2012). Teaching time investment: Does online really take more time than face-to-face? *The International Review of Research. Open and Distributed Learning*, 13(3), 132-146.
- VanLehn K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychology*, 46(4), 197-221.
- Vanin L., & Castelli S. (2009). Gli interventi del tutor in forum di discussione online. Da un modello teorico agli aspetti applicative. *Qwerty*, 4(2), 140-159.
- Vygotskij L.S. (1978). *Mind and Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Wenger E. (1998). *Community of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- Willging, P. A., & Johnson, S. D. (2009). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3), 115-127.
- Wood D.J., Bruner J. S., & Ross G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.